

## 不登校を主訴としたアスペルガー障害のある男子中学生の登校復帰に向けた学校・地域の支援

Support to a school and community towards the school return of  
junior high school student of Asperger's disorder

若林 上 総\*  
Kazusa WAKABAYASHI

大島 富 恵\*  
Tomie OHSHIMA

**【概要】**本研究では、特別支援学校のセンター的機能を果たし、不登校を主訴とするアスペルガー障害の男子中学生Aの登校復帰を支援した事例を取り上げ、その詳細を検討している。登校復帰にはAの特性を踏まえて、(1) 対人的なかかわりの成功体験の蓄積、(2) Aの特性に配慮したかかわり方の支援、(3) 適切なかかわり行動の自発を促し適応を高めるための環境調整、といった3つの観点から支援が方向づけられた。支援の実行には、Aが通室した適応指導教室のB専門員をキーパーソンとして、在籍する中学校の管理職、通常学級の担任、相談員、教育委員会特別支援教育担当指導主事といった多くの人がかかわっていたが、いずれも(1)から(3)の方向づけに従って連携しつつ、それぞれの立場からA及びAの母親を支援した。結果として、本人の実態に応じた環境の調整が図られ、それに応じてAも登校復帰を果たすことができた。考察においては、仮説に基づく介入とAの変容との関連、Aの実態把握や指導のあり方、Aに対する今後の対応について議論されている。

**【キーワード】** 不登校 アスペルガー障害 適応指導教室

### はじめに

2007年に特別支援教育が本格的に開始され、2010年には生徒指導提要(文部科学省, 2010)によって発達障害児等を生徒指導領域の対象とすることも明確化された。この大きな教育状況の変化は、不登校状態を呈する発達障害児等に関する教育および支援において、特別支援教育と生徒指導が有機的に連携していかなければならない状況を生じさせている(小野, 2012)。発達障害児童生徒の不登校状況を調査した研究(武井ら, 2009)からも、不登校となってから初めて高機能広汎性発達障害の診断を受けた子どもが非常に多いことが指摘されており、不登校以前に子どもにある特性に応じた対応が必要とされることが考えられる。この様な先行研究の指摘を踏まえ、本研究では特別支援学校が担うセンター的機能を発揮した地域支援の一環として、不登校状態となったアスペルガー障害のある男子中学生の登校復帰支援の実践を取り上げ、発達障害のある生徒の不登校対応のあり方を検討することとした。

対応のあり方に関する検討を進めるに当たっては、近藤ら(2002)が、発達障害の疑いのある児童の不登校支援を行う中で、発達障害と不登校との関連や、二次障害の発生メカニズムについて、家族が適切な助言を受ける

ことの重要性を指摘している。これは、登校復帰支援の実施に際して、対象となる子どもに応じた環境の調整を進める周囲が、子どもを適切に理解することが重要であることを意味しており、これは家族に限らず学校の教師や相談員、登校復帰を支援するリソースの職員にも同様の課題となることが考えられる。

これらを踏まえ、本研究では不登校状態の把握とその情報の伝達、さらにそれをもとにした指導の計画と実践が、対象生徒の不登校状態にどのように効果的に影響したかを検討することとした。

### 事例の概要

以下、本研究の事例となる男子生徒(以下、Aとする)に関する情報、並びに事例の概要を記す。

**<Aの生育歴>** Aの行動特性として、就学前から状況に応じた行動をとることの苦手さがあった。例えば、状況の把握の苦手から、知らないお店や子ども110番の家に勝手に入ってしまったたり、就学以降も教室内での離席や廊下の徘徊が多かったりしたという。また、その様な行動特性は、周囲からのからかいの要因ともなり、反応を面白がっていじめてくる級友が多く、Aはいつも泣いていたという。小学校に進学しても同様の状況は

\* 埼玉大学教育学部附属特別支援学校

続き、登校班の子どもたちと一緒に通えないという訴えを聞いて、母親はAのパニックを心配して4年生まで登下校を付き添っていた。登校も渋るようになり、小学校では6年次より相談室への登校を認められ、卒業まで過ごしていたという。

X年、中学校入学以降も、在籍する通常学級には教室復帰できず、特別支援学級への登校が続いていた。勉強にも取り組んでいたが、中間テストでは成績も思わしくなかった上、試験中問題を解き終わった後の態度を注意されたことにこだわり、教員に対する不信も深まっていった。中間テスト以降は、2～3時間目に適応指導教室で学習する機会を設け、4時間目には特別支援学級の教室で授業を受け、給食を食べて帰るという日課を繰り返した。その様な折、X年7月、担任の促しにより期末試験の特別日課中に開かれた非行防止教室に、体育館2階から参加したところ、後になって「あんなもの見せやがって」など、担任に対する反抗心をあらわにした。それ以降不登校状態になった。X年9月以降は、適応指導教室で教育支援専門員（以下、B専門員とする）の学習指導を再開したが、それ以外ではAが学習に取り組む状況はなく、Aの生活の中で他人と継続してかかわる機会も限られることとなった。

＜Aの既往歴＞ 中学校の相談員からの提案もあり、X年5月に地域の医療センターを受診。診察や諸検査の結果、アスペルガー障害と診断された。医師からは切り替えの苦手さもあり、情緒通級での指導が適切ではないかという提案もされていたという。

＜Aおよび家族の希望＞ 不登校状態となったAは「他の学校だったらうまくいく」と考え、転校の希望を持つに至っていた。また、家庭では母親に自分の伝えたいことを一方的に話す姿も見られ、聞いていないそぶりを少しでも示すと、一転してその様な態度を攻め立てる言動が生じた。それらにどう対応すべきか母親は悩み、転校したいという希望の実現と、Aが社会適応するのに必要な社会性を身につけてほしいという願いから、学校の相談員と相談し、その紹介でX年8月からX+1年8月までの1年間、地域支援を目的として知的障害特別支援学校内に開設されているC相談室にて、第1著者（以下、T1とする、Aの面接を担当）、第2著者（以下、T2とする、母親の面接を担当）に継続して相談することとなった。この相談は、母子の来室によ

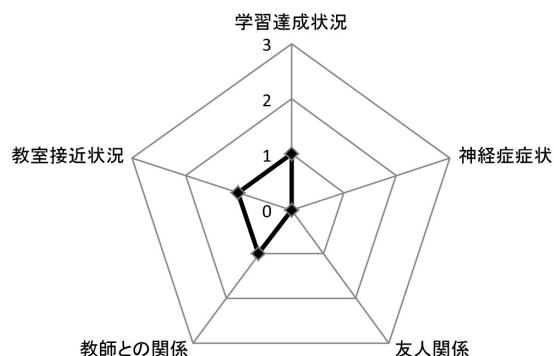


図1 Aの実態の評価（介入前）

注：小野（2011）は、再登校のために身につける必要がある行動を10領域に分け、領域ごとに0～3の4段階で登校準備状況を評価する方法を提案している。ここでは、生徒の実態に応じて「学習達成状況」「神経症症状」「友人関係」「教師との関係」「教室接近状況」に関する介入前の評価を示している。

る相談と並行して、Aの在籍する中学校で開かれたケース会議へのT1の参加、及び適応支援教室でAの指導に当たるB専門員に対するT1のコンサルテーションという形に広がっていった。

＜ケースの見立て＞ X-1年10月に実施されたwisc-Ⅲでは、FIQ102、VIQ108、PIQ96、VC109、PO102、FD97、PS80であった。検査所見からは、言語性優位の特性や、不器用さに起因した処理速度の遅さ、影響因としての不安の強さが指摘されていた。

また、面接実施当初（X年8月～11月）のAとのかかわりを通じた実態把握、及び母親から聴取した内容を整理し、「再登校準備段階評価表（小野，2011）」を参考に、登校復帰に向けてAの実態を評価した（図1）。不登校状態になった後の「学習達成状況」は、学校での学習内容から遅れを生じ、適応指導教室での学習（1日につき1～2時間程度）が継続される程度であったことから、評価を1とした。「神経症症状」は、家庭では母親に対する攻撃的言動が日常化しており、C相談室に来室した際も反抗的な言動が目立っていたため、学校には接近できなかったことから、評価は0とした。「友人関係」は、不登校状態となって以来友人と会っている状況は確認されなかったことから、評価は0とした。「教師との関係」は、適応指導教室でB専門員の指導を受けていたが、学校の教員とのやりとりはなかったことから、評価は1とした。「教室接近状況」は、保護者を伴って適応指導教室への通室は継続できていたが、学校敷地内には出入りすることはなかつ

たことから、評価は1とした。

## 本事例への介入

**〈介入の仮説〉** ここまでに把握された情報から、不登校のきっかけとなった要因として、級友や担任教員とのかかわりの失敗経験、それ以降の不登校を維持する要因として、学業の不振、情緒の不安定さ、教員やクラスの友人とのかかわりの成功体験の不足といった内容が整理された。また、不登校発現に影響を与えている要因として、Aの行動特性に起因した周囲とのコミュニケーションをとることの難しさ、処理速度の遅さや不安の高さが考えられた。これらを踏まえ、登校復帰を支援するに当たっては、Aの行動特性に配慮したかかわり方の工夫ができる人を周囲に増やし、対人的なかかわりの成功体験の蓄積を通して情緒の安定を図り、生起頻度の高まった適切なかかわり行動を級友や担任教員に対しても発揮できるように環境調整を進めるという方法が考えられた。ただし、このような介入が可能となる環境の調整を通常学級で実施することには困難を生じることが考えられることから、Aの「他の学校だったらうまくいく」とこだわる気持ちを受け止めつつ、学校や母親との協働を通してAの実態に応じた環境として、特別支援学級への措置の可能性を探っていく取り組みも必要だと考えられた。以上の取り組みを通して登校復帰が果たされれば、Aの学習達成状況の改善にも肯定的な影響が生じることも考えられた。

**〈介入方法〉** 介入は、以下の3つの観点から実施された。

### (1) 対人的なかかわりの成功体験の蓄積

X年8月よりAは、C相談室に来室する機会を持つこととなった。Aは、小学校時代に自分をいじめてきた相手のいる中学校に登校するつもりはなく、他の学校に転校させてほしいという希望を語っていた。説得を試みてもAは自分の考えに強くこだわり、それ以外の話ができなくなってしまうことが度々あった。そこで、T1との面接では、Aの取り組みやすい活動（ゲームやアニメといった興味関心のある話題を通したやりとり、習い事で楽しんでいるピアノ演奏、Aのやり遂げられる範囲での調理やそのための準備など）を設定し、その中で適切にかかわる経験を積み重ねるという取り組みが実践された。

### (2) Aの行動特性に配慮したかかわり方の支援

(1) の実践を通して把握された実態と対応のノウハウを、地域の適応指導教室でAの学習指導に当たるB専門員と共有することは、Aが人と適切にかかわる経験の蓄積につながることが考えられた。そこで、電話やメールにより頻回にB専門員とやりとりを行い（X年11月～X+1年2月までのべ24回）、Aの実態の捉え方に関する説明や、それに伴って生じているB専門員の心的負担の受け止めや励ましを行い、C相談室と適応指導教室の対応の整合性を図った。

また、C相談室では、転校したいというAの希望の実現と、社会性を身につけるというAの課題の克服という主訴のもと、母親の相談をT2が継続して受けていた。この中で、Aの実態とそれに応じた対応を学校と協働して進めていくことに焦点をあてた検討を継続した。就学の措置に関しては、後述するケース会議を通して地域と共通理解を図りながら整理された情報を提供することで、母親が適切な判断を下せる支援を行った。また、適応指導教室に通室するAに母親が付き添っていたこともあって、B専門員が面接機会を持つことが多かった。このような実情を踏まえ、B専門員とC相談室の対応の一貫性を保つために、母親の心情理解とともに、共通理解した情報を提供する方法についてB専門員に助言も行った。

### (3) 適切なかかわり行動の自発を促し適応を高めるための環境調整

(1) (2) の取り組みを通して進められたAや母親への対応は、在籍する中学校で行われたケース会議（X年11月、12月、X+1年3月の計3回実施）で繰り返し確認された。このケース会議には、これまでAの対応の中心となっていたB専門員のほか、在籍する中学校の管理職、通常学級の担任、相談員に加えて、転校を希望するAの願いを受ける形で母親が進めていた就学相談を担当する地域の教育委員会特別支援教育担当指導主事も参加していた。この中では、ここまで継続されていたB専門員やC相談室が行っているAの実態に応じたかかわり方を確認し、それを生かした登校復帰支援の提案を行った。

## 介入の結果

### (1) 対人的なかかわりの成功体験の蓄積

当初、Aとの面接では、不登校となっている状況が取りあげられていた。Aは小学校時代にいじめられた相手のい

る中学校へ行きたくないこと、そのために学校で勉強が遅れることになっても自分は困らないこと、それを指して社会性がないと先生は言うけれど自分はそうは思わないことを繰り返し主張し、とりつく島のない様子だった。一方で、自分の関心事（携帯電話、ゲーム、漫画など）が話題となると、嬉々として自らの思いを語る姿が見られた。このことから、来室の動機づけを高め、反抗的な態度に替わって適切にかかわり合う場面を増やす取り組みとして、興味関心のある話題を通したやりとり、習い事で楽しんでいるピアノ演奏の機会を面接の中に設定した（X年8月～10月に実施された4回の面接）。

その後10～11月に一時来室が中断したこともあったが、登校復帰に向けた最初の段階となるよう、これまでの取り組みを継続し、AがT1と適切にかかわり合う機会を増やすことを盛り込んだ個別の指導計画が立てられた。具体的には、菓子作り（12月）、どんど焼き及びたき火を使った焼き餅の調理（1月）、たき火での焼きマシュマロ調理（2月）といった活動が行われた。C相談室は、特別支援学校内に開設されており、敷地内には調理に必要な器具や設備、火をたくためのかまど、燃やすのに必要となる落ち葉や小枝が拾える敷地が十分に備わっていた。活動内容は、活動の計画立て、準備、軽食という一連の流れで実施され、それぞれの活動をAが自らやり遂げられるよう配慮された。

活動の中では、例えば、たき火の準備では落ち葉や小枝を拾う作業を嫌がり、反抗的な言動をAは示すことがあった。しかし、T1は言葉での応答をせず非対応を貫き、必要な作業に取り掛かるまでは端的に指示を出すのみとし、指示に従事して適切に行動するまで十分に時間をとって待つこととした。また、指示に従って適切な行動を生起した場合には、「いいね」「助かるよ」「ありがとう」など肯定的な言葉をかけていった。この様な、不適切行動の消去と適切行動の分化強化を通した、対教員の適切行動の形成という介入方略は、調理や軽食の準備、片付けでも一貫して適用された。この活動には母親にも参加してもらい、Aが用意した軽食を母親も一緒に食べてもらう中で、母親からも「ありがとう」といった言葉かけを受けることができた。

## （2）Aの行動特性に配慮したかかわり方の支援

X年11月からX+1年3月までのべ24回に渡る電話やメールを介したT1とB専門員のやりとりを通して、適応指導教

室におけるAとB専門員とのかかわり、及びB専門員が母親との間で実施する面接の在り方について相談活動を実施した。特に、適応指導教室でのAへの対応については、教室での不適切な言動、学習への取り組み方といった課題について、Aの障害特性やそれを基にした失敗経験の蓄積、その様な経験から生じる情緒の不安定さとの関連が考えられることを繰り返し確認した。また、B専門員はこれまでにAのような生徒とかかわる経験がなかったことから、Aの特性に対する理解に困難を感じている言動が度々見られた。これについては、Aとのかかわりに負担を生じるB専門員に対して共感的理解を示すなど情緒的支援を実施するとともに、その様な実感をB専門員が伴うほどAが混乱しているということを繰り返し説明し、その様な実態にあるAに寄り添った対応の必要性を伝えた。Aへの対応については、C相談室での対応と同様、B専門員の学習指導で反抗的な言動をAが示しても、それには必要以上に受け答えせず、提示された課題の遂行を促し、取り組んだ結果に対して称賛するという、先述の不適切行動の消去と適切行動の分化強化を通した対教員の適切行動の形成という介入方略が伝えられ、実践された。当初は、提案された対応方法にB専門員は戸惑ったものの、T1からの説明に沿ってAの理解を深めると、取り組んだ対応も次第に奏功するようになっていった。

B専門員と母親との間で実施される面接の在り方については、C相談室においてT2が母親に行っていた面接との整合性を保つ形で行われるよう助言されていた。C相談室における面接では、後述するケース会議でAの転学が認められないことが確認されたことを受けて、転校させてやれない事実を不甲斐なく捉えたり、将来の展望がもてないことに不安を募らせたりする姿が母親に見られた。これに対してT2は、情報を可能な範囲で客観的に示し、冷静な判断をできるように促していった。これに応じてB専門員も、母親に対して、いじめられたことを原因に転学を強く希望するAの意向を教育委員会に訴える母親の心情を受け止めつつ、現時点で小学校時のいじめの事実確認が困難だということ、さらに、いじめが確認されたとして、それを理由に転校したとしても、この時点でのAの実態からは新しい学校での適応にむずかしさが生じる可能性が考えられることが伝えられていた。母親に対するこの様な一貫した取り組みは、転校にこだわるAを支援したいと思う母親の気持ちに変化

を及ぼし、学年末に向けて本人に登校復帰を促すように方向づけることとなった。

### (3) 適切なかかわり行動の自発を促し適応を高めるための環境調整

小学校時代にいじめてきた相手がいる中学校への登校を止めたという訴えは、母親を通して地域の教育委員会にも伝えられていた。このことから、Aの実態の把握、今後の対応に関する共通理解を図るべく、Aの在籍する中学校のコーディネートによって、Aの在籍する中学校の管理職、通常学級の担任、相談員はじめ、地域の教育委員会特別支援教育担当指導主事、さらにB専門員とT1を交えたケース会議がX年11月、12月、X+1年3月の計3回開催された。内容は、大きく1) Aの実態把握に関する共通理解、2) 転校の実現可能性の検討、3) 母親の変化に伴う登校復帰支援策の検討、といったことを柱に進んだ。

#### 1) Aの実態把握に関する共通理解

当初適応指導教室でのAは、指定の制服を着ることに激しく拒否する態度を示したり、特定の座席や片づけの手順、文房具でなければいけないというこだわりを示したりすることもあった。その上、B専門員の指導の言葉尻を拾って逐一反論してくる様子が繰り返されるなど、他者との相互作用が成り立たない様子が報告された。また、他の生徒と適応指導教室での時間を共にしなければいけない状況では過度に緊張を催している様子などもあり、Aの特性を背景として情緒面での課題があることも確認された。これに対してT1からは、これらの状況を裏付ける実態の把握について、wisc-IIIや再登校準備段階評価表(図1;小野,2011)や、C相談室で立案された個別の指導計画を示し、理解を求めた。その上で、Aの社会性の獲得について、例えばSSTの適用なども考えられるが、Aの緊張の高さや反抗的行動の強さを踏まえると現実的ではなく、むしろ自然な環境下でAが適応する場所や人を増やし、反抗的行動は消去し適切な行動を強化していくというアプローチが適切であることを伝えた。

#### 2) 転校の実現可能性の検討

Aの実態と転校したいという希望に応じて、適正な就学の在り方についても検討が加えられた。そこでは特別支援学級への措置がAの登校復帰の選択肢となることが確認される一方、Aも母親も、ともに特別支援学級措置について

は高校進学につながらないと考えていることも確認された。これらのことから、学校のアプローチとして、進路指導を通して実態に応じた進路の在り方について母親の見通しを少しずつ立てていく必要性を伝えた。転校については、就学校の指定変更に関する要綱に照らして本ケースを検討した結果、指定変更該当しないケースだという判断を教育委員会がもっているということだった。しかし、転学を希望するAの思いに応じて母親は過去2度に渡って教育委員会に問い合わせを行っていたということだった。そこで、この件についてもAと接する母親の思いには寄り添いながら、現実的な判断ができるよう支援を継続的に行う必要性が確認された。これに沿ってC相談室での母親のかかわり、それを基にしたB専門員への助言は、現在のAには実態に応じた対応として、学習活動の中心を特別支援学級で行うという判断を母親にも理解してもらうことにつながった。

#### 3) 母親の変化に伴う登校復帰支援策の検討

Aが周囲と適切にかかわる姿を引き出すためにT1とB専門員が実施してきたかかわり方の確認は、登校復帰策にも活かされることとなった。既に確認されていた適切な行動の分化強化や、反抗的行動を消去する対応が機能するための取り組みとして、B専門員をキーパーソンとして、適応指導教室で取り組んでいるAとB専門員の一对一の学習時間を学校に移し、かかわる教員を計画的に増やすことで、Aの適切なかかわり行動が対人刺激般化しやすい環境づくりを計画した。その後、B専門員のフェイディングアウトとともに、特別支援学級に在籍する同級生とかかわる機会を段階的に設けることで、学校の受け入れを円滑に進め、最後に学校での学習時間を段階的に伸ばしていくという見通しも確認した。ただし、学校の体制を考えるとAとB専門員が使用する別室は期限付きで設けることになることや、適応指導教室の運営上の理由でB専門員が学校に配置できる期間は次年度の5月初旬までとなることも確認された。これについてT1からは、これらの対応が現実的な制約であることから、これらを踏まえ、ここまで進捗した本ケースが後退しないよう、Aの実態に応じて計画された支援を全体で共通理解を持って進めることを提案、了承された。

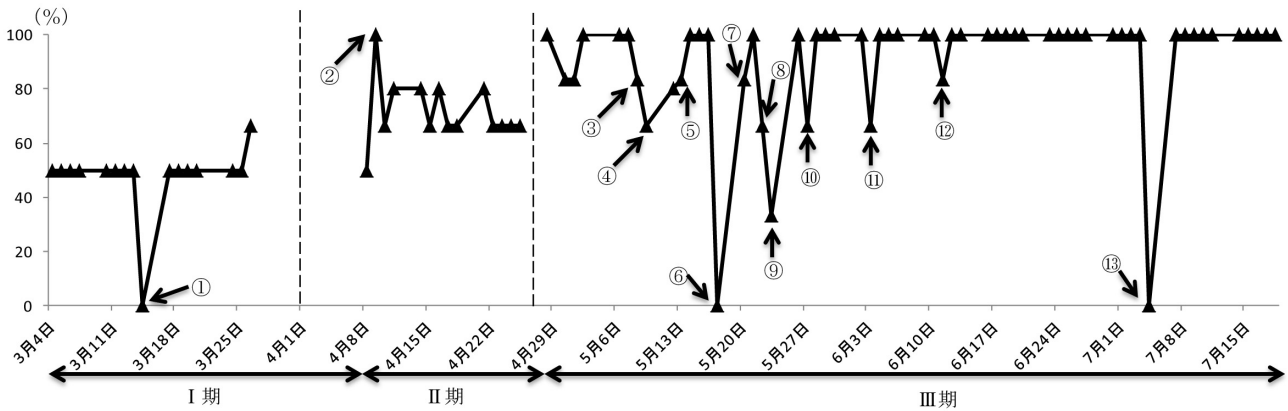


図2 学校におけるAの学習時間の推移

注：3月～7月にかけての出席状況は概ね本文の通り。図中の①～⑬については、①3/14 卒業式のため欠、②4/9 始業式で約束を確認、翌日は午前中の日課だったことから4時間中4時間出席した結果100%を達成した（給食を食べるのが好きで、それも励みとなった。この励みは、後にも有効に機能した）、③5/8 学活で修学旅行に関する話し合いが行われた、④5/9 作業の時間を早退した、⑤5/12 膝の治療のための通院による早退、⑥5/17 公開授業を欠席、⑦5/20 膝の治療のための通院による早退、⑧5/22 校外学習に参加せず、校内に残り、学校の体制の都合で早めに下校、⑨5/23 校外学習に参加せず、校内に残り、学校の体制の都合で早めに下校、⑩5/27 C相談室への来室のための早退、⑪6/3 C相談室への来室のため早退、⑫6/11 部活動の壮行会に参加せず早退、⑬7/4 学習の場となっている特学級が、地域の特学同士で交流会を催したが、参加せず欠席

#### (4) 登校復帰支援策の実行

その後、検討された登校復帰の計画は、B専門員からAに示された。Aからは、登校復帰を支援してもらうに当たっていくつかの訴えが挙がった。訴えは、①一般生徒に通常学級の教室の入り口で出待ちされているのではないかと心配を持っており、登校時にそのような生徒を教員に見張ってほしい、②在籍する教室には給食を取りに行けないので配慮してほしい、③登校時に一般生徒と会わないように時間をずらした登校を認めて欲しい、④慣れるまでは学校での学習時間を短く設定してほしい、⑤学校の規律遵守については、無理強いしないでほしい、の5点が挙げられた。Aの主体性に配慮したB専門員からは、それらを踏まえてAにとって受け入れやすい形から登校復帰を行うという確認を行ったという。

それ以降、Aは約束に従い、別室登校から登校復帰を果たした。登校復帰以降の学校におけるAの学習時間の推移を図2に示した。登校を開始した3月当初は、B専門員との一対一で、これまで適応指導教室で実施してきた数学、英語の学習のみだった。Aが落ち着いて登校できるようになってきたところで、別室に通常学級の担任教員、特別支援学級の担任教員、教頭、養護教諭にも立ち寄りてもらい、Aが好きな話で場を共有してもらうなどの取り組みが実施された。学習以外にも通常学級の担任教員と一緒に校内の掲示物を整理したり、別の日に同じ作業を頼む際には特別支援学級の生徒1名にも手伝ってもらったり、

特別支援学級の担任教員の働きかけで特別支援学級の生徒と卓球を楽しんだりする場面を作った。

Aも緊張しながらもそれらの活動を楽しむことができた。

4月を迎え、学校では新学期に改めてAとの約束を確認し、Aからも4月以降順次学校にいる時間を増やしていくという取り組みの同意を得た。それ以降、学校での学習時間は4時間となった。給食は当初別室での食事であったが、特別支援学級担任の誘いかけもあり、次第に特別支援学級で給食を食べられるようになっていった。また、当初の計画ではこの時期から次第にB専門員がフェイドアウトしていくということになっていたため、それに合わせて学校の協力を得て、他の教員が別室で勉強するAの監督を行ったり、それ以外にも特別支援学級の活動を見せたりしながら少しずつ特別支援学級の活動参加を促した。Aも次第に見通しを得て、促しに応じて特別支援学級での学習に参加するようになっていった。最終的には、B専門員の指導の手を離れ、特別支援学級での学習が可能となり、そこで過ごす時間も6時間までいられるようになった。図中の注にもある通り、学校行事や通常と異なる活動への参加には課題を示しつつも、対人的な緊張も次第に低減し、特別支援学級でクラスの友人とおしゃべりを楽しむ姿も見られるようになっていった。

#### (5) 再登校準備評価

介入後のAの実態の評価を図3に示す。「学習達成状況」

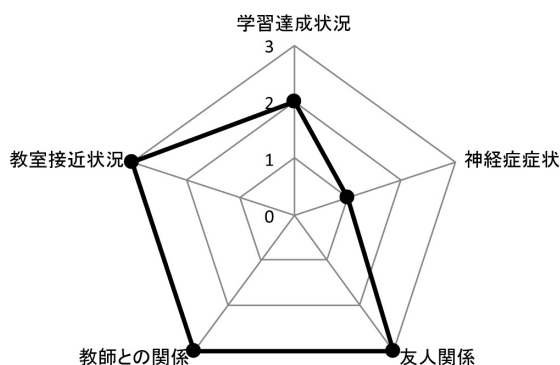


図3 Aの実態の評価 (介入後)

は、通常学級の学習内容には相当の遅れを生じているものの、登校復帰を果たした本人は、特別支援学級の学習に参加することができるようになった。教科学習については、1年次の内容から学び直したいという本人の希望もあり、個別学習の時間にはAのペースで指導が行われることとなったことから、評価は2とした。「神経症症状」は、通常学級には引き続き近づけない様子がある一方、特別支援学級では級友と雑談をしたり、特別支援学級担任や相談員と定期的に会話する機会を設けたりすることもできていたことから、評価は1とした。「友人関係」「教師との関係」は、先にも述べたとおりのかかわりを保つことができていたことから、評価をいずれも3とした。「教室接近状況」も、本人の実態に応じて特別支援学級で学びの場を保障し、登校が継続されたことから、評価は3とした。

母親にとっては、通常学級の教室に入れないという点では課題のある状態と感じている一方、Aが登校を続け、学校生活を送っていることについては、成長を遂げているという実感を持っているということだった。

## 考察

把握した実態に基づく介入仮説に従って、(1) 対人的なかかわりの成功体験の蓄積、(2) Aの行動特性に配慮したかかわり方の支援、(3) 適切なかかわり行動を自発し適応を高めるための環境調整、といった観点を整理し、介入を実施した。これにより結果として、Aは登校復帰を果たすことができた。特に、介入前のAは、学校に接近できず、家庭、適応指導教室、C相談室のいずれでも攻撃的、反抗的な言動が目立っており(「神経症症状」の介入前評価は0; 図1)、この様な実態との関連で「友人関係」や「教

師との関係」の維持も困難で(それぞれの介入前評価は「友人関係」が0、「教師との関係」が1; 図1)、不登校状況が続いた(「教室接近状況」の介入前評価は1; 図1)ことから、Aの学習機会を保障することにも課題が生じていた(「学習達成状況」の介入前評価は1; 図1)。しかしながら、介入後には特別支援学級の級友と雑談したり(「友人関係」の介入後評価は3; 図3)、特別支援学級担任や相談員とのかかわりが多くなったり(「教師との関係」の介入後評価は3; 図3)した結果、本人に応じた環境としての特別支援学級への登校が維持され(「教室接近状況」の介入後評価は3; 図3)、それに伴った「神経症症状」の評価も1とすることができた(図3)。

この様な変化は、X年8月から来室したC相談室での実態把握と、それに基づく計画的なかかわり、そのノウハウをB専門員と共有できたこととの関連が考えられる。C相談室での実践にも試行錯誤はあったが、不適切行動への非対応と適切なかかわりに対する分化強化という対応を整理し、この後Aにかかわる多くの人と共有されたのは、Aに対する相談業務と地域へのコンサルテーション業務の両立により実現されたもので、この様な取り組み方は、センター的機能を発揮する上での一つの取り組み方として考えられる。

また、この様な整理は、その後の登校復帰支援策にも取り入れられ、登校復帰当初、学校でAの指導に当たるB専門員のかかわりを参考に、通常学級担任、特別支援学級担任、教頭、養護教諭にも順次かかわってもらうことにもつながった。この様な学校の理解と、それに伴う受入状況の変化は、本人の攻撃的、反抗的言動の低減に影響を与えたことが考えられる。発達障害のある子どもは、適切に対応されない場合、失敗体験を重ねて二次的な障害を生じてしまうことが多くの報告で示されており(小枝, 2002; 宮本, 2000など)、本研究で進めたAの実態を踏まえた柔軟な対応は、これを避け、Aの適応を高めるのに資するものとなったことが考えられる。ただし、この取り組みは、学校におけるAの学習時間の推移(図2)でも示されている通り、Aの緊張が高くなるような状況(図2の注にある①、③、④、⑥、⑧、⑨、⑫、⑬)では継続し得ないこともあった。これは、その都度本人に参加の可否を尋ねて、自己決定の機会を特別支援学級担任が設けていたことから、本人が自ら各活動への不参加を表明して休むという指導との関連もある。しかしな

がら、この様な配慮を得られる状況が繰り返されることで、日常の学校生活が安心できる状況だという見通しを本人が得られることにもつながっており、緊張を高めるような活動がなければ、学校に1日いられるようになっていったという事実との関連も考えられた。登校復帰支援そのものには定式化された答えはないが、本人の実態に即した対応を進めてこそ、支援が効果的に作用することは、本事例の取り組み方からも考えられるといえよう。

一方で、登校復帰を果たしたAではあるが、通常学級の教室への接近や接触には未だ緊張を生じている実態もある。このことから、今後の学校適応を維持、向上させるためには、引き続き本人の適応状態を見極める取り組みの継続が望まれる。本人の情緒的な安定が図られる環境の設定を引き続き要するのか、それとも通常学級への復帰のステップを計画していくのか、いずれの対応を検討するにしても、本人の実態を見極め、それに即した対応を進める必要があるといえる。

#### 今後の課題

介入の結果、登校行動の維持が図られていることから、今後も学校を中心として適切に人とのかかわる経験の蓄積が図られることが期待される。実際、介入終了から2ヶ月後のX+1年10月時点でも、引き続き同様の配慮のもと、安定して登校を継続できているということも確認されている。これらのことから、今後は本人の学校適応という課題から、少しずつ社会適応という課題に焦点をあてたケースワークが必要となろう。進路に関しては、進学希望がある一方、高等学校に進学するという段階で、本人の特性に応じた進路選択がどのようなものなのかということについては、整理を要する。これについては、中学校が持つ進路指導の情報を整理し、本人の適応に役立つ情報としてAや母親と共有していくという取り組みが期待される。

また、こうして義務教育段階が終了するという見通しがある中では、本人の実態に応じた地域のリソースへのつながりも模索する必要性が考えられる。現段階では、診断を受けた医療機関への定期的な受診もなく、地域のケースワーカーにも本人の実態を把握してもらうには至っていない。もちろん、この先の経験を通して人とのかかわりが洗練していったり、本人に適した環境の準備が整ったりすることで、

社会適応がより良くなる可能性も十分にある。しかしながら、本人の特性を踏まえ、地域に本人やそれに対応する保護者を受け止め、ケースワークを進めてくれる専門家とのつながりは、本人の社会適応の低下を予防する取り組みにもつながることが考えられる。中学校から高等学校段階の発達障害のある生徒の社会適応を考えたとき、この様な側面からの支援策の検討も重要であるといえよう。

#### 謝辞

本事例にかかわって多くのお力添えを頂いた先生方、掲載を快諾下さった保護者並びにA君に感謝申し上げます。

#### 引用文献

- 小枝達也 (2002). 心身の不適応行動の背景にある発達障害. 発達障害研究, 23, 258-266.
- 近藤隆司・氏家靖浩・松木健一 (2002). 発達障害を疑う不登校児への教育支援. 特殊教育学研究, 39, 17-23.
- 宮本信也 (2000). 通常学級にいる軽度発達障害児への理解と対応—注意欠陥多動障害・学習障害・知的障害—. 発達障害研究, 21, 262-269.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要.
- 小野昌彦 (2011). 当事者の生の声から学ぶ 教師と保護者の協働による不登校支援. 東洋館出版社.
- 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, 305-312.
- 武井明・宮崎健祐・目良和彦・松尾徳大・佐藤譲・原岡陽一・鈴木太郎・平間千絵 (2009). 不登校を呈した高機能広汎性発達障害の臨床的検討. 精神医学, 51, 289-294