

学校での発達障害の子どもの支援における 心理臨床的な視点について

川上 久美子

Kumiko KAWAKAMI

A Study on the Perspective of Clinical Psychology in Supporting Children
with Neurodevelopmental Disorders

【 要 旨 】

本研究では、学校での発達障害の子どもに対し、教師やスクールカウンセラーがどのような視点をもっているのかを探るため、小学校の特別支援教育主任とスクールカウンセラーを対象に、面接調査を行った(研究Ⅰ)。そこで、三つの観点から面接内容を分析した結果、調査対象者の多くが発達障害の子どもの特性において、環境が影響していると認識していること、スクールカウンセラー群と比較した教師群の特徴として、教師が「葛藤」を抱いているということが明らかになった。

研究Ⅰで明らかになった「環境要因」、「教師の葛藤」という点から、事例の検討を行った(研究Ⅱ)。発達障害の子どもの支援における「心理臨床的な視点」とは、障害という視点でのみからみるのではなく、困難や悩みを抱えた一人の主体として捉え、教師や養育者などとの「関係性」の中にいる子どもという視点と、その関係性の中で子どもが「育つ」という視点であることが明らかになった。心理臨床的な視点を教師がもつことで、より深い子ども理解につながり、柔軟な教育的支援となる可能性が示唆された。

【キーワード：発達障害 教師の葛藤 心理臨床的な視点 関係性】

I 問題と目的

1 発達障害とは

近年、発達障害への関心が社会全体で高まるとともに、教育現場では発達障害の子どもへの支援について関心が高まっている。

発達障害者支援法(平成16年12月10日法律第167号)において、発達障害とは、“自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの”とされており、文部科学省もこの概念をもとに、学校をはじめとする教育現場での教育のあり方を打ち出している。

これまでの歴史の中で、発達障害、自閉症に関する議論は様々なところで行われてきた。1943年

にアメリカ合衆国の Kanner,L は、「早期乳幼児自閉症」という概念を発表し、“他人との感情的(情緒的)接触の重篤な欠如”などの診断を決める一定の特徴を抽出した。また、1944年にオーストリアの Asperger,H は、その後「アスペルガー症候群」と呼ばれることになる、Kanner,L とは別の行動パターンを発表した。Kanner,L と Asperger,H は独立して提唱された。

1960年代、イギリスの Rutter,M は、これまで情緒的障害であり、子どもの育て方にすべての問題があると考えられていた自閉症に対し、“生まれつきあるいは幼少の早期からの発達面の障害に起因する”とし、それまでの自閉症概念に大きな変化をもたらした。そのときのことをイギリスの

Wing,L (1996/1998) は,“自閉症の原因は身体的なものであって親の育て方とは何ら関係のないことが明らかにされた”と述べている。こうして,自閉症をはじめとする発達障害は,「情緒的な問題」と考えられていたものから,Rutter,M がいうように「認知的な問題」とみる方向が強くなってきた。

自閉症が「情緒的な問題」という考え方が強かった頃の心理療法について河合(2010)は,“問題が早期幼児期に発現するので,早期母子関係と考えられ,それを修復するために心理療法的なアプローチが用いられていた”としながら,「認知的な問題」という見方が強まっている現代,“発達障害に対して,心理療法などによって治療をするという方向ではなくて,障害に対してどのように訓練・教育していくかというのが主な対処法になっている”とし,社会変化の中での心理療法の位置づけられ方について述べている。

2 特別支援教育と発達障害の子どもの支援

平成19年4月,「特殊教育」から「特別支援教育」へと学校教育法が改正され,すべての学校において教師は,障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実させていくこととなった。「特別支援教育」とは,“障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち,幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握して,その持てる力を高め,生活や学習上の困難を改善または克服するために,適切な指導及び支援を行うものである”とされている。

平成24年に文部科学省が実施した「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」によると,「小中学校の通常学級において,学習面または行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合は6.5%であった。文部科学省は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ついて,“各教育委員会においては,教育委員会の職員,教員,心理学の専門家,医師などから構成される「専門家チーム」の設置や巡回相談の実施により,各学校が児童生徒の実態把握や望ましい教育的支援ができるよう配慮する必要がある”と,専門家との連携やそれに基づく支援の必要性を述べている。

近年の学校現場においては,“不登校を始めとする児童生徒の問題行動の未然防止,早期発見・早

期対応等のために,児童生徒の悩みや不安を受け止めて相談に当たり,関係機関と連携して必要な支援をするための「心の専門家」として,スクールカウンセラーの配置が行われるなど,教師は心理学の専門家と連携することも増えている。

学校現場の特別支援教育において,教師が心理学の専門家と連携,協働することは重要視されており,吉岡(2009)は,特別支援教育巡回訪問をしている臨床心理士の立場から,“小・中学校の通常学級に在籍するLD,ADHD,高機能自閉症等の発達障害児への注目が集まるにつれ,実際の学校現場でのコンサルテーションの機会が増えてきた”と述べている。

3 発達障害との関連が考えられる様々な問題

以上のように,発達障害は認知的な問題,生得的な要因であると考えられるようになってきている。しかし,発達障害の子どもを支援する上で,認知的な問題という視点だけで捉えてよいのだろうか。子どもが育つ過程においては,遺伝だけではなく環境による要因や,遺伝という生得的な要因と環境とが相互に作用することも考えられるのではないだろうか。

岡田(2011)は,愛着障害について述べる中で,“本来の発達障害は,遺伝的な要因や胎児期・出産時のトラブルで,発達に問題を生じたものであるが,愛着障害にもなって生じた発達の問題も,同じように発達障害として診断されている”ことや,“発達障害があつて育てにくいために,親との愛着形成がうまくいかず”愛着障害を来たしている場合もあるという。発達障害と愛着障害の両方が併存するケースもあり,“発達だけの観点だけでなく,愛着の観点が重要”だと述べている。

杉山(2007)は,子ども虐待と発達障害の関連について,“子ども虐待は脳自体の発達にも影響を与え,さまざまな育ちの障害を引き起こす”と述べる。いわゆる生得的な要因が主となる発達障害ではなく,「虐待」という後天的な「環境要因」によって発達障害様の状態を示す場合もあることを述べている。

虐待について,厚生労働省の調査「全国の児童相談所に対処した児童虐待相談対応件数」によると,平成26年度では88,931件(速報値)であり,平成16年度の33,408件から10年間で急増していることが分かる。

このように、発達障害のような状態を呈する子どもの中には、必ずしも生得的な発達障害だけではなく、虐待や養育者からの不適切なかかわりなどによる発達障害に似た症状を呈する子どももいると考えられる。

4 特別支援教育の視点と心理臨床的な視点

牧(2007)は、発達障害と小学生の反応性愛着障害について、教育現場では発達障害の認知度は高いが反応性愛着障害についての認識は皆無に等しいとし、“できるだけ早期に愛着障害と考えられる乳幼児への治療・介入を行い、学校教育における特別支援教育等を通して適切な支持的環境が与えられることも今後の重要な課題”だと述べる。

教師は、何らかの困難を抱える子どもを捉えて支援しようとするとき、障害という観点から子どもを捉え、適切な支援を行おうとする「特別支援教育の視点」はもっていると考えられる。しかし、愛着障害のような学習指導要領で掲げられていない障害の観点や、障害という観点ではなく、子どもの心理状態や人間関係などが要因となっている困難として、子どもを捉えて支援をしようという視点は、あまりもっていないのかもしれない。

吉岡(2008)は、発達障害の子どもを支援するにあたって二つの心構えとして、“特別支援教育的視点”と“臨床心理学的視点”の双方の必要性について述べている。特別支援教育的視点とは、“それぞれの障害の特性を正しく理解し、支援の手立てを考え”、“「視覚的構造化」など認知処理過程の特性に着目した方法”である。臨床心理学的視点とは、“対象児を、障害児としてではなく、何らかの要因で学校生活を生きにくくなっている子として見て、共感的に理解する”視点である。特別支援教育的視点を取り入れて支援に役立てることは大切であるが、“それに偏りすぎると、悩みを抱えた主体としての子どもを見ない冷たい支援になってしまう可能性”があるため、“人間関係に焦点を当てた心理学の視点が必要”であるとも述べる。

学校現場では、発達障害が基にあり二次障害を来すケースや、発達障害と愛着障害を併存するケース、様々な環境要因が複合して支援が複雑になるケースが非常に多いというのが筆者の実感である。その場合、従来の「特別支援教育の視点」や支援だけでは困難を要することが予想され、他の視点も必要であると考えられる。その時必要に

なるのが「心理臨床的な視点」ではないだろうか。

本研究にあたっては、吉岡の述べる「臨床心理学的視点」を念頭に置きながらも、発達障害の子どもを支援する上で、さらなる有用な視点を獲得するために、「心理臨床」での実践を行っている臨床心理士をはじめとする心理臨床家を研究の対象とし、さらに発達障害の子どもとのかかわりを事例研究の手法で検討する。これらの調査と検討を通して、発達障害の子どもへの支援における「心理臨床的な視点」とは何なのかを明らかにし、その有用性を検討したい。

発達障害の子どもへの支援において、「心理臨床的な視点」を明らかにすることで、発達障害の子ども理解の視野を広げることにつながり、従来の特別支援教育による視点や支援だけでは困難を要する、様々なケースにおいても、教師が柔軟に対応し、子どもを支援していくための新たな示唆を得たいと考える。

5 研究の目的

本研究では、学校での発達障害に対し、特別支援教育に従事する「教師」や「スクールカウンセラー」がどのような視点を持ち、「発達障害の可能性のある子ども」に対してどのような認識をしているのかを調査により明らかにする(研究Ⅰ)。さらに、研究Ⅰで明らかになった普遍的な視点を基に、事例の検討を行う(研究Ⅱ)。これらの研究から、発達障害の子どもへの支援における「心理臨床的な視点」を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 面接調査(研究Ⅰ)

1 方法

(1) 調査対象

研究Ⅰでは、発達障害に関する理解を深め、特別支援教育に中心となって従事している「特別支援教育主任」と、心理職の立場から子どもを見立て、援助する立場の「スクールカウンセラー(以降SC)」を面接調査の対象とすることにした。

そこで、X市内で「特別支援教育主任」として勤める小学校教師7名(40代~60代の男女、平均年齢50.6歳)、X市内を含むY県・Z県の「SC」6名(20代~50代の男女、平均年齢42.2歳)に面接調査を依頼した。SCは、臨床心理士有資格者および臨床心理士資格取得見込みの者を含む。

(2) 調査内容と手続き

半構造化形式による調査面接を行った。「発達障害の子どものつまずき」、「発達障害の子どもにかかわったり支援したりする中で教師や SC が困難を感じる事」、「発達障害の子どもの愛着上の問題」について尋ねた。

本研究では、平成 24 年度の文部科学省 (2012) での調査と同様に、発達障害の診断の有無にこだわらず、教師や SC が発達障害の可能性があると想起した子どもへのかかわりも含めることとした。

調査対象者から許可を得たうえで、面接内容は IC レコーダーに録音した。一人当たりの面接時間は、約 24 分から 68 分 (平均約 44 分) であった。

2 結果と考察

(1) 質的分析によるカテゴリの生成

録音された面接での語りから逐語録を作成し、「発達障害の子どものつまずきの認識」、「発達障害の子どもにおける愛着上の問題の認識」、「発達

障害の子どもにおける環境要因の捉え方」という三つの観点から面接内容を分析した。関連した内容を集めて検討し、カテゴリを生成した。カテゴリの生成、分析、判定にあたっては、判定基準を設定して判定を行い、妥当性を図るために、臨床心理士有資格者 1 名の協力を得た。

①発達障害の子どものつまずきの認識

11 のカテゴリが生成され、特別支援教育の視点から検討するために、文部科学省 (2010b) の「個別の指導計画」の様式例を参考にし、「対人面・社会性」、「学習面」、「生活面」の三つに分類した。結果は、表 1 である。もう一つの分析の視点として、カテゴリを「行動レベル」と「情緒レベル」の二つに分類した。学校での現実場面でのつまずきは「行動レベル」、子どもの内面的なつまずきとして教師や SC が認識していたものは「情緒レベル」とし、太字で記した「疎外感」、「自尊感情」、「気づき」、「二次障害」が「情緒レベル」である。

表 1 面接結果の概要「発達障害の子どものつまずきの認識」

| | 人間関係の築けなさ | 対人関係 | 集団生活の難しさ | 二次障害 | 疎外感 | 自尊感情 | 気づき | こだわり | 身につかない学力 | 行動化 | 生活習慣 |
|-----|-----------|------|----------|------|-----|------|-----|------|----------|-----|------|
| 教師群 | A | ○ | ○ | | | | | ○ | | ○ | ○※ |
| | B | ○ | | ○ | | | ○ | | | | ○※ |
| | C | | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ | | ○ | |
| | D | | ○ | | | | | | ○ | | ○ |
| | E | | | ○ | | | ○ | | ○ | | ○※ |
| | F | | | ○ | | | ○ | | ○ | | ○※ |
| | G | | | | | | | | ○ | | |
| SC群 | H | | ○ | ○ | ○ | | | | | | |
| | I | ○ | | ○ | | ○ | ○ | | | | |
| | J | | | | | | ○ | ○ | | | |
| | K | | | ○ | | | | ○ | | | |
| | L | | ○ | ○ | | | | | ○ | | ○ |
| | M | | | | ○ | | | | ○ | | ○※ |

※の印は、「生活習慣」について、面接の中で養育環境とともに語られた。

<判定の基準> 教師や SC が発達障害の子どものつまずきについて、どのようなことを問題視しているか。

②発達障害における愛着上の問題の認識

調査対象者の語りが多様であり、認識に「愛着上の問題のある子どもに出会った経験」が影響していると考えられたため、カテゴリの生成では

なく「認識の有無」を検討した (表 2)。

③発達障害の子どもにおける環境要因の捉え方

大きく「養育環境」、「学校環境」の 2 つのカテゴリに分類した。結果は、表 3 である。

表2 面接結果の概要「発達障害の子どもにおける愛着上の問題の認識」

| | | 愛着の認識 | 語りの概要 |
|-----|---|-------|--|
| 教師群 | A | あり | 「自尊感情の低さ」「基本的信頼感のなさ」の背景に、親からの不適切なかかわり、虐待があると考えている。 |
| | B | なし | |
| | C | あり | 「虐待を受けており、他人の誰にでもべたべたする子」を想起。 |
| | D | あり | 落ち着かない養育環境の子ども。学校で教師が1対1でかかわるようになり子どもの衝動性が落ち着くことがある。好きな人にわざと不適切なかかわりをしてしまう子。 |
| | E | なし | |
| | F | なし | |
| | G | なし | |
| SC群 | H | あり | 乳幼児期の固着をケアされずに学童期を迎える子。学校教育以前のかかわりが必要であり、まずは教師と子どもの信頼関係が築かれ、その上で学校でできることをしていくしかない。他機関を利用することが必要な場合もある。 |
| | I | あり | 個別では人とかかわれるが、小集団の中では暴力、暴言がある。下級生が好き。保護者と学校、保護者と学校外の機関のすべてがつながることが困難である。 |
| | J | あり | 発達障害が愛着障害かは問題視していない。周囲ができる支援は限られているため、できることをすることが大切。「特別支援」の枠で落ち着いてくる子もいる。好きな人にわざと不適切なかかわりをしてしまう子。 |
| | K | あり | 低年齢ほど見立てが難しい。支援、介入、かかわり方次第で変化があれば、愛着上の問題もある可能性があるとして認識（発達障害だけでなく簡単に変化は見られない）。介入し、エネルギーをかけてみないとわからない。 |
| | L | あり | 見立てが難しい。よく考えて観察した上で、工夫しながら学校の教師など、外側の人間が介入する必要がある。そのため他の専門家とも連携し、見直しをもって働きかける重要性を感じている。 |
| | M | あり | 問題行動をおこす子の中に発達障害と愛着障害が重なっている割合が非常に多く、増加傾向。学校では「特別支援」ではなく「生徒指導」の枠で捉えられがちである。医療やSCなどと連携しながら、学校でできることをしていくことが大切である。 |
| | <p><判定の基準>「虐待」や「育児放棄」など「養育者による明らかな不適切なかかわり」が子どもに対してあり、それが子どもの行動等に影響している場合とする。</p> | | |

表3 面接結果の概要「発達障害の子どもにおける環境要因の捉え方」

| | | 養育環境 | 学校環境 | 語りの概要 |
|--|---|------|------|--|
| 教師群 | A | ○ | | 養育環境が整えば、落ち着いて学習や生活ができ、子どもの力がつく。学校と家庭との信頼関係の有無も子どもに影響する。 |
| | B | ○ | | 発達障害は生得的なものであるにせよ、子どもの行動特性は養育環境に関係している部分もある。 |
| | C | ○ | | 養育者の精神的な病、虐待など、養育者支援が必要な場合がある。学校と家庭の関係ができると子どもが落ち着くこともある。 |
| | D | | | 環境要因は考えていない。 |
| | E | ○ | ○ | 子育てへの不安や養育者自身の精神的な病などがあると、養育者への支援が必要である。落ち着かない養育環境が子どもの行動特性や落ち着かなさに影響すると認識している。学校環境（学校種）でも子どもに影響があると考えている。 |
| | F | ○ | | 養育者自身が仕事や子育てに疲れて、子どもの養育をしきれない場合がある。叱られて育つことで自尊感情が低くなる。 |
| | G | | | 環境要因は考えていない。 |
| SC群 | H | ○ | ○ | 環境要因は大きく、学校内外の環境によって子どもは変わる。乳幼児期の親子関係が学童期の発達にも影響する。 |
| | I | ○ | | 発達障害と言われながらも、環境要因から発達障害のように見えている場合もあるのかもしれない。環境や周囲のかかわりが変われば、子どもが落ち着く可能性もある。 |
| | J | ○ | ○ | 不安定な養育環境が落ち着くことで、子どもが落ち着いてきたり、IQが上がったりすることがある。 |
| | K | ○ | | 本人の特性と養育環境の双方向に要因がある場合がある。 |
| | L | ○ | | 本人の特性と養育環境の双方向に要因がある場合がある。子どもが中学生くらいで、特性だけではなく環境要因も重なってくる場合は、見立てや支援が難しい場合がある。 |
| | M | ○ | ○ | 本人の特性と養育環境の双方向に要因がある場合がある。家庭の養育能力が低いと特に発達障害の子どもの自立や生活に影響があるが、家庭で育てられなかったところは、学校で育てておさすことが可能なこともある。 |
| <p><判定の基準>子どもの行動特性などから、養育者が子育てを困難だと感じ、養育者自身が精神的な病に陥ったことによる、不適切なかかわりなど、子どもと養育者での双方向の要因が考えられる場合は広く「環境要因」として捉えることとした。</p> | | | | |

(2) 発達障害の子どもへの支援における教師群とSC群の特徴

教師群に特徴的なのは、将来を見据えて子どもの自立を目指して「解決」しようとする姿勢が多くみられたことである。教師は、支援や指導を熱心に行い、子どもたちが社会で困らないように力

をつけ、子どものつまづきとする部分を解決して社会に送り出そうとしていると思われる。

SC群に特徴的なのは、教師と同じく将来を見据えているのだが、「長期的」な視点で子どもをみて結果を急がないことである。SCは、「今はできないかもしれないが、いつかできるようになるだ

ろう」といった、教師より長期的な視点で子どもをみている。できることを「今、身につけさせたい教師」と「長い目でかかわろうとする SC」は、違う視点で子どもをみていると考えられる。

高嶋ら（2007）により、教師に特徴的な視点として「解決志向」、SCを含めた心理臨床家に特徴的な視点として「保留する」が明らかにされている。本研究における、発達障害の子どもをみる視点においても、教師は現実の社会適応に向けて「解決」をしようとし、SCはすぐに解決策を出すのではなく、時には「保留」もしながら、長期的に子どもが育つのを待つ視点をもっていると考えられる。指導者である教師とSCの専門性や職種の違いにより、このような違いがあるのだろう。また、SCは学校種が様々である。本研究で調査対象となったSCは、幼稚園から高等学校まで多様な経験者であった。そのため、教師と比べると、小さいうちはできなくても、焦らなくても育っていくという見通しをもっているとも考えられる。

教師群だけにみられた特徴として、教師が抱く養育環境への「葛藤」がある。「養育環境が整えば子どもが落ち着くだろう。しかし、養育環境を整えることは学校ではできない」といった養育環境への「葛藤」と、付随して「家庭で養育されていないところを学校で育てたい。しかし、教育システム上、困難である」という教育システム上の「葛藤」である。教師は、支援を行う上で、ある種の願いや理想をもちながらも、実際は、叶えることが困難であるということに直面し、葛藤を抱えていると考えられる。高嶋ら（2007）は、“教師は子どもたちと関わる際、ある種の葛藤を抱えながらも、客観的中立的な、誰から見ても納得のいく指針・解決を模索し、指導を行う視点を優先させている”と述べており、教師が願いや理想をもっていたとしても、教師という中立的な立場において、それらを押し通すことはできないと思われる。

研究Ⅰでは、調査対象者の多くの教師やSC（13名中11名）が養育環境、学校環境が発達障害の子どもの特長や成長に影響を及ぼしていることと捉えていることが分かった。発達障害は生得的な障害であるとしながらも、環境要因もあり、今、目の前の子どもの姿は、少なからず環境が影響していると考えられている。さらに多くの教師は、養育環境に対して葛藤を抱きながら子どもとかかわっていると考えられる。

Ⅲ 事例（研究Ⅱ）

研究Ⅱでは、不登校の状態であった発達障害の児童の事例について（研究Ⅰで明らかになった、教師群に特徴的であった「葛藤」という視点から）検討を行った。事例は、支援において教師がSCの助言も取り入れながら児童とかかわり、改善がみられた事例である。事例の検討により明らかになったことを以下に述べる。

1 「あわい」での「出あい」

学校では、教師と子どもの出会いが無数に繰り返され、科学の知では説明できないような偶然と、教師の意図や教育の「枠」を超えたところに思わぬ出来事が待っていることがあると考えられる。岩井（2014）は、“「あわい」での「出あい」は、構造化された学校教育のどこにも置き場のないもの、忘れさってしまうか、個々の教師の意識の周縁部においておくしかない出来事”だと述べており、“時間割、教室配置、学級編成、役割分担、規則といった学校空間を構造化している（岩井、2014）”教育の「枠」の外の「あわい」でこそ、子どもとの「出あい」があると考えられる。

本事例における児童と教師は幾度も「枠」の外の「あわい」での「出あい」を繰り返したと思われる。そして、“ゆとりが出た関係性の中で、子どもは、今まで出すことが出来なかった面を出せるかもしれない（岩井、2014）”と考えると、児童と教師の関係性にゆとりが生まれ、互いがもつ初めて見せる面と面が向き合ったと考えられる。

2 安心できる「枠」の中で「育つ」こと

学校は、できる限り児童に適した人的・物的環境を整え、学校で過ごすための「枠」をつくった。ここでいう「枠」とは、「かかわる教師、時間、場所が決められていること」である。

かかわる教師、時間、場所が決まったことで、児童が学校でどこに身を置いて過ごすのが明確になった。心理療法において“時間や場所などというはっきりとした枠をもち、その枠内での自由が許されているところに意味がある（河合、1992a）”という指摘があるが、本事例においてこの時期に定まった時間と場所は、心理療法の枠と同じような役割を果たしていたのかもしれない。そして、児童にとって学校が安心できる場所になりつつあることは、児童が登校し続け、学校で落

ち着いて過ごせるようになったことから捉えられる。児童と教師の間で自然と「関係性」がつけられ、安心できる「枠」の中で、児童は母性にも父性にも包まれながら、育っていったと考えられる。

3 「教」と「育」で揺れる葛藤とSCの視点

教師は、葛藤を抱えながらも、「教える」という視点だけでなく、「育つ・育てる」という視点にも重点を置きながら児童とかわった。そのうちに児童自身が自ら「育って」いき、少しずつ落ち着き始めていった。しかし、児童が落ち着き始めた頃から、児童の意志を尊重しながら行っていた活動に対し、教師は「この活動を続けていっていいのだろうか」という不安や葛藤を抱き始めていた。

教師の「教」と「育」の間で揺れる葛藤は、簡単に解消されることはなかったが、SCからの助言により緩和されていった面がある。「何をするか」という内容にこだわるのではなく、「誰かと一緒にすることに意味がある」というSCの視点は、この時の教師にはなかった視点であり、児童には重要なことだったと思われる。

4 真の“別れ”と新たな出会いへつなぐこと

教師は児童とどのように“別れ”を迎えるべきか考えていた。児童は教師と“別れ”て終わりではなく、すぐ後には新しい“出会い”と新しい年が待っているものであり、次の出会いにつなぐという意味でも“別れ”は重要であると考えられた。

河合(1992a)は、“心理療法は根本的には「育つ」ことに焦点を当てている”と述べており、児童とかわった教師が「教える」こともしながらも「育つ・育てる」ことにも重きを置いていたと考えると、本事例の“別れ”については「心理療法」の考え方で検討するのが適切であろう。

高橋(2005)は、プレイセラピーにおける“別れ”について、“真の意味で別れを体験するためには、真の意味で出会い、そして深い関係を体験しなければならない”と述べており、児童と教師が真の出会いをし続けた日々であったことを考えれば、真の“別れ”がなされることは必然であったといえるだろう。

この“別れ”が新たな出会いへつながったと考えられる。

IV 総合考察

1 教育の中の「育」の重要性

教育は「教える」という側面と「育つ・育てる」という二つの側面で捉えることができる。「教える」という側面は、教育をする側である教師の立場からの側面であり、子どもたちに何を、どのように教えるかということに力が注がれていると考えられる。「育つ・育てる」という側面は、教育をする側の教師の立場から「育てる」、教育をされる側の子どもの立場から「育つ」と捉え、子どもの自発的な働きにゆだねる部分が大きいだろう。

河合(1992b)が“心理臨床の場合、どうしても一般的な「教える」システムからはみだした子どもに接することが多い”と述べているが、学校現場においても「教える」システムからはみ出す子どもが存在し、そういった子どもには特に「育つ・育てる」という側面が重要であるということ、教師は認識する必要があるのではないだろうか。

研究Ⅰにおいて、SCの面接調査の中で、発達障害と愛着障害が重なり合う子どもや、養育環境が十分でない家庭の子どもにおいて、学校で「育てる」必要があると語られていた。子ども達の中には、まだ「育ち」きっていない部分がある子どもも存在し、その場合、「育って」いない部分は学校で「育てる」、あるいは子どもが自らの力で「育つ」ことを支援するようなかかわりが必要になってくると思われる。教師は、「教える」から始めるのではなく、「育つ・育てる」というかかわりが求められる子どもがいること、“自分が受け入れられているのを感じると、子どもはだんだんと自由に動きはじめ、自分のなかの潜在的な可能性を生きはじめ(河合, 1995)”ということも視野に入れておきたいと筆者は考える。

研究Ⅱにおいても、教師が発達障害の子どもに「育つ・育てる」という側面からかかわり続けたことで、子どもが「育って」いったことが示された。河合(1995)は、教育の「育」について述べる中で、“障害児の教育がその「原点」であって、“「全然特殊でもなんでもない、最も普遍的なもの」と言える”と指摘している。一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高めていく特別支援教育が、教育の原点であり、その原点に「育つ・育てる」ということが重要であるといえるだろう。発達障害の子どもへの支援においても、「育つ・育てる」という側面が重要であると考えられる。

筆者は、子どもが「育つ」ために重要なのは、教師が子どもの「育つ」力を信じて待つという姿勢であるとも考える。桑原（2010）は、“「待つ」ためには、どこかで「信頼」ということばがこころの底で響かねばならない”と述べており、教師が待つには、子どもへの信頼、教師と子どもとの信頼関係がなければならぬと思われる。子どもが「育つ」ことを信じて待つというのは、決して子どもが「育つ」という結果のようなものを期待して待つのではなく、信じる気持ちはもちながらも、結果を期待しないで待つということである。

ここでは、「育」についての重要性について述べてきたが、「育」という一つの側面だけが重要であるわけではない。河合（1992b）も述べているように“「育つ」ことが大切と言いつつ、やはり「教える」必要性も認めているわけであるし、「教える」ことが大切と言うときも、教えることが可能になるように「育つ」てきていることの必要性を認めねばならない”のであり、「教育」を一面的に捉えないようにするには、「教」と「育」の両方が必要であるということも忘れてはならないのである。

2 発達障害の子どもが育つ土台としての「関係性」

子どもは集団の中で、子どもや教師とのかかわりや、家庭の中で家族とのかかわりがある。発達障害の子どもとかわる上で、対象となる子どもをその障害という観点のみからみるのではなく、養育環境、友達関係、子どもが抱える個人的問題なども含めてみていく必要があると考えられる。

西（2009）は、“困難の原因は、子どもの側にはばかりあるとは限らないのであって、困難は、子どもと教師、それに教室や社会全体を含んだ関係性のなかに生じているはずである”と述べている。発達障害の子どもに適しているであろう支援法があっても、生得的な発達障害によるものではない困難もあれば、その支援は、今、目の前の子どもにとって適している支援とは言えない場合もあるだろう。発達障害が生得的なものであるにせよ、西が述べるように、子どもと教師の人間関係における「関係性」や、子どもと学級という場との「関係性」が関与している場合も考えられるのである。

Wing,L（1996/1998）は自閉症スペクトラム障害の子どもによく見られる特徴として、“社会的相互交渉の障害”を挙げ、他者とうまくかわれないことを指摘しており、発達障害の子どもは、他

者と関係を築くことが困難であると考えられている。しかし、研究Ⅱにおいて、事例の検討を通し、発達障害の子どもと教師の「関係性」が深まり、子どもが徐々に育っていくことが明らかになった。ここで述べる「関係性」とは、子どもが教師という他者との行動レベル、情緒レベルでのやりとりを繰り返し、素の自分が受け止められる経験を積み重ねながら、自然とできあがった、子どもと教師の信頼関係と言い換えてもいいのかもしれない。

教育において、「育」の重要性を先に述べたが、河合（1995）の“「育」の方を考えると、人間関係が大切である”という指摘も踏まえると、子どもが「育つ」ための重要な土台が子どもと教師の「関係性」であり、その土台が揺るぎないものとなる時に信頼関係が構築されると考えられる。

発達障害の子どもへの支援において、子どもと教師の信頼関係ともいえる「関係性」という土台がまずは必要であり、その土台の上で子どもは「育つて」いけるのではないだろうか。

3 教師が抱える「葛藤」とそこからみえてくるもの

「葛藤」とは、日本大百科全書（1985）によると、“個人の内面におけるもつれや、個人間の争いの苦悩を表現する。心理学では、二つ、あるいはそれ以上の共存できない欲望（要求・動機）が個人の内面に同時に存在していて、そのどちらを選択するかに困惑する緊張状態（心的葛藤）や、個人間・集団間の見解の対立、思想的対立などという緊張状態（社会的葛藤）”であるという。葛藤を抱える当事者にとっては、簡単に解決できない状態は苦悩の時間であり、場合によっては他者との対立を伴う。そのため、葛藤を解消するために、葛藤の中で揺れることをやめ、葛藤をもたらず欲望や願い、理想をあきらめるということが選択される場合があるのかもしれない。

先に述べた教育の「教える」システムという「枠」から出てしまうような子どもに共感的にかかわろうとするとき、教師もまた、「枠」から出てしまうことがあると思われる。教師の葛藤は、このような形で生じる場合があると考えられる。

“時間割、教室配置、学級編成、役割分担、規則といった（岩井，2014）”指導するための「枠」は、学校現場の中で守られるべきものとして存在している。“教師が「枠」から出るということは、学校において容易にできることではない（岩井，

2014)”と述べられているように、教師が「枠」を逸脱することは容認されることではないし、それに伴う不安や迷いなどが生じ、葛藤を抱くことにもつながる場合があると思われる。しかし一方で、子どもと教師の両者が全く「枠」から出ることなく、その「枠」の中だけで教育が行われることもまた、容易ではないと言えるだろう。人と人との営みである教育において、「枠」からはみ出すことが全く生じないということは現実的にはあり得ず、また「枠」からはみ出すことを絶対に避けなければならないという姿勢は、却ってその場にある人の心の余裕を失わせることにもなりかねない。

教育の「枠」からはみ出た部分こそ「あわい」であり、“教師が子どもと「あわい」で「出あう」ことによって、教師の既存の子ども理解がゆらぎ、新しい理解の契機になる(岩井, 2014)”とするならば、「枠」から逸脱することにかかわる教師の葛藤こそ、新たな子ども理解と支援につながっていくと考えられる。

4 発達障害の見方と「心理臨床的な視点」

時岡ら(2014)は、教師が事例を捉える場合において、“発達障害の診断名があることで視点が固定化してしま”う可能性を指摘している。教師が指導や支援を行う時、見通しをもつための手掛かりとなるのが診断名であると思われる。教師は“問題の状況を把握し、それを指導し、収束・解決していこうとする視点(高嶋ら, 2007)”が特徴的であり、発達障害の子どもの支援においても、第一に特別支援教育の視点から子どもの実態を把握し、困難を改善または克服し、解決していこうと努力することが考えられる。それは、学校現場で特別支援教育の視点が強まり、一人一人に合った、教育的支援を行おうとする教師らの高い意識があるからであり、そのために適切な支援を受けられる子どもが大勢いることを忘れてはならない。

しかし先にも述べたが、吉岡(2009)は特別支援教育の視点について、“脳の機能不全を念頭においた操作的な技法が中心になるが、それに傾きすぎると、悩みをかかえた主体としての子どもが見えない冷たい支援になってしまう可能性”もあると述べ、特別支援教育の視点に偏って子どもをみることの懸念も指摘している。さらに時岡ら(2014)は、“発達障害という診断があるとき、困難や特性に合わせた理解や支援を行っていくのは

もちろんのことであるが、それ以外の側面にも目を向けていく意識が必要”であると述べている。発達障害という見方、特別支援教育という視点だけでは、支援が困難な場合があるということを、教師は心にとめておくことが求められるのではないだろうか。そして、その時に必要な視点が心理臨床的な視点であると筆者は考える。

中鹿(2012)は、情緒障害児短期治療施設での発達障害の子どもへの心理療法の取り組みの中で、“発達障害児の心理臨床的アプローチとは、セラピストとの関係を基に、基本的な信頼関係を築き、それまでの友だちとの関係、大人との関係を振り返り、自分の行動を修正していくことにある”と述べている。筆者が本研究において考える心理臨床的な視点も、中鹿の述べる心理臨床的なアプローチと近いところにあるのかもしれない。

本研究における「心理臨床的な視点」とは、発達障害の子どもを障害という視点でのみからみるのではなく、困難や悩みを抱えた一人の主体として捉え、子どもをとりまく人間関係、つまり周囲にいる教師や養育者などとの「関係性」の中にいる子どもという視点と、その関係性の中で子どもが「育つ」という視点であると考えられる。これは、学校現場の教師が、「特別支援教育の視点」をもっていることを前提に述べていること、「特別支援教育の視点」と「心理臨床的な視点」のどちらかが有効であるという択一的なものではなく、両立が可能な視点であり、この両立こそが子ども一人一人を本当に理解し、支援することにつながっていくことを念頭に置きながら述べていることを付け加えておきたいと思う。学校という「場」との関係性、「人」との関係性としても子どもを捉え、子どもがもつ生命力を信じて「育つ」という視点を教師がもつことで、より深い子ども理解につながるのではないだろうか。そして、従来の特別支援教育がより柔軟な教育的支援となり、学校教育の枠を広げ、全ての子どもの育つ場をつくることができるのではないかと考えられる。

5 成果と課題

(1) 本研究における成果

本研究において、発達障害の子どもの支援において、いくつかの心理臨床的な視点が明らかになった。これにより、従来の特別支援教育の視点でのかかわりや、支援ではうまくいかなかった子ども

もに対して、教師が子どもの家族関係などを含む環境的要因を視野に入れてかかわることの有用性を明らかにできたと思われる。

また本研究においては、子どもと教師の双方を捉えて事例として検討した。河合(1995)は“教育において、子どもの個性や可能性の発展に注目するならば、教師の個性や、子どもと教師の個性と個性のぶつかり合う関係に注目せずに「学問」をつくりあげることにはできない”と指摘しており、子どもと教師の双方に着目して事例を捉えることで、双方の視点から検討することが可能になり、多様な見方や支援にもつながっていくと思われる。

(2) 今後の課題

研究 I の面接調査において、多種多様で複雑な面接データが得られ、分析が非常に困難であった。その背景として、調査対象者に自由に想起してもらったこと、学校種等の勤務経験の違いが考えられる。今後は、想起すべき子ども像を絞り、調査をする必要がある。一方で、面接データが複雑であったことは、学校での発達障害の子どもの認識が、個人レベルで異なるという証とも思われる。

最後に、本研究の中では扱うことができなかった課題について述べる。本研究の目的とは直接関連が認められなかった教師の葛藤として、「校内連携の葛藤」、「物理的・時間的葛藤」があった。これは、学校現場としての今後の課題の一つであり、学校現場や教師を対象として研究していくべき課題といえるのではないだろうか。

【謝辞】

本研究を進めるにあたり、心理臨床における多くのことをご指導して下さった高橋悟先生をはじめ、島根大学の関係者の皆様、快く面接調査にご協力して下さった皆様に、心から感謝の気持ちとお礼を申し上げます。

〈註及び引用文献〉

秋葉隆(1985). 日本大百科全書 5. 小学館
岩井有香(2014). 学校空間のあわいで子どもと「出あう」とは. 平成 26 年度京都大学大学院教育学研究科修士論文(未公開)
河合俊雄(2010). 発達障害への心理療法的アプローチ. 河合俊雄編. 創元社, pp.5-26
河合隼雄(1992a). 心理療法序説. 岩波書店
河合隼雄(1992b). 子どもと学校. 岩波新書
河合隼雄(1995). 臨床教育学入門 子どもと教育. 岩波書店

桑原知子(2010). カウンセリングで何がおこっているのか 動詞でひもとく心理臨床. 日本評論社

厚生労働省(2015). 平成 26 年度の児童相談所での児童虐待相談対応件数(別添 2).

http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/img-X07223508_2.pdf(2016 年 1 月 8 日取得)

牧正興(2007). 愛着障害および発達障害の特別支援教育に関する一考察—反応性愛着障害(抑制型)の事例から—. 福岡女学院大学大学院紀要, 4, 59-64

文部科学省(2007). 特別支援教育の推進について(通知). http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (2016 年 1 月 8 日取得)

文部科学省(2010a). 平成 22 年 3 月 生徒指導提要. 教育図書

文部科学省(2010b). 特別支援教育について(資料 5 個別の指導計画様式例). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298214.htm(2016 年 1 月 11 日取得)

文部科学省(2012). 平成 24 年度「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について」. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf(2016 年 1 月 8 日取得)

中鹿彰(2012). アスペルガー症候群を伴う児童への心理臨床的支援. 追手門学院大学心理学部紀要, 6, 55-65

西隆太郎(2009). 診断が行われる過程—学校というコミュニティにおける発達障害—. 伊藤良子・角野善宏・大山泰宏(編). 京大心理臨床シリーズ 7 発達障害と「心理臨床」. 創元社, pp.412-421

岡田尊司(2011). 愛着障害 子ども時代を引きずる人々. 光文社新書
杉山登志郎(2007). 子ども虐待という第四の発達障害. 学研教育出版

高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・山口智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子(2007). 学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究. 心理臨床学研究, 25(4), 419-430

高橋悟(2005). 虐待を受けた五歳女児とのプレイセラピー—養護施設の事例. 東山紘久・伊藤良子(編). 京大心理臨床シリーズ 3 遊戯療法と子どもの今. 創元社, pp.154-165

時岡良太・友尻奈緒美・菱田一仁・加藤のぞみ・岩城晶子・永山智之・中藤信哉・桑原知子(2014). 「広汎性発達障害」診断の有無が教員の事例の捉え方に与える影響. 京都大学教育学研究科附属臨床教育実践研究センター紀要, 第 18 号, 90-103

吉岡恒生(2008). 発達障害児の支援 乳幼児期・小学校期. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 第 11 号, 295-304

吉岡恒生(2009). 小・中学校における発達障害児支援—臨床心理士の特別支援教育巡回訪問— 伊藤良子・角野善宏・大山泰宏(編). 京大心理臨床シリーズ 7 「発達障害」と心理臨床. 創元社, pp.442-449

Wing, L. (1996). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. 久保紘章・佐々木正美・清水康夫(監訳) (1998). 自閉症スペクトル—親と専門家のためのガイドブック. 東京書籍

註) 本研究では、医学的用語として発達障害等の表記においては「害」を使用している。