

実践報告

## 自閉症を抱える小1児童の校内支援体制づくりの実践

### —学校と保護者を橋渡しするスクールカウンセラーの立場から—

吉川 麻衣子 人文学部福祉文化学科

## Building a Support System for Autistic First Graders: The Perspective of School Counselors who Build Bridges between Parents and Schools

Maiko Yoshikawa (Faculty of Humanities, Department of Welfare and Culture)

本研究は、入学後まもなく不登校になった自閉症を抱える小学1年の児童をめぐり、いかにして発達障害をもった児童を学校内で支援していけるかを模索した過程をまとめた。特別支援教育体制に関して未開拓な学校に配置されたスクールカウンセラー（筆者）は、1) 学校と保護者の心理的な橋渡しをするために家庭訪問を行い、2) 保護者のニーズと学校の現実的な対応力をすり合わせながら支援体制づくりを行った。結果的に、再び登校できるようになった本事例の背景要因について考察した。

キーワード：自閉症、特別支援教育、校内支援体制、橋渡し、スクールカウンセラー

This case study summarized the process of exploring how schools can provide support to children with developmental disorders within the school setting. The study investigated the process from the point at which autistic first graders stopped coming to school shortly after enrollment. Counselor was assigned to the school that lacked special education support systems. The counselors (1) visited students' homes to build a psychological bridge between the school and the parents and (2) built a support system by connecting the parents' needs with the school's ability to realistically support those needs. As a result, this child was able to resume schooling. This study discussed the factors underlying this change.

**Key Words:** developmental disorders, support system within the school setting, school counselor

### I 緒言

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」（発達障害者支援法第2条）と定義される。2005年4月に発達障害者支援法が施行され、義務教育諸学校のみならず、高等学校、大学及び高等専門学校においても、発達障害に対する理解と教育的支援、

就労支援、自立ならびに社会参加支援の必要性が広く認識されつつある（国立特別支援教育総合研究所、2007）。そして、2007年4月より、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児・児童・生徒の支援をさらに充実していくことになった。小学校における特別支援教育に関しても、特別支援学級及び通所による指導、通常学級における指導の充実、地域の特別支援学校のセンター的機能の充実

など、より専門的な教育環境の下、個々の子どもが特性に応じた支援を受けられる環境が整い始めてきた。

昨今、学校心理臨床の現場では、発達障害を抱える（あるいはその疑いのある）幼児・児童・生徒、そして、当事者に関わる周囲の人たち（家族、教員、友人など）からの心理相談の件数が増加している。学校心理臨床に携わるスクールカウンセラー（以下、SCと記す）は、発達障害に関する知識と手立てに熟知していることが求められるようになった。個々の行動特性に起因する生活上の困難さへの対応に関するものや、二次的な問題（不登校、ひきこもり、非行などの問題行動も含む）がかなり深刻化した事例など、ここ数年の間でも、より複雑化してきたとされる（齋藤，2009）。

小学校においても、発達障害の二次的な問題に関する心理相談がSCに寄せられることは少なくない。小学校の集団生活に適応できずに、不登校等の二次的な問題が生じた時点で、学校と保護者との間で校内支援体制について話し合われる場合がある。しかしそれでは、肝心な子どもへの対応が後手に回ってしまう。時には、両者の間で感情的な齟齬が生じ、保護者側は「どうして子どものニーズを受け止めてくれないのか」と訴え、学校側は「どうして学校の状況を理解してくれないのか」と訴え、收拾のつかない感情論に終始してしまうこともある。そうなる、ますます子どもが再登校できる時期は後にずれ込むことになる。そのためには、小学校に配置されたSCが第三者の立場で両者の気持ちの橋渡しをしながら、実行可能な校内支援体制を個々の事例に応じてプランニングしていく必要があると考える。

そこで本研究では、入学後間もなく不登校になった自閉症を抱える小学校1年生の児童をめぐって、いかに模索しながら、校内支援体制を構築していったかを記す。本稿におけるポイントは、1) 学校とのかかわりを途切れさせないための関わりとしてのSCによる家庭訪問、2) 児童の特性に合った校内支援体制づくりに向けた学校と保護者のニーズのすり合わせの過程という2点に絞って論じ、学校と保護者の橋渡し役としてのSCの役割

について考察する。

## II 事例概要

### 1. 事例と当該小学校の現状

九州地方の公立小学校（児童数400名、教員数40名；B小学校と記す）に通う小学校一年生（A児童と記す）である。本稿では、A児童がB小学校に在籍したX年4月からX+1年3月までの記録について扱うものとする。

A児童は、小学校就学前の就学相談において「自閉症」と診断を受けた。保護者によると、乳幼児期から「模倣」や「指さし」の行動を見せないことや、コミュニケーションが乱暴であること、発語が遅かったことなど、子どもの特性に気がついてはいたが、それをあまり不思議には思わなかったという。自閉症の診断を受けた医療機関から療育を受けることを勧められたが、現実的に通わせるのが難しかったこと、通わせなくても大丈夫だろうという気持ちがあったことが、後の保護者面接の際に語られた。

また、B小学校における特別支援教育に対する取り組みは、A児童が入学したX年まで、あまり本格的にはなされていなかった。特別支援コーディネーターの教員は配置されているものの、校内支援体制に関するプランは全く立っていなかった。校内での特別支援教育の研修会をX-1年に1回行ったようだが、発達障害を抱える子どもに対する一般的な対応の仕方についての知識が扱われただけだった。

### 2. 倫理的配慮

本稿で扱う記録については、B小学校とA児童および保護者から承諾が得られた部分だけを使用することを書面で交わした。本稿の内容について、上記三者に対して数回チェックを行ってもらい承諾が得られた部分だけを掲載した。事実関係の一部に関しては、個人情報保護の観点から、内容の意味の取り違えがない範囲で、加筆・修正をした。

### Ⅲ 経過

#### 1. X年4月～5月

A 児童は、28名の通常学級に入学することとなった。入学式において、A 児童は、他児の後ろに並ぶことや着席することができなかつたため、急遽、体育館の一番後ろの壁際に席を用意して保護者と一緒に式に参加することになった。学級開きが行われた際にも、教室に入ることができず、ずっと廊下に座り込んでいた。入学初日は保護者のそばを離れることができなかった。

次の日から保護者が付き添って登校し、午前中の中休み時間まで居ると、その後ぐずり始めて、大泣きをする。すると、担任から「もう、今日は帰っていい」と言われ、保護者と一緒に帰宅するというパターンが約2週間続いた。

そして、4月下旬、A 児童は学校に登校できなくなった。A 児童に対してその理由を尋ねた保護者によると、「担任の先生が嫌い」と言ったという。それならば早く休ませようと考えた保護者は、「連休明けまで休ませます」と学校に連絡を入れた。その連絡を受けた学校側は、「最初から甘やかせすぎだ」と冷ややかな反応を示していた。SCは、その時にA 児童の存在を担任から知らされた。

5月の連休が明けても、A 児童が登校することはなかった。初めの頃は欠席連絡が保護者からあったが、一週間後には連絡が入らないどころか、連絡があまり取れない状態になってしまった。そこで、SCは、担任と一緒に家庭訪問をするようになった。しかし、保護者は、担任が家庭訪問することを拒み、SCだけならいいということを伝えてきたため、SCは、学校と保護者との関係が途切れることがないように、家庭訪問を行うことになった。担任は「別にA 児童と私は会わなくていいと私も思います」と伝えてきた。

#### 2. X年6月～8月

家庭訪問を始めた6月初旬、A 児童は一日中、保護者と一緒に家内にいて、折り紙をしたり、絵を描いたりして過ごしていた。A 児童は、食欲が減り、日中の頻尿があった。夜尿をするようになっていて、質の良い睡眠が取れない状態になつ

ていた。明らかに、顔の表情もよくなかつた。そのため、学校管理職の許可を得て、SCが家庭訪問をする週2回は、家庭内ではなく、校区外の公園で会うことにした。A 児童は公園に着くと、何の躊躇もなく遊具で遊び始めた。ずっと外で遊ぶことを楽しみにしていたかのようなようだった。すると、保護者も安心して、SCに色々な話をするようになった。自閉症の診断を受けた時のこと、やっと子どもが小学校に入学してくれたと思ったら行けなくなった現状についての思い、学校に対する要望など、次第に率直に話ができるようになった。

その中で、学校に対する要望として、「担任を交代してほしい」と保護者が口にした。入学後わずかではあるが登校できていた時期、A 児童が早退をした後に、他児に向けてA 児童をからかうような発言を担任がしていたと他児の保護者から耳にしたということだった。その真意を担任に確かめることは関係を悪化させてしまうだけだと判断し、保護者の思いを傾聴することに努めた。そして、管理職との協議の上、校内にある特別支援学級への登校を勧めることになった。自閉症の診断に対して、未だ半信半疑であった保護者に対して支援学級を勧めることが、学校に対する不信感を強めてしまうことに繋がらないかが危惧されたが、A 児童への教育を保証するために、一時的の対応として勧めることにした。この時点で、保護者と連絡が取れるのはSCのみとなっていた。保護者は最初、戸惑いを見せたが、一学期の終わり頃、支援学級を見学するために学校を訪れた。「ここならA 児童も行ってみたいと言うかもしれない」と、保護者としての感触は悪くなかつた。

SCは、保護者が学校に来校する機会をねらい、校内支援体制を構築するための準備を進めていた。A 児童を特別な事例として考えるのではなく、今後もっと増える可能性がある通常学級で支援していかなければならない発達障害を抱えた子どもたちのために、この問題を学校全体で考えていく必要があると職員会議で提案し了承された。保護者のニーズと学校現場の現状を照らし合わせて、実現可能な支援体制を作っていく必要があつた。保護者からの話にあつた担任の不適切な言動も、結

局は、どのようにして発達障害を抱えた子どもに接しているのかわからないという戸惑いから生まれたものであったことが、担任との話の中で分かった。

そこで、特別支援教育に関する教職員研修会を8月中に行った。特別支援学級の担任とSCが講師を務めた。その中で、特別支援教育に対する取り組みへの疑問点などに関するアンケートを実施した。B小学校全体での支援体制づくりについてはほぼ全員の教職員が満足しておらず、研鑽を積んでいく必要性を感じていた。A児童の担任と同様、「発達障害を抱えた子どもへの接し方がわからない」、「指導上困っている生徒がいる」という教職員は8割弱だった。特に顕著だったのは、経験年数20年以上の教員の方が、対応にあまり自信がないと回答していた。研修会では、発達障害児に対する基本的な知識（斉藤・内田，2007を参考に資料を作成）とA児童の現状を共有し、校内でA児童を支援していくためには、どのような取り組みが必要で、誰がどのような取り組みに関わっていくか等、具体的な支援計画が立てられた。

そして、支援計画をもとに、A児童の保護者と管理職、養護教諭、SCで2学期以降の方針について話し合いを持った。その結果、保護者のニーズであった「一年生の間だけ、特別支援学級に通級して、二年生になったら、通常学級に戻してほしい」ということを実現できるように具体的に動き始めた。支援学級への通級は、管理職の裁量ですぐにでも実現可能だったが、「二年生になったら通常学級へ戻る」ためには、それに向けての取り組みを進めていかなければならなかった。現在、在籍している子どもたちとの関係性を繋いでおくことや、タイミングを見て、交流の時間を作る必要があった。その点に関しては、現担任に何らかの手立てを考えて下さるようお願いをした。

### 3. X年9月～12月

夏休みが明けた9月になってもA児童は登校できなかった。遠足や運動会等の学校行事、お弁当会などの学級行事があり、そのたびに、行事をきっかけに登校できるようにならないかと学校側は

考えていたが、それはすぐには実現できなかった。その間も、SCは、子どもと一緒に公園で遊んだり、保護者と話をしたりする時間を週2回のペースで取っていた。A児童に変化が見られてきたのは、10月になってからである。放課後の時間帯に、近所に住む同じクラスの児童と一緒に遊べるようになった。近所のスーパーに保護者と一緒に買い物ができるようになり、同世代の子どもと出会うことに対しても拒否的な反応を示さなくなった。このような変化が起きた背景には、担任がクラスの子どもたちに、A児童と一緒に遊べるように施してくれた工夫があったからである。

12月になり、特別支援学級を見学するため、A児童が登校することになった。前日は緊張のあまり調子を崩していたようだが、当日になると、長縄とびと風船バレーを学級の子どもたちに交じって参加し、帰り際には「楽しかった」と嬉しそうな笑顔を見せた。そして、周囲の大人たちの心配をよそに、翌日から、A児童は支援学級の中に溶け込んでいったのである。1月にある学習発表会の準備にも自ら進んで参加して、支援学級で新しくできた友だち、在籍学級の友だちとも何の隔たりもなく休み時間に運動場で走り回っていた。

### 4. X+1年1月～3月

3学期になると、学習発表会、合奏会などの学校行事にも笑顔で参加しているA児童の姿があった。時折、子どもたち同士の言い合いがあり教室を飛び出すこともあったが、決まって、A児童と一番気の合う用務員の所へ行けばA児童に会えた。用務員が諭して、教室と一緒に戻ると落ち着いていられるようになっていた。また、学習面においては、担任が一年次の学習を取り戻すことができるように、A児童のためにプリント教材を準備してくださっていた。「A児童のために自分ができることは何だろうか」と考えた末に取られた、担任の行動だった。

SCは、変わらず保護者との心理面接を続けていた。A児童が学校へ行きたくないと言ってから、最初のうちは、しばらくすればまた学校に行けるようになるだろうと思っていたが、次第に腹が立

ってきて、叱りつけることもあったという。しかし、A 児童と二人だけの時間を取ることができたのは、今回が初めてだったという。仕事が忙しく、子どもと接することができなかつたため、今までにないほど、甘えてくるようになった A 児童を見て、寂しい思いをさせていたのだと思うようになったという。それから、子どものためにやってあげられることは何かを考え、子どものために私が行動を起こそうと思い、ずっと気になっていた世間体を捨てて、特別支援学級へ見学に行くことを決意したという。

#### IV 考察

結果的に、A 児童は再び登校できるようになり、二年生からは通常学級に戻ることができた。そのような A 児童の行動変化の背景には、どのような働きかけがどのように機能していたのかを考察しておきたい。

##### 1. 学校全体で特別支援教育に取り組むために

B 小学校が以前そうであったように、特別支援教育が一部の関係する教員だけで進められている学校は、未だ少なくないのではないだろうか。しかし、実際に、指導上困っている生徒がいると感じている教職員は 8 割ほどいる。これは他の学校においても同様な数値が得られるのではないかと考えられる。

しかし、学校の日常は様々な業務があつて忙しく、学校全体で取り組んでいこうとしてもなかなか進まないのが現状である。そこで、大切な視点は、「無理をせず、実現可能な取り組み」を目指すことである。関われる人が自分の得意分野で関わるようにすることである。本事例では、再登校を果たした A 児童を支えていたのは用務員だった。用務員が校内における A 児童にとっての「安全基地」となっていた。授業時間内は、どうしても教員の手が足りなくなる。その際に、ほどよい距離間で子どもたちと接してくれる職員の方の関わりがとても効果的な場合がある。また、「担任を替えて欲しい」とまで言われた担任が、最後まで気持ちを切らさず A 児童のために工夫を施して対応し

てくれたことも大切なポイントだったのではないだろうか。

通常学校での特別支援教育の重要性を鑑み、児童が不適応行動を示す前に、児童を受け入れるための校内支援体制の基盤づくりを平素から意識的に進めておく必要があると考える。

##### 2. 学校と保護者の思いを橋渡しする SC の役割

本事例において SC が果たした役割は、学校と保護者の思いを橋渡しすることであった。発達障害を抱える子ども及び保護者は、「特別な支援」を受けすることに抵抗を感じていることが多い。とりわけ、小学校入学直前の就学相談において発達障害の診断を受けたばかりの時期は、障害の受容どころか、診断に対して半信半疑な状態で、通常学級での就学を希望する事例が多い。そうすると、保護者の焦りや不安が子どもの状態に影響を及ぼし、入学後間もなく不適応行動を示す場合がある。その不適応行動の原因を子どもの持つ特性だと考えることを避けたい保護者としては、原因は学校にあると訴えてくる。すると、学校と保護者との間に感情的な齟齬が生じ、子どもを中心にした具体的な対応策が取りづらくなる。というような感情と行動の連鎖が本事例でも生じていた。

そういった状態に陥ることを防ぐため、SC は、中立的な態度で学校と保護者の間に立ち、お互いの思いを橋渡しする必要がある。保護者の抱く焦りや不安を傾聴し、学校現場の現状を聴く中で、どこを足がかりにして、「子どもを中心とした」よい連鎖が生まれるかを考えることが、働きかけの肝なのではないだろうか。

#### 謝 辞

本稿の執筆にあたりまして、事例提供をご快諾くださいました A さんと御家族、学校関係者の皆様に心から感謝申し上げます。

#### 引用文献

- 齋藤万比古 (2009) 発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート, 学研教育出版  
 齊藤宇開・内田俊行 (2007) 自閉症教育のキーボ

イントとなる指導内容—7つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心に, 国立特殊教育総合研究所研究紀要 34 巻, 3-16.

高橋佳枝 (2005) 自閉症の不適合行動の軽減を目指し校内支援体制の構築に向けた取組, 群馬県教育センター紀要, 1-8.