

発達障害のプラクシス③

高機能広汎性発達障害が疑われる不登校の中学生女子に対する多角的支援

鹿児島純心女子大学大学院

鹿児島純心女子大学大学院

鹿児島市保健所

鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科

若 本 純 子

吉 田 ゆ り

古 野 愛

徳 永 惇 子

和文要旨

本稿では、著者らがチームで支援を行った高機能広汎性発達障害が疑われる不登校の中学生女子の事例をもとに、発達障害のプラクシスについて考察した。不登校を主訴に支援を開始した本例は、プレイセラピーでの特異な様相から、発達障害の可能性が浮上した。そこで、再度アセスメントを実施したところ、高機能広汎性発達障害の疑いが濃厚であると判断された。そこで、本例の本態障害に基づく困難をターゲットとするSSTへと支援を移行させた。また、高校受験が近づく中、英語と数学の学習支援を加え、チームによる多角的支援として継続した。その結果、本例は無事希望高校への進学を決め、支援は終結に至った。本例の経過から、発達障害に対する的確なアセスメントの必要性、そして中学生特有の発達課題を理解した上で多角的な支援を行う重要性が示唆された。

キーワード：高機能広汎性発達障害 不登校 アセスメント 多角的支援 思春期・青年期の発達臨床

はじめに

「発達障害のプラクシス」では、発達障害支援において、明確な理論に裏打ちされ一定の方針をもつ実践であるプラクシスを提供することをめざし、さまざまな角度から発達障害ならびに発達障害支援について検討している。これまでに、広汎性発達障害児者に見られる社会性の問題を社会情動的観点から整理する理論的考察(若本・吉田, 2011)、子どもの発達臨床現場で行われる見立てにおいて、発達障害と愛着障害との混同が多々起こっている現状を踏まえ、事例に関して鑑別の見立てを行う試み(吉田・若本, 2011)が実施された。本稿においては、高機能広汎性発達障害(以下HFPDDと表記)が疑われる女子中学生に対して著者ら4名がチームとして提供した3年弱の支援過程をもとに、発達障害のプラクシスについて考

えてみたい。

中学生の発達障害と不登校 本例は、不登校を主訴として支援を開始した事例であった。文部科学省の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に対する調査」によれば、このところ継続的に10万人以上の児童生徒が不登校の状態にあり、その8割強が中学生である。児童期から中高生を含む思春期、青年期の前半までは心理的問題が行動化しやすく、不登校はそのひとつである。したがって、不登校をはじめとする学校不適応の支援においては心理的な背景要因を考慮し支援を構築する必要があるが、現在、発達障害は不登校の代表的な背景要因として知られている。

中学生を含む思春期の発達障害は一次障害が重い場合には叱責やいじめ、周囲からの無理解などの経験を積み重ね、二次障害が深刻化する例が少なくない(清水, 2010)。ある思春期・青年期専門

外来では新患の3分の1以上が発達障害だが、一見精神障害を発症したように見える子どもたちが、もともと発達障害を抱えていた場合も多いという。一方、「不登校は誰にでも起こりうる」と1990年代当時の文部省に定位されて20年余が経過した現在「不登校問題は進路問題である」という見解(森田, 2003)が広まっている。中学生にあてはめると、中学卒業後、すなわち義務教育終了後の進路を常に念頭に置いた支援でなければ、被支援者が必要とする支援たりえないとの見解である。高等学校は義務教育ではなく、進学するためには入学試験にパスしなければならない。不登校で学業から離れていた中学生にとっては高いハードルである。中学生本人にとっても保護者にとっても、将来のために高校だけは、との願いは切実である。森田(2003)の不登校の予後の研究においても、中学卒業5年後の不登校経験者たちは、治療機関よりも適応指導教室や教育センターが役に立ったこと、加えて、心理相談だけでなく学習・技術指導などの支援があるとよいと思うと述べている。さらに、不登校の背景要因に発達障害が存在する場合、多機関による多角的な対応の重要性が増すとされている(黒沢, 2007)。

本稿で示す著者らが行ったチーム支援では、中学生女子本人に対するソーシャルスキルトレーニング(以下SSTと表記)と学習支援、加えて母親面接を並行する多角的な支援を行った。以下では、本例の支援を実際に担当した者(第1著者: ケース責任者, 第2著者: 再アセスメントの実施と支援の再構造化, 第3著者: プレイセラピー, SST, 第4著者: 学習支援)が、それぞれの支援の中で経験した本例固有の、また発達障害に共通する困難や特徴、支援の有効性や困難性について論じ、最後に全体を振り返って、中学生の発達障害支援において必要な要件について考察する。

I. 開始当初の支援の構造と導入期の概容

本例は来談時中学1年生(女子)であり、主訴は登校しづりであった。小学校高学年から行ったり

行かなかったりが続いており、保健室登校をしていた時期もあった。中学生になっていよいよ不登校状態に近づき、両親が本人を伴って来談した。

母親が本例の状況を説明する横で、最初は黙ったまもうつむいていた本例は、「これまで我慢しながら何とか学校に行こうと頑張ってきたんだね」という筆者の言葉を聞いた途端、唐突に号泣し始め、しばらく泣きやまなかった。筆者はこの様子から、本例が学校に行けないことで苦しんでおり、まずは支持的にかかわる中で、今後の方向性を見出し、いこうという当面の目標を立てた。また、なかなか自分の思いを言語化できず、コミュニケーションがスムーズではない本例の状態像を踏まえ、プレイルームにおいて、遊びを含んだ面接、あるいはプレイセラピーになることを想定し支援を構造化した。本例の支援を第3著者が、支援全体のマネジメントと母親面接を第1著者が担当することとし、支援を開始した。

しかし、その後約1年にわたる20回ほどのプレイセラピーは功を奏さなかった。セッション間の連続性が見られず、遊びも単発的で発展性がない。言語的・非言語的コミュニケーションは皆無に近く、担当者が投げかけた問いに対する最小限の答えは返ってくるものの、中学生の回答とは思えないほど簡素であった。担当者と呼んだり、名を口にしたりすることはなく、関係の深まりも見られなかった。

さらに、深刻な問題となっていくたのは、本例が担当者に対して示す攻撃的な“遊び”である。大玉を激しくぶつける、大玉を使って担当者を壁に激しく押しつける、ヘビやムカデなどのゴムのおもちゃを投げつけるなどの“遊び”を、ニヤニヤしながら無言で繰り返す本例に対しやめるよう制止することが続き、担当者の心理的な疲弊が顕著になっていった。

毎セッションの検討を行う中で、本例の情動コントロールの難しさや情動のバリエーションのなさが話題となり、きわめて乏しい言語表現、文脈や情動のずれなどを併せて考える時、発達障害の可能性のあるのではないかと疑念が浮上してき

た。そこで、筆者は、発達障害を専門とする第2著者に事例の概略を示して相談したところ、懸念を支持する回答を得た。そこから、支援の構造を変更すべきはないかと考え始めた頃とちょうど同時期に、母親面接において、本例は発達障害ではないかという疑問が投げかけられた。これを機に母親と話し合いを進め、同意を得て、発達障害を専門とする第2著者に依頼してアセスメントを再度実施することとした。

Ⅱ. アセスメントと支援の再構造化

筆者は、ケース責任者であった第1著者より、不登校を主訴としたケースであるが今までの支援の様子から発達障害の可能性が疑われるとして見立てを依頼された。ここでは、発達アセスメントによる見立ての結果とそれに伴う支援の方針を提示するまでについて述べる。

まずはケース責任者であり母親面接担当でもある第1著者と本例の担当者である第3著者とのカンファレンスにおいて、プレイセラピーの様子や母親面接のエピソードについての意見を交換した。その結果、いくつかの特徴的な行動は、広汎性発達障害の障害特性を示すものと想定された。それに伴い、不登校という主訴は二次障害によるものであり、学校への不適応として前面に出てきているものではないかと推測された。よって、広汎性発達障害を念頭に置いた発達アセスメントを実施することとした。

1. 発達アセスメント

見立てのためのアセスメントは、カンファレンスをもとにプレイセラピーの行動観察、保護者への構造化面接、発達査定のためのテストバッテリーで構成した。

プレイセラピーの行動観察 保護者の許可を得て録画されたプレイセラピー3回分の様子を観察した結果、いくつかの特徴的な行動がみられたため、改めて事象見本法により頻発する行動の生起頻度をカウントし、頻度の高い行動にラベルを付

けて抽出した。さらに頻度は少ないものの、特徴的な行動と思われるものを抽出した。

保護者への構造化面接 保護者への構造化面接は、筆者が通常使用している生育歴聴取リスト、DSM-IV-TR(2003)をもとに作成した構造化面接項目リストにより行った。さらにすでに今までの面接で得ている家庭や学校でのエピソードを情報として追加し、適宜確認を行った。

発達査定のためのテストバッテリー 知的発達の程度を確認するための知能検査としてWISC-IIIを実施した。さらに社会性の問題のうち、対人葛藤場面の理解と表出力の確認の一助として、P-Fスタディを行った。スクリーニングテストとしては、保護者への質問紙調査としてPARS(広汎性発達障害日本自閉症協議会評定尺度)を実施した。また学習場面での「聞く」「話す」領域でのつまずき、寡動さなどが挙げられていたため鑑別の見立ての材料としてLDI-Rを実施した。

2. 見立て

発達アセスメントの結果から、DSM-IV-TRの第1基準である3つの領域の項目にほぼ全項目該当し、第2基準である3歳以前の機能の遅れを確認、第3基準である鑑別条件も満たしたため、広汎性発達障害の可能性が示唆された。さらにこの結果はPARS結果からも支持された。また行動観察により、共感性の乏しさ、社会的関わりに対する一貫した受動的な態度などから、Wing & Gould (1979)の社会性の障害3タイプのうち受動型であると判断した。さらに、知能検査の結果から知的発達に遅れは見られず、HFPDDと見立てることができると考えられた。

3. SSTのターゲットとなる行動選定のプロセス

前項で実施した、DSM-IV-TRを中心とする診断アルゴリズムに基づく見立ての作業は、現在のDSM診断体系が操作的診断である以上必要な作業であると考ええる。しかし一方で、本例の行動のうち、診断基準に該当する行動を切り抜き、診断基準に従って分類したに過ぎない。支援計画の立

案のためには、本例の個々の行動特徴を再度、統合してとらえることが必須となる。Hanson (1958)の観察の理論付加性に従えば、理論的な枠組みに合わせて事実を積極的に選択・解釈し構成する行為が、支援を見直す見立てには必要となるのである。

本例では不登校を二次障害との想定をもってアセスメントを開始した。とすれば、こうした二次障害につながる本態障害が存在するはずである。その中で、現在の生活に直接的に支障を及ぼす障害特性を選び出し、どんな意味を持つのかの解釈を行い、それらがどのような共通性を持ち、学校や家庭という場で問題行動という形で組み合わされているのかを再構成する必要がある。これが観察事態を行動論的な支援計画に生かすことの原則である。さらに、その計画によって実現された行動変容によって、本児が「生きやすい」環境を得られることが支援の目標となる。それにはSSTの導入が有効であると考えられた。

そこで、事象見本法によりプレイセラピー場面で高い頻度で見られた行動、及び母親から得たエピソード等から得られた類似する行動を単位化しラベルをつけた。その結果を図1に示す。

プレイセラピー場面での「目が合わない・要求場面のみ目を合わせてくる」「表情の変化が少ない、笑わない」など4項目及び学校での「グループ活動で発言しない」「友達とあまり話をしない」は、『表出の少なさ』とラベルを付けた。保護者の聞き取りにあった「学校に入れずまわりをうろうろする」「校門の前にじっと立っている」「学校から走って逃げる」の3項目も同様の表出の貧しさに関連するだろう。しかし、必要な場面で表出しない、どうしたらよいかわからない場面において、言語により意思表示をしないのは、単に表出力の問題ではなく、問題解決の力の問題であるともいえるだろう。観察から、本例の課題解決法は試行錯誤的であり、洞察的課題解決をとらない、困ったときに他者に頼らない、言語で感情や状況を説明(表出)しないことが明らかにされた。こうした点を別途『問題解決方法がわからない』とラ

ベルを付けた。

「(へびのおもちゃなどを)支援担当者(以下Th.と表記)に投げて驚かす」「ボール(大)などでTh.を壁に押し付ける」「Th.が痛みを訴えても攻撃を続ける」及び「(遊具の)一連の動作に没頭」の4項目は、同一性保持を示す行動として『同じ遊びを繰り返す』とラベルを付けた。こうした奇異に見える遊び方は、指示のない、自由度の高いプレイセラピー場面で何をしたらよいかわからず、同一性保持行動により安心を得ようとしたと解釈できるが、一方でTh.の痛みや心的状態が理解しにくいことにもよると考えられる。よって、「幼い印象の見立て遊び」「(ゲームで)競争の意味が分からない、できない」とともに『他者の心的状態、感情がわかりにくい』とラベルをつけ社会性のつまずきであることも示すこととした。

以上のアセスメント情報の集約プロセスを踏まえ、SSTのターゲットとなる事態・行動は『表出の少なさ』『同じ遊びを繰り返す』『他者の心的状態、感情がわかりにくい』『問題解決方法がわからない』『年齢相応の人間関係を築けない』の5つとした。

4. 支援の方針

発達障害を対象にしたSSTにおいては、学校場面を念頭に置いたスキルの獲得を狙うことが多い。岡田・後藤・上野(2005)は、指導用ソーシャルスキル尺度を作成し、その柱を集団行動(協調行動)、集団行動(セルフコントロール・スキル)、仲間関与スキル、言語的コミュニケーションスキルの5つに設定している。

本例および母親は、この時点で、小集団での実施や学校場面に近い指導形での支援を受けることを想定していなかった。また、本例がなかなか進展しないながらも継続的に支援に訪れたのは、“遊び”が中心となるストレスの少ない構造であったためと考えられる。その証拠に、本例は、最初の発達検査場面において、走って逃げ出し、その後待合室で泣き続けるという事態を生じた。このような経緯から、突然、指導目的のSSTを実施す

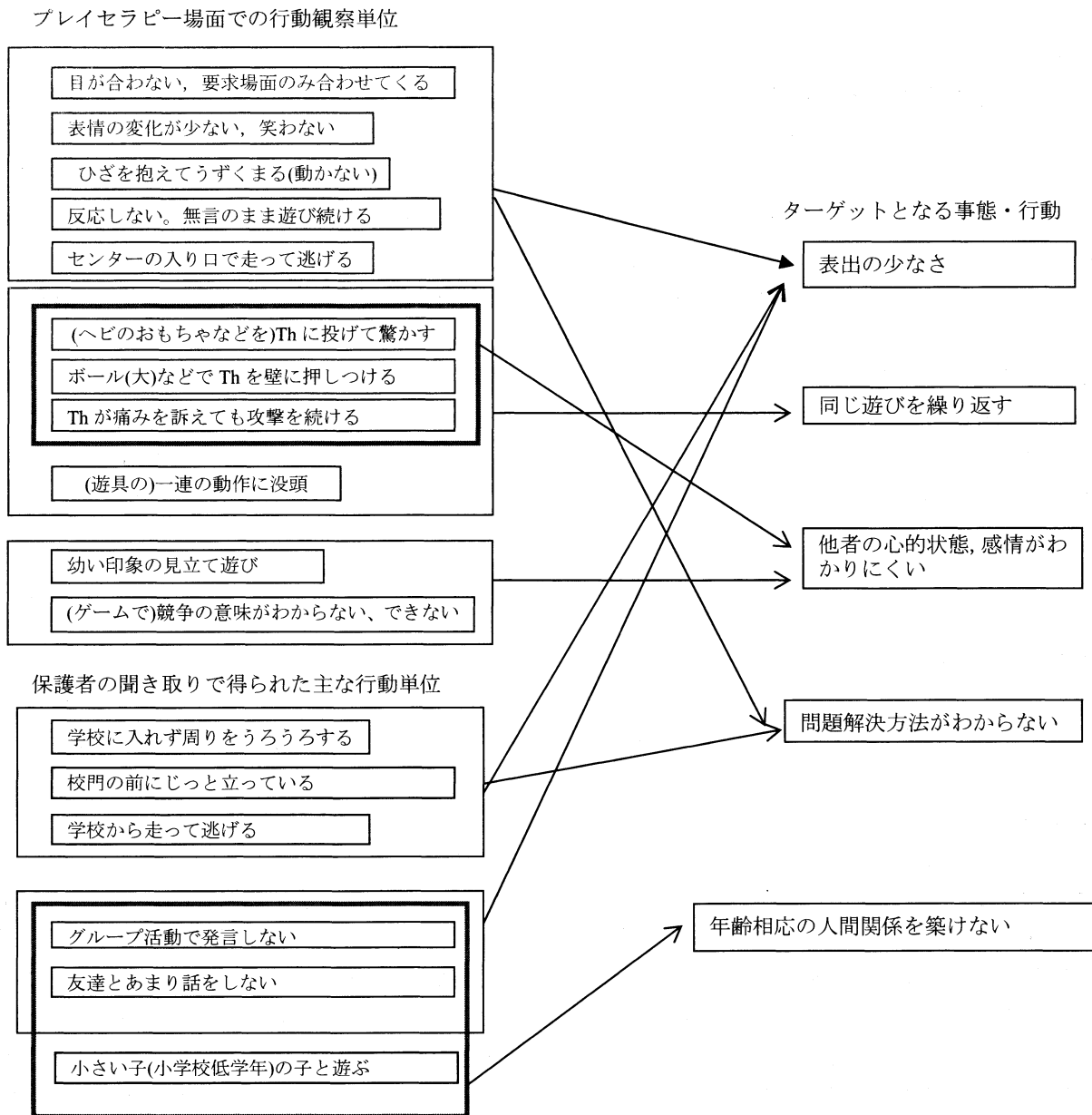


図1 SSTのためのターゲット行動選定のプロセス

るのは、本例が来談自体を避ける結果を招きかねなかった。よって、本例では、最初から学校を模した学校生活での適切な行動を指導する目的でのプログラムは構成せず、本例が今まで行ってきた支援の構造を基本的には踏襲することとした。すなわち、本例に今まで行ってきた“遊び”の構造を大きく変えずに、これまで使用してきたプレイルームにおいて、まずは“遊びの時間”を持ち、その後課題を実施する変則的な構造で、担当者を

変えずに継続することとした。さらに、本例の表出の少なさや社会性の乏しさから、複数の児童生徒で構成されるSSTグループなどの構造では萎縮することが予想されたため、個別での実施とした。また、これまでの本例の経緯から、来談数を急に増やして、行動変容を生起するためのセッション数を確保することは難しいと考えられ、不適切な行動を減少させることを目的とした行動変容法は適応しないと判断した。よって、変則的なSSTで

はあるが、本例にとって無理のない、緩やかな変化を目指す構成で、実施するよう検討した。

ターゲットとなる課題とその対応 『表出の少なさ』に関して、本例の表出が極端に少ない点は、生活上の困難を来していると思われる。したがって、まず課題とすべきは表出力の確保であると考えられた。これまで一緒にやってきた担当者とブレイルームで1対1で向き合い、すべてを言語に依存することなく、ワークシートなどの視覚刺激で示された介在ツールを使用した課題を構成することとした。また、担当者との関係の安定が見られたならば、少しずつ“おはなし”の時間を組み、構造化された状態の中で、自由な表出を促すこととした。

『同じ遊びを繰り返す』に関しては、空間の自由度を下げ構造的な空間で、用意された課題を行うことで安心できれば、同一性保持行動は減少すると考えられた。また、『他者の心的状態、感情がわかりにくい』『問題解決方法がわからない』に関しては、日常場面や文脈に依存した場面ではさらにわかりにくいために、カードやワークシートによって場面を切り出し、ひとつひとつのスキル獲得を行うこととした。一方、『年齢相応の人間関係が築けない』に関しては、まずは担当者との関わりを端緒に、安心して時間を過ごし社会性の基盤となるような配慮を行うこととした。

こうした考えのもとに課題を選択し、実施することとしたが、担当者との関係が安定したものになれば、課題のなかで教示(直接教える)を受け入れ、担当者の行為や動作のモデリングを行うことも期待できると考えられた。

以上の支援方針のもと、SST担当者となる第3著者およびケース責任者である第1著者との話し合いを通して、具体的な課題の組み立てと指示を行い、SSTを開始した。

Ⅲ. SST

1. SSTの構造

SSTはそれまでの支援を担当してきた筆者が継

続して担当し、2週間に1回の頻度で各セッション1時間ずつ、本例が中学校を卒業しケースが終結するまで全30回弱のセッションを行った。課題の設定、実施の過程などについては第2著者から指導を受け、支援全体についての検討は、全担当者が集まってのグループスーパーヴィジョンの中で行われた。

SSTの内容は、①遊び、②オセロもしくは黒ひげゲーム、③気持ちに関するワークシート、④自己紹介、⑤おはなしの5項目で構成した。①はSST課題への導入として自由に遊ぶ時間を設定した。②はプレイセラピーの中で本例が筆者へのかかわりを攻撃行動でしか表現することができなかったため、相互のやり取りを行うゲームを設定した。どちらのゲームを行うかは、セッションごとに本例に選んでもらった。途中からはトランプでの神経衰弱に内容を変更した。③では本例に感情を伴う日常生活の中のエピソードを書いてもらい、それに対して筆者が質問を行う内容のワークを行った。④、⑤は本例の言語による表出を促す目的で設定した。④は紙に本例の好きなもの・こと、嫌いなもの・ことを書いてもらい、筆者の回答と交換をしてインタビューをし合う形式で行った。途中、本例の感情体験の独特さがうかがわれたことから、既存のワークシートを利用して、「よろこび」と「いかり」の感情を伴うエピソードを感情の強度(1～5のレベル)で表現する内容に変更した。⑤では本例の興味のあること(マンガやアニメなど)についてストーリーを説明してもらったり、志望高校についてパンフレットを見ながら検討を行った。

2. SSTの経過

SSTを行うなかで、本例に明らかに変化が生じた部分と、ほとんど変化の生じなかった部分が存在し、しかもその差は顕著であった。そして、その差こそが本例の障害の特性もしくは本例らしさを示すものであると考えられる。以下に、変化が顕著に示された本例の対人相互作用など社会的スキル(とくに言語表出)と、変化の生じにくかった感情の知覚について焦点を当て、筆者なりの考察

も併せてSSTの経過をたどることとする。

1) SST課題における変化

言語表出の上達と他者への意識 課題④の自己紹介と課題⑤のおはなしでは、言語表出量の増加、言葉で説明する技術の上達、他者を意識し関心を向ける行動が増加した点において顕著な変化が生じた。まず、課題④の自己紹介は本例にとって、好き嫌いという自己の特徴の一部分に触れる機会であったと思われる。自身の回答と筆者の回答とを比較することによって自他の違いを認識し、お互いに質問を行うことで他者へ関心を向けることを求められる機会となったと考えられる。また、自己紹介という形式を採用したため、相手へ問いかけたり、相手からの質問に対して説明を行う必要も生じた。

課題の開始当初の本例は、筆者からの質問に対して単語中心の短文で返答することが多かった。また、筆者への質問も「どうして？」や「どっちが好き？」という事実について尋ねて、筆者の説明は静かに聞いていることがほとんどであった。このような状態がしばらく続いていたが、本例が課題に慣れてきた頃、本例の質問に対して筆者が説明していると、本例から「(たとえば)～とか？」と追加の質問をしてくることがあった。SSTの回数を重ねるごとに本例の表出方法に顕著な変化が認められ、自分の回答と筆者の回答を比較するような質問をしてきたり、筆者からの質問に対して、単語ではなく過去のエピソードなども踏まえた説明をすることが増えた。

課題⑤のおはなしについても、本例の言語表出には同じような変化が生じた。本例の独特な説明のために決してわかりやすいとは言いが、筆者に話をするを本例自身が楽しんでいる様子もあった。プレイセラピーではほとんど言葉を発しなかった本例であったことを考えると、非常に大きな変化であったと思われる。

2) 筆者とのかかわり方の変化

セッション中の遊びの時間はSST課題への導入として設定したため、遊び自体は本例の変容を図るためのものではない。しかし、SST課題を行う

中で生じた本例の変化は、遊びという決まりのない自由な時間の過ごし方にも大きな影響を与えたと思われる。とくに遊びの時間で本例から筆者へのかかわり方の変化には目を見張るものがあった。

SST実施以前のプレイセラピーのなかで行われた遊びでは、本例から筆者へのかかわりの多くが攻撃行動であったことは第1著者が先に述べたとおりである。このような筆者への攻撃行動はSST開始直後も継続し、至近距離から筆者へボールを投げつけてきたり、ゴム製のヘビの玩具を投げつけて楽しむ遊びが繰り返された。このような行動は、本例にとっては遊びの一環もしくは筆者を遊びへ誘う手段であろうと推測される。しかし、本例が意図せずとも、このような行動は攻撃として受け取られかねない。ヘビの玩具を筆者に投げつける行動に関しては、筆者が嫌がることをして楽しむというよりも、筆者に最も大きな反応を生じさせる行動を学習し、それを繰り返してかかわりを持とうとしていた可能性も考えられた。また、攻撃行動に限らず本例の社会性の障害は遊びの中に顕著に現れていた。欲しい玩具がないことを「～がない」と独り言のようにつぶやくという方法で筆者に訴えてきたり、本例が筆者をキャッチボールに誘う際、筆者の分のグローブを玩具箱の上に乗せるという非常に伝わりにくい手段をとっていた。

このような本例から筆者への働きかけの方法は、SSTのセッションを重ねていく中で少しずつ変化していった。同じように筆者をキャッチボールに誘う場面で、本例は筆者にグローブを手渡してきた。言葉で「キャッチボールをしよう」と表現することはないとしても、本例は以前よりもわかりやすい交渉の方法を選択するようになり、攻撃行動はほとんど見られなくなっていった。遊びの定番となっていたエレクトーンの演奏においても回を重ねるごとに本例の変化が認められた。初めの頃は、本例がエレクトーンを演奏し、それを筆者が褒めると本例が嬉しそうに演奏を繰り返すという遊びであった。それが、本例の演奏に合わせて

筆者が歌うと何曲も別の曲を弾いたり、メロディーが思い出せないと、本例は筆者に「どんなのだったけ？」と尋ね、また、わからないと「ん？」と困ったしぐさをするようになった。さらに回を重ね、筆者から合奏をしたいと提案したときには、本例が筆者に質問しながら役割分担を設定し、2人で合奏するという遊びへ発展した。

遊びの時間は、プレイセラピーを行っていた頃から続く構造である。しかし、同じ遊びの時間であっても、実際には全く異なる内容が展開した。これは、遊びという「何をしても良い自由な時間」を、より適切な方法で筆者へ働きかけながら過ごすことができるようになっていった本例の変化によるものであったと感じられる。

3) 変化の生じにくかった側面

SSTを通して他者へのかかわり方など社会的スキルが向上するという変化があった一方で、SST課題によってはほとんど変化の生じないものもあった。とくに課題②のゲームと課題④の感情強度の分化のワークでは、開始当初からほとんど変化が見られなかった。限られた課題において変化が生じなかったことは、本例の障害の特性によるものであると考えられる。

課題②で設定したゲームは勝敗がはっきりと決まるものである。簡単なゲームではあるが勝敗のスリルを楽しんだり、嬉しさや悔しさなどの感情表現が生じるものであると思われる。しかし本例の場合、表情を変化させずにゲームを淡々と進めていき、筆者から話しかけない限りは全く言葉を発しない、勝負がついても感情を表現することはほとんどなく、何事もなかったかのように次の課題へと移ることが続いた。

課題④のワークでは、とくに「いかり」のシートで本例の特徴が示された。怒りを感じるようなエピソードを選択肢として用意し、そのエピソードがどの程度の怒りを感じるかを1～5のレベルで表現してもらったが、本例の場合、ほとんどすべてをレベル1に配置し、「なにも感じない」「なにも感じないか忘れる」と表現し続けている。筆者から何も感じない理由を尋ねると、たとえば

“休み時間に友達から「きみとは遊ばないよ」といわれたとき”という選択肢については「他の人と遊べばいいから」など、エピソードの後の対処についての説明がほとんどであり、自己の感情を表現できないというよりは知覚できていないのではないかと考えられた。「よろこび」のシートでは「いかり」に比べると感情の強度を分化して知覚しているが、1～5のレベルのうち1～3までしか使わないことがほとんどで、しかもレベル1は「なにも感じない」と表現されていた。しばらくセッションを重ねた後で、選択肢のエピソードをより本例の日常に則したものへ変化させたが状況は変わらなかった。

3. SSTの成果と限界

本例はSSTセッションを繰り返すことにより、社会的スキル、とくに言語表出や対人相互作用スキルは向上していった。また同時に、課題中の本例との会話から、本例の日常生活における対人関係の変化もうかがうことができた。SST開始当初は友人関係について具体的に話されることはほとんどなかったが、セッションが進むにつれ特定の友人とのエピソードについて語られるようになった。また、SST開始当初は他者への関心などほとんど向けることのなかった本例が、志望校について「クラスに馴染めなかったら嫌だ」と集団の中の一人として存在する自分を想定して話してきたことが、強く印象に残っている。SST課題で身に付けたスキルが日常生活にも般化し、日常生活で他者との交流が盛んになることで生じたエピソードをSST課題で表出する。このようにSST課題と日常とが相互に影響を与えあったことが、本例の変化をさらに促していったように思われる。

表出の側面に著しい変化が生じた一方で、本例は感情の知覚には全くといってよいほど変化が見られず、とくにネガティブな感情を知覚することに大きな困難を抱えている可能性が示唆された。SST課題を繰り返すことによって、本例が元来より知覚していた感情の表出は向上したが、表出の元となる知覚された感情の分化はほとんど進まな

かったと言える。このことは、本例の障害の特徴であるとともに、SSTの限界であるとも考えられる。本例が中学生になるまで特別な支援を受けてこなかったという経緯もあり、限られたSSTの回数で本例の感情知覚まで変化を生じることが難しかったものと判断できるだろう。

IV. 学習支援

1. 学習支援を始めた経緯

本例が中学3年生になってからはSSTと並行して学習支援を行うこととなった。導入のきっかけは高校受験が目前に迫ってきたことである。とくに母親の焦りは顕著で、本例に対してもプレッシャーを与えるなどの悪影響が出始めていた。そこで、本例の了承を得て学習支援を開始することとなった。

しかし、学習支援の目的は受験勉強とはしないことがケース責任者である第1著者との間で確認された。勉強というわかりやすい課題を媒介として、本例がこれまでの担当者である第3著者以外とも人間関係がつかれるようになり、勉強に対して苦手感や抵抗がなくなることが目的として進めていくこととなった。

週に2回、60分、1年にわたり50回弱の学習支援を行った。数学と英語を交互に行い、途中数学のみに取り組んだ時期、本例と母親からの希望で英検対策を行った時期もあった。またいよいよ受験が近づいてきてからは、過去問題をもとに受験対策も行った。これが可能になったのは、本例が筆者との間でスムーズにコミュニケーションができるようになり、相互の関係が安定してきたことが関連している。SSTと並行して学習支援を行うことで、本例の社会的スキルをさらに促進していた面もあったと思われる。

2. 数学

学習支援の初回において、数学では計算問題の理解度を確認し、小学生の範囲からの復習が必要であったため、2回目以降は小数点や分数の計算、

正負の数の計算などを中心に進めた。小数点の計算では、 $1.3+1.5$ はできるが、 $1.3+15$ や $12.1+1.56$ など小数点以下の桁数が異なる計算になると、小数点を揃えて筆算することが分からず、数字を揃えるためできなくなってしまった。

$\begin{array}{r} 1.3 \\ +1.5 \\ \hline \end{array}$	→	$\begin{array}{r} 1.3 \\ +1.5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 12.1 \\ +1.56 \\ \hline \end{array}$
--	---	--	--

分数は $5 \div 3 = 5/3$ とし、どちらが分子・分母かということは理解できるが $2+5 \div 3$ 、 $6 \div 5 \times 9$ などのように加減法や乗除法の混合の計算になると、計算の順序や分母と分子の区別ができなくなった。さらに、正負の計算では、 $-12+9$ などの計算も一人では手が付けられず、解説をすると類似の問題は解けるようになった。しかし、 $9+(-12)$ と数字の位置を入れ替えると分からなくなり、さらに前回やったことを忘れてしまうため、毎回正負の計算については最初から説明をし、反復練習を行った。加法は解けるようになったが、マイナスの概念が習得できていないため、正負の数の計算になると理解するのに大変な時間を要し、正負の数の減法は何度練習を繰り返してもできなかった。ここから、マイナスの数の概念を説明する必要があると思われた。

HFPDDの学習面の指導として、一般的に聴覚情報よりも視覚的情報が有効であることから、ホワイトボードに数直線やマグネットを用いてマイナスの数の概念と正負の計算の仕方を伝えた。しかし、数直線に慣れていないからか、本例を一層混乱させることになった。これらのことから、本例にとって物事の問題を概念を理解することは困難であり、パターン化(型)したやり方を身につけるアプローチの方が適していると判断し、計算問題については数の概念を伝えるのではなく、パターン化した機械的な解き方を伝えた。すると、解くスピードが速くなっただけでなく正答率も上り、毎回、練習と解説を繰り返すことで30回を超える頃からは完璧に出来るようになっていた。

一方、文章問題では、全体の流れをつかみ式を組み立てることができなかった。

(例1) 1本162円の牛乳を5本、1つ53円のヨーグルトを8個買って1万円出すとおつりはいくらですか。

上記の文章問題では、式を $162+5$ 、 $53+8$ としており、おつりを求めるという意味は分かっているが、文章の意味や流れを理解できず式を正確に組み立てられなかった。また、出てきた数字をとりあえず並べて足すという状態であったため、簡単な数字を扱いながら短い文に区切って、文章の理解から始めた。

(例2) ①200円のジュース2本でいくらか。
②100円のお菓子3つでいくらか。
③千円出すとおつりはいくらか。

このように短い文にし、流れを確認しながら式を書いていくと正確に答えを出し、さらに例1の類似問題も解けるようになっていた。

空間図形では、ねじれの位置や平行の位置の理解が困難であり、また空間図形を自分で描き写すことができなかった。HFPDDに見られるWingの三つ組以外の特徴として、図形の問題を写したり解いたりすることを苦手とする視覚空間処理の障害が挙げられているが、おそらく本例も空間認知ができず、平面上に描かれている立体の理解が困難であったと思われる。

約9か月間数学に取り組み、マイナスの概念の理解や文章問題の応用、計算のスピードが遅いことなどまだまだ課題は残っているが、全くできなかった計算などが反復練習によりできるようになっていた。HFPDDの特徴からも概念の理解は難しかったため、パターン化した解き方でできる問題を増やし、自信をつけてやる気を出させることが有効であったと思われる。

3. 英語

英語の初回支援では英単語と文法の知識・理解度の確認を行った。単語では、1月から12月までの月の単語と身の周りにあるものや教科書によく出てくる単語の読み書き、文法の練習を中心に進

めた。最初、月の単語は半分しか書けておらず、1月を“Janualy” 11月を“Novemver”と書く同じ間違いを何度も繰り返していた。2人で正しいスペルを確認し、読みながら書いて練習をするが、しばらく時間が経つと再び同じスペルミスをしてしまう。毎回の反復練習により、途中からは書ける単語が増え、10回の支援を越える頃には1月から12月までの単語を全て書けるようになっていた。それと同時に本例が自宅学習として単語練習をする様子も見られ始めた。

文法では、主語・動詞という英語の語順や動詞(be動詞・一般動詞)の使い分けや疑問文、3人称の概念などの理解が困難であった。

(例) ①I eat many apples.
②This is my bag.

これらの英文の主語について、①ではI、②ではmyと答えた。本例は主語＝人だと思っていたためherやmeなど人は全て主語だと答えていた。be動詞について、am /is/ areの使い分けが初めはできていなかったが、反復練習により少しずつ理解していった。

しかし、一般動詞を扱う英文では、

(例)あなたは歩きます→You are walk.

としており、You are をひとまとまりと考えているようであったため、英文を書き始める時には、①日本語の主語に線を引く②日本語で動作を表すものがあれば印をつける③動作があれば一般動詞を使いbe動詞は使わない、という順序を決めて英文を書く練習を行った。次の回では前回習った解き方などを忘れていたためなかなか進まなかったが、反復練習によりbe動詞と一般動詞を同時に使わずに英文を正確に書けるようになった。

3人称単数現在の単位では、3人称の意味を理解することが困難であった。3人称とは「I(私)、You(あなた)以外全ての物・人」であるが、本例の場合、人の名前(Tomなど)で説明すると3人称を理解できるが、He・SheとYouとの違いが分からないため3人称＝He・Sheということが理解で

きなかった。そのため、3人称をHe・She・人の名前の3つに絞り、主語がHe・She・人の名前であれば動詞に“s”がつくことを確認した。3単現では英文を書く練習からではなく、“He plays soccer.”という英文を見せ、playsとなる理由を答えたり、主語がHeからYouになったら何が変わるかについて答えたりしながら、3人称と動詞の変化について確認した。

英検対策でのリスニング練習では、筆者が英文を読み上げる速度に合わせて、日本語訳したものをノートに書き写しており、正確な答えを導いていた。HFPDDには同時に2つ以上の作業をする能力であるマルチタスキングの低さが指摘されているが、本例の場合、英語のリスニングにおいて聞きながら書くことはできていた。

数学と並行して、英語も約9か月間取り組んだ。全く書けなかった単語を毎回繰り返し練習することで書けるようになり、主語・動詞の理解やbe動詞の使い分けもできるようになっていった。しかし、中学校で習う英語の用語(例：3人称単数現在、現在完了など)の言葉の意味を理解することが難しかったため、英単語や英文の語順を覚えることのみに時間を費やし終了となってしまった。数学と同様、英語も言葉の概念を教えることよりも、英語の決まりをパターン化して教えた方が本例の理解も早く、自信につながったのではないかとと思われる。

4. 本例と筆者との関係

本例における学習支援は学業成績の向上よりも、学習を媒介に筆者との間で良好な関係を形成し、社会的スキルを向上させる目的で始められた。

学習支援の開始当初、本例は緊張して硬い表情であったが、回数を重ねるたびに目が合う回数が増え、受付で「こんにちは」と声を出して挨拶するようになった。学習時間において本例から声を発することはなかったものの、筆者の言葉に笑ったり首を傾げたりと反応を示すようになり、やりとりができるようになっていった。受験がいよいよ間近になった秋頃には、本例は気分の浮き沈み

を学習支援の場に持ち込むようになり、「学校でテストがある」と泣いたり、機嫌の悪さや辛さを筆者にぶつけてくることが出てきた。しかし、これまでの本例の変化の過程や、学習支援の目標が明確であったことから、あまり戸惑うことなくこの事態にも向き合えていたように思う。このような本例の不安定な状態は、受験直前になって受験対策を始めてからは頻繁に、また継続して生じた。時には、建物の中に入って来られなかったり、泣きながら一人で帰ろうとすることもあった。

最終的に、本例は無事希望高校に合格し、学習支援も終結を迎えることとなった。本例のHFPDDの特性に応じた学習支援が提供できたか、入試対策への移行時期は遅すぎたのではないかと、本例に対する関わりはこれでよかったのかなど課題も残された支援であった。しかし、SST担当者やケース責任者との連携の中で、明確な目標と構造のもとで本例の学習支援に集中できた。何より、本例が高校進学という重要な発達課題をクリアしていったこと、そしてその手助けになれたことは、とても貴重な機会であったと感じている。

V. 考察

本例の3年弱にわたる支援の概容を振り返ってきた。その中で明らかになったのは、発達障害に対する的確なアセスメントの必要性、そして中学生特有の発達課題を理解した上で多角的な支援を行うことの重要性である。

的確なアセスメントの必要性

本例の支援開始時、筆者はHFPDDの可能性を全く想像できなかった。共感的な言葉かけに対して被支援者が涙をこぼすことは、心理臨床場面では頻繁に見られるため、本例の場合もよくある情緒的な反応だと考えていた。ところが、後に発達障害が専門の第2著者に確認したところ、本例の爆発的な号泣は、発達障害固有の感情のコントロールの悪さを反映したものだということであった。

筆者のように発達障害を専門としない者にとって、アセスメントの根拠となるのはDSMやICD

といった診断基準である。しかし、本文中において第2著者が述べているように、診断基準に該当する部分を断片的に切り出し、診断基準の項目と照合・特定するだけではアセスメントおよび支援計画の立案にはつながらない。むしろ重要なのは、個々の特徴を統合し、支援対象者と結びつけて理解することである。筆者はこの点が不十分であったばかりでなく、個々の特徴が組み合わさって生じる状態像——たとえば言語化が難しいことと感情のコントロールが難しいことが併存する際に、爆発的な号泣という行動として現れる——についての知識が不足していたことで、本例のHFPDDの可能性を見逃したと考えられる。

本例もそうであったように、不登校などの学校不適応が表面化し、発達障害が心理的背景として潜在する例は多い。すべての支援者が発達障害を専門的に理解し支援することは現実的に難しいことから、たとえば発達障害をスクリーニングする平易で誰もが使用できる面接ツールが必要であろう(専門家が使用する高度な用具が続々と開発されているが、使用法が難しく高価である)。加えて、自らの反省を踏まえて言うならば、発達障害のアセスメントに関する教育も、診断基準に基づく教授に留まらず、個々の特徴的な行動や状態を統合し、リアルな状態像として捉えうる“手続き”(それがどのようなものであるべきかは専門家の助言を得ねばならないが)を習得させることに注力すべきであろう。

発達課題を考慮した多角的な支援の重要性

本例の支援は、プレイセラピーに始まり、それがうまくいかなかったことから、再アセスメントを実施し、SSTへと移行、さらに高校受験が近づいていく中で学習支援を加えて行われた。それらと並行して母親面接を行い、学校への働きかけも続けたことを考えると、本例の支援は多角的かつ重層的で、不登校の児童生徒の求める支援(森田, 2003)を網羅したものであったと言える。そのような支援構造が本例自身の努力と結びつき、希望高校への合格という成果につながったと思われる。

かたや心理臨床に対するおなじみの批判として、「悩みを聴くだけでは何も解決しない」というものがある。筆者個人はこの批判に必ずしも同意しないが、こと不登校支援、中でも中学生の不登校支援に関しては、この批判は一理あると思っている。鍋田(2007)は、現代の思春期の子どもたちの心理的問題は、語ることで何ら解消できない段階にきていることを指摘している。自分の葛藤や苦悩を言語化、それ以前に意識化できず、問われても「別に」「わからない」と答える中学生の姿は思春期臨床に携わる人であれば容易に思い浮かぶであろう。とくに不登校という不適応を示す中学生の多くは何も語ろうとしない。このような条件下において、心理臨床モデルのみでの支援は無力と言わざるを得ず、心理臨床以外の立場からのアプローチを含む多角的な支援が必要である。今回、われわれが行った多角的な支援も、中学生の不登校に対する支援をいかに有効化するかという観点から見れば、必然的ななりゆきだったのかもしれない。しかも、不登校の背景に発達障害がある場合、子どもたちが抱える困難は複雑化し、まわりからの理解も得にくくなる。したがって、より一層のふくらみと拡がりをもつ支援が必要となる。

一方、中学生の不登校はその子どもの一生を決定しかねない重大な局面を含むということに対してどれだけの感受性をもちうるか。中学生の支援にあたる者には、この点を厳しく問うていきたいというのが筆者の私見である。ここがわからない支援者は、焦るからこそ意固地になり、諦めたかのように無気力にふるまう子どもの気持ちも、わが子の一生がダメになるかもしれないという親の切実な気持ちも理解できない。子どもの支援にかかわる人々には、それぞれの時期固有の様相を重視し、時間的展望の中に支援を位置づける発達臨床的な観点をぜひ身に着けていただきたいと願っている。本例の支援が、本人そして家族にとって意味あるものになったのは、この発達臨床的観点を重視し支援を構造化した点が大きく寄与していたことに括目せねばならない。

おわりに

筆者が担当する子どもの支援を終結する際は、いつも「卒業」という形をとる。本例においても、第3著者、第4著者とともに、「卒業」として本例を送り出した。最初出会った頃には目も合わず、何も話さず、プレイルームの入口近くに座り込み30分微動だにしないこともあった本例が、最終回には笑いながら担当者らと語り合い、別れ際にはぽろぽろ涙をこぼしながら「ありがとうございました」とお礼を言い去っていった。

発達障害が“完治”するものではない中で、どのような支援を提供すべきかは、支援者のうちで常に問い直されるべき課題である。本例は、われわれ4名の支援者チームがなしうる最良の支援を提供した事例であったと言えるだろう。しかし、これほど手厚い支援を行うことは、よほどの条件が揃わない限りできないこともまた事実である。本例のように、恵まれた条件の子どもに最良の支援を提供しようとする行為は、その対極において、同様の苦悩を抱えながら支援の機会が得られない子どもとの間に著しい格差を生じさせてしまう。この逆説的な状況に愕然としながらも、日々、目の前の支援を疎かにすることはできないのがわれわれ支援者である。いかなる状況においても支援の有効性を最大化するために、プラクシスを模索し続けるのみである。

付記 本稿は、本例の支援に携わった全担当者が支援で担当した内容について執筆し、それらをまとめたものである。論文の作成にあたっては、第1著者が論文の方向性を企画し、各担当者に執筆を依頼した。また、各著者の草稿に対して構成、表現などの統一をはかるために調整を加え最終稿とした。第2著者、第3著者、第4著者の分担執筆部分は以下のとおりである。第2著者：「Ⅱ アセスメントと支援の再構造化」、第3著者：「Ⅲ SST」、第4著者：「Ⅳ 学習支援」

なお、「はじめに」「考察」「おわりに」に記した発達障害支援に対する見解は当該部分を執筆した第1著者のものであって、必ずしも全著者に共有されていないことをお断りしておきたい。

文献

- アメリカ精神医学会(2003)：DSM-IV-TR精神疾患の分類と診断の手引：新訂版 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸(訳) 医学書院
- Hanson, N. R. (1958) : Patterns of Discovery. Cambridge, Cambridge University Press.
- 黒沢幸子(2007)：コミュニティ心理学者の役割：教育領域 日本コミュニティ心理学会(編) コミュニティ心理学ハンドブック pp.454-470.
- 森田洋司(2003)：不登校・その後—不登校経験者が語る心理と行動の軌跡 教育開発研究所
- 鍋田恭孝(2007)：変わりゆく思春期の心理と病理—物語れない・生き方がわからない若者たち 日本評論社
- 岡田智・後藤大士・上野一彦(2005)：ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究—LD,ADHD,アスペルガー 症候群の3事例の比較検討を通して— 教育心理学研究, 53, 565-578.
- 清水将之(2010)：子どもの精神医学ハンドブック第2版 日本評論社
- 若本純子・吉田ゆり(2011)：発達障害のプラクシス①広汎性発達障害における社会性の障害—情動と学習との関連による捉え直しと支援への示唆 鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要, 6, 3-14.
- Wing, L. & Gould, J. (1979) : Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and classification, Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 11-29.
- 吉田ゆり・若本純子(2011)：発達障害のプラクシス②発達障害と反応性愛着障害の鑑別の見立て 鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要, 6, 15-24.

Abstract

The multiple supports for a junior high school girl in non-attendance to school with high functioning pervasive developmental disorder.

In this article, we discussed “the praxis of pervasive developmental disorder”, based on a case of a junior high school girl in non-attendance school with high functioning pervasive developmental disorder (HFPDD). In this case, play therapy was applied at first. However, a re-assessment revealed that she was suspect for HFPDD. So, we introduced Social Skill Training (SST) instead of play therapy, and added educational supports for entrance examinations to high schools. As a result of these multiple supports, she passed the examination, and this case was closed. It was supposed that the importance of a precise assessment and multiple support with understanding developmental theme of junior high school students.

KeyWords : high functioning pervasive developmental disorder, non-attendance to school, multiple supports, developmental clinical support for students in puberty and adolescence