

# 発達障害のプラクシス⑤ 発達障害支援における連携の課題

－ 2つの事例の検討を通して－

鹿児島純心女子大学大学院 若 本 純 子  
鹿児島純心女子大学大学院 山 下 みどり<sup>1)</sup>  
鹿児島純心女子大学大学院 福 永 真理奈<sup>2)</sup>

## 和文要旨

本稿では、2つの発達障害支援の事例に基づき、連携をめぐる課題に関して考察した。学校および児童養護施設で行われた支援事例において、支援者間の障害特性に対する理解の相違と、異なる専門性をもつ相手を尊重するがゆえの遠慮が連携を困難にしていることが見出された。

さらに、発達障害支援をより有効化するために連携において求められるものとして、支援全体を調整するコーディネーターやキーパーソンの機能と、生涯発達の見通しに基づく長期的な支援構築が挙げられた。

キーワード：発達障害支援 連携 コミュニティ心理学 生涯発達

## はじめに

昨今、学校や施設等、子どものフィールドにおける支援では、発達障害に対していかに支援するかが重要な課題となっている。このような問題意識はあらゆる援助職に共有されているにもかかわらず、実際の支援では連携と協働に困難が生じることが少なくない。

『発達障害のプラクシス』では、発達障害支援における焦点についてさまざまな角度から論じてきた（若本・吉田，2011；若本・吉田・古野・徳永，2012；吉田・若本，2011，2012）。シリーズ最終回となる今回は、行政および児童養護施設で心理士として働く2名の臨床心理士の支援事例に基づき、連携の状況と課題、さらなる改善の可能性はどこにあったのか等、発達障害支援における連携に関して実践的な観点から考察したい。

なお、事例の記載にあたっては、個人情報保護のため一部変更を加えていることをお断りしておく。

## 事例1. 自閉症スペクトラムの

### 中学生男子への支援

#### － 家庭・学校・複数の専門機関の連携－

## 1. 事例の概要

筆者は、X市が設置する支援センター（以下センターと表記）のカウンセラーである。このセンターは、市の教育、福祉、保健の部署が連携し、子育て支援推進のために設置された。

中学3年男子である本児（以下Aと表記）は、児童相談所にて3歳のときに自閉症スペクトラム（Autism Spectrum Disorders：以下ASDと表記）と診断された。その後、療育クラブに通い、小学校は特別支援学級に在籍し何事もなく登校していた。しかし、小学3年時登校しぶりがでてきた。そのため、幼いころよりかかわってきた保健師からセンターに小学校との連携について相談があり支援が始まった。センターは、Aの困り感を母親（以下Mo.と表記）から聴き、学校の環境調整を

1) 大学院心理臨床相談センター研修相談員・鹿児島県スクールカウンセラー・臨床心理士

2) 大学院心理臨床相談センター研修相談員・児童養護施設心理担当職員・臨床心理士

行った。筆者はセンターのカウンセラー（以下Co.と表記）として、Aが小学6年時に前任者から引き継いだ。Aは小学5年3月に、県専門機関の医師より告知を受けていた。Aは知的に問題がなく療育手帳の発行が認められなかった。特性として、対人面での困難さ、コミュニケーションの苦手さ、予想外のことへの対処の難しさ、感覚の偏りや敏感さ、協調運動の苦手さなどがあった。これらの特性の理解をMo.は学校に求めていたが、学校はわかってくれないと感じていた。それは、Aは学校では嫌な様子を見せないが、家では「本当はつらかった、嫌だった」と泣いて強くMo.に訴えていたためであった。

学校や家庭でのAの様子やMo.からの聞きとり等から得た見立てを踏まえ、Aへの支援の方針は、Aの特性を理解した上での環境調整をお願いする、Mo.の心の支えとなる、学校へAの特性理解を求める、Aができることを増やしていくかかわりを学校やMo.にお願いしていくこととしてきた。Co.だけでなく、センターのスクールソーシャルワーカー（以下SSWと表記）や保健師、学校の先生、県専門機関とチームを組み支援してきた。Aは県専門機関のすすめで、2週に1回作業療法士（以下OTと表記）と過ごすことで気持ちを落ちつけていた。Aの支援関係者を図1に示す。

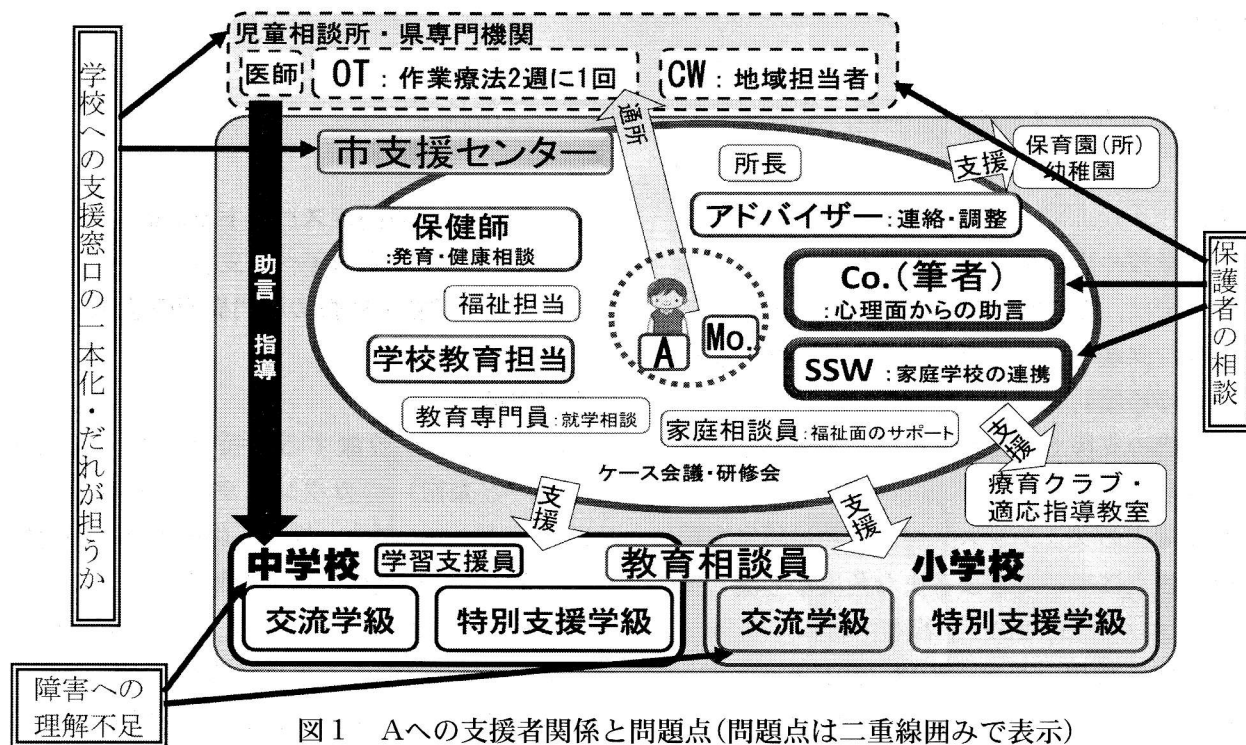


図1 Aへの支援者関係と問題点(問題点は二重線囲みで表示)

注) 大きな実線枠は、市の関係機関（その中の楕円内がセンター関係者）、破線枠は、県の関係機関である。

## 2. 支援の経過

Aへの支援は、小学3年（センター設置時）から始まり7年目である。Co.が引き継いでからは4年目（現在面談・コンサルテーション等通算67回）で今も継続中の事例である。Co.は小学6年4月～中学2年10月までは、Mo.や学校の要請により面談やコンサルテーションを行ってきた。しか

し、Aや学校の困り感の深刻さを受け、中学2年11月からは毎月1回A、Mo.との面談、学校との面談・コンサルテーションへと変更した。Mo.との面談にはSSWが同席した。県専門機関からセンターや学校への窓口は地域担当ケースワーカー（以下CWと表記）で、センターの窓口は学校を訪問する機会の多いSSWであった。

支援開始より学校へCo.やSSW、保健師が訪問し、Aの学校での環境調整を行ってきた。学校の対応は悪いものではなかったが、Aは学校で起こることをどのように理解していいかわからないので気持ちがいつも揺れ動いていた。学校側にはAの言動が一貫性のあるものとして見えなかったため、学校もとても苦労していた。また、Mo.はAのことを学校へどう伝えればいいのか途方に暮れていた。Aへの支援の共通理解を図るために、ケース会議は毎年数回行われた。特に小学6年時は、Aにかかわる支援学級担任、交流学級担任、校長、Co.と多くが代わったこととMo.からの「学校がAに無理をさせる」との訴えがあったこと、中学校への移行準備が必要なことを踏まえて早い時期にもたれた。ケース会議のメンバーは、Mo.、校長、教頭、支援学級担任、交流学級担任、県専門機関OT・CW、保健師、学校教育担当者、センターアドバイザー、SSW・Co.を中心に、県専門機関医師や教育相談員、学習支援員等が加わることもあった（図1参照）。会議ではそれぞれの立場から、現状や対応が語られたが、学校現場での今後のかかわりを『いつどこでだれがどのようにするのか』の具体的な検討をする時間がなかなかとれなかった。そのため、Co.やSSWが学校を訪問したりAやMo.と面談したりすることでAの現状を把握し、支援学級担任と具体的な対応を検討し実行していった。Aは登校を渋ったり休んだりすることもあったが、その都度センターがAの不安やつらさを聴き学校との橋渡しを行ってきた。Aのつらさの多くは、「なんでって言われても急に答えられない」、「何をしてもいいかわからない」といった交流学級担任を始めとした先生方とのコミュニケーションの苦手さによるものであった。合わせて、交流学級級友との関係も同様であったことがつらさを倍増していた。Co.は面談の中でつらいと話すAとともに先生や級友との会話等シミュレーションし対処方法を考えた。同時に教師側の困り感への対応を行った。交流学級担任の立場に立ちAの特性と具体的な授業での対応を示した。それ

らを教科担任と級友に伝えてもらったことで対応が変化し、Aの授業等への参加がしやすくなった。

Mo.はAが家で泣くことを学校へなんとかしてほしいと常にお願ひし続けていた。Co.とSSWは、Mo.のどうしようもない思いを受け止め支えることをし、学校との齟齬を解消していった。

AとMo.は、Co.やSSWに学校への不満を訴え、また県専門機関でも同じように訴えていた。そのため、CWから《対応がなっていない》と学校へ強い指導がたびたび行われた。OTと過ごす時間はAにとってリラックスできる心地いいものだったが、口にすることは学校のいやな点ばかりであった。それはMo.も同様であった。県専門機関から繰り返される指導が学校への負担となっていることを鑑み、センターが外部の支援窓口となるよう県専門機関と調整した。

中学3年になり「特技を伸ばせる高校に行くために」というMo.の願いもあり、AはMo.と約束したことをがんばっていた。そのがんばりを認めつつもAに合った進路選択を望んだCo.・SSWと県専門機関は、Aの今後を考え話し合いを持ち、できることを積み上げていくことが大切と共通理解を図り、学校とMo.にも理解を求めた。しかし、将来への不安が親子で募り、「どこの学校に行けるのか」との発言とともにAに身体症状が出始めた。そんな中、学校やセンターからの情報提供もあり、特別支援学校を含めいくつかの学校を見学し通信制高校に決めた。進路が決まったことで落ちつきを見せたAであったが、県専門機関から《Aは過剰適応で心身はとても危機的》と1月緊急のケース会議開催要請があり、OT・CW・医師が学校へ今までになく強く学校の対応の改善を求めてきた。学校は対応の実際を伝え、センターは学校での対応を説明しつつ理解を求めた。その後、Aが県専門機関で初めて学校での楽しかったことを話したことで県専門機関も学校がいやな場であるだけではないと真に理解した。現在Aは、いやなことはあると言いつつも好きな授業を楽しみに登校している。

### 3. 考察

本事例は、Aに乳幼児健診時からかかわってきた保健師からの連携要請によりセンターの支援が始まった。小学校には保健師の介入をよしとしない学校風土がみられ、それを懸念した保健師がセンターから学校への環境調整を期待した。センターは、AやMo.と学校との齟齬を解消したり学校への環境調整のお願いをしたりしてきた。それに加え、学校への県専門機関の介入も頻繁であった。センターは、Aの学校適応と成長を求める支援が学校の負担にならないようにしたいと考えていた。しかし、環境調整への要望を学校現場に伝え、それに対応してもらうには、学校現場にAの障害や困り感を理解してもらうことが必須条件になる。そのため、支援の要請と学校現場の実情の落とし所を見つけることに心を砕いた。また、県専門機関の学校に対する厳しい指導は学校現場の対応を知らないことで起こっていると考え対処した。このように支援者・機関の支援のバランスをいかにとるかに迷った事例である。

本事例からいえることは、支援者はそれぞれの専門性をいかし、子どもの最善の利益を保証するために連携するということを忘れてはならないということである。発達障害支援において、家庭、学校、そして複数の専門機関の連携について本事例の経過を踏まえ考えたい。

#### (1) 学校現場の発達障害の理解と対応

文部科学省（2007）は、『特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである』としている。本事例のAを支援するために、図1に示すように多くの人がかかわってきた。しかし、Aの学校では障害特性が理解されていない現状があった。交流学級担任や級友、そして教科担任に、Aの表情の乏しさが『普通にしている』と受け取られたり、成績のよさが『頭がいいからわかる』と思われたりしていた。そのため、支援学級に在籍しているにも

かわらず『配慮が必要な子』と意識されづらかったと思われる。だからといってそれを支援できない理由にするのは、教師という教育の専門家である以上言い訳でしかない。教師にとって、児童生徒を理解することは教育の大前提である。保護者は教師に『うまく指導してくれなくてもいい、子どものことをわかってほしい』と望んでいる（杉山、2002）。このことばかり伝わることは、やはりまず児童生徒理解があり、そのうえで、その子に何がどのように必要なかを考えるということである。学校現場では、発達障害をもつ児童生徒について理解するために、県や市町村単位で特別支援教育の研修会が毎年数回行われている。ただ、すべての教師が参加するわけではないので、センターのような市の機関を活用してほしいと考える。学校での職員研修で、『特別支援教育、特別な支援の必要な児童生徒理解』等をテーマとして、実際にかかわっているCo.やSSWと事例検討等を行い、その児童生徒の特性を知り具体的な対応を学ぶ機会を設定する必要があると考える。その研修会で得た知識や対応は、発達障害をもつ子への対応だけでなく保護者対応や学級づくりにもいかすことができる。このように学校は、専門機関と話し合いつつお互いに連携していくことができるとよい。本事例でCo.は、先生方の授業等への困り感へ具体的な対処を伝えた。授業をみせてもらったり困り感を聴いたりする中で学校を支援した。先生方を応援する立場をとったことで学校の理解や対応が進んだと考える。坂本・阿蘇（2007）のあげている教師の専門機関への要望として、定期的な訪問、具体的な支援、学校と保護者とのコーディネーター役も期待することとも一致する。

#### (2) 縦の連携

発達障害児への支援は、子どものライフステージに応じた一貫した支援を行うという視点が必要である。しかし、乳幼児期、学齢期、青年期と成長していくにつれ、育ちの場も支援者も変わっていき、支援の一貫性が途切れてしまうことがある。最終的に、就労・自立に向けた支援を目指すには、



その子の生涯を通じた支援の一貫性が途切れないように縦の連携という視点が欠かせない。

ではその縦の連携はどうあればいいのか。本事例では、Aは市の乳幼児健診から児童相談所へつながりASDの診断を受け、早期療育へとつながった。そして、健診時からかかわっていた保健師と療育クラブが小学校への移行支援に向けて心を配った。そのため、小学校入学への移行支援はスムーズに行われた。その後、登校しぶりを受けて小学3年よりセンターCo.が、小学4年より県専門機関OTがかかわり支援を行った。中学校への移行支援はセンターが中心を担い、現在も支援継続中である。今後の高等学校へ向けての移行支援は県専門機関と打ち合わせて進めていくことになる。一貫して市がかかわっていることで支援のつながりができているといえる。ただ、今後学校や就労支援がセンターの支援の範疇を越えるため、センターから県や市の障害課などへの移行を視野に入れた見通しをもった支援をすることになる。

移行にあたっては、鹿児島県には特別な教育的支援を必要とする児童生徒への支援充実のための『移行支援シート』やそれをファイリングした『相談支援ファイル』がある(1999)。しかし作成するか否かは各園や学校に任されており、実際の移行にもうまく活かされていない現状がある。それは、記入にあたり保護者の了解をもらうことや受け取った学校の『先入観を持たず、自分のやり方で』等の指導観が使用を妨げていると考えられる。使う側が使いやすい『移行支援シート・ファイル』にするために、実際使用する現場の教師の意見を汲みあげ掌握し取り入れる場の設定等が必要と考える。そして、そのニーズに合った支援ができるように支援の各段階を整えることも必要である。たとえば中学校では担任の配慮があればいいのか、校内の連携でできるのか、専門家のチームによる支援が必要なのか、特別の場による指導が必要のかなどがわかり、その支援のレベルによってそれに応じて支援できるシステムの整備が必須であると考えられる。また、子どもの言動がなん

だかちょっと『気になる』という段階から、親子のサポートができる仕組みが必要である。そのうえで保護者の気持ちに寄り添いつつ、専門機関が連続した円滑な移行支援を行うことが重要である。特に、学校在学中から、卒業後の就労や生活を見据えていくことも縦の連携の視点で大切である。筆者が所属するセンターはその役を担っていると考えられる。

### (3)横の連携

横の連携という意味では、チーム支援という概念がある。石隈・田村(2003)は、複数の支援者が共通の目標をもち、役割分担しながら子どもの援助にあたることとしている。そのチームのケース会議では、それぞれが専門の立場でお互い対等に専門的見解を述べることになる。専門的見解の表明として最も重要なことの一つは、自分の専門領域に関する知識から事象と捉えた『見立て』を伝えることである(奥野, 2014)。本事例では、Aの支援に、学校の先生方、保護者に加え、センターや県専門機関の外部機関も含めチームを組み連携した。Co.は学校では心理学的な立場からAについての見立てを教師に伝え、学校での具体的な対応を示した。県専門機関は医学的な立場から見立て、学校へ対応を求めた。ただ、学校への外部の支援機関がセンターと県専門機関と複数あったことが、一時期学校への負担となっていたことは否めない。そのため、県専門機関と相談し学校への支援窓口を一本化した。しかし、Aの不調を危惧した県専門機関の強い指導が学校に行われた。そうなった理由としては、県専門機関は個人への1対1対応の医療機関であるため、Aをみて、またAやMo.がそこで語ることをのみ聞いて判断し学校の対応が適切でないと迫ったと考えられる。対して学校は教育機関であるので、Aとまわりの生徒をみて、学校・学年全体をみて教育を行う。この違いが齟齬を生み学校への指導へとつながったと思われる。その際センターは県専門機関と学校の齟齬の解消にあたった。同時に県専門機関が学校の対応の意味を知ったことで、今後の

学校への指示や提案が学校を尊重したものに变化するのではないかと考える。県専門機関へは、塩川・桃井（2003）のいう『医療に求められているのは、発達障害についての適切な診断と教室での対応に関する専門的な立場からの助言』を期待したい。また、学校と関係機関との間のずれに関しては、吉岡（2013）も指摘しているが、チーム支援にあたりお互いを尊重することは常に念頭に置きたい。

チーム支援で大切な役割を担うのは、そのチームを取りまとめるリーダーである。そのリーダーを、発達障害をもつ児童生徒への支援では、特別支援コーディネーターが担い、そのチームの連絡や調整、役割分担を行うとされる（曾山・武田，2006）。外部専門機関とチームを組む場合は、さらにそのコーディネート役も担う。本事例では、特別支援コーディネーターでもある支援学級担任がAの支援チームのリーダーであった。しかし、学校の多忙さや生徒対応の困難もあり、リーダーとしてうまく機能していなかった場面がみられた。これには特別支援教育を学校にどう位置づけるかどう理解をすすめるかというはっきりした管理職の方針と協力が欠かせないを考える。それがないと学校の先生方の協力を求めることは難しくなると思われる。まずは学校のメンバーの連携が必要であったが、Co.やSSWがその連携の橋渡しを行うこともあった。一方で、外部専門機関の窓口であるSSWとリーダーとの連絡は十分であった。しかし、その密接な連携が逆にリーダーのリーダーとしての学校内での役割を曖昧にしてしまい、Aへの支援はセンターに任しておけば安心と思わせたとも考えられる。同様に、AやMo.がCo.やSSWと面談を重ね、連絡を取り合うことが学校とMo.の話す機会を奪うことになったのではないとも考えられる。Mo.は子どもの専門家としてチームの大事な一員である。しかし、時に保護者の思いが学校へはただのクレームとしか伝わらないことも少なくない。リーダーは、保護者は遠慮しつつ学校へ要望を伝えている（三田村，2011）

ことも念頭において、保護者と話す機会を活用することが大事である。

#### (4)センターの利点

センターは、市の教育、福祉、保健の3課が連携し設置されており、乳幼児健診時からの継続した支援ができることが利点としてあげられる。また、市の組織であるため、保育園・幼稚園、学校、療育クラブなどとも連携が取りやすいことも子どもの状況（実態や困り感）を把握しやすく、また支援につなげやすい。それに子どもだけでなく家庭（特に母親）への支援が行いやすい状況がある。

本事例において、センターのCo.としてA, Mo., 学校へ支援をしてきた。センターのSSWとCo.だからこそ守秘義務の問題もクリアでき、密に連絡を取り合いつつの継続支援が可能であった。面談だけでなく、教師へのコンサルテーションができたことは学校との連携の要ともなった。学校コンサルテーションの意義について高橋・徳永（2002）は、学校と相談期間が遊離しないこと、保護者のニーズに応えること、より有効な環境調整を行うことをあげている。まさにそのことを行ってきたといえる。また、センターのメンバーへのコンサルテーションも随時行ってきた。メンバーがそれぞれの役目を担いつつ連携でき、市のセンターとして『点』ではなく『面』で支援ができたと考える。そして、組織として『縦の連携』と『横の連携』を考えつつ継続して動くこともできることも良い点である。その良さをいかして今後も子ども、保護者を始めとする子どもにかかわる方々に支援をできればと考える。

#### 4. 今後の課題

考察の中でも言及したが、本支援における問題点（図1中にも記載）について、今後の課題として考えたい。①いくつかの専門機関が関係する場合、学校への負担を少なくするために支援窓口を一本化するかどうか、そうするならその役をだれが担うのかの問題がある。本事例では、一本化することで学校へのCo.の対応はしやすくなったが、逆にSSWが県専門機関からの助言・指導等を学

校にどこまでどのように伝えるかの重荷を背負うことにもなった。今後検討が必要であると考え。②Mo.はCo.に最初Mo.側（絶対的な味方）であることを望んでいた。Mo.にとってSSWとCo., 県専門機関との面談の違いがどこにあったのかを検討することで連携の意味を考えたい。③最後に、学校と緊密な連携を取れるセンターだからこそ、学校への支援の線引きをどこにするかを考える必要がある。学校が支援の中心になれるセンターのあり方を考えたい。

謝辞 事例提供を心よく承諾してくださったご家族に対して感謝の意をここに記します。（山下みどり）

## 事例2. 不登校から退学、再入学に至った 児童養護施設入所の高校1年生女児

### 一発達障害と知的障害の判別困難に伴う連携の課題一

#### 1. 本児の入所経緯および不登校に至るまでの概略

高校1年生女子である本児は、小学6年生のときに、児童養護施設に措置された。本児は、入所前にも不登校状態となったことがあったが、X福祉事業所の介入により、特別支援学級への再登校に至った。施設入所後は、他の入所児童と共に、地域の小学校の特別支援学級と、中学校の特別支援学級へと通級した。体調不良の訴えや、登校渋りによる欠席はあったが、学校に行きたくないわけではない様子だった。

施設では、女児数名から成るホームに居住し、担当職員との関係は良好であった。ただ、職員から叱られる場面になると、職員を避けて逃げ回ってみたり、話が出来た際も黙り込んで一切言葉を発さなくなる、上の空になるという様子が度々みられた。

また、前任の心理担当職員と施設外のコンサルタント（心理）との間で定期的に行われていたコンサルテーションで、本児のアセスメントに関する相談が行われたことがあった。その中で、本児の『集中が持続しない』ことや『注意が続かない』こと、そして『コミュニケーションの緩慢さ』

という特徴を、発達に遅れがあるとみるのか、それとも知的に遅れがあるとみるのかの判断が難しいという内容が話されていた。本児の親族に知的障害者がいることや、他児と比べた際の本児の様子より、知的な遅れがあるのではないかという予想をしていた職員は多かった。しかし、一見した特徴は発達障害に類似しているため、他の発達障害児と同じ支援でよいのか、それとも知的障害児特有の支援を行うべきなのか、はたまた、障害にこだわらず、その場その場で目の前の本児に応じたかかわりを行うべきなのか等、それぞれの職員がそれぞれの判断のもとかかわりを行っていた。

本児が中学3年生となり、受験を意識するようになった際、知的な遅れの疑いをもつ担当職員は、進学先を考える上での判断材料を得ることを目的として、児童相談所に知能検査を依頼した。田中ビネー知能検査の結果はIQ=78で、療育手帳の取得には至らなかった。しかし、普通高校の授業についていくことは難しいと判断されたため、本児の能力や、ものづくりが得意だということを考慮した担当職員が、技術専門校への進学という選択肢があることを含め、進路指導を行った。施設内に同校へ通う児童がいたこともあり、本児は技術専門校への進学を選択し、受験に至った。

そして、入学試験に無事合格した本児は、4月より技術専門校へと通い始めた。入学して1ヶ月半ほどは宿題にも毎日取り組み、自転車で学校に通っていたが、5月の終わりに退所児Aに呼び出され、接触したのを境に、「学校を辞めたい」と言い、ぱったりと登校しなくなった。

#### 2. 本児に対する多角的な支援

本事例における、支援関係を図2に示す。

**担当職員、B指導員による介入** まずは、突然学校に行かなくなった本児に対し、ホームの担当職員や、以前より本児に深くかかわっているB指導員が、何が彼女を学校から遠ざけているのかを理解すべく支援を開始した。B指導員は、以前かかわりのあったX福祉事業所との窓口となっており、本児の入所前の生活状況や母親の様子等に詳

しく、本児からの信頼も厚かった。本児になぜ学校を辞めたいのかを尋ねると、「施設にいたくない」「家に帰りたい」「学校がおもしろくない」「学校に話す人がいない」ことを挙げた。

加えて、本児が学校に行かなくなったきっかけになっていると思われる退所児Aと、どのようなことを話したかについては、本児はかたくなに口を閉ざしており、内容を知ることはできなかった。ただ、この退所児Aの自由気ままな様子が、本児の『学校に行かなくても楽しく暮らせる』モデル

となり、影響を与えた可能性は大きいと施設職員内では考えられていた。

担当職員らは、学校を辞めた場合の本児の今後について、母親とは一緒に暮らすことが出来ないことや、中学校卒業での就職は難しいことを説明するなどして、本児が学校に戻ることを目的とした支援を続けていった。それに対し本児は、担当職員と学校のことについて話すことを避けるようになり、話ができてその間中沈黙していることが多くなっていった。

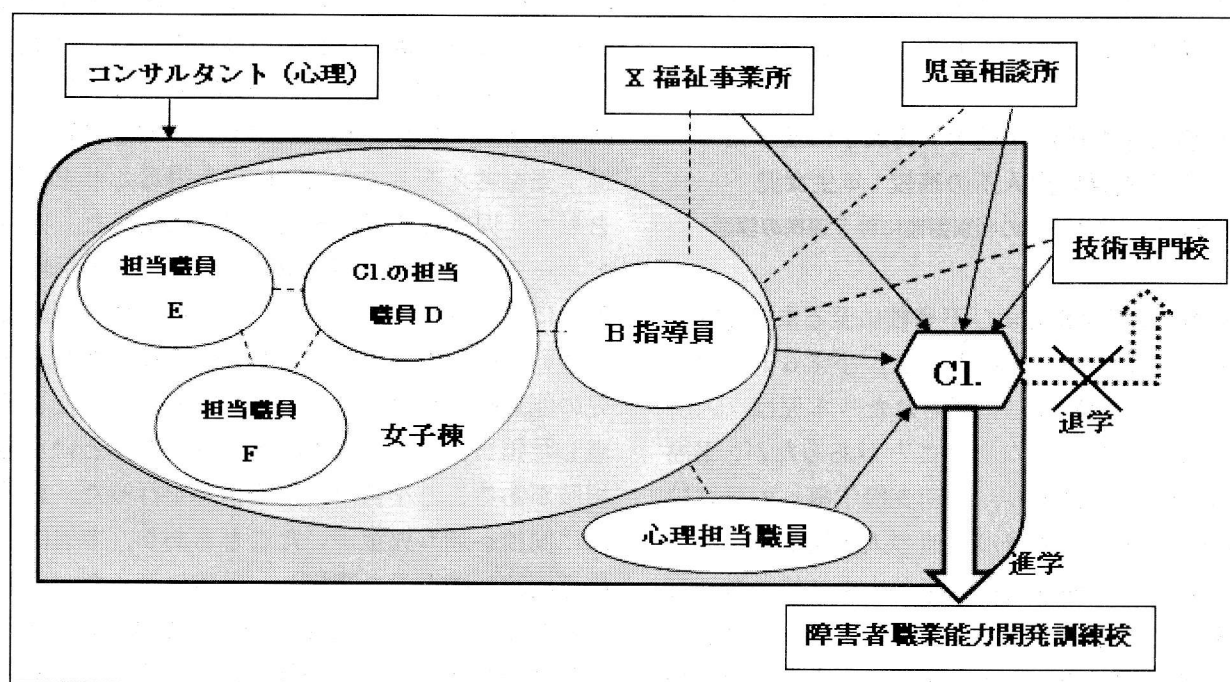


図2 事例内での支援関係

注) 藤川 (2007) に基づき、点線を情報交換、矢印を支援として記載

**心理担当職員の介入** この頃に、B指導員から心理担当職員である筆者へ「学校に行きたくない本児の気持ちを聴いて欲しい」と依頼があった。まずは本児と治療契約を交わすべく、筆者が本児に話しかけるも、避けられてしまい話が出来なかった。その次の回には、ホームの担当職員に協力してもらい、面接に誘いやすい環境を設定してもらっても、本児は筆者の顔を見るなり部屋へ逃げ帰ってしまい、面接ができなかった。これが二度ほど続き、本児と面接を行うためにはまず、日常にお

ける関係づくりが必要だという考えに及んだ。そして、日常でなるべく本児のいるホームへ足を運び、本児の好きなマンガやゲームの話を持ちかけてみたり、本児を交えて小学生と遊んでみたりと関係作りに手を尽くした。

**技術専門校の介入** 一方で、担当職員らは学校側に働きかけ、担任に施設へ来てもらい、登校に繋がるよう本児を励ますという支援を行ってもらっていた。担任は本児の学校での実習の成績を褒め、学校に来てくれたら嬉しいと今後の登校を促した。



本児は自身の手先の器用さを褒められることは喜んでいて、このことが登校へと繋がることはなかった。そのような中で、学校側より、このままでは出席日数が足りなくなること、足りなくなった場合は学校の制度上、留年することは出来ず、退学しなければならないことが伝えられた。

**X福祉事業所の介入** また、B指導員は、本児の入所前の支援を行ってくれていたX福祉事業所と連絡を取る中で、本児に登校を促すようなアプローチを行ってほしいと依頼をした。B指導員の申し出を、X福祉事業所の職員C氏は快く引き受け、介入してくれた。本児を連れて釣りに行くなどして気分のリフレッシュを図りつつ、本児の話をよく聞き、登校を促していった。C氏と時間を過ごした本児は、施設に帰園した後、学校に行くつもりであることを話していたようだが、実際に足が向くことはなかった。

#### 外部の臨床心理士からの心理コンサルテーション

さらに、児童養護施設が月に1回の頻度で受けているコンサルテーションにて、ホームの担当職員からコンサルタントに、本児の不登校についての相談がなされた。コンサルタントからは、本児は知的な能力の低さから、自身の気持ちを言葉にすることが難しく、なぜ学校を辞めたいのかについては、本児自身ですらよくわかっていないのではないかということが話された。加えて、本児には学校に戻る動機づけがなく、再び登校するようになることは難しいことが示唆された。今後は、本児の知的な低さを考慮した上で、進路について話をしていく必要があることから、まずは、考える可能性を選択肢として用意し、その中から本児の希望を聞き、それが実際に可能であるのかないのかの吟味を本児と職員が一緒に行ってはどうかという提案がされた。

**心理面接の開始とその内容** 7月になり、筆者が生活の中で本児と二人で遊ぶ機会が増えていたある日、「遊ぶ部屋（プレイルーム）、行ってもいいよ」と本児が言ってきた。筆者は本児を連れてプレイルームに移動し、本児が急に学校に行けな

くなったことを心配しており、週に1回、進路について一緒に考えたり、遊んだりする時間を設けたいと本児に伝えた。本児は「わかった」と言い、週に1回45分のセッションが開始された。

面接は、冒頭で学校や進路の話をし、残りの時間は一緒に遊ぶという形で行われた。本児は、筆者が尋ねたことの多くに「わかんない」と即答していて、話を深めることが難しかった。

**技術専門校の退学とその後の進路** 一方で、本児の欠席は増え続け、本児が学校に戻る意思もなかったため、7月の末に退学届を提出した。

担当職員らやB指導員は、すぐさま本児の次の進路の検討を開始した。就職を考える声もあったが、本児の生活の様子からはまだ自立が難しく、児童養護施設で生活支援を継続する必要があると判断された。本児は通信制の高校に入りたいことを希望していたが、担当職員より、自主学習でレポートを提出し続けることや、単位認定試験に合格することが学力的に難しいことが話され、本児も納得した。

そのような中B指導員より、本児の知的な能力の低さを鑑み、障害者職業能力開発校へ進学してはどうかという意見が出された。それを受け、本児に、直接仕事に繋がるような技術を学ぶことができる学校があることを話したところ、「行きたい」という返答が得られた。

**児童相談所の介入** 本人に障害者職業能力開発校行く意思があることは確認できたものの、入学のためには療育手帳が必要であったため、再度、児童相談所に知能検査の依頼を行い、田中ビネー知能検査の成人級を本児に実施してもらった。その結果はIQ=72で、療育手帳BⅡの取得に至った。

**その後の経過** その後、本児は障害者職業能力開発校の入学試験を無事通過することができた。入学するまでの間、本児はB指導員より紹介された畜産関係のアルバイトに勤しんだ。これは、本児が障害者職業能力開発校を卒業した後の進路を考えるとともに、もしも新たな進学先で不登校に



なり、急遽就職する必要が出てきた場合のことを考えてのことだった。本児は、数ヶ月間に渡るアルバイトを休むことなくやり遂げ、無事、障害者職業能力開発校の入学に至った。現在はたまに身体のだるさを訴え、登校しぶりはあるものの、欠席もほとんどなく登校している。

### 3. 考察

本事例では、本児の不登校に端を発して支援が開始され、B指導員を中心とする施設内外の連携によって、進路の再選択に帰着する支援過程をたどった。不登校という問題が出現したことで、本児に適した学校へ再入学できたという面もあった一方、表面化した不登校の根底では、本児の知的な遅れが介在していたことは明白であった。軽度の知的障害と発達障害は、状況に対しそれなりに適応はできるが困難を伴っており、完治ではなく適応の向上が支援の主眼となる点で共通している。しかし、その判別の難しさもあり、心理担当職員である筆者の介入も含めて、対応が後手に回った面もあったように思われる。

それに加え、児童養護施設における支援では、長期的かつ包括的に児童の生活と育ちを支え続けることから、児童の障害や困難に対する生涯発達の理解が必要とされるが、その浸透には至っていない現状がある。

以下では、本事例の内容を踏まえ、発達障害支援における連携の課題について論じてみたい。

**共通理解の困難** 本児へは、指導員、心理担当職員、コンサルタント（心理）、学校の教師、福祉事業所職員等、さまざまな専門性を有する支援者により介入が行われた。それぞれの専門家が、本児の再登校という共通の目的のもと、連携して支援に取り組んではいたが、その背景となる本児の認知的特徴については、各支援者で見立てにばらつきがあったと考えられる。例えば、本児の状態像（学校選択の際の短絡的な判断や堪え性のなさ、回避的な態度）に関して、それを本児個人の性格と捉えるか、内省、熟考が難しいという障害特性と捉えるかで支援の仕方は異なる。

今回の事例では、不登校の解消という明確な主訴を前に、本児を再登校させるための支援というところに目が行き、不登校の背景の検討が不十分であったように思われる。不登校について尋ねた際の本児の短絡的で曖昧な言動が、彼女の内面の理解を難しくし、心身の不調も見られず一見すると怠けているように見える態度等が、支援者側の『配慮すべき』という意識を薄めてしまったのではないか。

また、本児の知的な遅れからくる困難には、コミュニケーションの難しさや堪え性のなさ、他者からの影響されやすさ等がある。当初の進路選択時に、学習面のみの問題ではないことが施設内で共通理解されていれば、彼女にとってよりよい支援が提供される進路先に繋がった可能性も考えられる。

そうは言いつつも、今回は、施設全体の問題として、担当職員が園の外部のコンサルテーションの場で相談を行っており、共通理解のための機会が設けられていた。これを機に施設全体において本児の障害特性が共通のものとして理解され、再入学先の選択にも役立った。

児童養護施設には様々な専門性をもつ職員が働いており、だからこそ共通理解の難しさが存在する。子どもの抱える困難がどういった背景の下生じているかの見立ては、職員の個人の判断に委ねられている部分が多い。特に心理担当職員の導入は後発であり（厚生労働省、1999）、未だ現場に浸透していない側面もあるように思われる。

そのような中で心理担当職員は、従来の児童養護施設において行われてきた生活支援がより効果的なものとなるよう、役割分担を行っていく必要がある。

**役割分担の困難** 一方で、先述した共通理解の困難は協働的役割分担をも困難にする。児童養護施設は養護、養育が支援の中核であり、一つのホーム、あるいは担当職員が家庭のように子どもを抱えるという文化にあるため、役割分担を行うことが難しい。最近では小舎制が進められている施設

も多く、一つのホームあたりの職員数が限られたことから、役割分担の難しさは深まるばかりである。

本事例では、心理担当職員である筆者が、本児の学校に行きたくない気持ちを聴くことを目的とし、心理面接を実施した。しかし、面接内で本児が自身の気持ちを話すことはほとんどなく、心理面接が深まることはなかった。そして、不登校に関する心理的な介入が十分にできないまま、本児は退学となってしまった。このことは、筆者が前任の心理担当職員や担当職員との、本児に対する共通理解が不十分であったため生じたと考えられる。本児の障害特性を十分に理解した上で、本児への心理的支援を考える必要があった。

また、担当職員やB指導員がどのような見立ての下でどのような支援を行っているかを聞き、それを踏まえ、筆者がどこまでのことをどのように支援するかという筆者の役割を定めておく必要があったと思われる。

各々の専門家が共通の見立てを基に役割を分担して支援を行うことは、単独の支援では届かない部分をカバーできる、包括的な支援の提供に繋がっていくと考えられる。そのためにはまず、それぞれの専門性を理解した、支援チームをまとめあげるキーパーソンの存在が必要不可欠だろう。

**長期的な支援におけるキーパーソンに関する困難** 本事例では、長年施設に勤めているベテランのB指導員がキーパーソンとなり、各方面との連携を行った。また、入所以前に本児の支援を行ってくれたX福祉事業所の職員も在職しており、連携しての支援が可能であった。しかし、他のケースが今回のようにうまく運ぶわけではない。児童養護施設における生活支援では入所してから卒園するまでという長期的な支援が行われている。その間、キーパーソンとなる職員（多くは担当職員）や連携先の担当職員が、入れ替わったり、複数になったりというさまざまなことが起こりうる。前者では前任と後任間での、後者では複数のキーパーソン間での共通理解が行われていなければ、積み

上げてきた支援が途絶してしまうことにもなり得ない。

今回の事例においては、先述の通り、筆者と前任の心理担当職員との引き継ぎが不十分であり、本児に対する共通理解ができていなかったため、心理面接の導入に時間がかかり、介入が遅れてしまった。結局、筆者が介入できたのは、本児が学校から離れてしまってからかなりの時間が経っており、学校に対する想いを聴くタイミングを逃してしまったように考えられた。

さらに、この事例にかかわった担当職員、学校の教員、福祉事業所の職員らが現場で経験を積み上げてきた支援者であったため、互いの専門性を尊重するあまり、共通理解を行っていなかったように思われた。

児童には児童の生活があり、一人の支援者が24時間ずっとその子の支援を行うことができない。児童の見せるさまざまな面をさまざまな支援者が受け止め、それぞれの専門性から見立てを行い、それらのすり合わせを行うことで、より多角的で深みのある支援の実現に役立てることができるのではないかな。

しかし、そこには、さまざまな支援者から出てくる意見や見解を、誰がどのようにまとめあげていくかという難しさを伴う。本事例では、B指導員が周囲の意見をまとめ上げ、イニシアチブをとることで本児が自身の能力に応じた進学先を見つけることができた。一方で、本児の退学を含む紆余曲折を考えると、高校入学時の進路選択において、他の道があった可能性も否定できない。

内海（2013）は、児童養護施設は他の福祉施設に比べ社会への「出口」になることが多く、施設を離れた後の生活のことを考えた支援を行うことの重要性を述べている。故に、児童養護施設においては、児童の将来的な自立に繋げるために、どのような支援方針をどう繋げていくかという長期的な連携が課題となってくる。そのためには、キーパーソン間の連携は必要不可欠であろう。

**児童養護施設における心理的支援** 本事例では、

筆者が心理的支援のキーパーソンとして、担当職員やB指導員と連携し、本児の支援を行った。このことを踏まえ、児童養護施設の心理担当職員という立場から、発達障害児への心理的支援の困難や課題に関して述べていく。

本事例では、本児の不登校に関して、心理面接における言語でのやりとりが困難であった。筆者が質問を投げかけても、「わかんない」と即答され、本児の内省、熟考が難しいという障害特性から面接が深まらずに苦慮した。筆者は、面接を通して本児の不登校に関する内面の表出を受け止めようと努めていたが、時間が経ってからの振り返りが難しい本児相手には適わなかった。

本児はその障害特性から心理面接の情緒的な深まりは望めず、本児の周辺情報からアセスメントを行い、心理的な見立てを職員へ伝えることこそが今回筆者が心理担当職員として必要であったことのように思われる。

児童養護施設は生活支援の場であり、今回の事例のように、児童の決断や判断、そしてそれに伴う結果までも施設全体で抱えていかなければならない。そのため、児童の今後の予測のためのアセスメントは必要不可欠であり、障害特性は有力な判断材料となる。しかし、医師や熟練した専門家が経験を積んでできるようなことを、生活支援に追われ、時間的にも精神的にも余裕の少ない現場の施設職員ができるようになるのは難しく、現実的ではない。故に、発達障害、知的障害について心理的アセスメントを行うことのできる心理担当職員が、自身の役割として、それぞれの概念の整理を行い、鑑別についての情報を現場職員に伝え、連携を行っていく必要があるのではないかと考えられる。

(福永真理奈)

## 2事例を通しての考察

今回挙げられた中学生男子に対する支援事例1、職業能力開発校生女子に対する支援事例2はともに、紆余曲折はありながらも、生徒たちが自分た

ちなりのゴールに到達し、表面化した不適応状態を脱したという意味で成功事例である。著者である両心理士の尽力はもちろんだが、図1、2で示されているように多角的に支援リソースが配置され、さまざまな立場や専門性の支援者がかかわった恵まれた事例でもある。

各著者がすでに核心を衝く振り返りを行っておられるのでやや蛇足の感は否めないが、2つの事例を総合的に見つめ、発達障害支援における連携の課題とその対処について考えていきたい。

支援に先がけて共通認識しておきたいのは、発達障害支援は難しく、大変だという点である。心理的な支援は基本的に言語活動に依存している。しかし、発達障害児者には、なかなか言葉が入っていかない。いったん入ったように見え、その場では理解されたように見えても、変化には連続性・継続性がない。それは、発達障害児者の“障害”に至る認知プロセスは原則としては変わらないためである。よって、劇的な改善は到底望めず、同じ問題が繰り返し出現する。また、本人や家族等周囲の人々は“障害”の認識に乏しい。このような状況下、支援者は、何度も同じことを言い続けねばならず、周囲からは支援の成果が出ていないと誤解され、徒労感や無力感にとらわれやすい。したがって、発達障害支援においては、支援者自身がしっかりと支えられていなければならない。

その視座において、心理士がどのような立場にあって支援を行っているかはきわめて重要なポイントになる。というのは、それによって、他職種に対する配慮の仕方や程度が異なり、連携や協働のスタイルも異なってくるからである。今回の2事例において、事例1では、外部の心理士である著者は的確な見立てのもと、学校、関係機関を含む支援全体の構造までを調整すべく、ドラスティックに動いていた。それに対し、事例2では、内部の心理士である著者は担当職員の権限が大きい児童養護施設の文脈を重視し、担当職員から依頼のあった範囲内で心理支援を実践するという慎重な動きをとっていた。わが国の支援のフィールドで、

異なる専門性をもつ専門家同士の率直かつ建設的な意見交換が行われているかと言えば、まだまだ発展途上の段階である。専門的な力量よりも、日頃の人間関係の良否のほうが、連携や協働の成否に対して強く影響する現状もある。このような環境下、フィールドで働く心理士には、自分が活動するコミュニティ全体、またその中での自分自身ならびに心理的アプローチの位置づけをアセスメントする力と、心理士である自分が動きやすい環境を構成できる力が必要になる。

連携の困難に関して、発達障害のアセスメントをめぐる他職種との齟齬や共通理解の難しさについては、両著者ともに言及していた。発達障害支援を行う者であれば、誰もが一度は突き当たる壁と言えるだろう。だが、残念ながら、この課題はそう簡単には解消できない。なぜならば、ここには発達障害の概念的なあいまいさや、本態障害・二次障害が複雑に絡み合う状態像など、発達障害という“障害”の特質が反映しているからである。その一方で、フィールドで児童生徒の日常を支える教師、保育士、保護者等にとっては、いま目の前の児童生徒にどう対応するかに焦点があり、即効性を求めている。発達障害支援に関する基本的な視座が異なる心理士と他職種との間で齟齬やすれ違いが生じるのは、ある意味仕方のないことと言わざるを得ない。

ならばどうするか。まずは求められている答えについて、他職種の支援者とともに考え、対応を決定する。しかし、それに留めず、発達障害を理解してもらうための説明をアプローチを変えながら継続しなければならない。心理士にはそれを平然と続けられるある種の図太さも必要である。粘り強いかわりがいかなる形でか功を奏し、発達障害の状態像に対するアセスメントを他職種と共有できた時、連携と協働が飛躍的に向上するのは疑いのないところであろう。

そして、両著者が発達障害支援の質を向上させるための連携の要点として挙げていたのが、支援

全体の調整役の機能である。

事例1の著者は、行政からの派遣という立場やキャリアの長さもあって、本事例においてコーディネーターとしての役割を担っていた。コミュニティ心理学では、心理士には支援全体のうち心理的な介入の部分を担当のほか、コミュニティにおける中間的な存在であることを活かし、支援全体の調整役やオーガナイザーとして機能することを求める（日本コミュニティ心理学会、2007）。うまくいっていない連携の例に遭遇することは多いが、そのほとんどは単に情報提供“合戦”に留まり、相互の担当者・役割間の動きを連動させ、支援全体を俯瞰し動かしていこうとする視点に欠ける。よりよい連携や協働を模索するのならば、支援全体の構造・流れを把握し、調整することができるコーディネーターの存在は必須かつ肝要である。

一方、事例2において、著者は本事例の反省として、今後は高度な専門性を要する発達障害のアセスメント情報を担当職員が活用できるような形で提供する、言い換えれば、担当職員が心理的な理解に基づき、より適切に発達障害児にかかわることを可能にするための後方支援を充実させていきたいと述べている。これは、施設内で心理コンサルテーションを敢行することに他ならない。

コーディネートやオーガナイズ、そしてコンサルテーションは、コミュニティ心理学においては中核的な介入方法として周知されているが、高度な専門性を必要とする。児童養護施設における心理コンサルテーションに関して数多くの実証・実践研究を行っている加藤（2012）も、心理コンサルテーションには心理の専門知識のみならず、他職種とのコミュニケーションや関係構築等の力までが求められるため、専門的な訓練が必要であることを強調している。しかし、日本コミュニティ心理学会（2007）の報告によると、全国の心理系大学院において、コミュニティ心理学系の授業を開講しているのは2割前後に過ぎないという。現在、心理臨床のフィールドは飛躍的に拡大



しているが、その大半がコミュニティでの臨床である。心理士たちが各フィールドにおいて存分に専門性を発揮できるには、コミュニティ臨床の教育の充実が不可欠である。われわれ養成者側の課題として留意せねばならない。

もう1点、2人の著者が挙げていたのが、生涯発達的な見通しに基づく支援および連携の重要性と、その難しさであった。子どもの生活の場、すなわち所属コミュニティは短いスパンで変わっていく。そのたびに支援にかかわるキーパーソンも変わっていく。それに比して、発達障害の障害特性は持続的であり、コミュニティが変わるたびに、子どもは同じような困難や挫折を繰り返す。それが二次障害へと発展する不幸なループが頻発する。

このような状況を打破すべく、一貫性・継続性のある支援をどう構築していくのか。きわめて難しい課題ではあるが、今回の事例にはその打開策が含まれているように思われる。事例1の著者は、行政の、子育て全般を長期的に支援しうるポジションを活かし、学校のみならず県の専門機関等、実に多様な支援資源を繋ぎ、支援を構築していた。そして、縦の連携として、ライフイベントをうまく活用する時間軸に沿った今後の支援をも暗示しており、十分な連携状況を活かした継続的な支援が期待できる。

一方、事例2の著者は、子どもの最も身近な存在として、社会的な自立の日まで傍にいて支援し続けることができる。児童養護施設における心理支援の困難として、心理士が身近すぎる存在であること、いわゆる支援の枠が構築しにくいことが言われるが(加藤, 2012; 内海, 2013)、こと子どもの発達支援という観点からは、子どもの身近に継続して居続けられるというのは大いなる利点である。内閣府の『平成25年度版子ども・若者白書』([http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h25honpen/b1\\_05\\_02.html](http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h25honpen/b1_05_02.html))によれば、児童養護施設入所児童のうち被虐待が入所理由であることから、愛着、情緒、社会性等の問題の出現が予

測される3割強、発達障害や知的障害等なんらかの障害を抱えている児童はほぼ3割に達し、増加傾向にある。このような子どもたちの養護・養育の場に、子どもの心理的問題に対する的確な理解と問題に応じた支援が可能な心理士が継続的に存在しているということは、もはや必備の条件だと思われる。事例2の著者はそこを十分に理解した上で、先述した児童養護施設の文化を尊重する後方支援のあり方を展望しているのだと思われる。

余談になるが、“発達”という語を発達障害の略称として使用する心理士たちを散見する。このような言質が罷り通っている現状は、生涯発達臨床心理学を専門とする者にとっては残念でならない。しかし、この現象もまた、子どもという対象に特化した心理士養成教育の不十分さを反映するのかもしれない。子どもの支援は、どんな支援であろうと、広義の発達支援である。進級、受験、進学、就職等のライフイベントにどのように対処するかは、その子の生涯を決める。障害からの“全快”が望めない発達障害児者のクオリティ・オブ・ライフを高めるには最優先すべき支援課題である。いま目の前の状態のみに拘泥することなく、生涯発達的な見通しをもって支援を構築しようとする姿勢は、長い人生を生き抜かねばならない子どもの支援において不可欠であることを、子どもの支援を行う心理士は心に留めてほしい。

## おわりに

この『発達障害のプラクシス』シリーズは、本学大学院の同僚、大学院生、修了生たちとともに、発達障害支援を、理論に基づく実践であるプラクシスとして確立していくための一試論として開始された。障害特性の理論的考察、一見して混同されやすい反応性愛着障害との鑑別、多角的に構造化されたチーム支援の事例報告、対保護者の構造化面接のためのツール開発、そして子どもの現場における連携の課題と、さまざまな角度から発達障害のプラクシスについて議論を重ねることができたと自負している。



しかし、最終回である本稿において、“考察”と銘打ちながら、“心理士とはこうあるべき”といういささか口幅ったい論調に偏ってしまったことはお詫び申し上げねばならない。本シリーズの幕引きにあたり、さまざまなフィールドで奮闘している教え子たちへの最後のエールとして、ご寛恕願えれば幸いである。

#### 引用文献

- 藤川麗 (2007) : 臨床心理のコラボレーションー統合的サービス構成の方法 東京大学出版会
- 石隈利紀・田村節子 (2003) : 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門ー学校心理学・実践編 図書文化社
- 鹿児島県教育委員会 (1999) : 移行支援シート  
[http://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/shien/tokushi\\_tebiki/documents/ikousheet.pdf](http://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/shien/tokushi_tebiki/documents/ikousheet.pdf)
- 加藤尚子 (編著) (2012) : 『施設心理士という仕事ー児童養護施設と児童虐待への心理的アプローチ』 ミネルヴァ書房
- 厚生労働省 (1999) : 厚生労働省雇用均等・児童家庭局総務課長通知 平成19年1月 こども虐待手引きの改正について  
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv12/11.html>
- 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.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.html)
- 三田村 仰 (2011) : 発達障害児の保護者・教師間コミュニケーションの実態調査 : 効果的な支援のための保護者による依頼と相談 心理臨床科学, 1 (1), 35-43.
- 日本コミュニティ心理学会 (2007) : コミュニティ心理学ハンドブック 東京大学出版会
- 奥野雅子 (2014) : チーム支援における異分野の専門家間の関係性についての一考察ーコミュニケーションの相互作用に着目してー 岩手大学人文社会科学部紀要, 93, 1-13.
- 塩川宏郷・桃井真理子 (2003) : 教育相談症例の検討 教育との連携に求められているもの 自治医科大学医学部紀要, 26, 15-19.
- 坂本美紀・阿蘇友加里 (2007) : 軽度発達障害児支援のための校内連携に関する教師の認識 日本教育心理学会総会発表論文集, 181, 日本教育心理学会
- 曾山和彦・武田 篤 (2006) : 通常学級に在籍する軽度発達障害生徒への支援ー特別支援教育コーディネーターがリードするチーム支援 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学 61, 27-33.
- 杉山登志郎 (2002) : アスペルガー症候群と高機能自閉症の理解とサポート 学習研究社
- 高橋あつ子・徳永 豊 (2002) : 相談活動としての学校コンсультиーションー障害のある子どもへの支援体制の充実をめざしてー 国立特殊教育総合研究所教育相談年報 23, 11-22.
- 内海新祐 (2013) : 児童養護施設の心理臨床 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ー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.
- 若本純子・吉田ゆり・古野 愛・徳永惇子 (2012) : 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人間科学研究科紀要, 7, 51-64.
- 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.
- 吉田ゆり・若本純子 (2012) : 発達障害のプラクシス④心理発達アセスメントにおける自閉症スペクトラムが疑われる場合の保護者への構造化面接ツール開発のための予備的研究ー診断基準, 診断補助ツール, 構造化面接尺度の概観からの検討ー 鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要, 7, 51-64.
- 吉岡恒生 (2013) : 特別支援教育における関係機関との連携の効果と問題点 障害児教育・福祉学研究, 9, 45-52.

---

**Cooperation in support for developmental disorder** : Discussion on cases in junior high school and children's home.

WAKAMOTO Junko, YAMASHITA Midori, FUKUNAGA Marina

In this article, we discussed cooperation in support for developmental disorder through two cases. It was found that difficulties of cooperation included discrepancy and concern among supporters with different profession.

In addition, it was mentioned that the importance of coordinator/key-person and life-span developmental perspective in cooperation for more effective support.

**KeyWords** : support for developmental disorder, cooperation, community psychology, life-span development