

発達障害の可能性がある児童生徒の見立てと支援 —「担任の見立て」と「発達歴」の2軸による4類型から—

内田 利広・内田 純子*

Assessing Support for Students with Potential Developmental Disorders:
Classification into Four Types Using the Axes of “Assessment by Homeroom Teacher” and
“Developmental History”

Toshihiro UCHIDA and Junko UCHIDA *

Accepted December 19, 2019

抄録：本論は、学校現場において発達障害の可能性のある児童生徒への支援において、どのような理解に基づいて、どのような支援を行えばいいかを、保護者との関係の視点から述べたものである。発達障害の理解には、これまでに医療において診断等を受けてきたかという発達の履歴の視点が重要であり、そこには保護者の発達障害の受け止め方が重要になる。また一方で、学校現場では、教育的な視点からみた担任による子どもの特性の理解、見立ても重要である。そして、この「発達歴」と、「担任の見立て」の2軸による4類型に分けて、それぞれの特徴と支援の方向性について、考察を行った。

索引語：発達障害、担任の見立て、発達歴、児童生徒

Abstract: This paper discusses the kind of support that should be provided in school to students with potential developmental disorders based on their relationships with parents. In understanding developmental disorders, it is important consider developmental history—for instance, if the child in question has undergone a medical diagnosis. The parents’ perception of developmental disorders plays a key role in this matter. On the other hand, in school settings, importance is placed on homeroom teachers’ understanding and assessment of the children’s personalities from an educational perspective. Children were therefore classified into four types based on two axes: “Developmental History” and “Assessment by Homeroom teacher.” The characteristics of each type and direction of support were then discussed.

Key Words: developmental disorder, assessment by homeroom teacher, developmental history, pupils and students

* 龍谷大学臨床心理相談室

1. はじめに

(1) 発達障害の子どもを抱える保護者の心理的負担

発達障害のある子ども及びその保護者への支援に関しては、ここ数年大きく取り上げられ、学校現場においても喫緊の課題として注目されている（小島，2019）。

そのような中で、特に保護者の抱える悩みや不安は大きく、保護者への支援の必要性が指摘されている。井澤（2019）は、発達障害者への支援において、「合理的配慮」の提供を求められることがあり、そこには「合意形成のプロセスが重要」であると述べている。つまり、どのような配慮が必要であるかのプロセスは、コミュニケーションそのものであり、このコミュニケーションの課題がいろいろと起きている現状があると述べ、その一つに「子どもを取り巻く教員と保護者のズレ」を上げている。保護者への支援においては、まず、保護者自身がどのような負担を感じており、またどのような配慮・支援を望んでいるかが重要になる。

内田・雲財（2017）では、保護者の心理的負担感を明らかにするために、小学生の発達障害のある子を持つ保護者（母親）12名に対し、インタビュー調査を行っている。その結果、母親の負担感として、5つのコアカテゴリーが抽出されている。1つ目には、「母親の中でめぐる思い」であり、母親は不安・戸惑いを感じ、その中で子どもの特性を理解しようとし、責任感、使命感をもって、子どもに関わっていることが示された。しかし、子どもの思いを把握することは難しく、また発達の課題も、グレーゾーンであることが多く、不安・戸惑いが継続していくことが示された。2つ目は、「父親との関わり」であり、母親の負担感にとって、父親の姿をどのように受け止め、気づいていくかが大きく影響していた。3つ目は「担任との関わり」である。特に子どもの学校生活での適応を促す工夫や子どもを守るシールド（防護壁）となるような母親の働きかけがあり、その思いを汲んだ担任の対応が得られないと、「理解のズレ」となり、保護者の負担感が高まる可能性がある。最後に「支援の先生との関わり」や「周囲や専門機関との関わり」であり、周りで支援してくれる人や機関があるかで、負担感が大きく左右されることが示された。つまり、「母親の中でめぐる思い」が原動力となり、子どもが学校生活を安心して過ごせるように、母親から周りへの働きかけへとつながっていく。この働きかけに対し、担任の「望ましい対応」「考え方の受け容れ」につながると連携はスムーズにいくが、特にグレーゾーンの子どもの場合は、クラスでは目立たず、学校では我慢しているものの、家では乱暴になったり、チックなどが出たりする。しかし、担任からは問題ないと言われると、「担任との理解のズレ」「担任の対応への不満」につながり、「母親の心理的負担感」が高くなるということが示された。

平田（2015）は、発達障害児を抱える保護者と担任との関わりについて、スクールカウンセラーの視点から、どのような支援が可能であるかについて検討している。その中で、1) 学校につながるまでの経緯の理解、2) 多面的な見立て、3) 担任との関わり、4) 学校内のキーパーソンとの関わり、5) 保護者との関わり、6) 保護者・担任のつなぎ、の6つの視点を提示している。その中で、保護者との関わりにおいては、まず「保護者のニーズの汲み上げ」を指摘し、さらに保護者が担任や学校と関わることへの「後押し」の役割について言及し、「保護者の揺れへの寄り添い」の重要性について指摘している。

このように、保護者の支援においては、多くの保護者が、戸惑い、不安になり、揺れながらどのように子どもの行動を理解し、関わったらよいか悩んでいる状況であることが示された。その際に、子

どもの発達的な特性が、明らかに発達障害の特性によるものだと明確になっている場合と、そうでない場合によって、保護者の揺れも多少異なってくると考えられる。

中田・筒井（2014）も発達障害のある子どもをもつ母親6名へのインタビュー調査を行い、障害に気づく以前、又は診断を受ける以前の状況が、子育てにおけるストレスを最も感じた時期であると指摘している。つまり、障害があるのではと思いつつ診断を受けるまでの間が、大きなストレスとなり、特に「知的障害を伴わない現在の発達障害の場合、障害が発見され診断されるまでには曖昧な時期が長期間あり、その間に保護者が強いストレスを抱えることがこの結果からわかる」と述べている。そして、ストレスを感じたときの反応として、「やり場のない苛立ち」「自責の念」「自己の不確かさ」があり、ストレスによって生じた感情の立て直しの対応として、「支援してくれる専門家との出会い」「家族の支え」があり、特に夫の役割が重要であると指摘している。また、「同じ立場の母親との出会い」など、周囲の人々との共感的な関わりが母親をストレスから救い出すことを示している。さらに、「診断を受けた後も親の苦悩は消失しない。成長とともに生じる新たな子どもの問題行動に再度混乱し苦悩する」と述べ、診断を受けたからと言って、必ずしも親の負担が減るというわけではなく、「そのため線の支援が途切れてしまうことがないように、子育てを線や面でとらえた多面的な継続的支援が必要と考えられる」と述べている。

（2）発達障害の診断をめぐる

これまで見たように、多くの母親たちが、発達障害の子どもを抱え、その対応に苦慮し、試行錯誤しながらも関わり続けているが、そこには明確な方法や指針がなく、かなりの心理的負担感を抱え、精神的にも肉体的にも疲弊し、自らの楽しみやゆとりが持てずにいる現状があると考えられる。

ただ、発達障害の子どもへの関わりにおいて、その子が「発達障害」という診断を受けているかどうかは、母親の関わりや負担感としても、大きな差異がある。また学校教育においても、子どもが診断を受けているかで、特別支援としての取り組みも異なってくところがあり、診断の問題は重要であると考えられる。つまり、子どもが発達障害の診断を受けるまでのプロセスが、非常に重要な意味を持つと考えられる。

今井・古田・佐久間（2018）は、1歳～6歳の発達障害の母親に対し、子どもの障害に気づいた時期から診断までの時期の生活上の困難について明らかにするために、母親10名へのインタビュー調査を行っている。その結果、診断前の母親の心情として、子どもの反応や行動に振り回されながらも付き合い続けざるをえない状況の中で、気持ち的にも時間的にも余裕がなく、心身ともに疲れ切っており、さまざまな試行錯誤を繰り返すが、上手いかず楽しみのない育児がつらいと示されている。そして最終的には、「昼夜子どもの問題にまきこまれるために生じる困難」「他の子との違いを繰り返し目の当たりにし不安にさいなまれながら障害を受け入れざるをえない困難」「周囲からの支援が得られず自らも壁を作り孤立していく困難」の3つの困難が抽出され、診断前の「子どもの状態が分からないこと」による母親の苦悩が示唆された。その一方で、「乳幼児期では発達障害の可能性はあるが確定診断はつきにくい子どもの割合が多い」ことも指摘している。

発達障害の診断については、アセスメントの視点から検討した吉岡（2012）が参考になる。

吉岡は、支援におけるアセスメントを実施する際に、行政上の定義と医学的な学術上の定義に差があることを指摘し、その違いを踏まえた上で、アセスメントを行うことを指摘している。

つまり、行政政策上の「発達障害」と学術上の「発達障害」の意味合いが微妙に異なることを踏ま

えながら、支援する際には、それぞれの職場で用いられる「発達障害」の意味合いを把握しておくことが重要であると述べている。

そして、多くの発達臨床の現場では、それほど厳密に「発達障害」と定義づけて使用していないのが現状ではないかと指摘している。日々小中学生と接している学校現場でも、発達障害という理解は進んでいるものの、発達臨床の現場と同じように、それほど厳密に定義づけをして使用しているわけではない。平成22年に出された生徒指導提要（文部科学省，2010）でも、児童生徒の障害特性の把握に関して、「LD，ADHD，高機能自閉症などの発達障害の特性は、生まれつきの特性であり、生涯にわたる特性である」とLD，ADHD，高機能自閉症を主な発達障害として明記し、さらに「一人の児童生徒が複数の特性を合わせ有している場合もあります。そして、幼少期についた診断名が成長に伴い変わっていく場合もあります」と述べ、発達障害がかなり多層的であり、また流動的であるということを指摘している。

吉岡（2012）は、支援につながるアセスメントという視点から、「医師の診断は参考にするが、一人の子どもに対して複数の医師によって別個の診断が下されている場合も稀ではないし、診断を絶対視することはない」と述べている。つまり、実際の臨床の現場では、診断名は参考にしつつも、あくまでも個々の特性について、それぞれの視点から理解を深めていくことになるのである。さらに吉岡は、「今現在、この時代の『発達障害』近縁の概念を把握・整理した上で、その概念を相対化し「」にくくった上で、目の前の子どもに対する支援の手立てを探っていくことが大切である」と述べている。これは昨今の発達障害への関心が「発達障害ブーム」（篠山，2019）とも思える状況において、冷静な視点、対応を求めるものであり、より現場に即した実践的な視点である。

では、具体的に学校現場において、発達障害の可能性が感じられた時に、教員はどのように理解し、取り組んでいったらいいのかを、この診断の有無と、担任の感じる子どもの発達の特性の強さの感覚を手掛かりとして、類型化して対応について検討していきたい。

2. 発達障害の見立てと支援のための4類型

（1）発達障害のアセスメントと保護者の思い

学校現場では、最近ではほとんどの教員が発達の視点を持って子どもを理解し、落ち着きのない子や暴力的な子、忘れ物が多く、集中ができてにくい子などに、心理的な課題とともに発達の課題もあるのではという理解をすることが多い。このような担任から見た発達の課題の可能性は、重要であり、子どもの学校での不適応（対人トラブルや不登校など）の背景に何らかの発達の特性があるということは、十分に考えられるところである。

そのような担任の理解に対し、保護者も同じようにどうも落ち着きがない、話をしてもうまく伝わらない、何回言っても忘れ物がなくなるという状況を気にして、我が子は発達の何か課題があるのでは、という理解を示すことがある。このように担任の理解と保護者の理解がほぼ一致するようであれば、支援としてはとてもやりやすいものとなる。ところが、実際は、そこがずれることも多く、担任が強く発達の課題を感じ、そのことを保護者に伝えても、保護者はまったく意に介さずに、子どもの発達の課題というのを見ようとしめない場合もある。また逆に、担任としては、少しは気になるが、発達障害というほどのことはないのではないかと考えていても、保護者が「うちの子は発達障害

ではないか、だから授業に集中できないのでは、忘れ物が多いのでは」と過度に発達障害を疑って、学校に訴えてくる場合もある。

そのような際に、もう一つ大事なことは、その子がこれまでどのような教育・支援を受けてきたかということである。子どもの発達・発育は乳幼児から細やかなチェックが行われ、出産後は各市町村で行われる乳幼児健診などで、身体の動きやコミュニケーションの問題など発達の問題はないか確認し、場合によっては発達相談を勧められたりすることがある。保育園・幼稚園など集団生活の場での対人関係や課題の遂行において、気になる場合には発達の視点も踏まえて保育者と保護者で話をすることがある。さらに小学校に上がる際にも、就学時健診があり、また小学校でも担任は発達の視点をもって、子どもの様子を見たりしている。このような経過において、その子どもはこれまでどのようにいわれてきたのかの情報はとても重要で、「3歳児健診でも少し発達の遅れを指摘されたことがある」「就学前に療育施設に通って、しばらく療育を受けていた」といった情報は、子どもの発達の課題を見極める一つの視点となる。そして、子どものこれまでの発達・支援の履歴は保護者の意識とも深く連動しており、保護者の意識や意向の影響を色濃く受けてきたものであり、重要な情報となる。

このように、学校における子どもの発達の支援を考える際に、まず担任や学校が、その子の発達の課題をどの程度強く感じるか、が一つの視点として重要になる。そして、もう一つは、その子が、これまでどのような発達や支援の履歴を経てきているかということである。これまでの履歴の中で、発達の課題を指摘されたり、支援を受けてきた経験がどの程度あるのか、あるいはそのような事実はまったくないのかというのは、今現在の子どもの発達を理解するうえでは、貴重な情報となる。それは、発達障害というのは、子どもの器質的な特性としてこれまでの日常生活においても継続して生じているものであり、急に現れたというものではないからである。逆に、これまで全くそのような指摘や可能性を言われたことがないのに、突然そのような気になる行動が出てきたということであれば、それはまた別の情緒的問題の可能性が考えられる。

(2) 4つの類型による理解

そこで、上で指摘した2つの軸、①担任から見た発達の特性の程度、②これまでの発達や支援の履歴における発達障害の可能性、を中心として、以下のような4つの分類が可能である。

表1 担任の理解と発達歴から見た発達障害の可能性の類型

担任から見た特性の程度	発達歴から見た可能性	類型
高い	高い	タイプ1
高い	低い	タイプ2
低い	高い	タイプ3
低い	低い	タイプ4

1) 担任から見た特性の程度

最近の小中学校における生徒指導上の課題や子どもの理解において、発達障害の視点ははずせない要因であり、また教員の意識も高い。発達障害に関する研修を受けたり、校内でのケース会議や特別支援の部会等においても、日常的に出てくるテーマである。したがって、担任のとらえた子どもの理

解、特に発達に関して、落ち着きがない、忘れ物が多く集中力が続かない、カッとなると手がつけられない、といった担任の認識は、発達的な特性が含まれている可能性を十分に感じていると考えられる。発達障害への支援においては、まずは日常的に接している担任を中心とした教員による発達障害の特性に関する理解度、つまり「発達障害への感度」が大きく影響してくることになる。

もっとも、子どもの発達的な特性を見極めるのはかなり難しい作業なので、担任だけに頼るのではなく、その周りで接している教員、例えば養護教諭、教科担任の教員、クラブ等で接している教員などの情報も加味される。さらに特別支援学級の担任や特別支援教育コーディネーターなど、特別支援に精通し、発達障害の子どもの特性に詳しい先生の意見も重要である。さらには、心の専門家であるスクールカウンセラーによる見立ても参考になり、最終的には、学校全体として、その子の発達の課題をどの程度のもものと判断し、それが学校教育を進めていく上で、どの程度の障壁となり、適応上の課題となってくるかを見極めていくことになる。そして、発達的な課題の程度が強く、学校生活の適応上も課題が生じるようであれば、そのことを保護者がどのように受けとめており、学校がそのことをどのように伝えるかが次の課題となる。その際に、子どもがこれまでどのような支援や発達の履歴をたどってきたのかとの兼ね合いにより、保護者にどのようにアプローチしていくのかが異なってくる。

2) 発達歴から見た可能性

支援や発達に関する履歴は、すでに述べたように各市町村での乳幼児健診、そして保育園・幼稚園での指導や就学前の健診など、多くのチェックを受けてきている。子どもが、そのような指摘や可能性を示唆されたという事実がどの程度あり、保護者が、それをどのように理解し、対応してきたかは重要な情報である。しかし、その細かな情報をどのように得ていくかは、なかなか難しい問題である。小中学生を理解していくうえで、これまでの支援や発達の履歴の情報を得ることは必要であるが、一方で個人情報の保護やプライバシーに関わる問題なので、どのようにその情報の共有を進めていくかは、慎重に対応する必要がある。

例えば、中学2年生において、その子どもの行動特性から、発達的な課題が疑われる場合について、考えてみたい。担任として、その子の言動が気になり、その子はどのような発達の履歴をたどってきたのかの情報が必要になる。まずは、前担任（1年時）に尋ねてみることになる。入学してから1年間の間に、その生徒について発達的な課題について感じたことはあるのか、また保護者からそのような話を聞いたことがあるのかを、確認してみることになる。そこで、母親も発達的な課題を気にしていることや小学校から発達的にも気になる子どもとして引継ぎがなされているということであれば、その可能性は高いことになる。逆に、前年度、前担任において、全くそのような理解や情報はなく、小学校からの申し送りもなかったということになると、その可能性は低くなる。もっとも、そうだからといって、発達的な履歴が全くないかというと、そうとも限らない。小学校の低学年や就学前の様子も気になる場所であるが、学校だけの連携でそこまでたどって情報を得ることは、現実には難しいところがある。そこで、それ以上の情報については、保護者から得ることになる。

担任が、保護者と会って、子どものことを相談しながら、発達の履歴に関する情報を得る時には、カウンセリングにおける聞き方が参考になる。それは、“現在から過去に向かって”話を聞くことである。つまり、子どもの言動について現在（中学2年）少し気になる場所があり、本人の対人関係のとりにくさがあると考えられるが、それは前年度、中学1年のときはどうだったのか、を保護者に尋ねてみるのである。さらに、小学校高学年の頃は、どのような様子であったのか、さらに小学校

低学年の頃はどうかであったのか。そして、子どもの発達的な特性については、もっと小さい頃の保育園や幼稚園の頃、先生に発達に関して何か言われたことはないか、就学時健診のときにはどうだったのか、そして、さらにもっとも早期の乳幼児健診のときは、どうであったのかを尋ねていくことになる。このように、まずは現在の子どもの気になる行動について共通の理解をした上で、現在から近いところから少しずつ子どもの様子を尋ねていくのである。そして、そのどこかで、発達的な遅れを指摘されたり、少し特性があることを言われたりしたことがあるときは、そのときのエピソードを詳しく聞いていくことになる。場合によっては、療育施設に通っていたり、医療機関を受診し、発達障害の傾向を指摘されたことがあるということもありうる。そうすると、発達の履歴における可能性は、かなり高まることになる。逆に、このように発達の様子をたどり、履歴を聞いていく中で、全く発達に関する指摘や相談を受けたことがなく、気になる行動もなかったということであれば、発達の履歴における可能性は、かなり低くなると考えられる。もっとも、これは保護者が捉えた発達の履歴であり、これまで幼稚園や保育園で少し気になる行動として指摘されたり、発達相談を勧められたことがあっても、そのことを全く気に留めず、むしろあまり考えたくないこととして、「そのようなことは考えられない」と理解し、これまで子どもに関わってきたという履歴も考えられる。つまり、保護者から子どもの発達の履歴に関する情報を得ること自体が、非常にデリケートな問題であり、親にとっては心理的な負荷のかかる状況である。したがって、この情報を得るところから、保護者との関係作り、協働関係を構築できるかが問われるところである。担任だけではなく、特別支援教育コーディネーターやスクールカウンセラー等の協力を得ながら情報を収集したり、場合によってはより専門的な知識を持ったスクールカウンセラーが保護者から話を聞くほうが良い場合もある。

いずれにしても、これまでの発達の履歴において、当該の子どもがどのような状況にあり、どのようなことを言われてきたのかは、発達障害のアセスメントをする上では、非常に重要な情報である。

3. 4つのタイプごとの理解と支援について

次に表1で示した2つの軸、「担任から見た特性の程度」と「発達歴から見た可能性」による4類型のそれぞれのタイプの特徴と関わりについて、検討していく。

(1) タイプ1（特性強い 診断有り）：配慮事項の共通理解

タイプ1は、担任から見て発達的な特性が強く感じられ、またすでにこれまでも発達障害の指摘を受け、診断等が出ている場合である。このタイプは、担任として子どもの理解はしやすいが、対応が難しいということが考えられる。このタイプでは、保護者も子どもの発達の課題について、十分に理解をしているので、保護者との連携はとりやすい場合が多い。しかし、その発達障害としての配慮については、微妙な認識のずれが生じることが起こりうる。

幼稚園・保育園においてすでに発達障害の診断を受け、それなりに配慮してもらってきた保護者にとって、子どもへの配慮は必須であり、そのことで何とか集団生活を営むことができてきたという経緯がある。そして、そのことは、子どもが小学校・中学校に入学するときも、同じような配慮をしてもらえるのではという期待へとつながっていく。しかし、幼稚園・保育園で行われていた配慮が、小学校になってもそのまますべて実現できるとは限らない。幼稚園・保育園では、みんなが集まって本

の読み聞かせをするときに、一人離れて教室の隅で電車で遊んでいても許容される部分がある。しかし、小学校という場では、授業中に一人だけ別の活動を行うことはなかなか許容され難いところがあり、まして1人だけ廊下に出たり、校庭に出たりすると必ず注意され、連れ戻される。そこにもう1人別の先生がいて、その子に個別に対応できるようであれば、無理に連れ戻すことはないかもしれないが、そのような対応は現実にはなかなか難しいところである。これは、小学校から中学校に進学するときや学年があがるごとに生じる問題でもある。つまり、これまで行われていた配慮事項と、今この学校、クラスでできる配慮事項とが、微妙にずれているのである。そしてこのとは、保護者との意識のズレや不信感を招くことにもなり得る。

そこで、まず大切なことは、子どもがこれまでにどのような診断や療育を受けてきたのかを、しっかりと把握し、保護者がどのような支援（特別な配慮）を求めているのかを把握しておくことである。その上で、学校でできる配慮と、なかなか難しく対応できない要望とを明確にして、学校でできる最大限の配慮事項をまずは提示し、理解してもらうことになる。その際に、担任だけではなく、特別支援教育の一環として、支援体制を構築し、学校全体としてその子にどのような支援が可能であるかを、まずは明確にする必要がある。場合によっては、取り出し授業による個別の支援やことばの教室への通級指導なども考慮する必要がある。子どもに必要な支援については、保護者の要望を聞くとともに、担任や特別支援教育コーディネーター、さらにはスクールカウンセラー等による子どもの特性のアセスメントに基づく配慮の必要性ということも大切であり、保護者の求めるものやこれまで行われてきた配慮が、そのまま必要であるかもその都度（年度ごとに）確認し、共有していくことが必要になる。つまり、発達障害の子どもたちも1年ごとに確実に発達しており、少しずつ自分で対応できるようになっている部分もあることを共有する。その上で特性により困難を抱え、配慮が必要な部分もあり、診断を受け、これまでさまざまな配慮を受けてきたが、それをそのまま継続するのではなく、その子どもの成長を見極めながら、学校は学校としての特別支援教育に基づく確かな見立て、つまり「教育的アセスメント」に基づく配慮事項の共通認識を行い、その子が今何を必要としているかを教育の視点から明確にしていく必要がある。

ただ、その際に学校としての立場・見立てを保護者にどのように伝え、理解してもらうかは保護者との連携という視点から、大きな課題である。幼児期より発達障害を指摘され、診断を受け、さらに療育に通わせたりしてきた保護者にとっては、子どもへの配慮を求め、その上で何とか集団生活を営むことができてきたという思いがある。周りの子どもたちや保護者にも気を遣い、いじめに合うことがないか心配し、何とか集団生活を送れるようになった子どもの保護者は、そこに至る過程でかなり疲弊し、子どもの将来について不安を抱えている場合が多い。保護者への関わりにおいては、まずはその思いに寄り添い、その疲弊し、苦悩を抱えている保護者の思いをしっかりと汲み取るところから始めなければ、しっかりとした連携を築いていくのは難しくなる。まずは保護者の思いを汲み取り、労をねぎらい、保護者自身をサポートする必要がある。場合によっては、スクールカウンセラーに任せるほうがいいこともあるほど、保護者の心理的な負担が大きく、サポートが大切になってくる。

さらに、子どもの特性が強い場合は、これまでに対人関係につまづき、トラブルが多く、また先生に指導・注意されることも多いことから、人への信頼感が低下し人と接するのを避けるようになったり、自分に自信が持てなくなり、学校に行くのさえしんどくなってくる場合がある。いわゆる発達障害の二次障害であり、タイプ1の子どもの場合は、多かれ少なかれこの二次障害を抱えている場合があり、人への信頼感が低下し、人を避けたり、自分への自信がもてなくなったことへの配慮を求めら

れることもある。しかし、発達障害の特性と二次障害は、別のものであり、二次障害は支援により十分に变化する可能性がある。それは、心の問題として、スクールカウンセラーによる支援やクラスの担任による自己肯定感を育てるような関わりにより改善していくものである。

(2) タイプ2（特性強い 診断無し）：保護者との緊密な連携

タイプ2では、担任から見て発達特性が強く疑われ、配慮が必要であると考えられるが、これまでの発達歴をたどって見ると、ほとんどそのような情報が出てこないという場合である。これは、担任からすると、とても不思議な状況であり、これまでそのような指摘や支援がなされてこなかったことに疑問を覚えることがある。タイプ1では、担任の理解とこれまでの発達歴の間に整合性があり、理解はしやすいが、このタイプ2では、そこに大きなギャップがあり、今後の関わりとしても大きな困難があると考えられる。

まず重要なのは、担任から見た発達の特性の強さが、本当に発達の特性によるものであるのかが、ポイントになる。発達障害の場合は、すでに述べたように、これまでの発達の過程で、独特のコミュニケーションの取り方や対人関係において、どこかでその特性が疑われ、前の学校（幼稚園・保育園あるいは小学校）での支援が行われている場合が多い。特に最近では、発達の視点は学校教育において欠かせない領域であり、ほとんどの先生がその研修を受けて、知識や技能を身につけてきているはずである。そのような状況において、これまで発達障害の観点からの理解や支援が行われてこなかったということは、いくつかの要因が考えられる。

まず、一つ目は、子どもの落ち着きのなさ、注意力のなさ、衝動的な行動など、気になる言動が発達の要因ではない、という可能性である。このような気になる言動は、心理社会的な要因によっても引き起こされることがある。特に重要なのは、家庭内における親との関係であり、親の適切ではない養育や親の離婚や再婚・親の病気といった環境の変化によって、生じる可能性がある。子どもの気になる行動が幼少期はあまり見られなかったのに、ここ数年の間に見られるようになったのであれば、このような環境の変化による影響が大きいと考えられる。また、発達障害の特性と近似する形で見られる言動には、虐待等による不適切な養育によるものがあり、愛着障害として捉えられている。例えば、不安の強さ、無表情や強い衝動性・攻撃性など子どもの気になる言動が、発達の特性ではなく、愛着障害によるものである可能性があり、慎重に吟味する必要がある。その見極めはかなりの専門性を必要とするので、スクールカウンセラー等との連携による慎重な情報共有とアセスメントが求められる。つまり、子どもの気になる言動が小さいころからではなく、最近気になるようになったという場合は、親の養育態度や環境の変化等による強いストレスあるいは心理的外傷体験による影響を考える必要がある。

もう一つの要因として、担任から見て、確かに子どもの落ち着きのない言動には、発達の特性が感じられ、これまでもそのような傾向は多少指摘されてきた情報があるが、明確に支援を受けてこなかったという場合である。その際には、保護者がこれまでの指摘や受診の勧めをどのように受けとめてきたかということが影響している可能性がある。

子どもの特性が強い場合、保護者はこれまでもそのようなことを示唆されたり、検査を進められたりした可能性があるが、そのことを明確に受けとめて、受診や支援につなげてこなかったということである。子どもの特性がかなり強く感じられる中で、それでも発達障害としての診断や支援を受けないままで、今日まで来ているということは、保護者にかかなりの抵抗感、拒否感があると推測される。

これは保護者に「診断がつくことで本人の本来の姿を見てもらえなくなることや、診断されたことが不当な差別につながることを心配」（篠山，2019）して、できるだけ診断を受けることや学校で特別な配慮を受けることを避けてきたという可能性が考えられる。

したがって、このタイプ2の子どもへの支援においては、まずは保護者に会って、気になる行動について、発達的な理解がどの程度あるかを確かめることから始めることになる。その中で、保護者が何ゆえ子どもの行動を発達的な特性として理解しようとししないのか、その抵抗や拒否感の背景にはどのような思いがあるのかを共感的に理解していくことになる。子どもが発達障害ではないかというのを受けとめるのは、保護者にとって負担が大きいことであり、1人で抱えるには負荷のかかる状況である。それを家族の中で共有できる相手（多くは夫婦や親）がいるのか、逆に家族や親せきから責められるような状況であるのかを、見極めていくことになる。つまり、保護者の中に、子どもの発達障害をどうしても受け止められない、受け入れられない状況があるのではないかと理解し、保護者との関係を築いていく。保護者の診断に対する不安や誤解、また社会の偏見に対する不安などを丁寧に聞き取りながら、そのうえで、発達障害の特性の強い子どもの場合は、診断を受け、場合によっては投薬を受けることでだいぶ生活がしやすくなること、さらに学校での特別な配慮をすることで、その子が本来持っている能力をもっと伸ばせるようになることを粘り強く伝えていくことになる。このように、タイプ2では、「保護者との緊密な連携」がカギになると考えられる。

発達障害の診断は、本来はその子のもっている力を伸ばし、受けるべき教育が受けられるようにするものである。つまり、このタイプ2の場合は、まずは保護者に丁寧に説明し、受診・診断を受けることでタイプ1へと移行していくことが、基本的な方向性になる。しかし、これは、かえって保護者との関係がこじれてしまったり、切れてしまったりするリスクもある。その際は、スクールカウンセラー等との連携による専門的な子どもの理解と、共感的な関わりをベースとし、慎重な説明と心理的なサポートが必要である。このような保護者への関わりは、時間のかかる地道な作業であるが、子どもの発達障害の可能性を受けとめ、外部の専門機関へとつなげることができることで、今後の支援はかなりスムーズになり、特別支援の枠組みにのせていけるようになる。

保護者への丁寧なかかわりを続ける一方で、子どもへの関わりは、明確な診断や保護者からの配慮に関する要望がない中で、支援の枠組みを考えていくことになる。つまり現実的には、子どもの発達的な特性が強く疑われ、さまざまなトラブルや不適応が生じており、担任の見立てた特性への配慮無しには学校での対応が難しいという場合は、明確な診断や支援の要望がない中で、特別支援の対象として、学校独自の教育的アセスメントに基づいて、支援体制を構築し、支援を行っていくことになる。つまり、明確な発達障害という診断や理解はないが、その可能性が高い子どもとして、配慮して（念頭において）対応していかざるを得ないと考えられる。

このようにタイプ2の、発達障害の特性が強く疑われる場合、まずはその気になる行動が、他の要因（愛着障害等）によるものではないかという見極めが重要になる。その上で、やはり発達的な特性の可能性が強い場合、明確な診断や支援の履歴がない中で、子どもは学校生活においてかなり困難やトラブルを抱え、担任としても対応に苦慮することになる。担任としては、このような現状を丁寧に保護者に伝え、理解をしてもらいつつ、子どもの発達的な特性の可能性についても、少しずつ提示し、共通理解にもっていくことになる。それでも、保護者にそのような理解を受け入れてもらえないようであれば、保護者からは明確な特別支援教育への理解もなく、また明確な診断等がない中で、学校としては子どもの特性を見極めながら、必要な配慮をしながら支援を実施しなければならないという非

常に厳しい状況におかれることになる。

(3) タイプ3（特性弱い 診断有り）：子ども本来の力の見極め

タイプ3の子どもは、タイプ2と逆であり、担任から見た発達的な特性はそれほど強く感じられないが、これまでの発達歴において、発達障害としての指摘や診断を受け、特別な配慮を受けてきている子どもである。この場合も、まずは担任によるその発達的な特性の見極めが重要になる。おそらくクラスでの落ち着きのなさや対人関係の苦手さ、衝動的で周りとのトラブルが発生するといった問題行動が見られるかもしれないが、その中に発達的な特性による部分がどの程度含まれているかを見極める必要がある。場合によってはその子どもの社会性の経験不足としてのコミュニケーションの弱さや周りの大人との関わりの弱さにより、感情をうまくコントロールできずに衝動性が亢進しているということも考えられる。

一方で、その子の発達歴も細かに見ていくことになる。それほど特性の強さは感じられない子どもが、どのような経緯で発達の問題を指摘され、医療や療育とつながってきたかを確かめてみることになる。これまでの発達歴を聞きながら、いつ、どのような形で診断を受けるようになったのか、またそこではどのようなことが課題として指摘されてきたのかを、丁寧に聞いていく。保護者にとって、子どもの発達障害を疑い、医療機関に連れていくのは相当の覚悟が必要である。子どものこれまでの気になる行動、例えば物忘れがひどく、何回注意しても入らなかったり、暴れると手がつけられないほどになり、感情の起伏が激しかったりして、どう理解し、関わったらいいいのか全く分からず、途方に暮れている状況があったのかもしれない。そのような状況で、何か子どもを理解するために、医学的な診断を得ることや投薬を受けることで、その問題行動を抑えられるなら、是非専門機関に行きたいと考えるのは自然な流れである。また、保護者が自ら調べて、子どもの理解、支援のために早期に動いて医療機関に行かれる場合も考えられる。そして、そのような訴えによって、医療機関に行くと、検査を受け何らかの発達障害の可能性を示唆され、場合によっては発達障害の診断を受けることもある。保護者は、子どもの問題行動を発達障害の影響であり、それに対する配慮を得ることで、子どもは少しでも集団から浮いてしまうことなく、適応できるのではないかと願うものである。しかし、この医師の診断は、すでに第2節で述べたように、それほど絶対的なものではなく、その傾向を示唆されたもの、つまりグレーゾーンであったり、その診断を受けた当時の状況や発達状態から、現在は少し変化している可能性もある。その意味では、子どもが発達的な特性を指摘され、また診断を受けていても、現時点における担任の理解・見立てを中心に、児童生徒の教育的な視点から見たアセスメントを行っていく必要がある。

このタイプ3では、それほど発達的な特性が強くないにもかかわらず、保護者が医療や福祉的な支援を求めてきており、さらにそれを学校にも求めてくる可能性は高い。それだけ子どものことを気にかけており、心配しているとも言えるが、他方で担任から見た理解では、それほど特性の強さが感じられないと、保護者の意向や要望と、担任としての子どもへの配慮の思いとの間にずれが生じる可能性がある。そこで、担任と保護者の理解や意見のすり合わせが重要になる。担任は、保護者が子どものどのような行動を気にして、発達的な問題として専門機関に相談に行ったりしているのか、またそのことにより保護者の気持ちが少し楽になったり、理解が広がったりしている状況などについて、丁寧に聴いていく。保護者にとって、専門機関で診断を受け、投薬を受けることで、かなり楽になりそれで問題は解決したと理解しているかもしれない。場合によっては、後は本人の障害の問題なので、

学校の支援のあり方で何とかしてほしいと願っている可能性もある。しかし、発達障害の子どもへの関わりは、診断を受けることでおわりではなく、そこから具体的にどう関わり、支援していくかが重要であり、特に特性として弱い部分を見極めると同時に、それをどのようにカバーし、できる部分を伸ばしてやるかが大切であり、障害だけに目を向けるわけではない。したがって、担任としては教育的な視点から、子どもの見立てを行い、子どものできるところを取り上げ、誉めてやると共に苦手なところをどのように補うかを、保護者と共に検討することで、その子のまだ発揮されていない力が開花し、適応能力が高まる可能性がある。これは、「この子は発達障害があるので」といった一面的な理解により、見えなくなっていたその子の本来の力を引き出すことでもある。発達の特性の指摘や診断は、このタイプ3においては、むしろ子ども本来の力を見えにくくし、成長や発達の機会を失ってしまう可能性があるため、「子ども本来の力の見極め」というところがカギになる。

(4) タイプ4（特性弱い 診断無し）：発達障害へのとらわれ

担任から見て発達の特性はそれほど強く感じられず、またこれまでの発達歴を見ても、そのような情報はなく、専門機関等にも関わったことがないというタイプである。これは、発達障害をスペクトラムとして捉えた場合、ほとんど全ての児童生徒が何らかの個性を持っており、発達の過程における他者の理解やコミュニケーションのとり方には個々に多少の偏りがあるものである。図1に示すように、発達障害の判断は、定型発達から発達障害の間のスペクトラム（連続帯）としてとらえられ、その間には必ずグレーゾーンといわれる曖昧な領域が存在する。

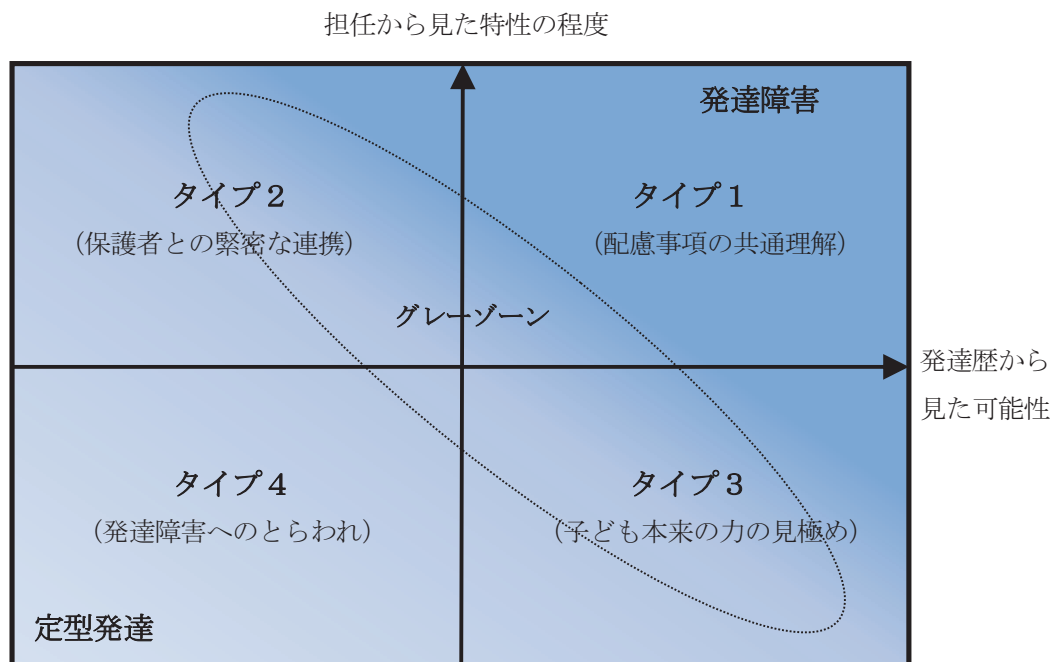


図1 2軸による4類型

発達の特性とまでは捉えられないが、多くの子どもたちの持つ日常生活において身につけてきたこだわりやくせがあり、個性のレベルとして捉えられるものである。このような個性としての特徴は、多くの子どもたちがこれまでの発達歴においてもそれほど問題として捉えられることなく、専門機関

につながることなく過ごしてきている部分である。

しかし、そのような個性としての特徴のある子どもでも、保護者にしてみると気になり、発達障害ではという疑いの目で見てみると、発達障害の特性として理解され、周りで発達障害の子どもの話を聞くと、自分の子どももそうなのではないかと気になることがある。そして、そのような保護者が子どもの発達障害を疑って、担任に相談したりすることがある。

内田（2019）は、カウンセラーという立場から、そのような保護者との関わりについて「子どもの発達障害を疑う両親」との面接過程について報告している。

このタイプ4でも、これまでと同じくまずは担任、学校による子どもの発達の特性の見立てが重要である。担任には見えていない気になる行動があったり、家ではかなり特性が強く感じられるが、保護者が強く叱責したり、注意することで学校ではできるだけそれが目立たないように努力しているということも考えられ、保護者から詳しく状況を聞くことで、さらに子どもの発達の特性の見立てが深まる場合がある。その際は、担任から見た発達障害への程度が強まり、タイプ2へと移行することになる。

他方で、保護者としては発達の課題があるのではと訴えてこられても、担任としてはやはり発達の特性はそれほど強く感じられない場合がある。それは、保護者にしてみると、家でいくら注意しても聞かなかったり、忘れ物が多かったりするということが続くと、何かこの子に問題（障害）があるのではと感じてしまうものである。これは、最近ということではなく、これまでの日々の生活の中で親が感じてきた子どもへの不満や苛立ち、疑問から生じてきた親としてはぎりぎりのところでの理解であるかもしれない。そして、このような状況で専門機関につながると、何らかの発達の特性の指摘を受け、タイプ3へと移行する。

このタイプ4の状況で、発達の問題を心配して来た保護者に対し、内田（2019）は、両親との面接プロセスにおいて、「発達障害を強く疑う時期」から「発達障害へのこだわりが緩む時期」を経て子どもへの理解が広がり、最終的には子どもが主体性に動き始めるようになった、ということである。つまり、注意散漫で、自ら何もしようとしなかった子どもが、自ら塾に行くことを決めたり、親に対して意見を言えるようになっていったのである。このように、当初は発達障害ではという疑いが強かった保護者が、次第にその思いが緩んでいく過程を提示し、その際に重要だったのは、親の二つの側面でのニーズを受けとめ、伝え返していくということであった。一つ目は、“親自身の関わりを認めてほしい”という親のニーズであり、これは子育てにおける親自身のこれまでの関わりを認め、評価してほしいという思いであり、それをしっかりと受けとめ映し返していくことが必要になる。二つ目は、“子ども自身を認めてほしい”という親のニーズであり、これはいろいろな問題行動もあるが、自分の子どもそのものを認めてほしいという親の願いであり、その映し返しとして子どものよいところや頑張っているところをしっかりと捉えて、保護者に伝えていくことが必要である。

このタイプ4では、保護者が子どもの問題行動や気になる言動などに悩み、長年それに対し注意したり、きちんとするようにさせてきたがなかなかうまくいかず、子どもが思い通りにならないのは「発達障害があるからではないか」という疑いに至る。そして、発達障害という視点で子どもを見ることで、親の子育てのせいではなかったという納得や安心感を得たいという思いがある可能性もある。したがって、そのような保護者への支援としては、まずはこれまでの親のさまざまな関わりの工夫やうまくいかないで苛立ち、叱責してしまったという苦悩や後悔の念をしっかりと受け止め、「親の安心感とゆとり」（内田、2019）を生み出すことで、親の発達障害へのこだわりを緩めてやることが重要

である。「親が親としての自信を取り戻し、子どもの状況に沿った柔軟な関わりができることで、親がより発達促進的に機能するように」（内田, 2019）になっていくのである。タイプ4では、このように、発達障害の可能性も一つの視点として頭に置きながら、基本はその子に関わる保護者の心理的負担を感じ取り、発達障害の疑いへと傾いていた気持（これは“発達障害へのとらわれ”とでも言える親の不安）を少し和らげることで、より柔軟な親子関係を築いていくことになる。

4. まとめ

発達障害児を抱えた保護者及び本人への支援においては、これまで言われてきたようにその子どもの特性に応じた支援・配慮が必要であり、まずはその見立てが重要になる。しかし、学校の現場においては、その見立てがなかなか定まらず、明確な方針を立てられないという場合がある。それは、これまで述べたように子どもの発達の過程において、障害の特性がどのように捉えられ、医療や福祉の場で扱われてきたかに因るところがある。特に医療の場で、発達障害の診断を受けてきたことは、子どもへの支援において、重要な情報である。

さらに、その発達の履歴には、保護者が子どもの発達の特性をどのように理解し、関わってきたかも影響してくるので、保護者からの情報も重要になる。保護者との面談において、まずは現状の理解をスタートとして、現在から過去に遡る形で、丁寧に子どもの発達歴をたどり、その時々保護者の負担感や苦悩に寄り添っていくことが必要である。発達障害の子どもへの支援においては、子ども本人への支援と共に、この保護者の負担感や苦悩に担任やスクールカウンセラーが優しく寄り添って、保護者自身の抱えるニーズに応える形で、保護者との関係を構築し、保護者自身を支え、子どもとの関係の体験に目を向け、ありのままの子どもを受け入れるようになることで、子ども本来の力が発揮され、かなりの部分は解決していく可能性がある。つまり、関係体験性のセンスの賦活（川上, 2012）により、発達障害の子どもを抱える特性による生きにくさかなりの部分はカバーできるようになるのである。

また、子どもの見立てにおいては、医療や福祉における理解と共に、担任による理解、アセスメントも重要である。それは、日々子どもに接している担任から、その子どもの課題は何であり、それを生み出している発達の特性は、どのような特徴であるかを、日常の生活を見ながら捉えることができるからである。学校教育における発達障害の支援は、あくまでも教育的な側面から見た支援の必要性であり、これまで医療で指摘された診断名や、福祉の場で行われてきた療育的な支援も、一旦「」にくくり、あくまでも教育的な視点から見て、その子どもの発達の特性はどの程度あるのか、どのような力をそこに付けていく必要があるのかを、教員、学校という視点からアセスメントを行っていく、つまり「教育的アセスメント」が必要である。そこには、もちろんスクールカウンセラーや特別支援教育コーディネーターなどの専門家の視点を踏まえながら、チーム学校として、ひとりの子どもに必要な多角的なアセスメントを行っていくことになる。

引用文献

- 平田祐太朗 (2015). 小学校における発達障害児童の保護者と担任教師の協働を支えるスクールカウンセラーのアプローチ—グランデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成—. 教育心理学研究, 第 63 巻第 1 号, pp.48-62.
- 井澤信三 (2019). 学校教育における発達障害支援のこれから. 教育と医学, No.793, pp.4-10.
- 今井しのぶ・古田加代子・佐久間清美 (2018). 子どもの発達に気づき広汎性発達障害と診断を受けるまでの母親の生活上の困難. 日本公衆衛生看護学会誌, 第 7 巻第 1 号, pp.3-12.
- 小島道生 (2019). 特別支援教育と教育現場—内的世界の育ちを支えるために—. 教育と医学, No.793, pp.18-24.
- 川上範夫 (2012). ウィニコットがひらく豊かな心理臨床—「ほどよい関係性」に基づく実践体験論—. 明石書店.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要
- 中田洋二郎・筒井恵里子 (2014). 現在の発達障害における母親の精神的ストレスについて—定性的データ分析の試みを通して—. 立正大学臨床心理学研究, 第 12 号, pp.1-12.
- 篠山大明 (2019). “発達障害” はブームなのか. 教育と医学, No.793, pp.60-67.
- 内田純子 (2019). 子どもの発達障害を疑う親へのアプローチ. 心理臨床学研究, 第 37 巻第 2 号, pp.155-165.
- 内田利広・雲財理紗 (2017). 発達障害児の母親の心理的負担と支援との関連について—学校生活の実態把握を通して—. 京都教育大学紀要, 第 130 号, pp.111-124.
- 吉岡恒生 (2012). 発達障害のアセスメント. 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 第 2 号, pp.79-86.

