

【論文】

社会環境との関係性から見た発達障害の可能性のある学齢期の子ども のレジリエンス

School Aged Children who may have Developmental Disabilities Through the Lens of Relationship
with Social Environments.

朝岡 健吾(北星学園大学大学院 社会福祉学研究所 博士後期課程)

要旨

本研究では、発達障害の可能性のある児童と社会環境との関係性に着目し、困難を引き起こす要因や適応を促進する要因を可視化するために「社会生態レジリエンス」の概念枠組みを用いた。通級指導教室を利用している小学4年～6年生の児童を対象とした半構造化面接を実施した。質的データ分析を用い、オープンコーディングと焦点的コーディングを実施した。

その結果、4つのカテゴリーと10つのサブカテゴリーが生成された。『リスクを伴う関係性』により児童は生きづらさを感じていた。その一方で、現状を理解して受け入れることで『児童の成長』が見られていた。その上で、レジリエンス促進要因である『直接的に作用する保護的要因を持つ関係性』が児童の変容を促進しつつ、『間接的に作用する保護的要因を持つ関係性』を有する社会環境の中で彼らは肯定的に受け入れられる経験を通じて成長していることがわかった。

キーワード：「発達障害」「生きづらさ」「レジリエンス」「小学生」「通級指導教室」

I 研究の背景

「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」の協力者会議(文部科学省 2012)で示された知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた小学校の児童の割合は推定7.7%であった。1クラス30人学級で換算すると1クラスあたり2.3人在籍していることになる。この結果は発達障害の専門家による判断や医師の診断に基づいたものではなく、担任教員が学習障害(LD: Learning Disorder)、注意欠陥多動性障害(ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder)、高機能自閉症(HFA: High Functioning Autism)の特性を問う質問項目が記載された調査票に記入したものを

回収、集計したものである。これは、発達障害のある児童生徒の割合を正確に示しているものではないが、教育現場において発達障害の可能性があるために特別な支援が必要と判断されている児童の割合を示すものである。

発達障害は他者との社会関係の形成や社会活動への参加に困難を生じさせるので、他者との関係性における相互作用において顕著に現れる特性である。そのため、発達障害の可能性のある児童は他者と関わることに苦手意識を持つことで「生きづらさ」を感じることもあるのではないだろうか。しかし、彼らには重度の知的能力障害がないこともあり、彼らの発達上の特性は周囲には必ずしも可視化されているわけではない。そのため、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に対しては、

療育機関でも医療機関でも十分な対応がなされず長期的なフォローもされていないことが多い(宮尾 2019).

彼らは家庭や学校以外にも様々な場面において他者との関わりを持っているが、その中で彼らが抱える「生きづらさ」や「困り感」は見過ごされがちである。もし、周囲の人たちが彼らの特性を理解、受容していれば、「生きづらさ」や「困り感」は多少緩和されるかもしれない。しかし、そうではない場合、学習や集団生活を苦手とする発達障害の可能性のある児童にとって、特性について理解のない教師や周囲の児童の配慮のない言動のために、学校は恐怖の対象となる可能性が高い(宮尾 2019)。望ましくない結果やストレスの兆候の可能性を高めるリスク要因(Greene 2013)は新たなリスクを引き起こしつつ、長い年月をかけて累積化される (Masten & Cicchetti 2016 : 276)。

II 研究の意義と目的

児童は家庭、学校、地域など多様なネットワークにおいて相互的かつ互恵的な社会関係を築くことで平衡状態を維持している。社会関係の不調和は社会関係を維持しているものの、それらに相互的な矛盾が生じることで、多数の社会関係が両立しえない状態になり、結果的に新しい役割を担うことになったときに生じる(岡村 1983 : 107)。「生きづらさ」はこれらの社会関係の不調和により生じるものと考えられる。

貴戸(2011 : 10)は生きづらさの考察にあたり、「関係的生きづらさ」の概念として、人が他者や集団につながるときにある局面で不可避に立ち現れてくる関係性の失調のようなものと述べている。人々の抱える問題は自己責任でもなければ、社会環境の要因によるものでもない人々の関係性の間に生じるものであるとしている。藤野(2007)も「生きづらさ」は「社会」や「環境」、「時代」との関係で捉えられていると指摘している。「生きづらさ」は生まれながらにして抱えているものではなくて、ある状況の中

でそれとの関係性の中で生じるとも説明している。このように、「生きづらさ」は人と社会環境との否定的な相互作用の結果として捉えられることがわかっている。

同様に、発達障害の可能性のある児童も他者との関係性の中で「生きづらさ」を感じているのではないだろうか。教育心理学者の田中(2015)は、同級生からクラスの一員として認められているのかを知りたい、でも自分に対する評価を聞くのが怖いというふたつの相反した気持ちの中に発達障害を持つ小学校高学年以降の子どもの生きづらさが凝縮されていると説明している。発達障害の可能性のある児童は相手との距離の取り方や相手の気持ちを想像することが苦手な場合がある。その上で、小学校の教員でもある曾根(2021)は、彼らは学校生活で同級生とトラブルが積み重なることで、「どうせ誰も聞いてくれない」、「自分はだめな人間だ」などと自己否定に陥ってしまうと述べている。さらに、川瀬(2000)は自身が勤務する児童自立支援施設の入所者の約半数が発達上の特性を持っているとした上で、彼らには親や先生から肯定的に受け止められた経験が少なく自己肯定感が低いことを明らかにしている。これらを踏まえ本研究では、発達障害の可能性のある児童の「生きづらさ」を日常生活において彼らの特性によりもたらされる可視化されない「対人関係の困難さ」と位置付けることとする。

ところで、レジリエンスとは逆境を乗り越える個人の資質として広く知られている。また、最近の研究によって、レジリエンスという概念は個人に備わった特性というよりはむしろ社会的、相互関係的なものであり、それは「他者との関係性の中で発生することで広範囲の集団(例:家族、地域など)で観察可能な特質」であることがわかっている(Gilligan 2017 : 446)。レジリエンスとは決して特異なものではなく一般的な適応過程を通じて現れる日常的にありふれた現象であり、何らかの特別な才能、子育て方法、幸運などが子どもの良好な発達や逆境の克服に重要な役割を果たしているわけではない(Masten 2001)。レジリエンスを社会生態システムの枠組み

で整理した Ungar(2017: 616)らは、社会生態学的なレジリエンス(以下、社会生態レジリエンスとする)を個人やシステムがストレスから回復するという概念ではなく「システム間の相互作用や個人が必要とする資源の質」と述べており、「人々が彼ら自身の幸福や健康を維持するための心理的、社会的、文化的、物的資源を探し出すことのできる能力であるとともに、それらが文化的に意味のある方法で提供されるように個別的、集団的に交渉することのできる能力」と定義づけている。

発達障害の可能性のある児童と彼らを取り巻く社会環境との関係性には「生きづらさ」を感じさせる性質を含むものがあるが、同時に社会環境に適応し前向きに生きていく動機を含むものも存在する。社会生態レジリエンスの概念枠組みを用いることにより、日常生活上の困難への適切な対処を促進する要因が作用していく過程を明らかにできると考える。しかしながら、レジリエンスに関する先行研究において発達障害児の家族に関する研究には一定の蓄積が見られているが、発達障害の可能性のある児童本人のレジリエンスに焦点を置いた研究は現在まで実施されていない。

本研究においては、虐待や受傷経験など極めて深刻な状況ではなく、発達障害の可能性のある児童が抱える日常生活における対人関係の困難さに焦点を置く。彼らと社会環境との関係性に着目し、困難を引き起こす要因や前向きな適応を促進する要因を可視化する。そのために「社会生態レジリエンス」の概念枠組みを用いることを試みる。「日常生活上に存在するレジリエンス促進要因」が彼らの変容を促進することで、彼らにどのような影響を与えているかについて整理することを本研究の目的とする。

Ⅲ 研究方法

1) 調査対象者

小学4年～6年生の児童は、幼児期から学齢期に移行し始める時期である9、10歳の節を迎えて発達上の個人差が顕著になり始める年齢層である(文部

科学省 2009; 心理科学研究会 2009: 100-101)。この年齢層の児童は物事のある程度具体的に認識することができるようになり、知的な活動を行うようになるほか自身を客観視できるようになる。しかし、発達上の課題に直面し始めるころでもあり、社会関係の不調和による様々な悩み事に直面し何らかの「生きづらさ」を抱えている可能性がある。

発達障害の可能性のある児童は知的障害がないため通常学級に在籍しているが、その特性ゆえ他者と調和のとれた関係を作ることが難しいと推測される。発達障害の特性は、多くの場合、その困難は可視化されない。そのため、彼らを対象にした研究を実施するにあたり、「発達障害の可能性のある児童」という枠組みについて、本人や保護者による自己評価によらない方法で設定する必要がある。

通級指導教室を利用している児童は通常学級に在籍しながら週1回程度、障害特性に応じた個別的な指導を受ける。彼らは通常学級で大部分の授業を受け、そこで他のクラスメートと関わりを持つ機会も多い。通級指導教室を利用するためには市町村の教育委員会の就学相談を受ける必要があり、そこで得られた情報をもとに就学指導委員会が医学的な診断結果だけではなく教育学や心理学の視点に基づいて審議する。発達障害の診断は通級指導教室を利用するための必要要件ではない。これらを踏まえて児童や保護者の意向や教育的ニーズを尊重して市町村教育委員会が利用の可否を決定する。平子ら(2012)が通級指導教室を対象に行った調査では、対象児童39名のうち診断を受けている児童の割合は41%だった。山本ら(2013)が実施した調査では、自校通級児童で48%、他校通級児童では28%が発達障害の診断を受けていなかった。ここから、通級指導教室には発達障害の診断を受けた児童と発達障害の可能性はあるものの診断を受けていない児童が混在していることがわかる。彼らは良好な対人関係の維持、集団行動が苦手な他の児童と比較して学習面で遅れをとっている場合があることから「生きづらさ」や「困り感」を抱えていることが推測される。そのため、今回の研究対象は小学4年～6年生の通級指導教室

を利用している児童とした。

2) 倫理的配慮

本研究について、事前に北星学園大学の研究倫理審査委員会の承認を受けた(21-研倫 22 号)。また、日本社会福祉学会研究倫理規定を遵守して実施した。研究協力者である通級指導教室に在籍している児童の募集にはフェイスブック、ブログ、ツイッターを活用した。研究協力者の保護者に対し、説明書と同意書を送付した上で研究の概要や目的、期待できる結果、倫理上の配慮、調査の実施方法を説明した。調査への参加は任意であること、個人情報取り扱いには十分に配慮すること、調査は非対面で実施し ZOOM を使用すること、調査内容の分析のために ZOOM の録音機能を使用して会話を録音すること、回答者は児童だが未成年の為、保護者の同席を求め、事前同意書を提出していただいた。

3) 調査方法

本研究において、複数の都道府県から小学 4 年～6 年生の男女 8 名の通級指導教室を利用している児童とその母親の協力を得ることができた(表 1)。母親は児童の回答を補足し、児童の気持ちや思いを代弁する立場での同席となった。本研究に用いたインタビューの設問は「家族のこと(特にお父さんやお母さんについて)について教えてください」、「自分のことについて教えてください」、「友達のことについて教えてください」、「学校のことについて教えてください」の 4 項目合計 10 問で構成した(表 2)。この設問に沿って半構造化面接にて ZOOM を用いた非対面で調査を実施した。データ分析には QDA ソフト(MAXQDA 2022)を使用した。分析方法は質的データ分析(佐藤 2008)を用いた。インタビュー記録の分析において、研究目的に沿いつつオープンコーディングを実施した(脱文脈化)。さらに、焦点的コーディングを実施し焦点コードを生成することでコードを集約した。その後、焦点コード同士の関係性を整理してサブカテゴリーとカテゴリーを構築して再文脈化を図った。

表 1：研究協力者一覧

No.	実施日	氏名	性別	学年	診断	診断名	同席者
1	2021. 9. 21	A	男	5	あり	LD	母親
2	2021. 9. 21	B	男	5	あり	LD	母親
3	2021. 9. 29	C	男	6	あり	ADHD	母親
4	2021. 9. 30	D	男	4	あり	ASD	母親
5	2021. 10. 3	E	男	6	あり	ASD	母親
6	2021. 10. 6	F	女	4	あり	ASD	母親
7	2022. 1. 3	G	男	4	なし		母親
8	2022. 1. 23	H	男	5	あり	ASD	母親

表 2 : 本研究に用いたインタビューの設問

	【家族のこと（特にお父さん、お母さんについて）について教えてください】
①	お父さんやお母さんは、あなたの性格や友だちについてどのくらいよく知っていると思いますか？
②	思ったことや感じたことは、全部お父さんやお母さんにどの程度よく話していますか？ほかに自分の気持ちを話せる人はいますか？
③	こまったとき、お父さんやお母さんはどのように助けてくれますか？
	【自分のことについて教えてください】
④	勉強をがんばることは、将来、どのように役に立つと思いますか？
⑤	とくいなことを、友だちに見せる機会がありますか？あればどのように？
⑥	勉強以外で今がんばっていることは、将来、どのように役に立つと思いますか？
	【友だちのことについて教えてください】
⑦	なかよくしてくれる友だちはどれくらいいますか？学校以外の友だちも含まれていますか？
⑧	こまったとき、友だちはどのように助けてくれますか？
	【学校のことについて教えてください】
⑨	クラスの人たちに、合わせることができると感じる時はどんなときですか？
⑩	学校のどんなところが楽しいですか？学校以外で楽しいところはありますか？

IV 研究結果

1) カテゴリーの説明

インタビューデータを分析した結果、4つのカテゴリーが生成された。【直接的に作用する保護的要因を持つ関係性】というカテゴリーは2つのサブカテゴリーと5つの焦点コードで構成されている。同様に【間接的に作用する保護的要因を持つ関係性】

というカテゴリーは3つのサブカテゴリーと8つの焦点コード、【リスクを伴う関係性】というカテゴリーは2つのサブカテゴリーと4つの焦点コード、【児童の成長】というカテゴリーは3つのサブカテゴリーと7つの焦点コードでそれぞれ構成されている(表3)。以下、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを〈 〉, 焦点コードを《 》, 具体例を「 」を用いて説明する。

表3 : カテゴリー表

カテゴリー	サブカテゴリー	焦点コード	具体例
直接的に作用する保護的要因を持つ関係性	支えてくれる先生との関係	調整役としての関わり	担任の先生との橋渡し/日頃の様子を書きやすくして、通級の先生, 担任の先生, 子ども, 親で情報共有できる/通級の先生に入ってもらえるとスムーズ
		クラス全体の秩序を保つ	少しでもいじめの芽が出たらすぐに摘む/みんなを笑わせてくれて, クラス的には最高の感じ
		適切な指導を行う	困っているときにどうするかという本を読んでもるように勧める/本人も, これしてみようかなとか, やってみようかなってものを前向きに考えるみたい/スモールステップによる学習や体育等でのさりげないアドバイス/言語化が苦手なのでいっしょに引き出してもらう

カテゴリー	サブカテゴリー	焦点コード	具体例	
直接的に作用する保護的要因を持つ関係性	理解者, 助言者としての母親の存在	信頼関係	生まれてきてよかった, お母さんの子どもに/困ったことは私(母親)には一応聞いてくる/小学校に行けなくなって, その時に(母親が)支えてくれたのはあるし, さすがに理解してくれないとは思わない/辛かったんだっていうことをお母さんに言ってくれたね	
		必要な助言を行う	相談に乗ってくれる優しい人/たまたま同じ地域に同じ年に生まれただけで, どうにでもできる/学校には行かなくてもいいけど, 行けるんだったら行けばいい	
間接的に作用する保護的要因を持つ関係性	地域の社会資源	居場所と居思える場所	いい感じに逃げ場というか, もう安全基地みたいな感じ/〇〇くんも僕と一緒にだった/年上の人からすごいかわいがられる/安心できる環境だとちょっと頑張れるところあるのかな	
		楽しむことができる	一緒に何するみたいなから始まって/放課後デイではめっちゃめっちゃしゃべる/放課後デイではキャッキヤ言っていて, 逆にしゃべりが止まらない/フリースクールでかわいがられてすぐ馴染めたり楽しめた	
		相談することができる	(放課後デイの)先生方には結構いろんなこと, 無理やわがままも含めて結構いいよって(言ってくれる)/ (放課後デイの)先生はいい先生だから, 結構親子共々いろいろ相談している/(ルールとか必要なことを)教えてくれる。みんな優しいし, 声をかけてくれる	
		達成感を得られる	夏が終わったくらいから急に読解が解けるようになってきた/先生のおかげでテストの点が少し上がった/自分の教え方が悪かった/結構頑張ったら成績上がって達成感を得られる/(地域で有名な踊りを踊れることで)みんなからすごいって言われる/ほかの子は誰もできない/自分だけができる	
	そばに寄り添う父親	一緒に楽しむ	子どもといっしょにカードゲームをやったり/パソコンやゲームのことをお父さんに相談する/お父さんがマラソンですごい, それで引っ張られたけど楽しい	
		甘えられる	ほんと, パパはこの子に甘いんですよ/欲しいものがあるときに買ってほしいとか	
	支えてくれるクラスメート	受け入れてくれる	穏やかな友達が寄ってきて/話しかけてくれる/気心の知れる子/話しかけられるほうが多い/人気者みたいですよ	
		配慮してくれる	もうみんなわかってくれているよね/そういう子だっということがわかっているから気遣っている感じします/良く世話してもらっているよね	
	リスクを伴う関係性	先生に相談できない	連携が不十分	親と学校がガチンコじゃちょっとなかなか難しい/通級の先生から学校の先生にいろいろ助言みたいな形でアドバイスみたいな感じでしてくださったけど, なかなかうまくいかなくて
			助けられない	いじめを気づかない/甘すぎてクラスの子の暴走を止められない/怒っている子を止められない
心を乱すクラスメート		トラブルに巻き込まれる	この子だったらって意地悪な子に付け込まれる部分があって/女の子が殴られているくらいなら自分が	
		いじめられる	趣味を馬鹿にされたり, 掃除をきちんとしたいけどどうやっていいかわからないから, お掃除してないよねと言われた/死にたい	

カテゴリー	サブカテゴリー	焦点コード	具体例
児童の成長	状況を把握する	現状を受け止める	今更言っても前の先生が戻ってくるわけではないので割り切って/お互いに我慢することでちょうどいい具合になっている
		思いがけない出来事	ガラッと変わった/運のいいことが重なったっていうのかな
	内面性	性格	人見知りせず、相手と壁を作らない、どんな人とも分け隔てなく優しく接する/優しさを返してくれる/自分が楽しいと思えることを選択する/投げ出さない性格
		内面的な成長の実感	この子のペースで成長して/案外いけてると言ったら変だけど、思った以上にいけている（成長している）/支援級のお手本のようなだ/（悩んでいる人に何かしてあげようと行動を起こすのは）すごいなと思います/なんとかぐっと踏みとどまるようになった
	将来への見通し	目標とする存在	今の先生みたいに、クラスを、みんなを賑やかにできる
		友達と協力	友達作り
		趣味を極めたい	気が付いたら画家を目指すようになっていた/ゲームで食えるような人になりたい

(1) 直接的に作用する保護的要因を持つ関係性

【直接的に作用する保護的要因を持つ関係性】とは児童が困難に向き合いつつ、社会環境に適応していく過程における肯定的な相互作用に強い影響力を持つ。児童の前向きな変容を促進し、社会環境の変化を促す働きがある。学校生活における〈支えてくれる先生との関係〉と家庭での〈理解者、助言者としての母親の存在〉の2つのサブカテゴリーで示される。

〈支えてくれる先生との関係〉は児童が学校生活に適応するための最も影響力のある保護的な要因といえる。通級指導教室の教員(以下、通級担当教員)は《調整役としての関わり》を通じて、「担任の先生との橋渡し」を担う。児童との個別指導を通じて児童のニーズや課題をアセスメントし、その内容を学級担任と共有を図る。通級指導教室を利用する児童に配布される連絡ファイルは「日頃の様子を書きやすく、通級の先生、担任の先生、子ども、親で情報共有できる」ため、児童の様子を左記の4者で効率的に把握することができる。

学級担任が《クラス全体の秩序を保つ》ことで、児童はクラスで安心して過ごすことができ学校生活を

楽しむことができる。学級担任はクラス全体の様子を把握し「少しでもいじめの芽が出たらすぐに摘む」ことでいじめにつながる兆候に対して毅然と対応し、また「みんなを笑わせてくれて、クラス的には最高な感じ」と思えるような雰囲気を作り上げることで児童が楽しんで学習に取り組めるように配慮していた。

通級担当教員が《適切な指導を行う》ことで、児童の気持ちに前向きな変容が促進される。児童に「困っているときにどうするかという本を読んでみるように勧める」ことで、児童に現在置かれている状況を整理するきっかけを与えた。パニックを起こした時に気持ちを落ち着かせる方法を児童と通級担当教員と一緒に探すことで、「本人も、これしてみようかなとか、やってみようかなっていうのを前向きに考えるみたい」という気持ちの変化を母親が感じるようになった。児童の特性に配慮した具体的かつ細分化された工程を明確に提示する「スモールステップによる学習や体育等でのさりげないアドバイス」を学級担任が指導時に活用した。このような発達特性に配慮した《適切な指導を行う》ことで、児童の自己効力感を高めるとともに、他の児童が彼を

受容するきっかけとなった。

〈理解者、助言者としての母親の存在〉とは児童にとって最も心を許せる存在で児童の置かれている状況や彼らの抱えている想いや悩みを最も良く理解しているといえる。児童と母親との間には「生まれてきてよかった、お母さんの子どもに」と言えるような揺るぎない《信頼関係》がある。「困ったことは私（母親）には一応聞いてくる」、「小学校に行けなくなって、その時に（母親が）支えてくれたのはあるし、さすがに理解してくれないとは思わない」というように、母親は児童の気持ちを受け止めて常に寄り添ってくれる存在であることを児童は知っている。

児童にとって母親は「相談に乗ってくれる優しい人」であるとともに、《必要な助言を行う》存在である。母親は児童の目線に立ち、必要としている助言を適切な時期に提供する。児童がクラスメートの嫌がらせが原因で学校に行きたくないと思った時、母親に「たまたま同じ地域に同じ年に生まれただけで、どうにでもできる」や「学校には行かなくてもいいけど、行けるんだったら行けばいい」と助言されたことで、児童は心の動揺を鎮めて嫌がらせ行為に振り回されることなく学校に行くことができた。母親は児童の能力や置かれている状況を誰よりも理解しており、勉強は得意ではないが思考力や表現力の豊かな児童に対し「(家庭では)勉強よりも生きる力を大切にしている」と助言し、児童が苦手なことを矯正するよりも、得意なことを伸ばせるよう配慮している。

(2) 間接的に作用する保護的要因を持つ関係性

【間接的に作用する保護的要因を持つ関係性】とは、児童の置かれている環境を一変させるような強い影響力はないが、児童の心の拠り所になるような補助的、間接的に働く肯定的な相互作用のことである。児童が自らの意思で利用する〈地域の社会資源〉、家庭での〈そばに寄り添う父親〉、学校生活での〈支えてくれるクラスメート〉の3つのサブカテゴリーで示される。

〈地域の社会資源〉とは児童や保護者が必要に応

じて利用することのできる家庭や学校に次ぐ地域の第3の居場所のような存在で日中活動の場の提供や学校以外の対人関係の構築を目的とする。《居場所だと思える場所》は児童にとって「いい感じに逃げ場というか、もう安全基地みたいな感じ」というような放課後等デイサービスやフリースクールのことをいう。そこでは同じような特性があり、似たような経験を持つ利用者が集まるため、「〇〇くんも僕と一緒にだった」と互いを共感、理解できることで、悩みを抱えているのは自分だけではないことを知ることができる。「年上の人からすごいかわいがられる」ような良好な関係性を他利用者と築くことで、学校に行けなくても自分の居場所があると実感でき、前向きな気持ちで過ごすことができる。さらに、発達障害があっても「安心できる環境だとちょっと頑張れるところあるのかな」と母親が振り返るように児童は自分自身の気持ちの安定が保証される場所では持っている能力を十分に発揮できることを認識できる。

学校では引っ込み思案で他者と親密な関係を築けなくても、放課後等デイサービスでは「一緒に何するみたいなから始まって」のように主体的な活動を他利用者と《楽しむことができる》。児童は「すごくいい場所」で過ごすことができることを実感し、「放課後デイではキャッキヤ言っていて、逆にしゃべりが止まらない」くらいに他の利用者と一緒に楽しむことができる。

放課後等デイサービスやフリースクールでは《相談することができる》場としての役割も担う。「(放課後デイの)先生方は結構いろんなこと、無理やわがままも含めて結構いいよって(言ってくれる)」、「(放課後デイの)先生はいい先生だから、結構親子共々いろいろ相談している」というように放課後等デイサービスの指導員は発達上の特性を理解した上で母子の困りごとの相談に対応している。また、フリースクールの職員も「フリースクールでお友達とトラブルになったとき、スタッフが寄り添ってくれて『僕もそうだったよ』などと親身になって話を聞いてくれた」というような児童の気持ちに寄り添

った丁寧な支援を行っている。

《達成感を得られる》ような支援を受けることで児童の自己効力感が高まる。そのような指導を発達障害児への指導経験の豊富な塾講師が展開することで「夏が終わったくらいから急に読解が解けるようになってきた」、「先生のおかげでテストの点が少し上がった」というように児童は成績向上を実感できた。テストの結果が伴わなくても、その塾講師は「自分の教え方が悪かった」と児童に伝え、自尊心を傷つけない配慮をしていた。また、学習面で「結構頑張ったら、成績が上がって達成感を得られる」ことを実感できることで、塾に通って学習に取り組むことを楽しむことができた。学習面以外でも「(地域で有名な踊りを踊れることで) みんなからすごいって言われる」ように、継続して取り組んでいる「ほかの子は誰もできない」、「自分だけができる」ことが明確になったことでも《達成感を得られる》ことができた。

〈そばに寄り添う父親〉は母親同様に児童を良く理解し、児童の興味のあることに共に取り組むことを通じて、児童と一緒に楽しみ、児童が甘えることのできるような関係性を維持している。父親は「子どもと一緒にカードゲームをやったり」児童と《一緒に楽しむ》時間を持つことを通じて、児童が学校に行けず友達との交流がなくても、相談相手や遊び相手としての役割を果たすことができる。「ほんと、パパはこの子に甘いんですよ」と母親が思っているが、父親が児童にとって《甘えられる》存在であれば、児童は父親に受容されていることを実感できる。また、思ったことを自由に言える安心感を家庭で得ることができる。

〈支えてくれるクラスメート〉は、児童がクラスにおいて所属の欲求を満たし学校生活を送る上でストレスを軽減し他者との関係性において不調和な状態を防止する役割を担う。「穏やかな友達が寄ってきて」、「話しかけてくれる」ことで児童はクラス全体が彼を《受け入れてくれる》ことを実感することができる。「気心の知れる子」が自宅に迎えに来て一緒に登校することが学校への行き渋りを予防す

ることができる。「もうみんなわかってきているよね」と母親が言うように、クラス全体が児童の発達上の特性や性格を理解、受容した上で様々な場面で《配慮してくれる》ので、児童は調和のとれた人間関係を形成し楽しく学校生活を送ることができる。

(3) リスクを伴う関係性

【リスクを伴う関係性】は児童と周囲との間に否定的な相互作用をもたらすことで児童を攪乱状態に陥れる。円滑な学校生活を送る上で必要な同級生や先生と調和のとれた関係を阻害する〈先生に相談できない〉、〈心を乱すクラスメート〉の2つのサブカテゴリが示される。

児童や保護者が〈先生に相談できない〉背景には《連携が不十分》であることが考えられる。「親と学校がガチンコじゃちょっとなかなか難しい」ような状況では親と学校の間での意思の疎通や情報共有が不十分になりがちとなる。そのような状況下では、「通級の先生から学校の先生にいろいろ助言みたいな形でアドバイスみたいな感じでしてくださったけど、なかなかうまくいかなくて」というように通級担当教員の専門知識が通常学級での指導の場面に生かされないことが起こり得る。「いじめを気づかない」、「甘すぎてクラスの子の暴走を止められない」、「怒っている子を止められない」というような手を差し伸べてほしい状況においても《助けてくれない》先生であれば、児童にとって学校は脅威を感じる場所になってしまう。

〈心を乱すクラスメート〉は暴力行為や学級崩壊、いじめを誘発し、学校生活を苦痛に満ちたものにする要因となる。彼らは児童の優しい性格に付け込んで、「この子だったらって意地悪な子に付け込まれる部分があって」というように《トラブルを引き起こす》ことで児童に学校に行きたくないという気持ちにさせる。また、児童が「女の子が殴られているくらいなら自分が」というように、同級生に激しい暴力行為を行うクラスメートを諷めようと働きかけたが故に、児童自身が身代わりとなる形で暴行を受けるようになってしまった。

また、〈心を乱すクラスメート〉は発達特性を持

つ児童に《いじめを行う》可能性が高いと考えられる。いじめの背景には児童の発達特性が理解されず、受け入れられていないことが含まれる。それにもかかわらず、学校側の発達障害に対する理解は決して十分ではない場合がある。ある児童は幼稚園から小学2年生くらいまでいじめられていた。インクルーシブ教育を実践していた幼稚園に通園していたにも関わらず、発達特性への配慮に欠けていた状況だったため同級生からいじめを受けたのである。小学校に入学してからもクラスで「趣味を馬鹿にされたり、掃除をきちんとしたいけどどうやっていいかわからないから、お掃除してないよねと言われた」等、いじめを受けた。この時期、帰宅後に母親に「死にたい」といじめを受けた辛い気持ちを打ち明けたこともあった。

(4) 児童の成長

【児童の成長】とは児童自身の性格や特性が他者との関係性を左右するが、それによって置かれている環境を見つめなおし前向きな適応を引き寄せる児童自身の要因のことである。〈状況を把握する〉、〈内面性〉、〈将来への見通し〉の3つのサブカテゴリーで示される。

〈状況を把握する〉とは社会関係の不調和により心を乱されるも、少しずつ置かれている状況を整理して適切な対応をすることである。《現状を受け入れる》過程において、児童は気持ちを整理する。通級指導教室で前年度と授業の方針が変わり、楽しくないな、嫌だなと思うことがあったが「今更言っても前の先生が戻ってくるわけではないので割り切って現状を受け入れる」ことで通級指導教室での学びを継続した。暴力的なクラスメートとの関わりについて母親や学級担任と協議を重ねた結果、「お互いに我慢することでちょうどいい具合になっている」というように妥協点を見出すことができるようになった。

児童は周囲の理解や配慮によって《社会環境への適応》が可能となり、学校生活をより良いものにできる。新しい学級担任が運良く発達障害に対する理解が深く、特性に配慮した指導により児童が「ガラ

ッと変わった」と話すように、クラスメートたちが彼の特性を受容した。それにより彼らの社会関係は良好なものとなった。また、「運のいいことが重なったっていうのかな」と児童が振り返ったように、不登校になったときに偶然、近所に開設したフリースクールに通うことができた。そこで出会った人々に彼は受け入れられ、元気を取り戻した。その後、再び登校した際に、クラスメートたちが不登校になった理由をあえて尋ねることをせず、彼自身のあるがままの姿を受け入れる姿勢を見せることで、不登校について尾を引くことなく学校生活を再開できた。

〈内面性〉について、「人見知りせず、相手と壁を作らない、どんな人とも分け隔てなく優しく接する」という優しい《性格》によって多くの友達から「優しさを返してくれる」。優しい性格は悪意を持った者に利用されやすい一面があるものの、社会関係を円滑に保つ働きがあり、社会関係に内在しているリスク要因を軽減する。また、主体的な判断ができる《性格》は「自分が楽しいと思えることを選択する」ように最善の選択肢を自ら選ぶことができ、「投げ出さない性格」は勉強や習い事などを自分の意志で粘り強く最後までやり遂げる原動力になる。

《内面的な成長の実感》は児童の成長過程で得られる。発達特性により以前は画面の前で落ち着いて座ることができなかつたが、「この子のペースで成長して」というように周囲と成長のペースは異なるが、着実に成長し「案外いけてると言ったら変だけど、思った以上にいけている(成長している)」ことを実感できた。特性に配慮した指導の下、児童本人が努力した結果、「支援級のお手本のようだ」と言われるように学習面や他者との関わりで成長が見られるようになった。「(悩んでいる人に何かしてあげようと行動を起こすのは)すごいなって思います」と母親が言うように、プール教室で薄毛の女の子に会ったことがきっかけで、自らの意思でヘアドネーションに取り組んだ。数年間、放課後等デイサービスで療育を継続したことで「なんとかぐっと踏みとどまるようになった」と母親が評価するように粘り強く物事に取り組めるようになった。

児童は〈将来への見通し〉を立てることで、目の前の取り組むべき課題を明確化して、自ら率先して取り組むことができるようになる。それによって、将来に向けての願望を描きつつ、高いモチベーションを維持することで日々の生活を意欲的に過ごすことができる。《目標とする存在》が学級担任であるため、「今の先生みたいに、クラスを、みんなを賑やかにできる」ような小学校の先生になりたいと思うようになった。そのため、教員免許を取得するために大学に進学することを当面の目標に設定した。それにより、日々の学習を意欲的に取り組めるようになった。

《友人と協力》してレストランを開業したり Youtube チャンネルを開設したい願望がある。それを実現するために、初対面の人々に積極的に話しかけるなど「友達作り」を通じた将来につながるネットワークの形成に意欲的に取り組むことができる。《得意なことを仕事にする》という目標を持つことで、習い事など課外活動に一生懸命取り組み、才能を向上させることができる。それにより自身が持つ才能を磨き上げることができる。「気が付いたら画家を目指すようになっていた」と児童が振り返るように、好きな絵を夢中になって描くことで、将来従事したい職業を見つけることができた。

2) カテゴリー間の関係性

学校では同一地域の同年齢の児童が教室という同じ空間で同一のカリキュラムで学び、登校から下校までの数時間を一緒に過ごす。そのため、児童にとっての社会環境とは学校生活を基盤としたネットワークのことを意味する。社会環境としての学校には攪乱状態を引き起こす【リスクを伴う関係性】、社会生態レジリエンスを促進する【直接的に作用する保護的要因を持つ関係性】、【間接的に作用する保護的要因を持つ関係性】が併存していることがわか

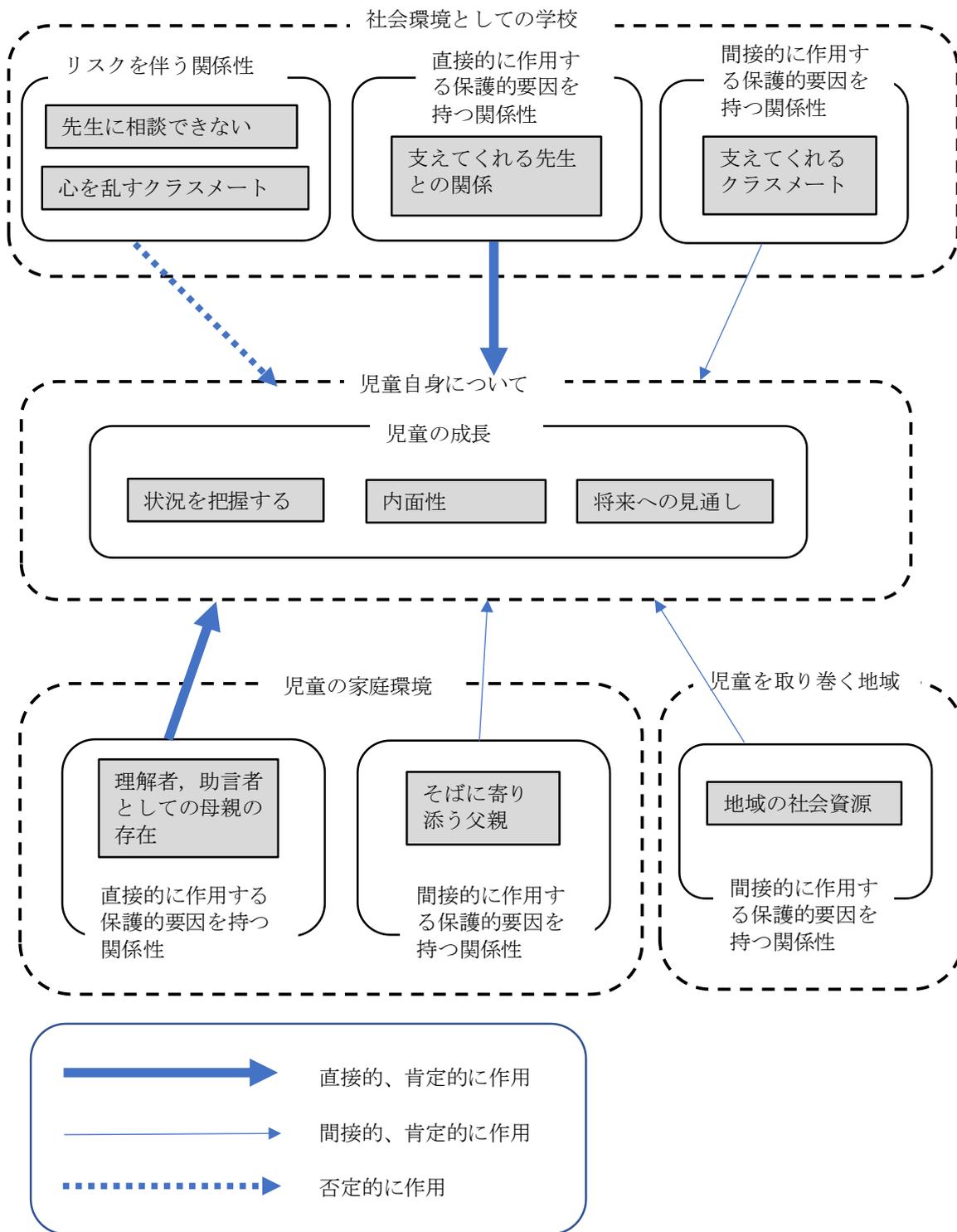
った。

学級担任はクラス全体のマネジメントを担当し、児童を学習、生活の両面で個別指導する立場であることから児童が攪乱状態を脱し平衡状態へ向かう過程において最も影響力を持つ。通級担当教員は保護者と学校との連携を促進する役割も併せて担っている。そのため、学校生活への適応は学級担任や通級担当教員との関係性に左右される。先生との関係が【リスクを伴う関係性】を含んでいれば当該児童の特性に配慮した関わりに困難が生じ、【直接的に作用する保護的要因を持つ関係性】が構築されていれば、児童は学校で攪乱状態に直面しても前向きに対処することで状況を改善させ、【児童の成長】を促進させることができる。

クラスメートとの関係が【リスクを伴う関係性】であれば、児童の持つ発達特性は他の児童に受容されず、トラブルに巻き込まれたり、いじめの対象となる可能性が高くなる。しかし、周囲に児童を受容する雰囲気があれば【間接的に作用する保護的要因を持つ関係性】が児童に安心感を与え、クラスの一員として受け入れられていることを認識させる。

児童の家庭環境では母親との【直接的に作用する保護的要因を持つ関係性】を通じて、児童は母親を伴走者のように支えてくれる存在であることを認識できる。また、父親は児童に寄り添い、遊びや課外活動など児童にとって楽しい時間を共有することで【間接的に作用する保護的要因を持つ関係性】を維持している。児童を取り巻く地域の社会資源としてフリースクールや放課後等デイサービスは児童が学校生活でのストレスを抱えていても、児童にとって気持ちを整えることができる逃げ場所のような場所であるとともに、同じような背景を持つ児童や彼らを支援する地域の大人達との交流の機会を提供していることで【間接的に作用する保護的要因を持つ関係性】としての役割を果たしている(図1)。

図1：カテゴリー相関図



V 考察

本研究によって、児童が環境に適応していく上において家庭における母親との信頼関係や学校における学級担任や通級担当教員との関係が重要な意味を

持つことが明らかとなった。加えて、児童は肯定的に受け入れてもらえる保護的な要素を含んだ関係性を地域において築いていることもわかった。児童が日常生活上直面する困難に対応するためには、母親や学校の先生との【直接的に作用する保護的要因を

持つ関係性】が大きな役割を果たす。一方で、児童を家族同様に扱い、ロールモデルとなり得る地域の大人は保護的要因となる(Gilgun 1996)ことから、家庭や地域における【間接的に作用する保護的要因を持つ関係性】が児童を肯定的に受け入れる存在となることで、児童は孤独感を感じることなく、前向きな気持ちを保つことができる。

小学4年～6年生は9歳の節と呼ばれるように発達上の個人差が顕著になる時期であり、自身に対する肯定的な意識を持てずに劣等感を抱きやすくなる(心理科学研究会 2009: 100-101)。同級生や先生といった周囲との関係性は流動的で常に調和を維持できているとは限らない。学校生活における彼らとの関係性の不調和によりクラスでのトラブルに巻き込まれ、いじめの対象になるといった攪乱状態が引き起こされる。そのような攪乱の要因となる【リスクを伴う関係性】の背景には、発達特性に対する配慮や理解の欠如による母親と学校の認識の不一致、教員間の連携不足、トラブルやいじめが起きた際のクラスに対する学校側の不十分な指導があると考えられる。そこに児童にとって保護的に作用する要因は存在しない。そのため、【リスクを伴う関係性】それ自体は児童の心を乱すのみで、彼らの置かれた状況を改善の方向に導くきっかけとなり得る気づきや学びをもたらすものではないといえる。このような否定的な相互作用の結果、関係性の維持に困難が生じ児童は「生きづらさ」を感じているのではないだろうか。その一方で、そのような状況下で、置かれている状況を理解し受け入れることで【児童の成長】が見られるようになる。それには、児童の環境への適応に向けた努力もあるが、児童や母親が自分たちを受け入れてくれる社会環境を探し出し、それらを有効的に活用していく過程が重要な意味を持つ。

社会生態レジリエンスとは「人々が彼ら自身の幸福や健康を維持するための心理的、社会的、文化的、物的資源を探し出すことができる能力であるとともに、それらが文化的に意味のある方法で提供されるように個別的、集団的に交渉することのできる能力」のことである(Ungar et al 2017)。本研究において、

レジリエンス促進要因である【直接的に作用する保護的要因を持つ関係性】が児童の攪乱状態からの変容を促進しつつ、同時に、【間接的に作用する保護的要因を持つ関係性】を有する社会環境の中で児童は肯定的に受け入れられた経験を通じて成長していくことがわかった。児童は周囲の配慮や理解の不足により生じる「対人関係の困難さ」によって攪乱状態に陥り「生きづらさ」を感じる。その一方で、児童の周りには彼らへの理解や配慮を示し、「気付き」や「学び」の機会を与え成長させてくれる人々が少なからず存在していることもわかった。社会生態レジリエンスの概念枠組みを通じて見た「生きづらさ」を抱える発達障害の可能性のある児童とは、対人関係による困難を目の前にしてなすすべなく立ち止まっているだけではなく、困難を抱えつつも彼らを取り巻く社会環境との相互作用を通じて変容し続けている存在といえる。

VI 本研究における限界と今後の課題

本研究ではインタビュー調査から得られたデータの中から他者との関わりの部分を抽出し、分析を行うことで児童を取り巻く社会環境が持つリスクを伴う関係性と保護的に作用する関係性の働きについて社会生態レジリエンスの枠組みを用いて整理した。調査対象者である児童は未成年の為、調査概要の説明や研究参加の同意は保護者に対応していただいた。調査において児童と母親の回答内容に矛盾は見られなかった。ただ、母親は日頃から学校、フリースクール、放課後等デイサービスなどとやり取りする役目を担っており、児童の様子を間近で見ている。また、質問内容は事前に母親に通知していた。これらが児童の回答に影響を与えた可能性は排除できない。

また、リスク要因と保護的要因は児童の置かれた社会環境により全く異なった働きを見せる。ある時点において困難に適切に対処できても、異なる状況下で別のストレス要因に直面しても同様の対処ができるとは限らない(Rutter 1987)。ある児童にとっ

て特定の先生との関係性にリスク要因が存在していたとしても、他の児童も同様であるとは限らない。同一の環境下でも、保護的要因とリスク要因は児童ひとりひとり異なる。

ただ、発達障害を持つ児童に対する社会環境としてのレジリエンスを質的研究によって明らかにする試みは今まで行われてこなかった。以上を踏まえ、今後の研究課題として、リスクを伴う関係性の影響や保護的に作用する要因を含んだ関係性の働きについて更なる整理を進めていきたい。

(備考)

本研究は、2021年度 北海道社会福祉学会 研究助成により実施した。

文 献

- 藤野友紀(2007)「「支援」研究のはじまりにあたって「生きづらさ」と障害の起源」『子ども発達臨床研究』1, 45-51.
- Gilgun, J. F. (1996). Human development and adversity in ecological perspective, Part 2: Three patterns. *Families in Society*, 77, 459-476.
- Gilligan, R. (2017). Resilience Theory and Social Work Practice. In Turner F. J. (Ed.), *Social Work Treatment 6th edition*. New York, NY: Oxford University Press.
- Greene, R. R. (2013). Resilience. *Encyclopedia of Social Work*, Retrieved, 2020, NASW Press and Oxford University Press.
- 平子雅張・菊池紀彦(2012)「発達障害児に対する通級指導教室の役割とその重要性についての検討」『三重大学教育学部研究紀要』63, 203-214.
- 川瀬信一(2017)「生きづらさを抱える子どもたちに寄り添う：問題行動への対応と多様性理解」『部落解放』750, 46-56.
- 貴戸理恵(2011)『「コミュニケーション能力がない」と悩む前に生きづらさを考える』岩波書店
- Masten, A. S., (2001). Ordinary Magic, *American Psychologist* 56(3)227-238
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology* (3rd ed., Vol. 4, pp.271-333). New York, NY: Wiley.
- 宮尾益知(2019)「発達障害と不登校—社会からの支援がない子どもたち：2E の観点から—」『The Japanese Journal of Rehabilitation Medicine』56, 455-462.
- 文部科学省 (2009)『子どもの徳育に関する懇談会 (第11回)』
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/shiryo/attach/1282770.htm)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2012)『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』
- 岡村重夫 (1983)『社会福祉原論』全国社会福祉協議会
- 曾根成子(2021)「私が出会った子どもたち(1)生きづらさを抱えつつ今を生きる賢人」『文芸教育』124, 78-90.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms, *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3) 316-331.
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- 心理科学研究会 (2009)『小学生の生活とこころの発達』福村出版
- 田中真理(2015)「思春期における「発達障害」との出会いと孤立」『教育と医学』63(1), 4-12.
- Ungar, M., Connelly, G., & Liebenberg, L. et al. (2017). How Schools Enhance the Development of Young People's Resilience, *Social Indicators Research* 145(2)615-627
- 山本有巳日・小野次郎(2013)「通級指導教室と通級児在籍学級との連携について」『和歌山大学教育学部紀要』63, 59-66.