

## 対人関係の困難さと感覚過敏がある男児の幼児期から 青年期にわたる「水曜教室」でのかかわり

本郷 一夫<sup>1</sup>・松本 恵美<sup>1</sup>・九里 真緒<sup>1</sup>

東北大学大学院教育学研究科<sup>1</sup>

### 要約

本研究は、「水曜教室」における T 児の約 11 年間の記録のまとめである。初回来談時に、T 児には対人関係の困難さが認められたが、知的発達にも遅れがないことから、専門機関では「問題なし」と判断されていた。しかし、T 児は、とりわけ家族との関係形成の難しさがあるとともに触覚を中心とした感覚過敏があり、日常生活に困難さを抱えていた。そのような点から、「コミュニケーションおよび行動統制の側面が発達することにより、良好な対人関係を形成すること」といった中・長期的目標を設定し、保護者とともに課題に取り組んだ。その結果、児童期後期からは不登校傾向が認められたものの、フリースクールの利用などを通して、安定的に日常生活と高校受験に向けての学習意欲を保つことができた事例である。これらの結果を通して、知的な遅れがない子どもの発達アセスメントのあり方と支援の方向性が検討された。

**キーワード：**対人関係の困難さ、対人関係・コミュニケーションの発達、発達アセスメントにおける多要因性、本人を取り巻く環境への働きかけ、青年期を見通した支援

### 問題と目的

本研究は、「水曜教室」におけるある男児の約 11 年間の記録のまとめである。「水曜教室」は、現在、東北大学大学院教育学研究科に設置されている先端教育研究実践センターのコンサルテーション事業に位置づけられ、水曜日の午後に開催されている、発達相談の場である。その活動は、1970 年代から開始され、1990 年～1996 年の間の中断期間を経て、現在まで継続している。当初は、障害がある子どもたちを中心とした集団遊びとセラピーの場であった。しかし、近年では、毎回 1 人の子どもを対象として発達アセスメントと支援計画の検討を行う発達相談の場となっている。障害の確定診断の有無にかかわらず、日常生活に何らかの困難さを抱える子どもに対する社会性発達の支援を目的として相談業務を行っている。

本研究では、そのような「水曜教室」に 4 歳から 15 歳まで約 11 年間通ったある男児の成長の記録を通して、知的発達に遅れがないものの日常生活に困難さがある子どもの発達における発達アセスメントと支援のあり方について示すことを目的とする。

## 方 法

1. 対象児： 「水曜教室」の初回来談時に4歳2か月の男児。以後T児と表記する。家族構成は、初回来談時時点で、父親、母親、兄、T児、妹の5名であり、4年後の第6回来談時には家族構成が4名になる。

2. 来談の経緯： 他機関からの紹介によって「水曜教室」に来談した。母親はT児に対してかんしゃくやパニックを起こすことやコミュニケーションの難しさなどの問題を感じていた。一方、保育所や相談機関からは「問題がない」と言われ戸惑っていた。母親は、T児のよりよい発達のためにできる限りのことをしたいと考え、「水曜教室」の来談に至った。

3. 発達アセスメント： 初回来談時には母親とT児が来談した。発達アセスメントとして、「母親からの聞き取り」、「行動観察」、「発達検査」(K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー)を実施した。「水曜教室」へ来談する前に、他機関で田中ビネー知能検査Vおよび新版K式発達検査2001を実施済みであったため、「発達検査」として、K-ABC心理・教育アセスメントバッテリーを選択した。

4. 支援目標および内容： 支援を開始するのにあたり、以下の中・長期的目標と短期的目標を設定した。

(1) 中・長期的目標： 「コミュニケーションおよび行動統制の側面が発達することにより、良好な対人関係を形成すること」を目標とした。

(2) 短期的目標： 母親の話から、T児が家庭においてパニックやかんしゃくを起こすことや母親の指示に従わないなどの問題があることが分かった。しかし、発達アセスメントの結果から、T児には認知発達の遅れやアンバランスはほとんどないため、本児の問題は認知発達が主な原因ではないと考えられた。そこで、周りの人の助けを借りて、情動統制や行動統制の機会を増やすことを通して、かんしゃくやパニックが減ることを短期的目標とした。

(3) 支援内容： 行動統制という点から、寝転がる時間を減らし椅子に座るなど姿勢の保持を心掛けるよう伝えた。また、ブロックで立体的なものを構成するなど、ある程度長い時間を落ち着いて取り組めるような遊びの機会を作るよう提案した。さらに、重要な事柄や比較的達成可能だと思われる事柄から、1~2個選択し、その行動を習慣づけていくように提案した。

なお、パニックやかんしゃくについては、パニックになってしまっても、落ち着かせてからやるべきことはやらせる習慣をつけていくよう伝えた。また、家でのしつけは、できない事すべてを一気に直そうとはせずに、譲れる部分と譲れない部分を明確にし、優先順位をつけ、譲れない部分から一つ一つ習慣づけていくよう伝えた。加えて、「新規の場面」や「初めて会った人」においてパニックを起こしやすいことから、そのような場面では、補足的説明を加えることで理解を促すよう幼稚園側に説明し本児に対する理解を促した。

## 結 果

### 1. 発達検査・知能検査の結果

#### (1) 幼児期における発達検査の結果

初回来談前に他機関で受検した発達検査の結果は、3歳10か月時に受検した「新版 K 式発達検査 2001」では発達年齢が3歳6か月、発達指数が90、4歳1か月時に受検した「田中ビネー知能検査 V」では精神年齢が4歳10か月、知能指数が118であり、おおむね発達の遅れはないようであった。

4歳2か月（第1回）の来談では、「K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリー」を実施した。認知処理過程尺度の標準得点は99、習得度尺度の標準得点は104と知的能力は平均的であった。4歳6か月（第2回）の来談では「新版 K 式発達検査 2001」、5歳2か月（第3回）の来談では「WISC-III」を実施したが、いずれも注意の持続が難しく、検査を中断した。6歳2か月（第4回）の来談では、再度「WISC-III」を実施し、全検査 IQ が114（言語性 IQ：95、動作性 IQ：132）であった。

幼児期を通して課題となったのは、注意の持続の難しさと課題に臨む姿勢の問題であった。検査時間はおおむね1時間以内であったが、集中できずに姿勢が崩れる姿やわざと間違えて答えるような姿が見られた。また、T児の特徴として、視覚的な情報を取り込み統合して処理するような課題が得意である一方で、言語の理解や使用に関する課題が苦手であり、質問の意図を汲み取ることが難しいことが考えられた。

#### (2) 児童期・青年期における知能検査の結果

就学後の T 児に対しては、知的能力・認知機能のアセスメントを目的として、「WISC-IV」と「DN-CAS 認知評価システム（以下、DN-CAS）」を実施した。Figure1 に全検査の標準得点を時系列順に示す。

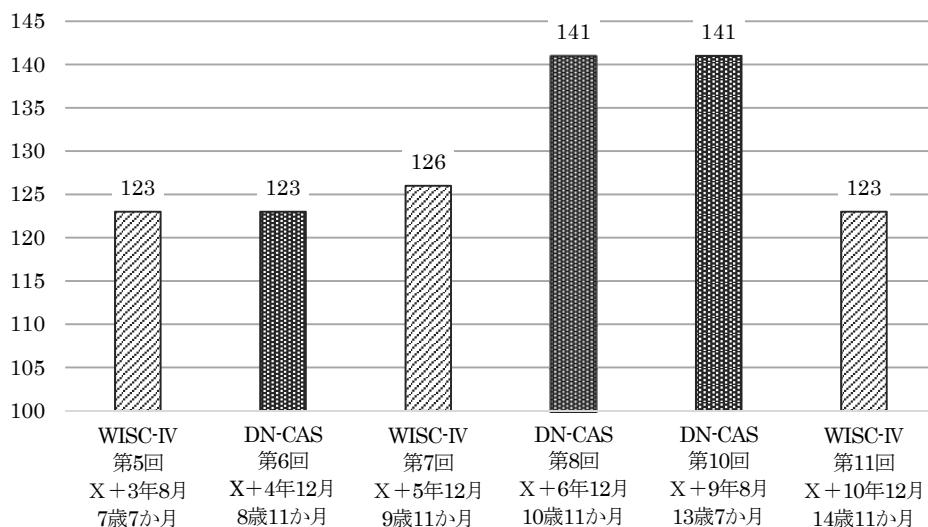


Figure1 児童期・青年期における知能検査の標準得点の変化

以下に、各検査の結果を記述する。

1) WISC-IV

WISC-IVの全検査および各指標の標準得点を Table1 に示す。どの領域においても平均以上の水準であったが、4指標の中では「言語理解」が低い傾向があった。教示で示された状況を理解する力は徐々に伸びていったものの、言葉で表現することは一貫して苦手であった。

Table1 WISC-IVの全検査及び各指標の変化

検査日	X+3年8月 (第5回)	X+5年12月 (第7回)	X+10年12月 (第11回)
年齢	7歳7か月	9歳11か月	14歳11か月
全検査	123	126	123
言語理解	91	109	109
知覚推理	124	127	124
ワーキングメモリー	131	120	128
処理速度	129	121	107

2) DN-CAS

DN-CASの全検査および各指標の標準得点を Table2 に示す。どの領域においても平均以上の水準であった。8歳11か月(第6回)では、「継次処理」の得点が比較的低い傾向にあったが、その後(第8回・第10回)では伸びが見られている。「継次処理」の下位検査は、検査者の教示に長い時間注意を向けていなければならないものが多い。T児の「継次処理」の得点の伸びは、注意の持続が可能になったことも1つの要因であると考えられる。13歳7か月(第10回)には領域の偏りなく平均よりも高い水準の結果が見られた。

Table2 DN-CASの全検査及び各指標の変化

検査日	X+4年12月 (第6回)	X+6年12月 (第8回)	X+9年8月 (第10回)
年齢	8歳11か月	10歳11か月	13歳7か月
全検査	123	141	141
プランニング	118	106	124
同時処理	125	146	128
注意	115	137	134
継次処理	108	128	131

幼児期には、注意の持続や課題に臨む姿勢に課題があったが、就学以降、徐々に1時間以上の検査時間であっても姿勢を崩さずに集中して取り組めるように変化してきた。児童期・青年期におけるT児の全体的な知能・認知機能は、平均よりも高い水準で推移しているが、語彙や言語的知識を用いて回答する課題に関しては、他の領域に比べて苦手である傾向が見られた。

標準得点を比較すると、児童期・青年期を通してDN-CASの得点がWISC-IVの得点に比べて高い傾向が見られた。この結果は、検査時間と検査内容の違いによって説明できると考えられる。DN-CASはWISC-IVに比べて検査時間が短くなる傾向があり、検査への集中を持続することが比較的容易であった可能性がある。また、WISC-IVの下位検査には言語的な能力を測る課題が存在するが、DN-CASには存在しない。そのため、T児の得意な領域の課題が多いDN-CASの得点がより高くなっていることが考えられた。

## 2. 社会性発達モジュールの目標リストに関する質問の結果

自己に関する認識とその言語表現の能力のアセスメントを目的として、第9回～第11回には、キング・キルシェンバウムによって作成された、社会性発達モジュールの目標リストに基づき、「自己理解を深めること」に関する質問を行った（本郷，1998）。「自己理解を深めること」に関する具体的な内容は「a. 好き嫌いの言語表現を増加させること」「b. 身体的外見について正確に述べる能力を高めること」「c.感情について正確に述べる能力を高めること」「d.自分の欲求に気づき、その言語表現を増加させること」の4項目がある。それぞれの来談時のT児の回答はTable3の通りである。

第9回～第11回を通して、T児の自己に関する言語表現は乏しい傾向があり、自分の細かな特徴に気づき、それをまとまりのある文章で説明することは難しいようであった。しかし、「d.自分の欲求に気づき、その言語表現を増加させること」については年齢とともに言語表現が具体的かつ豊富になっていることがうかがえた。

Table3 社会性発達モジュールの目標リストに関する質問の回答

目標	第9回 X+7年10月 11歳10か月（小6）	第10回 X+9年8月 13歳7か月（中2）	第11回 X+10年12月 14歳11か月（中3）
a. 好き嫌いの言語表現を増加させること	【好きなこと】「ゲーム」 【嫌いなこと】「うるさい友達といるとき」 ・具体的な内容や理由を尋ねると、断片的な文章による回答であった。	【好きなこと】「ゲーム」 【嫌いなこと】「人としゃべること」 【特にどんなときに嫌なのか】「だいたいいやだ」	【好きな科目】「数学，社会，英語」 【数学が好きな理由】「先生の教え方が上手」

<p>b. 身体的外見について正確に述べる能力を高めること</p>	<p>【自分の見た目の説明】 「ふつう 背がふつう」 【自分はどんな人だと思うか】「不思議な人」 ・具体的な内容や理由については、「わからない」と回答した。</p>	<p>【自分の見た目の説明】 「説明したくない・・・髪が長い」 【自分はどんな人だと思うか】「だらだら 自分勝手」</p>	<p>【自分はどんな人だと思うか】「変な人」 【どんなところが変だと思うか】「分からない パス」</p>
<p>c. 感情について正確に述べる能力を高めること</p>	<p>【今日の気分】「ふつう」 ・今日の気分や好きなことをしているときの気分を 0～10 の数字で答えることはできたが、その理由については「ふつう」などと一言で答えた。</p>	<p>【今日の気分】「なんにもない いつもなにも考えていない」 【どんなときに気分がよいか】「声を通じるところで（やりとりしながら）やるゲーム」</p>	<p>【最近楽しかったこと】「塾のテストでよい点数をとったこと」 【最近腹が立ったこと】「特にない」 【最近悲しかったこと】「特にない」</p>
<p>d. 自分の欲求に気づき、その言語表現を増加させること</p>	<p>【今一番欲しいもの】 「100万円」 【大きくなったら何になりたいか】「ない」 【10年後何をしたいと思うか】「働いていると思う」</p>	<p>【今したいこと】「習い事の友達と遊びたい」 【欲しいもの】「性能のいいPC」 【10年後何をしたいと思うか】「仕事したい」</p>	<p>【将来に向けての希望】「高校に行って大学に行く たぶん〇〇高校か△△高校」 ・大学や職業については「分からない」と回答した。</p>

【】内は質問内容、「」内はT児の回答

### 3. T児の行動特徴および支援内容

T児の行動特徴および支援内容を「幼児期」「児童期」「青年期前期」に分け、検討を行った。

#### ①幼児期（第1回：4歳2か月～第4回：6歳2か月）

保護者の要望や認識，報告内容，支援ニーズ	面接者の質問や助言内容
<p>1. 家庭での様子 (1) 対人関係・コミュニケーション ・かんしゃくやパニックがひどい。</p>	<p>1. 家庭での様子 (1) 対人関係・コミュニケーション ・駄々をこねる，指示を無視する，泣くなどの行動</p>

<p>・朝、保育所に行くのを嫌がり大泣きし、帰ってくると痙攣とパニックで手がつけられない。とりわけ本児が疲れた時や要求が通らない時などに多くパニックが発生している様子だが、予測がつかないことも多い。</p> <p>・母親から「～をやりなさい」と言われても「なんでしなきゃいけないの?」「どうして?」といい、やらないことが多い。そのような場合には「ルールだから」と言って対応している。第2回来談時には(4歳6か月)母親からの指示に対し質問もせず、無視することが多くなっている。</p> <p>・人の持っているものをすぐに取りろうとするが多く、兄とのきょうだい喧嘩が絶えない。</p> <p><b>(2) 生活習慣</b></p> <p>・最初からやり直してと泣くことが多い。</p> <p>・新しい物事への適応が悪く、パニックになりやすい。</p> <p><b>2. 学校での様子</b></p> <p><b>(1) 対人関係・コミュニケーション</b></p> <p>・家庭と保育所では様子が異なり、保育所では特に問題がなくむしろ優等生でリーダーになるタイプだと言われている。</p> <p>・第2回時点(4歳6か月)保育所から幼稚園に変わっている。</p> <p>・幼稚園では、入園式で母親から離れることができず、</p>	<p>によって、本児の要求が通るというパターンができるのはよくない。パニックが起きてしまっても、落ち着かせてからやるべき事をやらせる習慣をつけていく必要がある。</p> <p>・すべての行動について習慣化させていくことは難しいため、絶対に譲れない事柄や比較的達成可能と思われる事柄から1~2個選択し、その行動を習慣づけていくと良い。その際、その行動の結果が本児にとってポジティブな事柄につながるような状況設定をすると、行動が形成されやすい。例えば、片付けをしたら母やきょうだいと楽しい遊びをできることにするなど。</p> <p><b>(2) 生活習慣</b></p> <p>・本児への対応としては、最終的には大人の提案に応じるようにすることが大事である。大筋大人の提案に応じているなら、小さなことは許容する。うまく対処できなかった場合には、その状況をそのままにせず、本児の気分が安定しているときにもう一度同じ状況を体験させ、やればできることを確認していくとよい。行動レパートリーが増えてくるとパニックが起こる回数も減少していくと考えられる。</p> <p><b>2. 学校での様子</b></p> <p><b>(1) 対人関係・コミュニケーション</b></p> <p>・年齢が上がってくると集団でも問題が生じてくる可能性がある。年齢が上がり保育活動が複雑になったり、他児が落ち着いて来たりすると、問題が顕在化しやすい。そのため、今後の状態の変化や問題を継続的に見ていく必要がある。</p> <p>・幼稚園の担任に、水曜教室のスタッフで幼稚園の</p>
--	--

<p>無理に離されて泣いてしまい、泣き止まなかった。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・母親から離れることを嫌がり、幼稚園のバスに乗るまでに時間がかかる。</li> </ul> <p><b>3. その他</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・母親は子どもの発達に問題を感じ、家庭での対応にも難しさを感じている。しかし、保育所では問題がないと言われ、複数の相談機関からは異なる見解を言われ、困惑している。</li> <li>・他の相談機関でコミュニケーションに問題があったことを保育所に伝えても、保育所では言葉での指示も通るため、母親の考え過ぎであると言われている。</li> <li>・体を触ると余計に気分の崩れがひどくなる。</li> <li>・アトピーがある。</li> </ul>	<p>様子を見に行く、もしくは水曜教室に担任の先生に来ていただくことの両方が可能であることを伝え、幼稚園での対応を一緒に考えていくことができると提案した。</p> <p><b>3. その他</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・現時点では障害の有無を見極める、障害名を決めるといったことはせず、どういった対応をしていくとよいかについて焦点を当てていくと良い。</li> <li>・家庭では、ある程度長い時間落ち着いて取り組める遊びをやっていると良いだろう。家では寝転がることが多いとのことだが、行動統制という点から、椅子に座るなど、姿勢の保持を心掛けると良い。</li> <li>・子どもによっては喘息やアトピー、睡眠の不規則さなどを同時にもっていることもあるが、成長とともに落ち着いてくる部分もある。</li> </ul>
---	---

②児童期（第5回：7歳7か月～第9回：11歳10か月）

保護者の要望や認識，報告内容，支援ニーズ	面接者の質問や助言内容
<p><b>1. 家庭での様子</b></p> <p>(1) 対人関係・コミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・小学3年生の頃に友人関係が上手く行かず、「自分はどうせバカなんだ」と家で泣いたことがある。自分の気持ちを聞かれば言うこともあるが、自分からは言わない。</li> <li>・小学4年生の頃には、習い事を通じて友人ができています。習い事を通じて交友関係が広がっている様子です。</li> <li>・小学6年生のころから、少し不登校ぎみである。学校や家で嫌な事があり気分が乗らないと、学校に行き</li> </ul>	<p><b>1. 家庭での様子</b></p> <p>(1) 対人関係・コミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本児の一番気になる部分は人との関係である。一般に、対人関係ではトラブルが多い子どもは人に非難はするが、自分のことを表現しない事が多い。本児も「好き嫌いの言語表現を増加させること」「感情について正確に述べる力を高めること」が大事である。つまり自分の感情に気づき、表現する力を育てる必要がある。</li> <li>・学校に行かない習慣をつけるべきではない。</li> </ul>



<p>たがらない。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分ができないことには「できないからいやだ」といって挑戦しない。</li> <li>・興味のあることにはきちんと取り組める。</li> <li>・自分の非を認めない。</li> <li>・自分が悪いことをしても自分のせいではないと主張する。</li> <li>・宿題などで間違っていることを指摘されても認めない。</li> <li>・母親の質問に対しては「別に」と答えるか、かんしゃくを起こすなど反抗的な応答が見られる。</li> </ul> <p>(2) 生活習慣</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・低学年の頃から毎日同じ服を着たがる。</li> <li>・低学年の頃から着たものをあちこちに脱ぎ捨て、片付けを嫌がる。高学年になっても変わらず脱ぎ捨てるが、機嫌の良い時などに自分で服を洗濯に出すようになった。</li> <li>・小学 2 年生の時点で学校に行く朝の準備が習慣化されておらず、毎朝ぐずる。</li> <li>・高学年になっても同じ服ばかり着るのは変わらない。</li> <li>・髪の毛に触られることも嫌いであり、髪を切らない。髪の毛を櫛でとくのも嫌いである。</li> </ul> <p>2. 学校での様子</p> <p>(1) 対人関係・コミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・小学 2 年生の時には、友だちの遊びはやりたそうに見ているが、自分から入っていくことはない。また、他児に意地悪されるなど、友人関係がうまくいっていない。仲の良い子が居たり声をかけられたりすれば、入れることもある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己理解を伸ばすためにも日記を書いて出来事と自分の気持ちを振り返り、言葉で表現していくことが重要である。肯定的なことだけでなく、否定的なことでも言葉で表現できるようにしていく必要がある。</li> <li>・非を認めさせるのは難しく、認めさせたからといって行動が変わるわけではない。行動統制ができるようになることが重要であり、それができるようになると認められることも出てくるのではないかと。</li> <li>・親の質問に対して「別に」と返答することは、思春期の一般的な特徴であるとも考えられるので、そこまで気にする問題ではないと考えられる。</li> </ul> <p>(2) 生活習慣</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・同じ服を着たがることについては、曜日ごとに着る服をあらかじめ決めておき、ローテーションをつけておくと良い。</li> <li>・脱いだものを散らかすことについては、着替えが置いてある所に脱いだものを入れるかごを置いておくなどの工夫が必要である。今後は体も大きくなって力が強くなり、抑えが利かなくなるので、今のうちにパターン化した行動を増やし、習慣の形成をすることが大事である。</li> <li>・同じ服を着ることや、髪の毛を切らないことに対して、周囲の（特に同年代の女子）が気にする可能性があるため配慮が必要である。</li> </ul> <p>2. 学校での様子</p> <p>(1) 対人関係・コミュニケーション</p>
--	--

<p>(2) 勉強面</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・小学3年生の時点でテストの点数が悪いということはないが、宿題の提出をしない時がある。</li> <li>・小学4年生では算数は得意だが、国語については、読み取りはできるが、作文が書けない。</li> <li>・小学5年生でも作文が苦手であり、日記などが宿題にでると時間がかかる。気持ちについて尋ねても「何も思わない」という。</li> <li>・筋立てて話すことが苦手である。</li> <li>・小学6年生で行きたい中学校があるが、試験に作文があることを知りやる気が失せてしまう。</li> <li>・作文については、受験対策だけでなく、将来の学習のためにも書けるようになってほしいと母親は望んでいる。</li> </ul>	<p>(2) 勉強面</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・パターンとしての形を教えると良いだろう。初めは、①本に書いてあることや、目で確認できる事実関係などを記述するようにする、それができるようになったら、②「～をした」という体験について書くようにし、最終的には、③自分の考えについて書けるようになるようにする。このように段階を想定して取り組む必要がある。</li> <li>・「書く」ことや「言う」ことにおいて、単語だけではなく、文章として記述・表現する力を伸ばすことは受験にかかわらず将来の人とのコミュニケーション成立のためにも重要である。</li> <li>・短い文でいいので目に見える事柄（絵など）の文による記述の練習から始めて、次に目に見えない事柄に進み、その後作文問題に進んだ方が、効果があるかもしれない。</li> </ul>
--	--

③青年期前期（第10回：13歳7か月～第11回：14歳11か月）

保護者の要望や認識，報告内容，支援ニーズ	面接者の質問や助言内容
<p>1. 家庭での様子</p> <p>(1) 対人関係・コミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・フリースクールに行くようになり状態が落ち着いてきた。家庭での様子は落ち着いてきた。</li> <li>・母や妹とのトラブルが減り、自分から話しかけるようになった。しかし、家では全く勉強せず、ずっとゲームをしている。</li> <li>・基本的な生活習慣がなっていない。朝起きられない、同じ服を2日続けて着る、片付けられないなど。</li> </ul>	<p>1. 家庭での様子</p> <p>(1) 対人関係・コミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・塾と家でメリハリをつけて勉強ができると良い。塾で勉強できているなら、無理に家で勉強をさせる必要はない。</li> <li>・生活習慣について対応していくのはもう少しあとでも良いかもしれない。</li> <li>・できない事をすべて一度に治すのは難しいため、一つずつできるようにしていくことが大事である。</li> </ul>

<p>・塾での成績もよく、テストでは1番か2番くらいであった（中学3年時）。塾からは高校の勉強を先取りするコースを進められているが、そのコースにすべきか迷っている。</p> <p>・高校受験が心配である。A校とB校のどちらの高校に進めばいいか悩んでいる。</p> <p><b>2. 学校・フリースクールでの様子</b></p> <p><b>(1) 勉強面</b></p> <p>・作文が相変わらず書けないことが心配である。</p> <p>・テストでも作文が書けず、白紙で出してしまったことがあった。</p> <p><b>(2) 対人関係・コミュニケーション</b></p> <p>・中学校より不登校となり、フリースクールに通っている。</p> <p>・中学校には週1回、フリースクールに週5回通っている。</p> <p>・フリースクールは一つめのところは受験対策が十分でなかったため、別のところへ変わった。</p> <p>・高校での学校生活が心配である。</p>	<p>・行きたい高校に入学する子たちも、事前に高校の勉強をしてきている可能性があるため、塾で先取りして勉強しておくことは良いことである。</p> <p>・A校とB校の内、本児の特徴に合っている方を勧めた。</p> <p><b>2. 学校・フリースクールでの様子</b></p> <p><b>(1) 勉強面</b></p> <p>・勉強面は、まずは他の教科の成績を上げ、その後作文に取り掛かることを提案した。</p> <p>・自分で自分の考えを構成してまとめることが苦手である。また、母親に「どうなの？」と聞かれると余計イライラしてしまう。</p> <p>・自分の体験を自分で書くのは難しいため、トピックを与えてみるとよい。</p> <p><b>(2) 対人関係・コミュニケーション</b></p> <p>・進学するにあたり、高校の先生にも本人の状態を伝えた方が良好だろう。特に感覚過敏については伝えた方がよいと考えられる。</p> <p>・高校への伝達文書を作成することにした。</p>
---	---

## 考 察

T児の支援を開始するのに当たり、幼児期から児童期にかけて、「コミュニケーションおよび行動統制の側面が発達することにより、良好な対人関係を形成すること」を中・長期的目標として掲げた。これは、認知の発達というよりも、行動の統制や情動の調整を通

した社会性の発達とそれによる日常生活の充実を目指した目標である（本郷，2013）。

結果のまとめの一つとして知能検査，発達検査の結果の変化を示した。ここから，T児は全体的に知的な遅れはなく，むしろ高い傾向にあるものの記号操作が求められる課題に比べて語彙や言語的知識を用いて回答する課題に不得意さがあることが分かる。しかし，このような得意－不得意さは，同一の知能検査内のアンバランスというよりも，WISC-IVに比べてDN-CASの得点が高いことに見られるように，知能テスト間の結果を比較することによって確認できる。また，社会性発達モジュールの目標リストに関する質問の結果から，T児は，自分の細かな特徴に気づき，それをまとまりのある文章で説明することは難しい傾向が読み取れた。このように，発達アセスメントに当たっては，知能テストの組み合わせだけでなく，子どもの特徴を考慮したいくつかの検査を組み合わせ，その結果から子どもの特徴を理解するといった「発達アセスメントにおける多要因性」を考慮することが重要であると考えられる（本郷，2018）。

本研究で報告したT児の理解の難しさは，当初，保育所・幼稚園といった集団の間では比較的適応がよく，母親や家庭内の特定の人との間ではこだわりの強さなどが出やすいといったように，状況，場面によって行動が異なるという点である。保育所・幼稚園と家庭で行動特徴が異なるという子どもは比較的多いが，家庭では落ち着いているが，保育所・幼稚園では適応が難しいというパターンを示す子どもがほとんどである。しかし，過去に，T児のように，集団場面での問題は少ないが，家庭，特定の人との間では関係の形成が難しいという子どもの相談も「水曜教室」であった。たとえば，父親と保育所に行く時には道順にはこだわらないが，母親と保育所に行く時には決まった道順を通して保育所に行き，自分が先に保育所の門を通らないとパニックになるという子どももいた。そのような子ども達に共通するのは，認知発達の遅れがないことであった。なかには，後にアスペルガー障害と診断された子どももいた。

このように，認知発達に遅れがないにも関わらず，日常生活に困難を抱えている子どもに対して，知能テストの結果だけから子どもを理解し，支援計画を立てるのは無理がある（本郷・平川他，2019；本郷・松本他，2019）。しかし，そのような特徴をもつ子どものなかには，親子とも日常生活における困難を抱えているにも関わらず，専門機関において「問題がない」「親の心配しすぎだ」と判断され，十分な支援を受けられないケースもある。とりわけ，T児は，対人関係の難しさに加え触覚的な過敏さがあったため，日常生活での不適応感は強かったと考えられる。また，（毎日着替えていても）同じ種類の服を毎日着ていることや，髪の毛を切るのを嫌がり髪を伸ばしていることから，「毎日同じ服を着ている」「不潔だ」と誤解をされることがあった。感覚過敏は，周りから見えづらい特徴である。したがって，そのような特徴がある子どもの支援に当たっては，本人だけではなく，本人を取り巻く環境への働きかけ，すなわち周りの人々に理解してもらうような働きかけが重要となる（本郷，2017）。

最後に、T児は現在、フリースクールに通いながら、高校受験に備えている。不登校傾向はあるものの落ち着いた環境で自分の得意なことを中心に意欲的に勉強に取り組んでいるという点で、順調に発達していると言えるだろう。T児の発達に対する「水曜教室」の寄与はそれほど大きなものではないかもしれない。T児の保護者、学校、フリースクール、そして放課後デイサービスでの人との関わりがT児の気持ちの安定に寄与したと考えられる。とりわけ、母親の取り組みとT児自身の努力がこのような結果に繋がったと思われる。T児とT児を取り巻く人々のこれからのさらなる発達を期待したい。

付記 本研究をまとめるのに当たり、T児の保護者の方から同意と了解を得ました。ここに感謝の意を表します。

## 文 献

- 本郷一夫. (1998). 子どもの対人世界をみつめる. 長崎勤・本郷一夫(編)『能力という謎』, 第9章, 198-220, 京都: ミネルヴァ書房.
- 本郷一夫. (2013). 障害と支援. 無藤隆・子安増生(編)『発達心理学Ⅱ』, 第5章, 287-314, 東京大学出版会.
- 本郷一夫. (2017). 生涯にわたる発達をとらえる. 山崎 晃・藤崎春代編『講座 臨床発達心理学』. 第1巻第1章, 2-24, ミネルヴァ書房.
- 本郷一夫. (2018). 認知発達のアセスメントの考え方. 本郷一夫・田爪宏二編『認知発達とその支援』. 第7章, 128-146, 京都: ミネルヴァ書房.
- 本郷一夫・平川久美子・飯島典子・高橋千枝・相澤雅文. (2019). 児童期の情動発達とその特異性に関する研究 —「気になる」子どもと典型発達児の比較—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 67(2), 15-22.
- 本郷一夫・松本恵美・工藤 溪・九里真緒. (2019). 順調な発達を示したある男児の10年間にわたる「水曜教室」でのかかわり. 東北大学大学院教育学研究科先端教育研究実践センター年報, 第19号, 105-115.