

特別な教育的ニーズのある中学生の 自己特性の気づきを支援する試み

三浦 巧也 東京学芸大学大学院教育学研究科
林 安紀子 東京学芸大学教育実践研究支援センター
橋本 創一 東京学芸大学教育実践研究支援センター

要 旨：治療者の家庭教師が、特別な教育的ニーズのある中学生に対する、自己の特性の気づきを促す支援のあり方について検討した。治療者の家庭教師がお兄さん的な存在に位置し、対人的コミュニケーションのモデルとして機能した結果、社会的スキルとしての行動制御を般化させていった。また、筆者と客観的な指標（振り返りシート）を用いて、日々の生活を整理し、その時に抱いた感情について、筆者と共有する体験を積み重ねていった。信頼関係を構築していく中で、自分の苦手な部分や不得手なことでも、うまく対処していくことができると気づき、自己肯定感を向上させ、自信を取り戻していった。その結果、大事な他者（親友）との良好な関係性において、自分の苦手さを受け入れながらも、親友として素直な気持ちを相手に伝えることができるまでに成長するに至った。

Key Words： 特別な教育的ニーズ、治療者の家庭教師、自己特性

● I. はじめに

発達障害のある子ども達における研究は近年様々な研究が行われている。三浦・橋本・林（2009）は、発達障害のある子どもをはじめ、不登校生徒、精神疾患のある生徒、心理的な問題のある生徒、またその疑いのある生徒で、一斉指導に加えて、個別に支援を必要とする生徒を特別な教育的ニーズのある生徒と定義し、学校生活の中で困難さを示す生徒についての調査研究を行っている。三浦ら（2009）において、特別な教育的ニーズのある生徒に対する支援の課題に、生徒自身の自己理解を促すことがあげられている。その後の研究において、特別な教育的ニーズのある生徒は、自己理解が出来ていない、あるいは不十分であることで、周囲の生徒とトラブルに発展したり、学習面でつまづいたり、学校生活の様々な場面で苦慮していることが示唆されている。

また、菊池（2007）は、発達障害のある子ども達の自己を考える場合、その障害そのものの特性や、障害を持つことから派生した二次的障害のことを考慮しなければならないと述べている。発達障害そのものが持つ特性が何らかの

影響をもたらす場合もあるし、障害特性そのものは影響しないが、障害をもつことによる経験の乏しさ、偏りから生じる影響もあると考えられる。

認知的な発達について、齋藤（2000）は、思春期の子ども達は、自分の内面に向かいはじめ、「自分とはどういう人間なのか」という自己像あるいは自己概念といったものが形成されることになること述べている。それはまた他者との比較、あるいは他者との交流を通じてなされていくものであると指摘している。しかし、思春期の子ども達は、何を感じていて、そしてどうしたいのかを理解できないでいることも多く、あるいは何かを感じていても、その感覚を的確に表現する言葉や方法をもたない状態にいても述べている。このような情動の不安定さ、激しさは思春期の特徴といえ、自分の内部で起こっていることをうまく言語化するなり表現する術をいかにもつか、あるいは感情の同様のしやすさに対する耐性をいかに育てていくことの重要性を指摘している。

発達障害のある子どもの思春期については、自己評価の低下が、小学校よりも思春期以降に生じやすいことが指摘されている（菊池，2007）。このことは、発達障害のある子ども達は、定型

発達の子ども達とは異なった方法で物事に対処していくといったプロセスを、周囲の大人や子どもたちが理解することが難しく、誤った対応による経験が、積み重なってしまうがゆえに生じるのではないかと考えられる。すなわち、個人の具体的な対人的コミュニケーションにおける経験が、自己理解などの様々な自己の側面に大きなバイアスをかけ、感情に対する耐性が形成されにくい状態に陥りやすいと考えられる。

しかしながら、発達障害のある子どもをはじめ、特別な教育的ニーズのある子どもたちの実践研究は、特別な教育的ニーズの改善や軽減を中心に扱った研究が多く、自己形成の成長を通じた不適応の改善を支援する実践研究はほとんど見当たらない。

本研究では、周囲の生徒とのトラブルと学力不振を主訴とする特別な教育的ニーズのある生徒に対する治療者の家庭教師（後述：村瀬，1997）による訪問支援の経過を報告し、自己の特性への気づきを通して、周囲との関係性の改善に至らせた支援のあり方について検討することを目的とする。

● ————— II. 事例

1. 対象児:

中学2年生男子（以下、A男）。13歳（支援開始時）。家族構成は、父・母・妹（小1）の4人家族。

2. 主訴:

周囲の生徒とのトラブル、学力不振による学校不適応。

3. 環境・生態学的調査:

学習面については、成績は下位の状況が続いている。苦手な教科については提出物を期限に終わることが出来ず、担当教員から指導を受けることもしばしば見受けられる。板写については罫線に合わせた文字が書けず、雑な印象を受ける。対人関係面については、小学生の時から周りの児童とのトラブルが多かったと聞いている。中学に入学した後、バレーボール部に入部するが練習にはほとんどついていけず、同学年の部員達から、からかわれることが増え、Aはすぐにカァーとなってしまい、ケンカになることがしばしばあった。生活面については、学校

に遅刻することはないが、起床時に機嫌が悪く、両親が起こすもなかなか起きず、慌てて登校することが多い。整理整頓が苦手で、プリント類などは、整理して保管しておくことが苦手である。数少ない仲のよい友だちと、休み時間はほとんど一緒に過ごしている。

4. アセスメント:

知能検査（WISC-III）の結果（検査時12歳1ヶ月）、全検査（FIQ）=63、言語性（VIQ）=72、動作性（PIQ）=61、群指数は言語理解（VC）=68、知覚統合（FD）=59、注意記憶（PO）=97、処理速度（PS）=80であった（Fig.1参照）。下位検査の結果も踏まえ、A男は、全般的に知的な発達が緩やかであり、当学年における学習は難しいと考えられる。単純な作業や一対一の対応は得意であるが、一度に多くの情報を処理することや複雑な課題を理解することが不得手であると考えられる。このため、指示は小出しにし、一つ一つ確認していくことで、指示に従いやすくなり、また理解の促進につながると思われる。前もって見通しのある指示を提示することも、有効であると考えられる。ものともとの関係性や、気持ちを言葉で表現することが不得手であるため、コミュニケーションが上手に成立せず、心にわだかまりを残していることがあるかと思われる。適切な行動を端的に伝えたり、理由をこんこんと説得するよりも、「これは、こういうものです。」「この時は、こんな気持ちなんだね。」と提示をしたり、代弁してあげることが、自分自身の気持ちの理解につながると思われる。

5. 介入方針:

A男は、定期的に相談機関で心理療法を受けていた。しかし、A男は専門機関に足を運ぶことが負担であることを面接時に訴えていた。また、「僕はダメな人間です…」と面接時に語ることから、自己肯定感の低下もみられた。今後相談機関において頻繁に支援を受けることは、困難であると考えられた。

そこで、A男にとって負担が軽いと思われる日常生活を送る自宅において、心理的な支援・学習支援を行っていく必要性があると判断された。治療者の家庭教師（村瀬，1997）の契機について、学習の遅れを取り戻すため・対人関係が限定されているため、遊び等の活動の不足を補うなどの契機をあげ、**identification**のためのモデル、お兄さんの存在の人物が求められ

る場合もあると述べている。また、篠原(2004)は、治療者の家庭教師の導入について、①クライアントが治療機関を利用できない、②専門家や正規の心理療法とは別の関係性が求められるケースに適用されるとされ、またその目的として①クライアントのペースに合わせた学習援助、②日常的な場面での心理的援助、③発達促進的な関係の形成と定義している。よってA男への支援の一環として、筆者がスーパーバイザーの指導の下、治療者の家庭教師として家庭に赴くこととなった。

アセスメントの結果も踏まえ、A男に対する

介入方針として以下の点を考え、その概略に従って面接場面のなかで具体的な介入を検討した。

①心理的援助：

初回時に、今現在学校や家庭で困っていて改善していきたいこと尋ね、具体的に対処できそうな内容を選択して、佐久間・遠藤・武藤(2000)の自己理解インタビュー質問項目を参考に、「振り返りシート」を作成する。筆者との面接時に毎回チェックした項目をもとに日常生活を振り返り、状況や気持ちの整理を行った。

| 言語性検査 | 祖点 | 評価点 |
|-----------|----|-----|
| 2 知識 | 8 | 3 |
| 4 類似 | 7 | 4 |
| 6 算数 | 17 | 9 |
| 8 単語 | 14 | 4 |
| 10 理解 | 14 | 8 |
| 12 数唱 | 16 | 10 |
| 言語性評価得点合計 | | 28 |

| 動作性検査 | 祖点 | 評価点 |
|---------|----|-----|
| 1 完成 | 10 | 2 |
| 3 符号 | 38 | 7 |
| 5 配列 | 15 | 3 |
| 7 積木 | 35 | 7 |
| 9 組合 | 12 | 3 |
| 11 記号 | 18 | 6 |
| 13 迷路 | 9 | 4 |
| 動作性評価合計 | | 22 |

| IQ/群指数 | |
|----------|----|
| 言語性: VIQ | 72 |
| 動作性: PIQ | 61 |
| 全検査: FIQ | 63 |
| 言語理解: VC | 68 |
| 知覚統合: FD | 59 |
| 注意記憶: PO | 97 |
| 処理速度: PS | 80 |

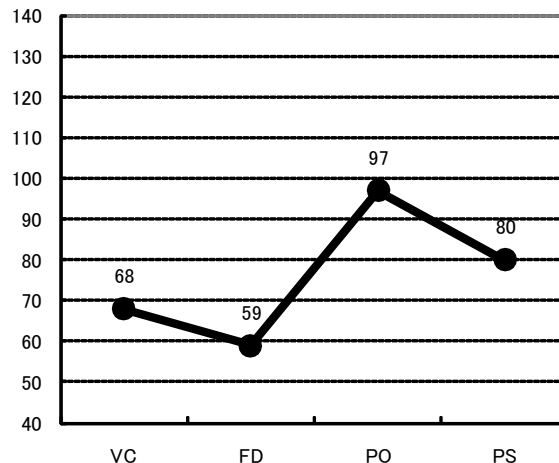
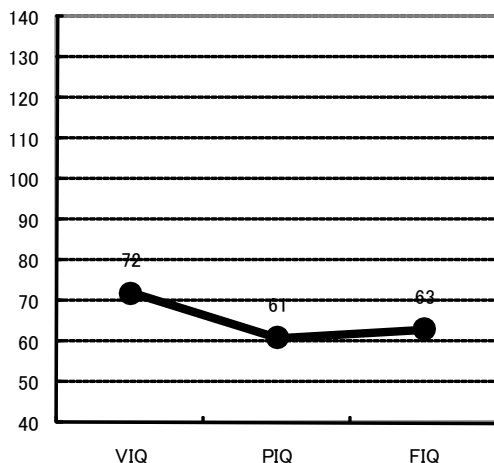
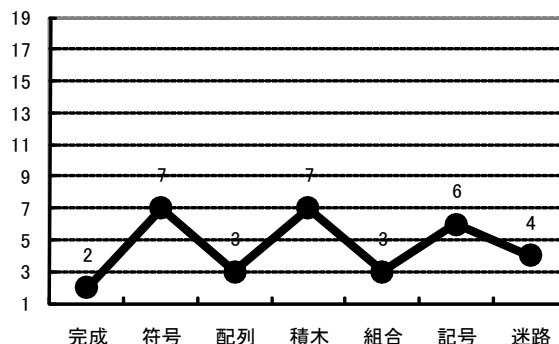
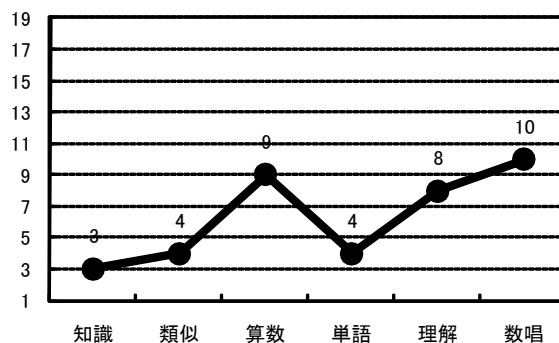


Fig1. WISC-III結果

②学習内容：

全教科に対応できるよう配慮した。基本的には A 男自身が毎回希望する課題を行うこととした。A 男からの希望がなければ、前回の復習を行うこととした。基本問題を中心に扱った。学習時間・量については、A 男の様子や態度を見ながら調整し、小まめに休憩をはさむようにした。学習中における指示については、見通しを持たせるため、「この問題のポイントは〇個ある」と言うように、はじめに大事なポイントがいくつあるのかを提示した。また、解説は短い言葉に区切り、長々と解説することは避けるようにした。課題の順序については、A 男が比較的安易に解けそうな課題（作業課題として、計算問題や英単語・漢字の練習等）を筆者がその場で選択し、その都度提示していくこととした。

③対象者に関わる人々や環境への支援：

スーパーバイザーから、他者が家庭内に入るということについて、中立性を厳守すること、A 男と家族の間に一定の距離が保てる関係を築くことが、効果的な支援であるという助言を受けた。毎回、A 男との取り組みで良かったことを中心に両親に伝えるようにした。両親からは、一週間の出来事を聞き、A 男が話してくれた内容と照らし合わせながら、両親が取り組んできたことを評価し、エンパワメントすることに努めた。また、両親から、A の通う中学校と連携を取って欲しいという要望があったので、学期に 1~2 回ほど、スーパーバイザーの指導を事前に受け、筆者が在籍校に伺い、担任・学年主任・部活の顧問等の先生方との支援ミーティングに参加した。

● Ⅲ. 面接経過

1. 200X 年 4 月(初回)

初回の A 男の様子は、家庭内に第三者の筆者が赴くことへの期待と不安からか、かなり緊張していた。「2 年生になっているいろいろなことがありました。話を聞いてもらいたい。」と積極的に話しかけてくることから、A 男にとって家庭は安心して自分の気持ちを表現できる居場所であると思われた。筆者は、佐久間ら(2000)を参考に、A 男に学校生活で①嫌いなこと、②自分自身が苦手・不得意なことを共感的な態度で聴いていった。A 男は①について、「今の部活が嫌い」「部活動のメンバーからからかわれる」など、部活動の仲間関係について悩んでいる様子がうかがえた。次に②について聞いたところ、「人(先生や友達、クラスメイト)に、いつも嫌がること(ふざける・挑発してしまう)をしてしまう」「緊張すると笑ってしまう」などが中心に語られた。そこで、A 男と相談して、筆者が家に来る時に一週間の出来事を整理するための「振り返りシート」を作成して、次回以降はシートにそって話を進めていくこととした。シートの内容についても、①と②で挙げた内容を大事にして、A 男と二人で具体的な対応策も含めて決めていった。項目は 5 つからなり、A 男の話から 4 項目作成し、その項目は、「ケンカがあった(事実の確認)」「先生や大人に(ケンカ等について)知らせることができた」「(緊張してきて)笑いそうになったら、深呼吸をする」「(他人に対して)ふざけたり・からかったりした時は、素直に謝る」であった。また、筆者が A 男に自分自身でがんばったことや嬉しかったことを語ってもらい、自信に繋げてもらいたいという意図から「よかったこと」という項目を、A 男の同意のもと加えた(Table.1 参照)。肯定的な評価については○を、

Table1. 振り返りシートの例

ふりかえりシート12月

あった、できた○、なかった、できなかった×

| | | か ケ つ ん た 力 を し な | た る 大 こ 人 と に が 知 ら せ き せ | 吸 な 笑 す つ い る た そ ら う 深 に 呼 | あ よ つ い た こ と が | ら る も ふ あ 、 ガ ざ や ふ マ け ま ぎ ん た る け す く た て |
|-------|-----|---|---|--|--------------------------------------|--|
| 12月1日 | 月曜日 | | | | | |
| 12月2日 | 火曜日 | | | | | |
| 12月3日 | 水曜日 | | | | | |
| 12月4日 | 木曜日 | | | | | |
| 12月5日 | 金曜日 | | | | | |

否定的な評価については×をつけてもらうようにした。A 男は、「自分の気持ちを整理することができてよかった。苦手なことについては何とかしたい。」と最後に語った。

2. 第1期:200X年5月～8月

振り返りシートの記録を中心に話し合いが進んでいった。5月の中旬にA男自身の強い希望もあって、特別支援コーディネーターが顧問を務めるサッカー部に部活を変更した。A男自身は「部活中のトラブルがなくなったのは良かったが、サッカーの経験はほとんどないから、毎日慣れないし、緊張ばかりしている。」と語った。

保護者とA男から、学校の先生にも振り返りシートについての説明をして欲しいとのことだったので、スーパーバイザーに事前相談し、A男の通う中学校の学校公開日に合わせて、担任と部活の顧問に筆者がA男に関わる経緯と、振り返りシートについての説明を行った。

担任からは、授業中は目立った行動はないと各教科担任から聞いているということや、休み時間の時にトラブルが生じるということや、担任をからかう素振りを見せるときには、適切な言葉がけを行っているとの話を聞いた。また、トラブルについては、明らかなじめについては徹底して指導するように、学年全体で努めているとのことであった。筆者は、A男に対する指導について、アセスメントの結果を踏まえて、理由を懇々と説明するのではなく、次回どのような対応をすべきかを、短い言葉で指導するほうが効果的であると伝えた。

部活の顧問からは、A男の苦手な部分については、大方把握されており、悪いことは悪いと明確な指導をされていた。筆者は、まだA男はサッカー部に慣れておらず、緊張すると笑ってしまうことがあるので、どもってきたり、手先をふらつかせる行動が見られたときには、「深呼吸をしなさい」と指示を出してもらいたいと伝えた。担任・部活の顧問をはじめ、A男の在籍する学年の先生方は、A男への支援についてとても積極的であり、筆者の説明にも真剣に耳を傾けてくれた。次回の学校公開日に再び赴く約束をした。

その後、A男には先生方に振り返りシートについての説明をしてきたことを伝えた。A男は、担任の指示が前よりも分かりやすくなったと話した。しかし、相変わらずトラブルは減っていないものの、その後先生方からの指導は少し

ずつではあるが、納得できるようになったと語った。振り返りシートの評価からも、適切な行動をとる回数が増えてきていることが分かる(Fig.2参照)。それに伴って、ケンカの回数が減少傾向にあり、「よかった」ことが増加していることが明らかとなった。「よかった」ことについては、担任とは別の学年の先生が親身に話しを聞いてくれることが嬉しく、その先生の手伝いをする機会が増えてきたと、生き生きとした表情で語ってくれた。

学習 A男はどの教科をどのように学習したらよいか分からず、これまでほとんど学習に取り組みなかったことを話した。筆者は、まず好きな教科を中心に進めていくことを提案し、A男から数学の要望があった。しかしながらA男は、全部の問題の答えを教えてくださいと考えていたので、筆者は、「全部だと、A男のどこが苦手な場所なのか分からないから、できそうな問題は自分で解いてみてはどうか？できないところを聞いたほうがよい勉強になるよ。」と伝えると、やや不機嫌な顔をしたが、翌週には、「この問題が分からなくて…」と問題集を持ってきた。筆者は、大事なポイントを先に提示し短い言葉で説明していただくことで、A男は課題への意欲が高まっていった。「意外と簡単な。」とつぶやくことも増えていった。

3. 第2期:200X年9月～12月

A男から「好きな野球の話をするのができた。」と、とても嬉しそうな口調で、クラスで友だちになれた生徒B男の話を聞いた。B男はA男と席が近く、比較的穏やかな性格の子で、A男の使っていたクリアファイル(巨人・小笠原選手)をきっかけに話しかけてきてくれたそう。A男は、「学校でだんだんと穏やか過ごせることが多くなり、ストレスはあるけれども、何とかやれている。」と語った。また、理科の実験では、同じ班にB男がいて、実験を手伝ってくれたり、ノートを貸してくれることもあり、A男は苦手だった理科の授業を楽しむことができたと話してくれた。

振り返りシートの「ケンカをした」と「先生に知らせる」の評価の減少は、ケンカをする回数そのものが減ってきているためである。「ふざけたら謝る」については、「ちょっとした悪さやふざけでも、謝るようになった(Fig.2参照)。だけど、どうしても言葉よりも先に手が出てしまう。本当は先生や友達に関わって欲し

いだけなんだ。」と、不適切な行動をしたときには謝るといった適切なスキルは身につけてはいるが、A男本来がもともと不得手とする、他者とのコミュニケーションに、A男自身が悩みを抱えている様子がうかがえた。筆者は、「今僕（筆者）とのやり取りの時には、A男の素直な気持ちはしっかりと伝わっているよ。」と伝えると、A男は、「ここでの筆者とのやり取りが、学校でもできるといいなあ。」と話した。

学習 A男から期末試験の対策の要望があり、筆者はスーパーバイザーから、見通しを持たせるために、教科ごとの具体的な目標点数や取り組む内容を書いて貼って、いつでもA男が思い出せるようなことをしてはどうかとの指導を受け、A男に目標作りの提案をした。A男は快く賛成してくれた。「これまで、そんなことしたことないし、やってみたい。」と積極的にとりくんだ。各教科の目標点数を決めた。社会や国語の漢字、英語の単語については、アセスメントで、得意な能力であった作業（処理）速度の力を生かして、機械的に反復練習をすることを提案した。期末テストの結果については、社会が2倍以上の点数に伸び、A男も「このやり方なら、何とか頑張れるかも。」と、自信に満ちた表情をみせた。また、結果がよくなかった教科については、いらだった態度であったが、筆者が「勉強した箇所は取れているから、取り組む箇所を少しずつ増やしていこう。」と具体的に、テストで点の付いた箇所と、取り組んだ箇所を照らし合わせて具体的に指示をす

ると、A男も次回に向けて頑張る姿勢を見せた。母親は、目標を書いた紙を壁に貼って、A男が毎日眺めていたことを嬉しそうに語ってくれた。

4. 第3期:200X+1年1月～8月

振り返りシートの「ケンカをした」「先生に知らせた」「笑いそうになったら深呼吸する」「ふざけたら謝る」の項目は、全て減少傾向であり、ケンカの内容も些細な内容へと変化していった。また、緊張する場面も減り、笑いそうになる回数そのものが減少していった。「よいことがあった」については、手伝いをしている先生から感謝の言葉を言われたり、部活動で評価されていることなどがあげられた。再び学校公開の時に、担任と話をしたが、クラスでは特に目立った行動は、ほとんど減ったという報告を受けた (Fig.2 参照)。

友だちとの関係の中では、昔から中が良かったC男が、他の生徒にからかわれていた時に、自分自身もC男と同じようからかわれるという不安もあったが、勇気を出して、Cをその場から連れ出したという話を語ってくれた。A男は、「気にしなくていいよ。大丈夫。あっちに行って話ししよう。」と声をかけることができた、満足げに語ってくれた。「からかっていたやつは、ムカついたけど、勝手に言わせておけばいいと思った。それよりもC男が可愛そうだったから、何とかしたくて。」と胸の内を話してくれた。これまで、他者との関係に苦しさがあったA男だが、大事な親友C男のことを思いやる気持ちが芽生え、結果として行動の

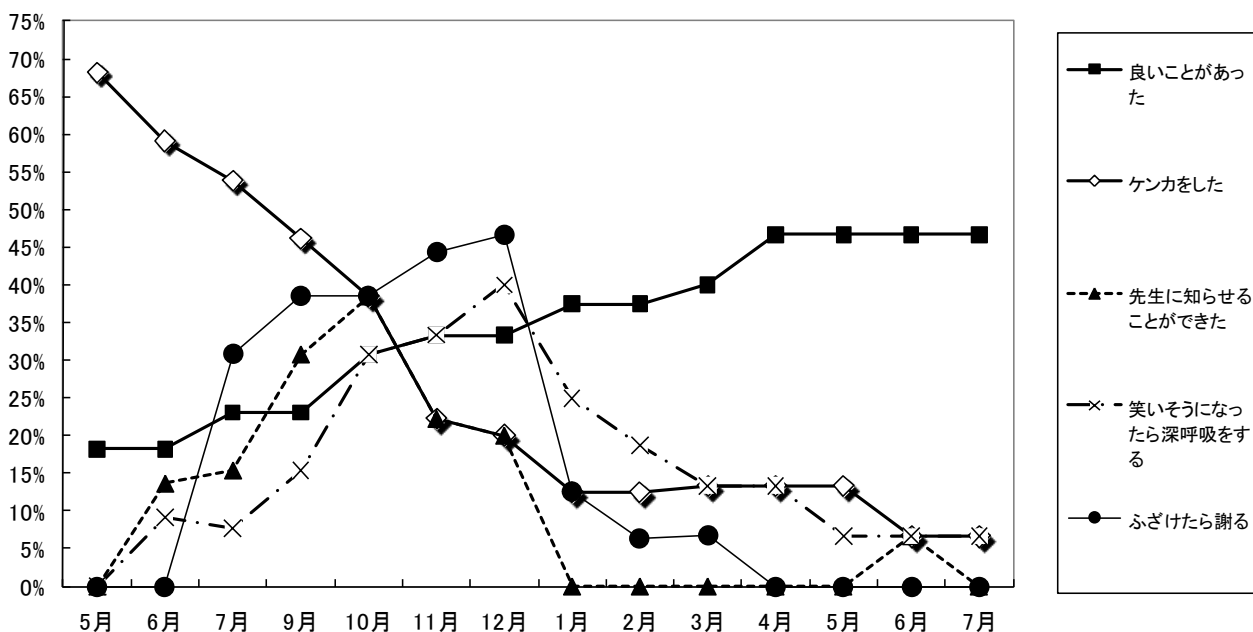


Fig.2. 振り返りシートの結果 (%=肯定的評価/全評価×100)

制御（からかった生徒とケンカしない）や他者とのコミュニケーションの質的向上（親友 C 男との良好な関係）に発展していったのではないと考えられる。

学習 A 男は、筆者に「ここのこの問題を、こうやって解いたんだけど、答えが合わなくて…」と自分一人で問題を解く習慣が身につく、筆者に対しても適切な質問の仕方ができるようになった。また、この時期スーパーバイザーからは、日常の生活の中でも、筆者に対するような応答が般化していくことが必要との指導を受けた。そこで A 男に学校でも気軽に質問できる先生がいるか尋ねてみた。すると、「もう、普段でも問題を解いてもも分からない問題は、特に数学は、よく先生に聞きに行っているよ。」との返事が返ってきた。A 男自身が、筆者に促されなくても、自発的に行動していることが明らかとなった。

● IV. 考察

1. A 男の自己形成の成長について

菊池(2007)は、発達障害のある子ども達が、彼らを取り巻く他者との環境との相互作用に自ら主体的に関わっていくことを可能にすることこそ、彼らの自己を育む取り組みであると述べている。

本研究の事例において、A 男と C 男との限定された関係性の間に、筆者が治療者的家庭教師として A 男のお兄さんの存在に位置し、対人的コミュニケーションのモデルとして機能したと考える。その結果として、A 男は社会的スキルとして行動の制御を般化させていった。一方で、自分自身の特性である他者とのコミュニケーションの不得手さを受け入れられず、苦悩することに繋がっていった。

また、A 男は、筆者と客観的な指標（振り返りシート）を用いて、日々の生活を整理し、その時に抱いた感情について、筆者と共有する体験を積み重ねていった。振り返りシートは、A 男が筆者に対し、コミュニケーションをはかる媒介物としての役割をはたしたと考える。加えて、A 男と共に問題の解決策を模索することにもつながり、結果として信頼関係を構築するに至ることができたと考えられる。A 男との信頼関係を構築していく中で、自分の苦手な部分や不得手なことでも、うまく対処していくことが

できると気づき、自己肯定感を向上させ、自信を取り戻していった。その結果、大事な他者（親友 C 男）がからかわれている危機的状況を目の当たりにした時、A 男は C 男を助け、「大丈夫だよ。」と優しく声をかけることができた。C 男との良好な関係性において、A 男は自分の苦手さを受け入れながらも、親友として素直な気持ちを相手に伝えることができるまでに成長した。

学習支援については、信頼関係が芽生え始めるころに、自分自身で自発的に行うことが大事だと伝えた。このことで A との信頼関係が崩れてしまうのではないかと思われたが、適切な振る舞いを提示したことにより、結果として A の自発的な行動が増え、学校生活にも般化が見られた。適切な対応を支援する側が、対象者との関係性を重要視しつつも、毅然とした態度で提示していくことが、結果として対象者の成長に繋がること示された。

治療者的家庭教師が家庭内に介入し、心理的な支援と学習支援を行うことは、子どもの実際の社会的文脈の中の身近な他者として布置され、彼ら自身が主体的に自己形成を育む取り組みを支援する一翼となると考えられる。

2. A 男に関わる人々の変化について

両親は、実施期間を通し、学習について、A 男がテストの点数のみを気にするのではなく、自分自身が頑張って取り組んだ過程を評価する姿を見て、両親自身も結果ばかりしか見てこなかったと、これまでの A 男への関り方について省みる様子が見られた。

対人関係については、これまで自己中心的な関りだったのが、他者を思いやるまでに成長したと喜びをかみ締めるように語っていた。「これからは、親自身も A 男と同様に変わっていかなくてはならない。」と、A 男に対してどっしりと構えて見守る姿勢を取れるようになりたいと語った。

学校については、スーパーバイザーの指導のもと、筆者が学校に赴き、A 男に行っている振り返りシートや、具体的な支援について説明をした後、学年全体で支援について、共通一致を図ったそうだ。また、各教科の先生ごとで、A 男に対する役割分担も決めたそうだ。3 年生に進級した後も体制は変わらず、A 男には一貫した支援がされている。

本研究では、治療者的家庭教師による支援により、A 男は筆者との関係の枠を超えて、A 男

と良好で親密な関係にある人物（C 男）によって A 男の苦手さや不得手さといった自己の特性の改善が見られることが明らかとなった。対人関係の中で自己形成を成長させていくプロセスは、お兄さんのような立場の第三者と対象者のみの関係に留まらず、家庭や学校の関係性も視野に入れた多角的な心理的な支援を行っていくことが、今後の課題であろう。また、A 男の学習意欲は向上したものの、基礎的な学力は高いとは言えず、高校受験を迎えるにあたり、今後も A 男に対して多角的な視野を取り入れた、継続した訪問支援を行っていく必要があると考える。

謝 辞

本事例の公表を快諾してくださった A 男君、保護者の方に心から感謝申し上げます。

文 献

- 1) 菊池哲平(2008): 関係性を基盤にした発達障害のある子どもの自己を育む教育・支援. 田中道治・都筑学・別府哲・小島道生(編) 発達障害のある子どもの自己を育てる. ナカニシヤ出版, 177-181.
- 2) 村瀬嘉代子(1997): 子どもと家族への援助. 金剛出版, 30-50.
- 3) 齋藤憲司(2000): 青年期の発達の特徴. 村瀬嘉代子・三浦香苗・近藤邦夫・西林克彦(編): 青年期の課題と支援. 新曜社, 14-19.
- 4) 佐久間路子・遠藤利彦・武藤隆(2000): 幼児期・児童期における自己理解の発達: 内容的側面と評価的側面に着目して. 発達心理学研究, 11(3), 176-187.
- 5) 篠原恵美(2004): 準専門家による訪問援助の実践研究. カウンセリング研究, 37(1), 64-73.
- 6) 三浦巧也・橋本創一・林安紀子(2009): 私学中高一貫校における教育相談と特別な教育的ニーズに関する研究. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 5, 127-132.
- 7) 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子(編)(2005): 軽度発達障害の心理アセスメント. 日本文化科学社.