

# 発達障害のある高校生に対する支援研究

川下 耕平\* 眞田 英進\*\*

## 問題と目的

義務教育段階での特別支援教育が進む一方で、今後の課題となっているのが、高等学校における特別支援教育である。本研究では、高等学校に在籍する発達障害のある生徒に対する支援（個別支援・高校の支援・関係機関の支援）の経過を通して、発達障害のある高校生に対する支援の在り方について明らかにすることを目的とする。

## 方法

### 1. 事例の概要

#### (1) 対象生徒

高校2年生の女子生徒A、17歳2ヶ月（X年8月支援開始時）。12歳で医療機関よりADHDの診断を受ける。服薬あり（コンサータ、カルバマゼピン）。小学校時に児童福祉施設に入所していた。

#### (2) 問題の所在

Aは、通学時の列車内や高校内で他生徒に対する暴言や暴力等の問題行動を頻発し、高校内では孤立していた。卒業と卒業後の就労が危ぶまれていた。

### 2. 支援の概要

#### (1) 支援の目標と方針

Aの高校生活を安定化し、高校を卒業させ、就労ができる社会性を身につけさせることを支援の目標とした。

支援の方針として、筆者による個別支援は、高校外の支援者との関わりを通しての社会性の支援に着目した。具体的には、学校生活における問題行動の減少、良好な対人関係の形成を目指したものであった。高校は、卒業のための学校生活全般の支援と卒業と就労に向けた支援を行い、同時に関係機関との連携を行った。関係機関は、高校の支援をサポートする形でそれぞれの専門的立場からの支援や情報交換を高校と行った。

#### (2) 支援期間

X年8月～X+1年11月。

#### (3) 個別支援

X年7月に高校より大学に支援の要請があり、筆者が放課後に教育支援ボランティアとして関わることになった。個別支援は、学校外の支援者との関わりを通しての社会性の支援をねらいとした。第Ⅰ期、第Ⅱ期は図書室で学習中心の活動、第Ⅲ期、第Ⅳ期は理科準備室で菓子を用意し、会話中心の活動を行った。回数は全15回で時間は1回当たり、30分～1時間であった。

#### (4) 高校の支援

高校は特別支援教育コーディネーター（以下Co）と担任が主に支援に関わった。問題行動発生時には特別指導（別室登校、特別課題）を行った。主にCoが特別指導などの措置を伝え、関係機関との連携も行った。担任はAの個別の相談を受けたりした。Coと担任が他生徒へAの理解を求める説明も行った。他教職員もAに関わり、情報交換を隨時行っていた。

\* 佐賀大学大学院 教育学研究科    \*\* 佐賀大学文化教育学部

## (5) 関係機関の支援

関係機関は、それぞれの専門的立場から高校をサポートする形で支援を行った。支援を行った関係機関は、大学、医療機関、児童相談所、児童福祉施設、特別支援学校、障害者職業センター、ハローワーク、発達障害児親の会、就労移行支援所、市役所（障害支援課）であった。

## 結果

### 1. 第Ⅰ期：X年8月～12月

#### (1) 個別支援

個別支援は、学習を題材に関係作りを試みた。Aの進路の希望が公務員であったため、公務員試験の問題を提示した。しかし、問題に取り組もうとせず、Aは筆者に対し、反抗的態度を示した。

#### (2) 高校の支援

高校の支援は問題行動に対する指導が主であった。8月には関係機関との連携を行い、支援会議を高校で開いた。12月には女性事務員や女性教員がAの個人的な相談を聞くことがあった。

#### (3) 関係機関の支援

関係機関の支援は、医療機関から定期的な投薬やCoに対する医学的助言（第Ⅳ期まで続く）や特別支援学校の巡回相談が行われた。また、Coが児童相談所で情報交換を行った。児童福祉施設は、経過観察を行い、高校と随時情報交換を行った（第Ⅳ期まで続く）。さらに関係機関による支援会議が高校で開かれた。

### 2. 第Ⅱ期：X+1年1月～3月

#### (1) 個別支援（#6～#9）

筆者とAとのやりとりは一時的な改善が見られたものの、#8では、個別支援時に他生徒に対し問題行動を起こした。#9では場所を教育相談室に変更したが会話も成り立つことが困難であった。このようなことからAのニーズを再検討し、筆者は大学教員の助言、担任、児童相談所での情報交換を基に個別支援の内容の変更を考えた。Aは他生徒の注目に敏感があるので場所は、理科準備室に変更した。また、課題性のある活動に反抗的であったので、活動内容は、菓子を用意し、会話中心に行うこととした。

#### (2) 高校の支援

高校の支援は、Aの問題行動に対する指導を行った他、児童相談所への引率や両親との面談を行った。また担任が家庭の問題について話を聞いた。

#### (3) 関係機関の支援

関係機関の支援は、児童相談所で臨床心理士によるAに対するカウンセリングと支援会議が行われた。支援会議には、Co、担任、児童相談所の臨床心理士、福祉担当者、児童福祉施設の指導員が参加した。また筆者と児童相談所の臨床心理士と福祉担当者が情報交換を行った。

### 3. 第Ⅲ期：X+1年4月～9月

#### (1) 個別支援（#10～#14）

個別支援時の筆者に対する反抗的態度は徐々に改善されていった。#11では、進路が自分の思い通りにいかないことで、筆者の前で泣いたりする場面が見られた。Aが落ち着いた後は、担任と話し合い、トークン・システムの契約をした。#13では、個別支援時にCoが精神障害

者手帳取得の提案を行ったところ、A が筆者の同席を求めて一緒に話を聞くことができ、A は、迷いながらも精神障害者手帳を取得することを同意した。#14 では、筆者に対し友人のことや秘密にしていることを話したりした。

### (2) 高校の支援

高校の支援は、A に確認をとりながら Co が精神障害者手帳取得の手続きを行った。また医療機関、障害者職業センター、ハローワーク、発達障害者親の会に引率を行った。問題行動に対する指導もこれまでと同様に行われた。5月からは担任によるトークン・システム（標的行動は、「8 時半までに教室に入る」、「正しい言葉使いをする」、「清潔な服装をする」の 3 つ）の支援が行われた。また Co が、教職員全体に A の理解を求める文書を配布したり、A と比較的関わることのできる生徒に登下校を一緒にしてくれるよう協力を求めたりした。

### (3) 関係機関の支援

関係機関の支援は、大学教員からの精神障害者手帳取得を勧める助言が筆者から担任に伝えられた。これにより、Co が精神障害者手帳取得の手続きを進め、それに伴い医療機関が精神障害者手帳取得のための診断書を用意した。また卒業後に向けて、投薬量を減らした。6月には、障害者職業センターが A に対する職業評価を行い、ハローワークが就労先に関する情報を Co に提供した。加えて、Co と担任が A を発達障害者親の会の経営する喫茶店に引率し、発達障害者親の会代表者が、卒業後の生活に関する助言を A に対して行った。7月には児童相談所の臨床心理士と筆者との情報交換も行われた。

## 4. 第IV期：X+1 年 9 月～11 月

### (1) 個別支援（#15）

個別支援は、第III期と同様の形式で行いつつ、A との関係性を深めるために玩具を用意し、簡単なゲームをする活動を取り入れた。A は興味を持ち、筆者と遊ぶことができた。

### (2) 高校の支援

高校の支援は、Co が障害者就職面接会の引率を行った。11月下旬に女性教員が A の卒業後の不安や悩みを聞いた。また担任が定期的に就労移行支援所に行き、様子を見た。

### (3) 関係機関の支援

関係機関の支援は、9月下旬より就労移行支援所が A を受け入れ、職業訓練を行わせた。また 10 月に市役所（障害支援課）が精神障害者手帳 3 級を発行した。さらに関係機関による支援会議が高校で開かれ、A の卒業後から就労への移行支援の方向性が話し合われた。

## 考察

### 1. 個別支援

第III期から個別支援の内容を変化させたことにより、A の筆者に対する態度や行動に大きく変化が見られた。菓子を用意したことにより、菓子が筆者と A を媒介するものとしての働きを持ち、両者に関係性が構築されやすかったことが考えられる。また、会話を中心に行うことでも、A が筆者に求めていたと思われる一緒に悩みなどを共有してくれる他者としての役割が徐々に成り立っていったと考えられる。第III期からの A のニーズを明らかにしながら、個別支援の内容を変更によって、筆者に対して心を開くようになったと思われる。

### 2. 高校の支援

今回の支援においては Co が中心に支援の方向性を調整し、日頃の様子を近くで見る担任の

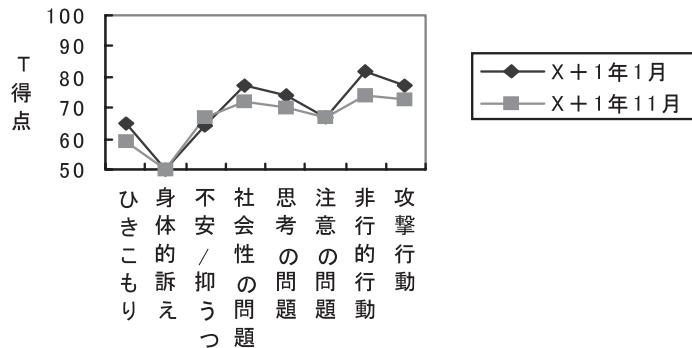


Figure1:CBCL-TRF

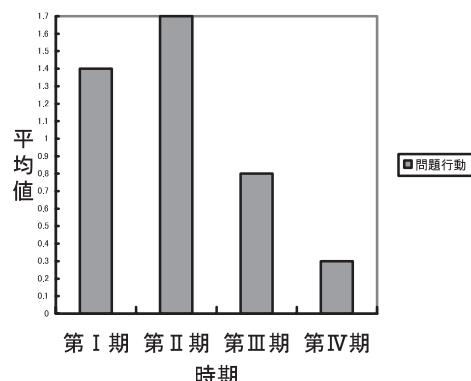


Figure2:問題行動の発生頻度(1ヶ月あたりの平均)

サポート的役割によって学校内における Co、担任を中心とした支援の基盤ができていたと考えられる。女性教員や女性事務員に話をする事もあり、そのような場合は、随時 Co や担任に情報が伝えられた。ここから学校内における人的資源を有効に活用し、教職員間の役割分担の重要性が示唆される。さらに、他教職員に対する A の理解を求める文書を配布したことや、他生徒への A についての説明や協力を求めたことから、教職員、生徒を含めた形で学校全体としての理解と支援が必要である。

また Co を中心に関係機関と連携をとり、それぞれの関係機関からの専門的支援がその時期ごとになされ、支援会議も行われることとなった。よって高校が主導して関係機関をつないでいくことが必要であることが示唆された。

### 3. 関係機関の支援

関係機関の連携の重要性は指摘されるところであるが、対象生徒の状況に沿った形で、どの時期にどの関係機関が関わるのかが重要であることが考えられる。本事例では、大学の個別支援や児童相談所の臨床心理士のカウンセリングなどで心理面の支援がなされ、医療機関の定期的な医学的措置のフォローにより心身の安定化がもたらされたと考えられる。さらに児童福祉施設が経過観察を行うことで、高校に学校外での A の情報が伝えられた。大学からの精神障害者手帳取得の助言を基に、Co がハローワークや障害者職業センターに引率を行い、就労に対する意識を高め、発達障害者親の会では卒業後の生活を見据えた提案がなされた。第Ⅳ期からは、就労移行支援所で就労についての経験を積むことができた。これらは A の状況を把握しながら就労に向けた支援を関係機関が働きかけた結果によるものと思われる。すなわち、対象生徒の状況を把握し、その時期に必要な支援を取り込んでいくことが重要である。ここから対象

生徒の状況をより正確に把握するために関係機関同士のネットワーク作りの必要性がある。

#### 4. 量的測定による A の変容

##### ①CBCL-TRF

T 得点が高くなった症状群については、高校や関係機関による包括的な支援により、A の心理的安定をもたらし、ひきこもりの T 得点が低下し、それにより A の問題行動の減少が見られ、非行的行動や攻撃行動の T 得点も低下し、正しい対人関係の習得につながり、社会性の改善が見られたと考えられる。このような行動的な変化と共に思考の問題も改善されていったと思われる。一方、T 得点が高くなったのは、不安/抑うつであった。これは、3 年生になり、進路のことを考えることになり、自分の思い通りの進路をとれないことや、就労に当たり、精神障害者手帳を取得する過程で迷う姿を見せた。このようなことから将来に対する不安やそれに伴う、悩みによって不安/抑うつの T 得点が高くなったと考えられる。しかしながら、怒りの感情が強く表れていた A の臨床像から見れば、感情の幅が広がったものと捉えることができる。

##### ②問題行動の発生頻度

問題行動の発生頻度は、第Ⅱ期が最も高く、第Ⅲ期から大きく減少を見せた。第Ⅲ期からは、個別支援の内容が変わり、A の心理的安定への影響が大きくなかったことが考えられる。加えて、トーケン・システムにより、担任に褒められる機会が多くなったことや関係機関に引率をして自分が認められていると感じる機会が多くなったことが考えられる。このように支援者が A を認める機会が増えるにつれて、A の心理的安定をもたらし、問題行動が減少していったと考えられる。

#### 5. 高校生段階における ADHD の支援

A の臨床像は、ADHD の二次障害である反抗挑戦性障害の特徴が大きいものであった。田中（2010）は ADHD の思春期について、「自尊感情の低下、抑うつ気分として認められる情緒的問題や、かんしゃく、怒り、暴力、非行等の二次的問題への対応も求められる」と述べている。今回の支援においても中心となったのは情緒的問題とそれがもたらす反抗的態度や問題行動にいかに対処するかであった。今回の支援において A の問題に対して有効であったと思われることについて以下に考察する。

まず、継続的な心理的支援としてトーケン・システムと個別支援が機能したと考えられる。まず、トーケン・システムであるが、担任から褒められる機会が定期的に作られ、A の自尊感情の向上をもたらしたと考えられる。トーケン・システムは、児童期後期の子どもには抵抗が強く、実施しにくいこと挙げられる（近藤、2002）。よって高校生に対する適用は難しいことが考えられる。しかし、今回の支援では、高校生という発達段階に配慮し、評価項目は A と協議の上で設定し、A の主体性を尊重した。単に行動療法を適用するのではなく、発達段階に応じた形で適用することが望ましいと考えられる。次に、個別支援であるが、筆者は気軽の関わることができる他者であったということが考えられ、教員に話しくいことを話せたりすることで心理的安定がもたらされたと思われる。

また、関係機関の支援として、継続的な医療機関からの投薬があった。ADHD に対する有効性は指摘されるところであるが（齊藤、2010）、A に処方されていた ADHD の治療薬であるコンサータは 18 歳以上の投薬が難しい（相原、2010）。このようなことから第Ⅲ期には卒業後を考え、投薬量を減らしており、発達段階に即した形での医学的措置が行われたと考えられる。

さらに、ADHD は、アイデンティティの達成が難しいとされている（常田、2002）。しかし、

医療機関からの卒業後を考えた投薬量の減少や、精神障害者手帳取得の過程、障害者職業センターでの職業評価、ハローワークでの面談と就労移行支援所での職業訓練を行ったことによって経験的に将来への展望を確立していくことが考えられる。

ADHD の問題行動には、環境調整が重要であるが、教室の中の物理的な環境要因や教師や周囲の対応やルールといった人的な環境要因が影響しているとされている（井上、2006）。今回の支援においては、個別支援の部屋の変更といった物理的な環境要因と共に Co や担任による他生徒への理解を求める説明などといった人的な環境要因が A の個別支援時における態度の改善と問題行動の減少に影響があったと思われる。よって環境調整の考え方は、高校生段階においても重要であることが考えられる。特に他生徒の理解という点も環境調整の一部であったと考えられるが、他生徒も高校生にもなり、高校生の理解力に応じた、より丁寧な説明と理解を促す配慮が必要であると思われる。

以上のことから、高校生という発達段階に応じた形で支援に工夫が必要であり、支援者はそれを理解しながら支援を行っていく必要がある。

### 総合考察

以上考察してきたことから、個別支援、高校の支援、関係機関の支援により、A の問題行動や反抗的態度が減少し、社会性の伸長が見られたと思われる。このような A の変容は量的な観点からも反映されていると考えられる。そして卒業を見据えた形で就労先への移行も進むこととなった。今回の A に対する支援の目標はおおむね達成されたと考えられる。A に対する支援を踏まえ、発達障害のある高校生の支援において重要なものは以下のものである。

①対象生徒のニーズ、主体性に合わせ、心理的支援を中心に行うこと、②教職員、他生徒も含めた学校全体での理解と支援を行うこと、③対象生徒の状況に沿った形での関係機関の介入が行われること、④以上の 3 つは、高校生段階の障害特性に合わせた形で支援の工夫が必要であること、である。今後の課題としては、まず、学校内における組織的、計画的に支援を行う体制整備が望まれる。また、対象生徒の状況を正確に把握するために高校と関係機関、関係機関同士が有機的につながるネットワーク作りも必要である。

高校における特別支援教育の研究はまだ始まったばかりである。今後、ますますの研究の蓄積が望まれる。

### 文献

- 相原正男 (2010) 小児科領域における ADHD 臨床の新展開. 精神科治療学, 25(7), 895-902.
- 井上雅彦 (2006) ADHD と環境調整. そだちの科学, 6, 62-66.
- 近藤文里 介入と援助の実際 具体的支援のすすめ方 (1) - 子ども自身への視点 - 注意欠陥・多動性障害 (ADHD) のばあいの援助. 日本発達心理学会企画 柏木恵子・藤永保監修 須田治・別府哲編著 シリーズ 臨床発達心理学 (第3巻) 社会・情動発達とその支援, 207-217.
- 齊藤卓也 (2010) ADHD の薬物療法の効果と限界. 精神科治療学, 25(7), 875-881.
- 田中康雄 (2010) ADHD の包括的支援のあり方. 精神科治療学, 25(7), 853-859.
- 常田秀子 (2002) 発達支援を必要としている人々 さまざまな障害 注意欠陥多動性障害 (ADHD). 日本発達心理学会企画 柏木恵子・藤永保監修 長崎勤・古澤頼雄・藤田継道編著 シリーズ 臨床発達心理学 (第1巻) 臨床発達心理学概論 発達支援の理論と実際, 66-68.