

不登校状態にあり家庭内暴力を呈したアスペルガー症候群のある 女子生徒における家庭支援

酒井 美江*・井上 雅彦**

本稿は、不登校状態となり、自分の感情を家族に暴力を振るうことで処理していたアスペルガー症候群のある女子生徒に対する家庭支援の経過を報告し、考察を行うことを目的とした。支援においては、対象の女子生徒のみでなく、家族を含めた支援の必要性が示唆された。本生徒においては、なんらかの問題に直面、もしくは予測される際に、治療教育的な支援を適宜行う必要があると考えられた。また、本生徒とのかかわり対し、疲労困憊している母親においては、本生徒への具体的なかかわり方を提案するのみでなく、母親自身が抱える困難の低減に努める必要があると思われた。このような家族への支援においては、家庭、学校、福祉、医療、行政機関、専門機関などが連携して実施することが必要とされる。子どものライフステージに応じて各機関がどのような役割を担い、家族全体を対象とした支援の実施が望ましいのかを検討していくことの必要性が示唆された。

キーワード：アスペルガー症候群、不登校、家庭内暴力

I. はじめに

アスペルガー症候群のある生徒の中には、思春期以降、不登校などの不適応状態を示す場合があることが指摘されている（小林、1995）。実際、不登校児の中には多くのアスペルガー症候群、高機能自閉症など軽度発達障害の子どもが含まれていると推測されており（辻井、2004）、個々の障害特性に配慮した支援の必要性から、特別支援教育の視点からの支援と不登校等を含む生徒指導上の支援との双方の必要性が指摘されている（花輪、

2005；柘植、2007）。しかし一方で、障害特性や発達支援という視点を持った不登校へのアプローチの報告はまだ少ないのが現状である（平山・井上、2005）。

平山・井上（2005）は、不登校状態にあった高機能自閉症児に対して、専門機関での指導と、家庭・学校との連携により学校復帰を果たした事例を報告し、障害特性をふまえた発達の・環境的支援からのアプローチの必要性と家庭や学校における環境アセスメントの重要性を示唆している。特

に不登校状態が長期化している場合、まずは家族間のコミュニケーションの成立と生活リズムの安定のための支援が重要となる。そして、登校に際しては、保護者・学校・専門機関が連携し、学校内の環境整備を行い、スモールステップで進めていくことが重要である（井上、2007）。

本稿では、不登校状態となり、自分の感情を家族に暴力を振るうことで処理していたアスペルガー症候群のある女子生徒に対する支援についてその経過を報告し、本人支援や家族支援の方法や機関連携について考察を行うことを目的とする。

II. 事例の概要

1. 対象生徒

支援開始時の年齢は12歳5ヶ月であり、A中学校の通常学級に在籍する1年生の女子生徒であった。小学5年生時（11歳3ヶ月）にアスペルガー症候群と診断を受けていた。小学6年生時（11歳10ヶ月）に実施したWISC-IIIの結果は、VIQ：90、PIQ：84、FIQ：88であった。

支援開始時の本生徒の特徴としては、被害念慮が強く、他者からの指摘や注意を否定的に捉える傾向があった。また、不安が高く、予期不安によっても他者への依存や外出拒否がみられた。対人関

*兵庫教育大学学校教育研究科

**兵庫教育大学発達心理臨床研究センター

係の側面では、周囲に対して自分への優しい言葉かけや慰めの言葉を強く求める傾向があり、友人関係においては、他の生徒の悪口を言う、自分の考えを押し付ける、自分の要求に応じてもらえないといじめられたと訴えるなどから、トラブルが頻繁に生じていた。

身体面では、プレッシャーがかかると身体痛を訴え、母親に通院を要求するなどの行動が頻繁にみられた。また、人に見られることに対しても過剰に反応し、更衣室で着替えをすることやお風呂に入ることへの拒否がみられた。学習面においては、意欲的ではあるが全教科において平均点を下回っていた。数学では小数や分数、括弧を使った計算などにつまづきがみられた。国語では文章読解や作文に困難さがみられた。本生徒自身も授業内での理解に困難を示していた。

2. 家族構成と関係

祖父（70代・無職）、祖母（70代・無職）、父（40代・会社員）、母（30代・主婦）、本生徒、妹（本生徒より3歳年下）であった。

1) 父親との関係

本生徒は父親に対して、小学5年生時から、極端に嫌うようになった。父親は本生徒の母親に対する暴力の制止に入るが、それでもやめない場合には力で抑えざるを得ないと考え、対応していた。本生徒は父親に対して恐怖感と嫌悪感を抱いており、父親を嫌って家に居たくないと訴えることがしばしばであった。

2) 母親との関係

本生徒は母親に対して、依存的である一方、イライラした際や要求が通らない際の怒りを、母親に対して抓る、叩く、殴るなどの暴力を振るうことでぶつけていた。母親への暴力は、小学6年生頃からみられるようになり、徐々に強度が強まっていた。母親の両腕や手の甲、顔面に傷痕がみられるようになり、本生徒は刃物や鈍器などの凶器を振り回すようになっていった。また、夜は1人で眠ることができず、母親を自分の部屋に呼びつけ、マッサージを強要していた。本生徒が眠る前に母親が部屋を出ようとする、怒り出し母親

に暴力を振るっていた。母親は、「他の家族に本生徒の攻撃が向かないように自分が盾とならなければならぬ」と話し、本生徒の強要に対して、仕方なく応じているという状態であった。母親は本生徒との関係に、極度のストレスを抱えており、市の相談機関で1、2ヶ月に1度カウンセリングを受けていた。

3) 祖父母との関係

本生徒は祖父母に対して、母親同様に暴力を振るっていた。

4) 妹との関係

本生徒は、父親が妹に対して優しく接していることに不満を抱いており、妹に対して暴力を振るうことがあった。また妹は、本生徒の態度を見て、譲ったり、我慢したりすることで本生徒の機嫌を損ねないように気を使っていた。

3. 支援開始までの経緯

地域の公的機関からの聞き取りによると、1歳半、3歳児健診時の記録では、言語の獲得がゆっくりであったこと、人見知りをしなかったことが記されており、小学1、2年生の担任からは、意地の悪さを指摘されていたとのことであった。しかし、保護者からの聞き取りによると、本生徒の様子は次の通りであった。

小学5年生の10月の学校行事以降から突然、感情の起伏が激しくなり、3学期から登校を渋るようになった。親に対しても、「ほめてくれない、死にたい、いじめられている」と頻繁に言うようになった。それ以前に関しては、特に何も問題はなかったとのことであった。

学校では他児に対するいじめや遅刻、早退が頻繁にみられるようになったため、5年生の3月に担任から受診を勧められ、B療育センターにおいて、アスペルガー症候群と診断を受けた。小学6年生の時、市の子育て相談に母子別々で毎週セラピストと面接を行っていた（1年ほど継続）。しかし、夏休みごろから母親に対して殴る、蹴るなどの暴力が出始めたため、6年生の9月からC病院で月に1度、医師の診察を受けることになり、薬はセレネース、アキネトンが処方されていた。

6年生の2月からはC病院において週に1度、心理士によるカウンセリングを受けるようになり、現在も1、2週間に1度継続して受けている。

Ⅲ. 支援の方針

第一著者（以下、筆者とする）が家庭を訪問し、本生徒と会い、学習指導と相談相手となる。また、スーパーバイザーである第二著者に訪問時の様子等を報告し、指導を受ける。第二著者は、市の相談機関において母親の面接をする他、必要に応じて他機関との連携を行う。

Ⅳ. 経過

X年6月（本生徒、中学1年生）～X+1年12月（中学2年生）の間において、筆者が週に1度、家庭を訪問し、支援を行った。その経過を報告する。

1. 第1期（X年6月～11月：本生徒、家族との関係作り）

学校は、渋ることがありながらも登校していた。体の不調を訴えて欠席しても連続欠席はなく、休日の部活動（文化系）にも参加していた。友人関係で、クラス内、部活動内ともに困難さを抱えていた。本生徒は、自分の友達が他の生徒と親しく接していることに不満を感じ、友達を独占しようとして、他の生徒の悪口を言ったり、自らがいじめられていると訴えたりしていた。このような本生徒の発言に対して友達は不信感を抱くようになり、本生徒とある程度距離を置くようになった。しかし、本生徒に気を使い、友人関係を続けてくれていたようであったが、本生徒は友達を独占することができない状態に不満を抱いていた。

家庭において本生徒は、母親に対して依存的である一方、要求が満たされないことや、父親との言い合いなどによる怒りを2日に1度の頻度で、母親に対して抓る、叩く、殴るなどの暴力という形で表出していた。母親への暴力に対して父親が厳しく制止していたため、本生徒は父親に対して嫌悪的であった。就寝時は、母親を部屋に呼びマッサージを強要していた。母親は本生徒が寝付くま

でマッサージを行っていた。

母親は、訪問開始時からストレスの高さが伺われたため、本生徒への学習指導終了後、母親と2人だけで話す時間を持つこととした。家庭での本生徒の様子や家庭全体の様子を聞きながら、母親自身の思いも聞くように心がけた。母親は、「自分がしっかりしていないから」と言い、子育てに対して自らを責めて涙することもあった。また、本生徒の不適切な行動に母親の焦点が向いているように思われたため、本生徒ができていることや頑張っていることに対して、当たり前だと思っても意識して賞賛することをお願いした。

保護者の主訴は、友人関係におけるトラブルと被害念慮についてであったが、本生徒の主訴は、主に学習の遅れであり、筆者の訪問も学習指導を受けるためと認識していた。そのため、訪問時は学校の宿題やドリル、教科書の復習を中心に、学習の合間に設定した休憩時間に一緒に音楽を聴いたり、話をしたりした。また本生徒は、訪問開始時から筆者に対して手紙で被害念慮や自殺願望を訴えていたが、その内容について話をすることには拒否がみられたため、手紙でのやりとりを継続することで、関係作りを図ることにした。

夏休みに本生徒と筆者と一緒に外に出かけ、普段よりも長い時間一緒に過ごしていた際に、本生徒が悩みを自発的に話し始めた。これをきっかけに、訪問時においても、本生徒が悩みについて話をするようになった。自分の悩みをなかなか話すことができなかったことについて、「自分にとっては大きな問題だが、人から見たら小さなことが多く、自分は人よりも深く考えてしまうので、どう思われるか心配だった」と話した。それに伴い本生徒の主訴として、これまでの学習の遅れに加えて人間関係のトラブルについても挙げられるようになった。

訪問時の支援において、学習指導と併せて友人関係のトラブルに対する介入を行った。「お話の時間」を設定し、解決に向けての話し合いを行った。その際、本生徒は、自分の友達が他の生徒と親しく接していることへの不満や、自分だけが仲

間はズレにされていること、自分のことを悪く言う人ばかりだということを訴え、筆者からの優しい言葉かけや慰めを強く求めた。本生徒に対して自分の行動を振り返るように促すと、自分は精一杯頑張ってきたが、何も変わらなかったと訴え、自分の行動の詳細を話すことも、自分の行動を振り返ることも拒否を示した。

2. 第2期 (X年12月～X+1年1月前半：不登校に伴い、家庭における過ごし方と家庭内暴力に対する支援)

学校は、友人関係のトラブルがきっかけとなり、欠席が続くようになった。本生徒は、今まで我慢していたことが限界になったと話し、「自分だけ一緒にいる友達がない」「グループに入っても自分だけが、かやの外にいるようでとても気を遣うのでしんどいが、一人でいると暗い人という噂が広まるので我慢するしかない」「他のクラスの人に睨まれたり、足をひっかけられて押されたりするのでトイレにも行けない」等を訴えた。

しかし学校側の意見は、そのような実態は確認できず、反対に本生徒が、気を遣って誘ってくれる生徒に対して、わがままな発言や行動を取っており、周囲の生徒の方が心理的に傷つけられているとのことであった。

家庭では、生活のリズムが乱れて夜に眠れないことや日中が暇であることから、常に機嫌が悪い状態であった。本生徒は、物事が思うようにいかないと声を荒げて怒り始め、母親に対して怒りを暴力という形でぶつけていた。母親への暴力は、ほぼ毎日生起していた。強度、持続時間ともに重度化がみられ、ひっかく、叩くだけでは抑えきれず、殴る、はさみや包丁で切りつけるまでにエスカレートしていた。攻撃後は、母親が血を流していても何事もなかったように振る舞っていた。また、就寝時においては、母親のマッサージに対して不満を訴え、暴力を振るうことが度々であった。また本生徒は、「お母さんのせいで私は不幸だ」と母親を度々攻めて、暴力を振るうこともあった。母親は本生徒の強要(物欲や外出、身の回りのこと等)に対して仕方なく応じているという状態で

あった。

母親は、本生徒との関係に疲労困憊しており、服装や髪型の乱れがみられるようになった。また、以前は整理整頓されていた室内の散らかりが激しく、筆者の訪問にも母親は気にも留めない様子であった。

この時期における保護者の主訴は、家庭内暴力であり、本生徒の主訴は、生きていることが辛いということ、家に居たくないということであった。本生徒からは1日に3、4回死にたい、家にいることが辛いというメールが送られてきた。本生徒が、「学校に行かなければならないが行けない」ということや「勉強が遅れてしまう」といった不安を訴えたため、遅刻や早退、保健室登校を進めるも「行くなら行く、行かないなら行かないで中途半端はできない」と話し、中間的思考が困難なために、本生徒も身動きが取れずにいる様子が伺えた。

訪問時の支援として、学習指導に併せて、生活リズムを整えることやイライラしたときの暴力に代わる適切な行動の形成を目的とし、「お話の時間」を設定して話し合いを行った。生活リズムの乱れにおいては、本生徒も夜眠ることができないことを苦痛に感じていたことから、早起きすることへは前向きであった。しかし、母親が起こすと機嫌が悪いということから、筆者が電話をかけて起こすこととした。イライラしたときの対処方法について本生徒は、母親に文句を言ったり泣いたりしていると話し、母親への暴力については明らかにしなかったため、イライラしたときは、筆者に連絡をすることとした。

本生徒は筆者からの電話で朝起きることはできたが、起きてから日中をどのように過ごすかということが課題となった。イライラした際の対処方法として、本生徒から「イライラしました」「生きていてもいいことはない」等、メールや電話で報告を受けたが、すでに母親に暴力を振るった後や要求が満たされた後で、本生徒は落ち着いており、母親への暴力の軽減はみられなかった。

学校において、事例検討の機会を設定してもらっ

た。担任とSC、第二著者、筆者の4名で話を
する機会と保護者、SC、第二著者、筆者の4名で
話をする機会を設けてもらった。学校での様子、
家庭での様子について実態把握を行い、共通理解
の下、連携して取り組んでいくこととなった。学
校内で本生徒が相談できる先生を求めていること
もあり、SCが週に1度放課後に本生徒と面接を
行うこととなり、本生徒は、ほぼ週に1度、母親
の送迎で放課後登校をすることとなった。

3. 第3期（X+1年1月後半～3月前半：不登 校に伴い、学校との連携の開始、家庭におけ る過ごし方と家庭内暴力に対する支援）

学校には週に1度SCと話をするために、継続
して放課後登校を行っていた。学校行事への参加
も直前まで迷っていたが、参加することができた。
しかし参加後、本生徒は、「誰も話かけてくれず、
ずっと一人でいた」「自分が前を通るとみんなか
ら避けられた。」と怒りを訴えた。学校側の話で
は、周りの生徒は本生徒に対して声をかけたり、
誘ったりと気を遣ってくれていたとのことであっ
た。学校行事参加後は、登校への拒否がみられた
ため、SCも週に1度家庭訪問を実施することにな
った。

家庭においては、学校行事参加後、些細なこと
でもすぐに怒ることが多くなり、母親への暴力が
より頻繁に生起するようになった。そのため父親
が制止に入るが、それでも収まらず、父親が力で
本生徒を抑制してその場を収めることが増えたた
め、その八つ当たりを、また母親や妹にぶつける
という悪循環に陥っていた。

母親は、本生徒の学校行事への参加を喜ぶ一方
で、筆者との話の中で今後への不安や家族関係の
悪化、父親への不満を吐露し、度々涙を見せた。
訪問時以外にも電話やメールで本生徒への対応に
ついての相談や、母親自身の心理的な支援を行っ
た。

この時期における保護者の主訴は、家庭内暴力
であり、本生徒とのかわりに保護者は疲れきっ
ていた。本生徒は「家を離れたい」と訴え、「父
親から虐待を受けている」ということを訴えた。

本生徒は、「自分は何もしていない、ただ叩かれ
るだけ」「暴力は何があってもしてはいけないこ
と」と自分が家族に対して暴力を振るっているこ
とは話さず、父親に対して否定的な発言を繰り返
していた。

訪問時の支援として学習指導に併せて、本生徒
が、家から離れたいと訴えていたため、この機会
に母親からの自立を促すことを目的に、身の回り
のことを自分でできるように練習をしていくこと
を提案した。本生徒もやる気になっており、「お
話の時間」においてD大学の施設を利用しての宿
泊について、本生徒と計画を立てることとした
(しかしその後、一時保護所への入所が急遽決ま
り、実施することはできなかった)。学習指導は、
教科書に沿って行っていたため、進度とともに難
易度も上がっていき、本生徒にとって難しい内容
となっていた。しかし筆者が訪問した際は、意
欲的に取り組んでいた。

筆者が家庭を訪問した際の情報は、第二著者と
SCに定期的に報告し、SCからも本生徒とのやり
とりや学校の状況等の報告を受けていた。また、
第二著者が家庭に訪問し、本生徒を除いた家族全
員と話をし、本生徒の家庭内暴力が生起している
ということ、虐待の疑いはないということが家族
間で一致していることを確認し、本生徒の障害に
ついて、また今後の対応について家族とともに話
し合いを行った。

本生徒の家庭での暴力と一時保護で入所に至っ
た。一連の出来事に伴って、市の福祉課、子ども
センター、学校、大学で連携会議を行った。

4. 第4期（X+1年3月後半～4月前半：一時 保護所への入所に伴い、本生徒の不安や怒り と家庭内暴力に対する支援）

一時保護所への入所は、本生徒が「家から離れ
たい」と言って熱望した結果であったが、入所初
日から「帰りたい」と泣き続け、3日目に帰宅す
ることとなった。帰宅後、「いじめられて今まで
で一番辛かった」と話し、身体愁訴を訴えた。

家庭においては、母親に対してより依存的にな
り、暴力は一時的に減少したが、身体的な痛みに

対する不安などから、些細なことで怒り始め、怒りを抑えきれずに、はさみを持ち出して母親に切りつけるなど、強度の軽減はみられず、頻度においても徐々に増加がみられた。

保護者の主訴は、家庭内暴力と、一時保護所でも対応が困難であったことによる今後に対する不安であった。本生徒の主訴は、一時保護所での出来事がフラッシュバックすることで生じる不安、身体愁訴であった。また、「自分はいろんな悩みも多いし、私の人生は捨てたものだ」と自分のことを悲観する発言がみられた。

訪問時の支援は、本生徒と相談の上、「お話の時間」のみを設定することとした。一時保護所のことを思い出して不安や恐怖を感じることで、母親への暴力が生起していたため、一時保護所での出来事と本生徒の不安を整理し軽減につなげることを目的として話し合いを行った。筆者が本生徒に対して今の気分や心理的、身体的に感じていることなどを聞きながら図式化し、本生徒の気持ちの整理をすることとした。「気分すっきり尺度」を作成し、話をすることでどのくらい気持ちが楽になったかを得点化してもらい、本生徒自身の気分の変化を視覚的にフィードバックすることとした。

最初は途中で話をすることに拒否を示したが、継続してこの作業を続けていく中で、本生徒から「すっきりした」という発言が聞かれた。しかし、翌日にはまた一時保護所のことを思い出して不安が高くなったり、物事がうまくいかずにイライラしたりして、母親に対して暴力を振るうことがみられた。

筆者が家庭を訪問した際の情報は、第二著者とSCに定期的に報告し、SCとは双方の支援内容や本生徒の様子について情報の共有を行った。また第二著者より、セカンドオピニオンとしてE病院の紹介を行った。受診の結果、薬がリスパダール、マイスリー、アナフラニールに変更となった。2週間後の受診で、リスパダールのみ処方に変更となった。

5. 第5期(X+1年4月後半～6月前半:登校に対する連携支援と家庭における過ごし方に対する支援)

SC訪問時に、本生徒が「退屈」と訴えたため、SCが学校に誘うと、登校に対してよい反応がみられた。しかし、SCから登校について具体的な話をされると躊躇がみられたということであった。一度登校すると強引に引っ張られることを心配している様子であったことから、登校を促すにあたって、ステップアップは慎重に行う必要があるとSCから報告を受けた。

学校では、SCとの面接後、別室において加配の教師と学習を行い、再度SCと面接を行い本生徒の気持ちを聞いて終わるという流れで、SCが出勤している日に週1回の頻度で登校支援が開始された。

午前中に登校し、お昼前に帰宅しており、2時間ほど学校で過ごすことができていた。本生徒が自発的にSC不在日の登校も希望したため、その際も午前中に登校し、別室において加配の教師と個別学習のみを行い、お昼前に帰宅していた。学習へのモチベーションが高く、意欲的に取り組んでおり、本生徒からは「勉強を教えてもらいたいから明日も行ってもいいですか」という発言もみられるようになった。

家庭においては、薬の変更以降、母親に対する暴力の頻度、強度ともに徐々に軽減がみられた。母親からの報告では、強度は第5期以前の1/5になり、本生徒が母親に対して手をあげた際、母親が逃げると以前のように追いかけてこなくなったこと、また以前まで頻繁に訴えていた身体痛も、あまり訴えなくなったという報告を受けた。

しかし、登校していない日の日中の暇な時間の過ごし方として、出会い系のサイトでチャットを始めるようになり、住所や電話番号を公表し、知り合った人に対して写真入りの手紙を送っていることが明らかとなった。本生徒は、自分の書き込みに対して「バカじゃない？」等、本生徒を批判するような内容の書き込みにショックを受けることもあった。しかし、自分の辛い体験を書き込ん

だ際に、相手から「もし私があなたのような人生を送っていたら自殺すると思うから、生きているあなたはすごい」等、賞賛や励ましを受けることに喜びを感じていた。本生徒は、チャット相手を純粋に信用しており、また個人情報や他人に教えることの危険について認識していない様子が伺われた。しかし、女性だと思っていた相手が男性だったことや、家に行くと言われた事などから、チャットに対する恐怖心を持つようになった。

母親の様子は、暴力の軽減、本生徒の登校に伴う依存の軽減とともに、本生徒に対する批判的な発言が聞かれるようになった。また、化粧をして身なりが整えられるようになり、家庭内においても整理整頓がなされるようになった。

家庭内暴力の低減から、保護者の主訴に変化がみられた。自分のことは自分ですること、1人で眠ること、物欲を我慢することの3つであった。本生徒の主訴は、気分がすぐ変わってしまうこと、不安や怒りの対処方法がわからないことであった。以前までの本生徒の訴えは、他者への批判的な思いや被害念慮、自己否定であったことから、本生徒が自分のことを振り返り、解決に向けての方法を模索している様子が伺えた。

訪問時の支援は、学習指導と「お話の時間」を設定した。「お話の時間」では、継続登校のための心理的支援とチャットを止めるように促すことを目的として、話し合いを行った。本生徒が登校していることへの賞賛と励ましの言葉を伝え、本生徒が無理をしないように、登校に対する本生徒の気持ちの確認を行った。その後、チャットの危険について話し合いを行った。また、本生徒がチャットに対して恐怖心を持った際には、再度危険性について話をする機会を設けた。そして、気分がすぐ変わってしまい、不安や怒りの対処方法がわからないという本生徒の主訴に対しては、一緒に対処方法を考え、取り組むこととした。リラクゼーションとして、呼吸法、ストレッチ、リラックスできる音楽を聞くこととし、一緒に練習をしたり音楽を探したりした。また、自己指示法として名言集を見ることを提案した。本生徒は、「いい

言葉を読むと、人生悪くない、考え方を変えようと思った」「過去の自分も今の自分も認められるようになりたい」という前向きな発言が聞かれた。本生徒に対して、自分の将来のために、どんなことが大切か一緒に考えていくことを提案した。

筆者が家庭を訪問した際の情報は、第二著者とSCに定期的に報告を行った。登校に際して筆者は、本生徒が無理をしないように登校に対する本生徒の気持ちの確認と登校に対する賞賛と励ましを行い、SCは本生徒の登校に対する気持ちを確認しながら登校を促した。SCとの連携の下、本生徒の状態に応じて慎重に登校を促していった。

6. 第6期 (X+1年6月後半～8月前半：不登校に伴い、家庭における過ごし方とセルフモニタリングに対する心理的支援)

学校の嫌な夢を見て怖い思いをしたこと、チャット相手が怖くて家から出られないことを理由に、本生徒が登校に対して拒否を示すようになった。学習に対するモチベーションは維持されており、「家にいても暇、勉強をしたい」と訴えるが、登校については行った方がいいとは思っているが、「行きたい気持ちが100%、行きたくない気持ちが100%」という表現をし、本生徒も身動きが取れずにいる様子が伺えた。登校できない状態が継続していたが、SCは、本生徒と電話で話をして、本生徒が登校するかSCが訪問するかを相談した上で、家庭訪問を実施されていた。

家庭においては、登校が困難となり、日中は、ずっと母親と過ごしていた。本生徒は日中の暇を母親に毎日訴え、母親にまわりつき、しつこく外出を要求した。本生徒は暇であることや要求が通らなかったことで徐々に怒り始め、母親に暴力を振るうこともあった。暴力においては、母親に対して2、3回手をつねるといった行為がみられ、その頻度は第5期に比べ増えていた。生活のリズムも乱れていた。しかし一方で、母親は本生徒に対して1人で寝るように促すようになった。本生徒は何度か母親のところに来て眠れないと訴えるが、母親が応じずにいると、そのうち来なくなり、1人で眠ることのできる日がみられるようになって

た。

父親との関係においては、第5期以前に比べると喧嘩の頻度は減ったものの、依然生じていた。本生徒が父親にちょっかいを出したり、父親の気分を損ねるような発言をすることが原因であると母親は認識していた。父親は、母親のように本生徒からやられっぱなしになることに不満を感じており、本生徒の行動を力で制止しようとするため、本生徒も反発して喧嘩が生じていた。

母親の様子は、本生徒が登校を拒否するようになったことで、学校に対する申し訳なさと、日中に本生徒と過ごさなければならないことへの不満を口にするようになった。また、以前のように本生徒の要求に対してただ言いなりになるのではなく、「お母さんは一緒に寝ません」「買いません」など、本生徒の要求に対して拒否を示したり、「一人で寝なさい」など指示をする機会がみられるようになっていった。

保護者、本生徒の主訴はともに、日中の過ごし方であった。訪問時の支援は、学習指導に併せて、「お話の時間」では、日中の過ごし方を検討すること、将来の夢から今何をしなければならないのか、今できることは何かということの本生徒に意識してもらうことを目的として話し合った。将来のことについて本生徒は、大学への進学を希望していた。大学進学には、高校へ行かなければならないことはわかっていたが、本生徒は簡単に行けると考えており、高校に留年があることや、大学が単位制であることを話すとき驚いていた。また本生徒は、テストに対する拒否を示し、テストのない高校への進学を希望していた。本生徒に対して進学のためには勉強をしていく必要があること、面接では出席日数も確認されることなどを伝え、自分の将来を考えて今どうしたらよいか、何だったらできそうかななどを本生徒と一緒に相談していった。日中の過ごし方についても、いろいろなことをお互いに出し合い、その中からやってみたいこと、できそうなことを本生徒と一緒に相談していった。

筆者が家庭を訪問した際の情報は、第二著者と

SCに定期的に報告し、SCとは双方の情報共有を行った。また、本生徒と家族への今後の支援について、事例検討会が行われた。本事例にかかわる福祉、医療、行政機関、専門機関の担当で、初めて話し合いの機会が設けられた。本事例は、各方面の機関が過去、もしくは現在において支援に携わっており、事例検討会では情報交換が行われた。本生徒への支援とともに、母親に対する支援の必要性が挙げられた。

7. 第7期 (X+1年8月後半～12月：不登校に伴い、家庭における過ごし方と活動の場の拡大に伴う心理的支援)

母親が、不登校の子どもたちを対象とした5日間の宿泊体験への参加に誘うと、本生徒は「お母さんと一緒なら行ってみようかな」と応じた。他の子どもたちとの共同生活は一時保護所以来であり、参加への迷いや拒否を示すことなく、当日は参加することができた。初日は、人が多かったことで「帰る」と言って泣きだしたが、日を重ねるごとに慣れていき、本生徒は母親から離れ、みんなと一緒に活動するようになった。自分に合う子を見つけて、一緒に過ごすことが多かった。また、タイムスケジュール通り、過ごすことができていた。

参加後、本生徒は「人前に出ることや、人と話すことは久しぶりだったので、疲れた」と話しながらも、「すぐに頭が痛くなったり、気分が悪くなったりするから、人と話すことに慣れていかなくはない」「人に対して信用をなくしたら、人とかかわりたくなくなってしまうが、それをゆっくり、しんどくならない程度に克服していきたい」と自分のことを振り返って少しずつ練習していきたいという前向きな発言がみられた。

母親へのかかわりにおいては、暴力はほとんどみられず、父親との喧嘩後に母親を言葉で責め、母親の体を押し退けることはあった。就寝においても、本生徒が落ち着いていれば、1人で眠ることができていた。またこの時期、本生徒が母親に対して暴力を振るっていることを初めて筆者に明かした。「お母さんを叩いてしまうことが辛い。

どうしたらいいでしょうか」と訴えた。

保護者の主訴、本生徒の主訴は、ともに日中の過ごし方についてであり、本生徒が、同年代の生徒と集団生活を送ることができたことから、第二著者筆者と相談の上、筆者が適応指導教室への見学を進めた。担任からも適応指導教室へ行くことを進められていた。

訪問時の支援として、適応指導教室へ行くにあたり、適切な対人スキルの指導を目的として「お話の時間」を設定した。人とのかかわり方について、こういう人だったらどうするか、こんなことがあったらどうするかなど人間関係における対処方法も含めて話し合いを行った。また、本生徒が母親に対する暴力について勇気を出して話してくれたことを賞賛し、どうしたら母親を叩かずに済んで、自分も辛くならないかということについて対処方法を話し合った。

適応指導教室へ行き始めるようになり、遅刻することもなく、連続出席が続いた。適応指導教室では、他の女子2名と一緒にいることが多く、本生徒は、1番仲良くしたい生徒を独占したいという思いと、もう1人の生徒に対する苦手意識を抱くようになった。苦手な生徒に対して「居なかったら良かった」と漏らすのが、本生徒は3人の中で自分がどのように振る舞ったらうまく行くかを考えないと解決しないということも理解しているようであった。以前のように、他の生徒の悪口を言うことは、自分にとっても良くないことだという認識があるようであった。

家庭においては、適応指導教室へ行くようになってから、生活のリズムをすぐに整えることができた。本生徒も、規則正しい生活をしていることに対して、体調が良いと感じることができていた。母親へのかかわりにおいては、暴力は生起せず、言葉で責めるのみであった。就寝も、ほとんど1人で眠ることができるようになった。

訪問時の支援としては、適応指導教室への継続出席のための心理的支援と本生徒が抱えた問題に対する解決を目的として話し合いを行った。

適応指導教室でどのようにしたら気持ちよく行

くことができるか、みんなが嫌な気持ちにならないかなどについて一緒に話し合った。本生徒も、人間関係においては、他の生徒同士で話していることが気になったり、他の生徒に気を使わなければならなかったりなど、難しさを感じながらも、頑張ろうとしていた。本生徒には励ましとともに、フォローとして、また悩んだら1人で抱え込まず一緒に考えようと伝えた。

本生徒は、これまでの自分の人生を振り返り、「こんな辛い経験をしている子は私以外にいないのではないか、でも他の人には経験できないような色々なことを経験することができた気がする」と話し、「今は辛くても自分にとって大事なことは勇気を出してやりたい、いろいろ経験したい」と前向きな発言がなされた。今後は、将来のことを考えて、今何が出来るかを本生徒と一緒に相談して行くこととした。

母親の様子は、以前は本生徒の頑張りに対して、不適切な面に焦点が行き、賞賛することへの不満がみられていた。しかしこの時期には、本人への不満を持ちながらも、本人の頑張りに対しては、賞賛し喜びを筆者に伝えるようになった。また母親は、筆者に対しても本生徒を賞賛して欲しいとお願いすることもみられるようになった。

V. 考察

1. 本生徒に対する支援

1) 自己認知に対する支援

訪問開始時、本生徒は自分の体型や学力、人生、家族など自分に関係することに対して否定的な捉え方をしており、自殺願望を表出することが度々みられた。そこで、本生徒の自信向上につながる経験を増やすことに焦点をあてて介入を行った。まずは、本生徒が意欲的に取り組んでいる学習において、本生徒が達成感を感じられるように支援を行った。そして、本生徒が参加を躊躇していた(本生徒が、行きたいが行けないと話していた活動)学校行事やその他の活動への参加を後押しした。

事前にその場面で起こりそうな状況を予測し、

その状況でどのような不安や困難が生じるかを、認知的概念図と一緒に作成しながら整理していき、対策を考えておくことは不安の軽減に有効である(鈴木・神村、2006)とされている。本事例においても、行事参加にあたっては、事前に予測される状況を想定し、本生徒の対処行動と一緒に話し合ったことによって、本生徒の参加に対する不安の軽減と、成功経験につながったと考えられる。

また、自分の気持ちを前向きにしてくれるような言葉、あるいは実行すべき具体的行動の内容などを繰り返し自分に言い聞かせる自己教示法(Meichenbaum, 1985)には、否定的な考えや後ろ向きな態度が本人の中に進入してくるのを抑制する効果があるとされている(鈴木・神村、2006)。第5期において本生徒も、市販されている本やインターネット上に掲載されている名言集を見ることにより本生徒が影響を受け、自分の人生や生き方に対する前向きな発言がなされたと考えられる。そして、本生徒の好きな芸能人もたくさんの苦勞や悩みを抱えながら頑張っていることや、筆者自身も本生徒の年齢の頃に、悩みや不安をたくさん抱えていたということを話したことで、本生徒はみんなも悩みを抱えており、自分だけが不幸というわけではないことに安心したようであった。このように、本生徒がイメージ可能な人物を適切なモデルとして具体的に提示したことによって、本生徒の自分と自分の人生に対する否定的な捉え方を軽減することができたと考えられる。

また、本生徒は訪問開始当初、怒りや恐怖、不安といった自分の内面を、適切に処理することが困難であり、家族に対して暴力を振るっていた。第5期において、本生徒が自発的に不安や怒りの対処方法の獲得を求めたため、対処方法を一緒に考えることを提案した。本生徒と相談の上、呼吸法、ストレッチ、音楽鑑賞を試してみることにした。呼吸法やストレッチにおいて本生徒は、力の抜き方にぎこちなさがみられたため、側で声をかけながら練習する必要がある。それでも本生徒は、体が軽くなったと実感することができており、本生徒にとってリラクゼーションは有効であった

と考えられる。しかし、実際に本生徒が怒りや恐怖、不安を感じた直後に、対処方法の1つとして選択することはまだ難しいため、本生徒が自発的に対処方法として実施可能になるよう継続して支援を行う必要があると考えられる。

2) 他者認知に対する支援

アスペルガー症候群のある子どもは、他者に対して特徴的なやりとりを行うため、対人的相互作用の場面において社会的な強化を受けることが少なくなる、あるいは、嫌悪事態にさらされる可能性が高くなると考えられる(大月ら、2006)。本生徒においても同年代の友達を求める一方で、仲良くしたい生徒に対しては独占欲が強く、苦手な生徒に対しては悪口を言いふらすなどしており、適切な友人関係を築くことに困難を示していた。しかし、支援を継続していくうちに、苦手な生徒を否定するような行動は、自分にとってもよくないことであると認識するようになり、どのようにしたらみんなとよい関係を築くことができるかと考えるようになった。

対人関係における本生徒の不適切な考え方や行動に対して、訪問開始当初は他の考え方もあることを伝えていたが、本生徒は筆者の提案した考え方に拒否を示していた。本生徒は、他者からの指摘や注意に対して否定的に捉える傾向があったため、自分の行動に対して他の提案をされることは、自分を否定されたと感じていたと考えられた。そこで第1期では、本生徒が抱える対人関係の問題を架空の人物の問題として設定し、「あなただったらどうするか、どうした方がよいか」を考えてもらい、本生徒の不適切な行動に対して架空の人物の問題として振り返ってもらった。

また、適切な対人スキルについては、本生徒が好きな芸能人や筆者が思う素敵な大人像を適切な対人スキルのモデルとして設定し、本生徒に「この人たちは、こうやって上手に周りの人とかかわっているんだよ」といった仮想事例をいくつか話し、その中から本生徒にもできそうな他者とかかわり方を選択してもらった。認知変容においては、本人の問題をあえて「他人事」として考えてもら

うことで、新しい考えや取り組みを探索することが容易になると考えられる（鈴木・神村、2006）。アスペルガー症候群のある人は、ある場面でのように話すべきか、振舞うべきかなどの理解への援助が必要であることが指摘されている（東條、2006）、本事例においては、対人関係のトラブルを本生徒の問題として扱うのではなく、架空の人物やモデルを設定し、話し合いを繰り返したことにより、対人関係における適切な行動と不適切な行動の認識が促進されたと考えられる。

舩松ら（1998）は、アスペルガー症候群のある人は、自ら孤立を好んでいるわけではなく、対人交流を望んでいると指摘し、人とかかわりの中で成功体験を得ることは何よりも本人の報酬に値すると述べている。本生徒においても、適切な対人スキルの理解が促進されても、実際の場面で成功体験に繋がるように支援して行く必要があると考えられた。そのため第5期では、本生徒がイメージしやすい対人場面を設定し、本生徒が他者とかかわりにおいて、具体的にどのように振舞うことが適切なのか、また不適切なのかということについて話し合い、適切だと思われる行動の中から、本生徒が実施可能な行動を明確にしていった。事前に本生徒が、対人場面における自分の行動をイメージしておくことにより、実際の場面での他者とかかわりに対する不安の低減と適切なかかわりの促進につながったと考えられる。

2. 母親に対する支援

保護者の悩みに耳を傾け、一緒に対応を考えるサポート体制を作ることは重要であり（伊藤、2006）、子どもの支援のみならず、保護者自身のサポートにもつながる（原口・井上、2007）。本事例においても、訪問時に母親と話をする機会を継続して設けることで、母親との関係作りを心がけた。このことにより、母親から本生徒の様子や家族関係、家庭内の環境等の情報を継続的に得ることができ、家庭を含めた支援の検討を行うことができたと考えられる。また母親自身の思いや考えを、決して否定することなく励まし、本生徒の対応や今後について一緒に考え、何か問題が生じ

た際に、母親が躊躇せず連絡することができるようにしたことが、母親の心理的な安定を促したと考えられる。

中田（2007）は、発達障害の子どもを持つ家族が抱える問題のうち、親のストレスの要因の一つとして子どもの障害に対する夫婦の認識の違いを指摘している。また中田（2007）は「専門家は、母親だけを対象とするのではなく夫婦双方を想定した家族支援を展開する必要がある」ことを主張している。

本事例においても、母親が本生徒への対応に追われていたこともあり、夫婦間で話をする機会を持つことが難しかった。そのことにより、お互いの対応に対する不満、また夫婦間に限らず家族間での認識や考え方の不一致が生じていた。そのため、母親のみでなく、父親や祖父母それぞれから話を聞く機会や、本生徒を除く家族全員で本生徒についてや今後について話をする機会を設けたことが重要であったと考えられる。このことにより、閉ざされがちであった母親と本生徒との関係において、家族が積極的に介入し、母親を支援する機会が増えたと考えられる。

3. 不登校への支援

安東（1991）は、登校行動を形成する前提条件として、自立的生活習慣の形成、学習習慣の形成、登校に対する過剰な不安感の減少、登校への動機づけを挙げている。本事例に照らし合わせてみると、本生徒は学習に対して意欲的であり、生活リズムを整えるための支援も行われていた。しかし、衣服を用意する、布団をたたむなど、身の回りのことを母親に強要しており、自立的生活習慣の形成は困難であった。また、登校に対する不安を訴え続け、学校の夢を見ることで、より不安が強くなっているようであった。小林（2001）は、不登校になると、連日、不登校の事態を強める悪循環が成立して、問題を維持させていくと指摘しており、不登校の長期化を防ぐための支援の必要性が考えられる。本生徒においては、不登校開始とともに、友達や教師、家族に対する怒りや学校に対する不安により、家庭内暴力が重度化していた。

登校に対する過剰な不安を減少させるために必要とされている子どもの家庭生活と精神面の安定(安東、1991)を図ることに時間を要したことが、早期に登校への働きかけを行うことを困難にしたと考えられる。

登校支援については、第3期において学校、家庭との連携の下、学校に本生徒が登校しやすい環境を設定してもらった。学校は、本生徒が学習に対しては意欲的であるが、他生徒との接触に対して不安を感じていることに対して、別室で本生徒が個別指導を受けることが可能な環境の設定を行い、本生徒にも伝えていた。また、本生徒が自分の体型を気にして制服を着ることに拒否を示していたことに対して、体育服登校を許可してもらった。

しかしながら第3期、第5期において、本生徒は一時的に登校するが、登校を継続することはできなかった。本生徒の登校が困難であった要因として、以下のことが考えられる。①本生徒は、予期不安が高いため、本生徒の不安な状況が除去されたとわかっていても、不安の軽減につながらなかった、②本生徒が、完全登校以外(遅刻や早退)を自分で認めることができないため、完全に不安が除去されていない状態で、登校することが困難であった、③本生徒からの暴力を恐れ、母親が本生徒の世話をやかざるを得ない状況であった。そのため、母親は本生徒に対して生活の自立やお手伝いなどを促すことは困難であり、本生徒にとって学校よりも家庭の方が居心地がよかった、④本生徒と学校とのつながりが、SCに限られており、登校できない状態であってもSCが訪問して面接を受けることが可能であったこと、筆者の訪問時に学習指導を受けることができたことにより、本生徒の登校に対する動機づけが高められなかったことなどが考えられる。

花輪(2005)は、発達障害のある子どもが不登校や非行などの二次障害に陥りやすいという特徴を持っていることから、障害特性を知り、その特性に配慮した支援が必要であると指摘している。本事例においても、本生徒が抱える困難さに配慮

した支援の必要性が求められ、家庭、学校、専門機関の共通理解の下、環境調整等を含めた支援を実施したが、本生徒が登校を継続することは困難であった。支援にあたっては、家庭や学校などについて個別の生態学的調査を含む包括的なアセスメントが必要であり(奥田、2005)、アセスメントに基づいた、より綿密な支援計画の立案と実施の必要性が示唆された。

4. 支援機関の連携と今後の課題

家族に対する支援計画は、ライフステージを通して移り変わる家族のニーズに対して、継続的・持続的に計画され、実施される必要がある(井上、2007)。本事例のように、長期的にかかわる場合においては、支援開始時の主訴だけでなく、支援を継続していく上で、定期的に確認し、明確にする必要があると考えられる。

また、不登校の事例においては、生徒と学校現場とのかかわりは希薄になりがちであるため、スクールカウンセラーは重要な存在となる(福丸、2005)。本事例では、SCと連絡を取り合って、支援を実施することができたことで、本生徒が学校行事への参加や適応指導教室への出席が可能になったと考えられる。

小林(2001)は、「不登校の問題は、学校環境場面に不快感を与える嫌悪刺激やストレス因があり、それを避ける罰回避学習によって形成される」と指摘しており、登校に際しては、学校における友人関係や教師との関係といった人間関係に対する配慮や学校に対して安心して過ごせる環境設定は必要不可欠であると考えられる。本事例でも、SCの介入によって学校側に、本生徒が登校しやすい環境を設定してもらうことが可能になったと考えられる。

アスペルガー症候群のある子どもへの支援には、一貫性と継続性が重要であり、そのためには、家庭と学校、必要な援助や助言を行う専門機関とが連携していくことが望まれる(清田・齋藤、2006)。本事例においてもいくつもの専門機関が本生徒にかかわっていた。大学と学校、家庭間の連携は継続して行うことが可能であったが、その他の専門

機関とは情報交換の実施にとどまり、その後、連携を取って支援を実施していくことは困難であった。今後は本生徒のライフステージに応じて各機関がどのような役割を担い、家族全体を対象とした支援を実施していくことが望ましいのかを検討していく必要があると考えられる。

謝辞

本事例の発表にあたって、快くご承諾くださったご家族の皆様には感謝の意を申し上げます。

文献

- 安東末廣 1991 シェイピング法による登校拒否の治療 レディネスの形成から登校行動の形成への段階的治療 行動療法研究、17(1)、33-42.
- 福丸由佳 2005 中学校における不登校の女子とのかかわり スクールカウンセラーの橋渡し機能に注目して 心理臨床学研究、23(3)、27-337.
- 花輪敏男 2005 特別支援教育からみた不登校 月刊生徒指導、35(13)、10-13.
- 原口英之・井上雅彦 2007 親へのカウンセリング 柘植雅義・井上雅彦(編) 発達障害の子を育てる家族への支援. 金子書房、Pp. 123-129.
- 平山菜穂・井上雅彦 2005 不登校状態にあった高機能自閉症児に対する行動論的アプローチ 臨床精神医学、34(9)、1217-1223.
- 井上雅彦 2007 不登校を伴う高機能自閉症児への包括的支援 小野昌彦・奥田健次・柘植雅義(編) 行動療法を生かした支援の実際. 東洋館出版、Pp. 92-107.
- 伊藤美奈子 2006 子どもを支える親の思い 不登校の子の理解と援助(6) 児童心理、9、841-847.
- 清田晃生・齋藤万比古 2006 アスペルガー症候群(障害)と不登校、家庭内暴力 現代のエスプリ、464、159-167.
- 小林正幸 2001 学校メンタルヘルスへの適用不登校児支援の新展開 こころの科学、99、76-81.
- 小林隆児 1995 アスペルガー症候群 発達障害研究、17、98-103.
- Meichenbaum, D. H. 1985 Stress Inoculation Training. Pergamon : New York. 上里一郎(監訳) 1989 ストレス免疫訓練 岩崎学術出版
- 舩松克代・遠藤淑美・福田正人・浅井久栄・宮内勝 1998 SSTが有効であったアスペルガー症候群の一例 精神科治療学、13(7)、897-906.
- 中田洋二郎 2007 発達障害のある親のストレス 柘植雅義・井上雅彦(編) 発達障害の子を育てる家族への支援. 金子書房、Pp. 24-29.
- 奥田健次 2006 不登校を示した高機能広汎性発達障害児への登校支援のための行動コンサルテーションの効果 トークン・エコノミー法と強化基準変更法を使った登校支援プログラム 行動分析学研究、20(1)、2-12.
- 大月友・青山恵加・伊波みな美・清水亜子・中野千尋・宮村忠伸・杉山雅彦 2006 アスペルガー症候群をもつ不登校中学生に対する社会的スキル訓練 社会的相互作用の改善を目指した介入の実施 行動療法研究、32(2)、131-142.
- 鈴木伸一・神村栄一 2006 実践家のための認知行動療法テクニックガイド 行動変容と認知変容のためのキーポイント. 北大路書房、
- 東條恵 2006 アスペルガー症候群とセルフヘルプ 現代のエスプリ、465、181-189.
- 柘植雅義 2007 特別支援教育について 小野昌彦・奥田健次・柘植雅義(編) 行動療法を生かした支援の実際. 東洋館出版、Pp. 8-18.
- 辻井正次 2004 広汎性発達障害の子どもたち 高機能自閉症・アスペルガー症候群を知るために. プレーン出版.

Case study on family support for a female adolescent with Asperger Syndrome experiencing school refusal and violence towards family members

Mie SAKAI* & Masahiko INOUE**

* Graduate School of Education, Hyogo University of Teacher Education

** Center for Research on Human Development and Clinical Psychology,
Hyogo University of Teacher Education

Abstract

The purpose of this article is to discuss and report on the course of family support being put into place for a female adolescent with Asperger Syndrome who is experiencing school refusal and behaves violently towards family members as she deals with her emotions. Support for both the client and family members are to be considered. Provision for remedial academic support for the client is required when problems occur or are anticipated. In addition, it is considered necessary to not only offer concrete suggestions to the mother about how to engage with her daughter, but to also reduce the mother's fatigue and suffering. In order to support the family in such a situation, a collaborative effort must be established involving the family, school, welfare and government agencies, physicians, specialists and others. Discussion must take place to determine what role each of these various institutions might assume to assist the client through her life stages and establish support for the entire family as well.

Key Words : adolescent with Asperger Syndrome, school refusal, violence towards family members