

『適正支援』という視点に基づいたかかわり — 子どもの「環境と折り合う力」を育む支援のあり方をめぐって —

磯 邊 聡

千葉大学・教育学部

“Optimum support” that enhance the ability of the children to cooperate with the environment

ISOBE Satoshi

Faculty of Education, Chiba University, Japan

教育現場において、不登校や発達障がいなどの児童生徒に対して提供される「個に寄り添う支援」は、不足しても過多であっても発達を阻害するおそれがあり、適切な支援こそが強く求められる。本稿では『適正支援 optimum support』という概念の導入を提案し、将来の社会参加を目指し、支援の副作用を最小限にしつつ、子どもの「環境と折り合う力」を伸長させるための発達促進的なかかわりについて検討を行った。

If the support for the children who have educational difficulties such as no-school attendance or developmental disabilities was too little or too much, there would be a possibility that serious problems which arrest their growth occurs. Therefore appropriate support is strongly needed.

In this study, a new concept as “optimum support” was introduced, and developmental promoting support that enhance the ability of the children to cooperate with the environment, and that made the side effect of support minimal, and that aiming at a future social involvement was considered. Finally the guidelines for the supporters were provided.

キーワード：適正支援 (optimum support), 支援の副作用 (side effect of support),
環境と折り合う力 (ability to cooperate with the environment),
スクールカウンセリング (school counseling), 教育相談 (educational counseling)

I. はじめに

教育現場において、不登校や発達障がいなど何らかの不適応を示したり個別の教育的ニーズを持つ児童生徒に対し、環境からの寄り添いや配慮を行うことで生きづらさを軽減し、適応性を向上させようとする取り組みは、特別支援教育の理念の浸透や関連法規等の整備とともに急速に広まりを見せ、その効果も上がっている。

しかしその一方で、子どもや保護者がその配慮の存在を永続的で自明のもののように捉え、自ら環境に合わせ適応しようとする努力や工夫を手放してしまい、支援によりかかってしまうという「悪性の退行」を起こしてしまった結果、のちのち不適応に陥ってしまうケースも生じている。

本稿ではこれらの現象を「個に寄り添う支援や特別支援教育の『副作用』」と捉え、子どもの「環境と折り合う力」を育むことを志向した、より副作用の少ない発達促進的な支援のあり方について考えてみたい。なお、本稿で提示される事例は実際のケースを参考にして改めて創作されたものである。

II. 個に寄り添う支援

①「個に寄り添う支援」の重要性と「副作用」の存在

現在、教育現場には不登校や発達障がいなど、「個に寄り添う支援」を必要としている児童生徒が数多く存在している（文部科学省、2012および2018）。平成19年に『学校教育法』の中に特別支援教育が位置づけられ10年が経過した現在、各学校では個別の指導計画等に基づいて必要な支援がなされるようになった。これらは特別支援教育が特別支援学校や特別支援学級という特定の「場」のみで提供されるものではなく、全ての児童生徒が特別支援教育を享受する「機会」を保障されなくてはならないという、「場から機会へ」という理念に従ったものである。さらに不登校などの適応上の問題を抱える児童生徒に対しても、実情に合わせて個別に教育的はたらきかけを行うことが求められるようになった。これも上記のように学校という「場」、すなわち登校しなければ教育を受けられないということではなく、不登校の子どもたちに対しても教育の「機会」があまねく提供されなくてはならないという上述の流れと軌を一にしている。一例を挙げると文部科学省（以下「文科省」）は平成28年に各学校へ通知を発出し、不登校などの適応上の問題

を抱える子どもたちに対して「登校」という結果のみをゴールにするのではなく、将来の社会的自立を目指した支援を行う必要があることを明示した（文科省、2016）。また同年12月には『義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（以下『教育機会確保法』）』が成立し、児童生徒が示す多様な実態に合わせて必要な支援を行うことが法律によって義務づけられた（平成28年法律第105号）。

このように、個別の支援や配慮を必要とする子どもたちに対して、一方的に環境、すなわち学校のありかたに合わせてよう求めるのではなく、環境（学校）が子どもたちに寄り添う形で多種多様なはたらきかけを行うことが教育のさまざまな場面で求められるようになった。たとえば不登校の子どもに対して一律に登校を促すのではなく、学校外の適応指導教室やフリースクールなどの活用を勧めたり、特別な教育的ニーズを持つ発達障がい等の子どもに対して過重な負担にならない範囲で合理的配慮を実施するなどといった対応がこれらに該当する。

【事例1：学校外の適応指導教室で自信を取り戻したA子】

中学校2年生女子のA子は、クラス内の対人トラブルで自信を失い不登校となった。「もうクラスには戻れないし、戻りたくない」というA子に対し担任やスクールカウンセラー（以下「SC」）は慎重な検討の結果、在籍校復帰ではなく、ルールや雰囲気がおおらかな外部の適応指導教室への通所を勧めることにした。はじめは恐る恐るの通所だったが、次第に仲のよい友達もでき、3年生に進級する頃にはほぼ皆勤で適応指導教室に通うことができた。トラブルもあったがスタッフや他の生徒たちのサポートや交流を通じて大きな成長を遂げ、公立高校への進学を果たし、現在は充実した高校生活を送っている。

事例1ではA子に学校復帰、すなわち元々のクラス（環境）への再適応を求めるのではなく、現在のA子のありようにそぐう場を提供することで適応と成長が図られた。

【事例2：黒板をカメラで撮影することで学習のつまずきを回避したB男】

書字障害のため板書を上手く取れなかった小学校3年生のB男。学校は保護者と何度も面談を行い、デジタルカメラで板書内容を撮影し、自宅学習の際に活用してもらうことにした。また、板書計画も必要に応じて配布するなどできる限りのサポートを行った。当初は授業中に寝てしまうなど意欲の低下が見られたA男だったが、これらの支援のおかげで授業内容の理解が進むとともに、手を挙げて発言するなど積極的に参加する姿が見られるようになり、学習のつまずきを回避することができた。

事例2ではB男の特性に合わせた形で環境が寄り添うことによってつまずきや不適応を防ぐことに成功した。

このように、「個に寄り添う支援」は環境からの折り合いを増やすことによって「部分適応 partial adaptation（磯邊、2013）」を目指すものであり、児童生徒の成長を図る上で非常に有効なかかわりの一つである。

しかし一方で、これらの支援には「副作用」とも呼べるような現象が生じる可能性があることもまた事実である。

【事例3：変化のきっかけを失ったC男】

C男は小学校6年生の夏休み明けから「宿題が終わらないから学校に行けない」と不登校になった。登校を促すと激しく暴れる

C男に対して両親も担任も腫れ物に触るようになってしまい、「ゲームを買ってくれたら学校へ行く」「もう学校の話はするな」というC男の要求を全て叶えるようにしていた。それはC男にとってある種の「エアポケット」のような環境であり、好きなきに起き、好きなきに食事をするなど、わがままに見える言動も目立つようになってきた。コンサルテーションを求められたSCには学校や家庭といった「環境」がC男に過剰に寄り添うことで悪性の退行が生じ、逆に変化や成長のきっかけを逸してしまっているように感じられた。

【事例4：自ら折り合うことを学べず、社会に出るときに不適応になったD子】

高校3年生のD子には、幼い頃から急な変化に弱くパニックになるという傾向があった。小学生の頃、自閉症スペクトラムという診断を受け、D子がパニックにならないようにこれまでずっと手厚い支援がなされてきた。学校も保護者も「とにかくD子が落ち着いて学校生活を送れること」を第一に考え、指示の出し方、声のトーン、教室環境の整備など可能な限りの配慮を行い、大過なく高校を卒業することができた。その間、D子から困りごとを相談したり、折り合う工夫をするといった姿はほとんど見られなかった。そして一般就労を果たしたD子だったが、就労先で同僚や顧客とのトラブルが絶えず、「私のこと（特性）を全然理解してくれない」とすぐにその会社を辞めてしまった。その後何度か就労を試みたがうまくいかず、すっかり自信を失ったD子は自宅に引きこもるようになってしまった。

事例3では周囲がC男の暴力を恐れるあまり、本人が望むがままの環境を提供した結果、悪性の退行が生じてしまった。同じように、不登校傾向の子どもが発達促進的ななかかわりが乏しい環境のもとで別室登校を続けた結果、悪性の退行を引き起こし、それまでできていたはずのことからも回避するようになってしまう例も見られる（詳細は「部分適応の陥穽（磯邊、2013）」を参照されたい）。さらに事例4のように、今の安定だけを求め続けてしまった結果、子どもが環境と折り合う力を十分につけることができず、葛藤を適切に処理する力やコーピングスキルなどの不足から、社会に出るとば口で不適応に陥ってしまうケースもまた残念ながら存在する。薬に作用と副作用が表裏一体のものとして存在する（そもそも副作用が全くない薬などない）ように、あるはたらきかけには必ず肯定的な側面と否定的な側面が分かちがたく存在する。私たち援助者は「個に寄り添う支援」にも効果（メリット）と副作用（デメリット）があることを知っておくべきであろう。

②支援において何を指すか

ところで、教育現場において「個に寄り添う支援」は何を目指して行われるのだろうか？ 実は、援助者がこの点をどう意識しているのかということは非常に重要である。というのも、それによって提供される支援やその後の展開が大きく異なってくるからである。

いうまでもなく学校は教育機関の一つである。つまり、教育の目標を達成させるための一つの機関（あるいは手段）が学校にはかならない。換言すれば、「個に寄り添う支援」は教育的な目標を実現させるために行われるということである。では、「教育」の目標とは何であろうか？ それは『教育基本法』の第1条に明確に記されている。

教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の

形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない（『教育基本法』第1条）

ここには、学校に登校することや悩みや困難の減少などといったことは記されていない（筆者はむしろ悩みや困難を抱えながらも生きてゆくこと、すなわち「にもかかわらず生きてゆけるようになること」こそが重要だと考えている）。ここで謳われていることを平易に表現すると「目の前の子どもが将来その人らしい姿で社会参加できるようになること」が教育の目指すところであるといつてよいだろう。社会はいつも穏やかで自分に微笑みかけてくれる日ばかりではない。時には嵐の日や思うに任せないことにも遭遇するだろう。それでも、この社会の中でたくましく、そして強（したた）かに生きてゆくこと、ここが目指されなくてはならない。

このことは特別支援教育についても同様である。文科省は『学校教育法』が改正され平成19年より特別支援教育が全面実施されるに伴い、以下のような通知を発出した。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである（『特別支援教育の推進について』平成19年4月1日付け19文科初第125号文部科学省初等中等教育局長通知）。

ここでも、目指されるべきは将来の自立や社会参加であることが示されており、支援やはたらきかけはこの目的を志向しつつなされるのである。

学校不適応の児童生徒の支援を念頭に置いた『教育機会確保法』も同様である。同法では以下のようにその理念が謳われている。

義務教育の段階における普通教育に相当する教育を十分に受けていない者の意思を十分に尊重しつつ、その年齢又は国籍その他の置かれている事情にかかわらず、その能力に応じた教育を受ける機会が確保されるようにするとともに、その者が、その教育を通じて、社会において自立的に生きる基礎を培い、豊かな人生を送ることができるよう、その教育水準の維持向上が図られるようにすること。

これらのいずれもが「将来の自立」や「社会参加」を目指すことが目的とされている。すなわち、「今」の適応や姿にのみ目を奪われるのではなく、その子どもの「将来」の姿を思い描き、その子らしい姿で社会参加している状態から逆算した漸進的な支援がなされなくてはならない。

もちろん多くの支援者はこのことを承知しているだろうし、実践をしているに違いない。しかしながら、将来の自立を目指すのではなく、「今さえ困らないように」「とにかく現時点で収まってくれば」という近視眼的な視座に基づいた支援が（場合によってはさまざまな事情に基づいて）行われているという現実があることもまた、紛れもない事実ではないだろうか。

③「折り合う力」を育てることの大切さ

ところで「その人らしい姿」で社会参加できるようになるためにはどんな力を身につける必要があるだろうか。少し言い方を変えると私たちが「社会で生きてゆく」ためには何が必要だろうか？ この問いは最も重要で核心的な問いといつてよい。なぜなら支援者一人一人がこの問いに対してどのような回答を持っているかによって支援のありようが変わるからである。支援に当たる者はこの問いについて真摯にそして深く自問し続ける姿勢が求められるだろう。もちろん唯一の正解などあるはずがないが、筆者なりの考えをいくつかあげるとするなら、自分や世界に絶望しないこと、コミュニケーション力、約束を守ること、責任をもつこと、自律できる力、生活スキル、葛藤を抱える力、感情をコントロールする力、言語化する力、一定の学力や判断力、現実検討力、困ったときに適切に助けを求める力、自分を好きでいられること、自分の長所や短所を知ること、他者への信頼感…などといったさまざまな力が必要ではないかと考えている。そしてこれらの一つひとつをその子どもに合った形で丁寧（ていねい）に伸ばさせていくことこそが「教育」という営みだと考えている。

これらの力の中で、社会を意識したとき特に大切になるのは「折り合いを付ける力」だといえる。この力には大きく分けて二つの側面があると考えられる。ひとつは、個人内の環境や事象と「折り合う力」である。たとえば、衝動や感情などの内的な高まりに対して、これらを状況に合わせて表出したり発露を遅延させたり、受け入れられる形で適切な対象にぶつけるなどの折り合いを付けられるようになることが大切である。もし、これが上手にいかない（つまり折り合いを付けられない）と、衝動や感情に翻弄され、激しい行動化やパニックに巻き込まれてしまい、安定した適応は困難になってしまう。そしてもうひとつは外的な環境と「折り合う力」である。たとえば対人関係やルールや決まりといった自分の外側の事象に対して、自分の思いとは多少異なっていたとしても必要に応じて相手やルールに合わせられるようになることでより安定した適応が図られる。

④『適正支援』という概念の導入

このように、その人らしい社会参加を目指すためには「折り合いを付ける力」を伸ばすことが大切だが、そのためにはどんな支援を展開することが望ましいだろうか。さきに、「個に寄り添う支援」には効果と副作用があることを指摘した。子どもが「折り合いを付ける力」を伸ばすためには、一定の適応状態を保ちながらも悪性の退行を防ぎ、発達を促進させるというかわりが求められる。そこで本稿では『適正支援 optimum support』という概念の導入を提唱したい。詳細は次節で述べるが、一律のそして型にはまった支援ではなく、一人ひとりの状況をみため、効果を最大限に引き出し、そして副作用はできるだけ減らそうとする柔軟な『適正支援』こそが児童生徒の「環境と折り合いを付ける力」を効果的に伸ばしてゆくと考えられるからである。

Ⅲ.『適正支援 optimum support』とは何か

前節では、「環境と折り合いを付ける力」を付けるためには『適正支援』という視点に基づいたかわりがあり効であることを指摘した。本稿では『適正支援』を次のように定義したい。

『適正支援 optimum support』とは、将来のその人らしい社会参加を目指して、支援の副作用を最小限にしつつ、「折り合う力」を伸ばさせるための発達促進的なさまざまなはたらきかけのことをいう。

この定義にはいくつかの要素が含まれている。まず、『適正支援』によって伸ばしたい力が個人内外の「環境と折り合いを付ける力」であることが示されている。そして、いま現在ではなく、将来のその人らしい社会参加こそが最終的なゴールであることが明示されている。「その人らしい」というのは、社会参加の姿は人それぞれであり一義的に決められるものではないことを意味している。さらに、支援のありようがエコロジカルアプローチに基づいた発達促進的なものであると同時に、支援の副作用を最小限にとどめ、悪性の退行を引き起こさないような工夫が必要であることが示されている。

「個に寄り添う支援」を必要とする児童生徒に対し、提供される支援が過少であるとき、その子どもは不適応に陥る危険性が高くなるばかりか、自尊心の低下や心理的な傷付きなどさまざまな二次障がいリスクも高まり、発達が阻害されるおそれがある。学校がその子どもに求められる適切な支援を提供しないことは重大な不作為であり、「教育によるネグレクト」といってもよいだろう。

しかし逆に支援が過剰になると、一見環境に適応しているように見えても、その陰で支援によりかかってしまうという悪性の退行が生じ、その子の環境と折り合う力が弱まってしまいうという「支援の副作用」が生じるリスクが高まり、こちらもまた発達が阻害されるおそれがある。つまり「個に寄り添う支援」は、過少であっても過多であっても、問題性をはらんでいる。

『適正支援』は支援不足と支援過剰の間に位置するものであり、質・量ともに適切・適正で、児童生徒の将来の適応を志向した柔軟で個別的なものである。それは子どもの「環境と折り合う力」の伸長を目指した発達促進的なかわりであり、一人ひとりの子どもに応じてそのありようが異なるだけでなく、環境の状態や支援の段階によってもダイナミックに変化するものである。それぞれの状態の特徴を表1として、また『適正支援』の概念図を図1として示す。

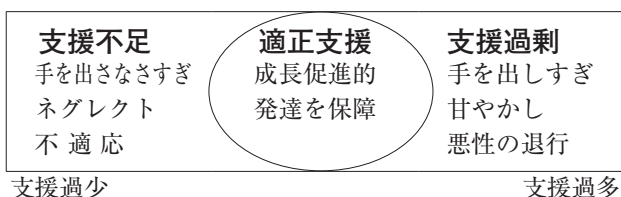


図1.『適正支援』の概念図

表1. 適正支援、支援不足、支援過剰の特徴

支援の量	状態	
過 少	支援不足	不適応や二次障がいのリスク、教育によるネグレクト 発達阻害の危険
適 切	適正支援	将来の適応を志向、発達の保障、柔軟で個別的 発達促進的、折り合う力の伸長
過 多	支援過剰	悪性の退行のリスク、寄り添いすぎによる副作用 発達阻害の危険

これまで紹介してきた事例を『適正支援』という概念を用いて捉え直してみると、事例1および2は『適正支援』がなされた事例、そして事例3および4は支援過剰であり副作用が生じていた事例と考えることができるだろう。『適正支援』の多様な側面を描写するためにさらにいくつか事例を紹介したい。

【事例5：環境の状態に応じて支援を変化させたケース】

E男はADHD傾向の強い小学校3年生の男児。特に注意の転換性が高く、集中が切れないように支援員がつきっきりで支援を行っていた。クラス内には似たような児童が複数おり、その子に引きずられることもしばしばであった。あるとき一人の多動傾向の児童が転出することになりクラスの雰囲気少し落ち着いてきた。そしてそれに伴ってE男の状態も変わってきた。その様子を見た担任が支援員に「今のE男なら、最低限の声かけで大丈夫かもしれません。すこしE男を信じて見守ってみましょう」と告げた。その結果、多少の落ち着きのなさはあったものの、集中力を保って授業に参加できるようになり、E男も「先生、ボクひとりでも大丈夫になったよね」と嬉しそうに語った。

事例5は、クラス環境の変化（多動性の強い児童の転出）に伴い、これまでなされていた支援を減らすことが『適正支援』であったと考えられるケースである。

【事例6：子どもの発達に応じて支援を変化させたケース】

F子とは中1の冬から不登校となった生徒。当初は「自分は親に迷惑をかけている」「将来はニートしかない」と自責的、悲観的になっていたがSCとつながるようになり、母親に連れられて週に1回の面接を楽しみにするようになった。SCはまずはF子が元気になることを目指してF子の好きな声優の話題を中心に面接を続けた。2年生になり、確かな成長が見られると同時にF子が現状に少し物足りなさを感じているのではないかと思ったSCは以下のように問いかけた。＜F子さんはだいぶ成長してきたね。少しイヤかもしれないけれど真面目な話しをするよ。そろそろ次のステップを考えてみたいんだ。どんなことならできそうかな＞。するとF子は「1週間考えたい」と言い、次の週には「勉強がしたい。あと学校には一人で来る」と答えた。そこで週1日のペースで放課後登校が追加され、担任や教科担当者が補習を行うようになった。

事例6では、支援の初期段階では徒に直面化や葛藤をさせるのではなく、まず自己肯定感を高めること、安心して通える場所を作ることを目的とした関わりが『適正支援』と考えられた。やがてF子の成長に伴って、週1日の登校が2日に増え、母親に付き添われての登校が自力登校に変化し、そして回避してきた学習に自ら取り組みようとする姿が見られるようになった。その意味ではF

子の折り合う量が大きく増え（言い換えると環境からの寄り添いが相対的に減少し）、少しずつ葛藤や挑戦に向き合えるようになってきたといえる。

一方、環境や状態の変化によって支援を増やすことが『適正支援』と考えられるケースも存在する。

【事例7：環境の変化に応じて支援を増やしたケース】

G男は発達障がいを持つ小学校5年生の男子。感覚過敏があり、触覚刺激や聴覚刺激に特に過敏に反応する。学校も保護者と連携を取り合ってG男が集中して学習に取り組める環境を整えてきた。ところが7月に入ると記録的な猛暑によって気温が上がり、急速に教室環境が悪化した。そしてそれに伴ってG男はみるみる落ち着きを失っていった。この状況に対し緊急のケース会議が開かれ、G男に対して、小型扇風機と保冷剤の使用、涼しい席への移動、十分な水分補給の確認、といった臨時の新たな支援を行うことが確認された。その結果、G男は多少の起伏はあったものの無事に夏休みを迎えることができた。

事例7では急激な環境の変化について行けないG男に対して、一時的に支援の量を増やすことによって安定した適応を取り戻すことができた。つまり状況の変化に応じて支援を増やすことがG男にとっての『適正支援』であった。

このように「個に寄り添う支援」は、ただ行っていさえすればよいというものではない。支援の結果、悪性の退行（副作用）が生じたり、その支援自体が自己満足や現状維持にとどまり、発達促進的な意味合いを欠いている場合は、『適正支援』とは呼べない。

『適正支援』は、①援助者と被援助者（家族も含む）の双方の信頼関係を基礎としている、②その子どもの発達を保障する豊かな場(field)として機能する、③そこでは子どもが本来持っている「よくなりたい」「伸びてゆきたい」という願いを十分に満たすような適切なはたらきかけがなされる、④はたらきかけには子どもに適度な葛藤や内省、そして自己決定や挑戦などを求めるものも含まれており、決して何一つ困りごとのない状態（喻えていうなら心地よいふかふかのじゅうたん）を提供することではない、といった要件を満たすものである。そういう意味では、『適正支援』は、現在行われている支援の在り方に対して常に自己点検を求める緊張感のある概念といえるだろう。一方、『適正支援』が効果的になされるならば、それは子どもの「環境と折り合う力」をしなやかに育み、将来のその人らしい社会参加へと導いてくれるものになると考えられる。

IV. 『適正支援』のヒント

これまで『適正支援』の必要性、定義、その要件などを事例を交えつつ論じてきた。本節では振り返りの意味も兼ねて、『適正支援』が効果的に行われるための8つのポイントを示す。

①本人、家族、援助者等とのよい連携が基本

『適正支援』は、適応上の問題を抱える子どもに対して環境からの寄り添いを行うことだけでなく、将来のその人らしい社会参加を目指して「環境と折り合う力」を育むことを目指すものである。つまり、単にいま現在の

心地よい環境を提供するだけではなく、子どもにもまた環境に折り合う努力や工夫を、その子にできる範囲内で求めようとする営みである。そのとき子どもやその保護者は不自由さや困難、そして不満などを感じることもあるかもしれない。場合によっては怒りや批判が援助者に向けられることもあるだろう。しかし、「環境と折り合う力」を育むためには、これらの不均衡状態をその子らしいやりかたで乗り越えてゆくという挑戦（チャレンジ）や努力が不可欠である。言い換えるなら『適正支援』がなされている場合は、それを乗り越えることで成長が図られる発達課題との出会いに開かれている場であるともいえるだろう。そしてそのためにも、本人、家族、そして援助者が信頼関係に基づくよい連携を結び、必要に応じてインフォームドコンセントを行うことが重要となる。そのときに大切なのは援助者が見通しや予後について丁寧に説明や心理教育を行い、不安を受け止めつつ、それらを取り除いてゆくことである。

②『適正支援』は力動的（ダイナミック）な概念

支援不足でも、支援過剰でもない『適正支援』は固定的で一律のものではない。ましてやマニュアル化できるものでは到底ありえない。一人ひとりの子どもの特性や背景、その時々々の環境のありようや関係性によって、何が『適正支援』となるかは常に変化する。ひとりの子どもに対する同じ支援であっても、ある場面では「適正」であり、別の場面では「支援過剰」となることもある。また、子どもによって『適正支援』の幅はまちまちで、その幅が広い子どももいれば、狭い子どももいる。さらに、支援の段階や発達状況によっても『適正支援』は異なる。このように、『適正支援』は力動的（ダイナミック）な概念として捉えることが重要で、常に支援のありようについての自己点検と柔軟な姿勢が求められる。

③エコロジカルアプローチによる包括的なみため

支援にあたっては「みため」が必要なのはいうまでもないが、「環境と折り合う力」を育むためには、個人の特性や課題だけでなく、環境の特性や課題、そして個人と環境との関係性などをエコロジカル（生態学的）アプローチの視点に基づいて包括的にみわたることが特に重要になる。援助者は「みわたるの画角」を広く取り、「観の目」を用いて俯瞰した立場からケースを眺めることが求められる（磯邊, 2018）。学校という臨床フィールドはこの視点にもとづくみためが行いやすいという特徴を持っており、『適正支援』を行う場として大きなアドバンテージを有しているといえる。

④ベースとなるのは、「物理的・心理的な護り」の存在

環境からの寄り添いを必要とする子どもは、不適応に陥ったり傷付きを抱えたりするリスクが高い子どもである。そのような子どもが「環境と折り合う力」を伸ばすためには、「物理的・心理的な護り」の存在が不可欠であり、前提条件となる。まずは、物理的そして心理的な安心・安全が確保されており、「自分はここに存在してよいのだ、ここは安心できる場だ」と子どもが心から実感できることが基本となる。子どもを深く理解し、あたたかく受容

することが第一歩となるだろう。しかし一方でその「護り」は悪性の退行を引き起こさないような（すなわち副作用を防ぐ）工夫が施されていることも必要である。その「護り」によって生まれた場合は発達を保障する豊かな時空間であり、成長促進的なそれとして機能する。

⑤支援の初期段階

支援の初期あるいは発達早期は、不適応などの問題が生じやすいか、すでに生じ始めている時期であると同時に、その子どもだけでなく保護者がはじめて「支援の輪に入る」経験をする時期でもある。まずは、「個への寄り添い」を十分に行い、自分そして世界に絶望しないことを目標とする。そして支援を受けることが悪い体験にならないように心がけ、「よい被援助体験の内在化」を図るとともに、子どもの基本的信頼感や自己肯定感を育むことを目指す。また、すでに傷付きや二次障がいを負っている場合は、その回復や低減に努める。この段階はどちらかというと環境からの寄り添いがより積極的になされる時期といえる。

⑥支援の中期段階

支援の中期、あるいは児童期は、初期に行われていた環境からの寄り添いに加えて、少しずつ個人内外との「折り合いを付ける力」を育てることを目指す。すなわち適切な支援は引き続き継続しつつも、その子どもの「環境と折り合いを付ける力」を伸ばすための発達促進的なかわりも増やしてゆくのである。どんな子どもも発達する。いや、成長したいと願っている（磯邊, 2015）。子どもが何一つ困らないようにすることが大事なのではなく、その子なりに妥当な困り感を持ち、それを解決するための「適切な援助希求行動」やスキルを獲得することを通じて成長へと導いてゆくことが大事である。このとき、果たして何が『適正支援』なのかについて、判断に迷うことも少なくないだろう。支援のバランスやさじ加減が難しいのもこの時期の特徴である。支援者間で意見の対立が生じることもあるだろうし、試行錯誤の連続やみため直しを迫られることもあるだろう。このようなときこそ「チーム学校」を存分に活用し、複数の眼によるみためやかかわりが有効である。また必要に応じて、なぜこのようなかわりを行っているのか、そしてどんな見通しのもとで支援を行うのかなどについて、保護者や本人に再度インフォームドコンセントを行うことも大切である。

⑦支援の後期段階

支援の後期、あるいは思春期・青年期は、これまで行われてきた『適正支援』のもとで育まれてきた自己肯定感やさまざまな能力やコーピングスキルなどを基礎に、その子らしい姿でたくましく社会参加できるように、必要な支援はこれまでどおり実施しつつ、今まで以上に子どもの「環境と折り合いを付ける力」の伸長を意識した仕上がりのかかわりを行う。支援を「添え木」に準えるなら、役目を終えた「添え木」をひとつずつ外し、必要最小限の「添え木」で子どもを支えながら、その子どもの持つ成長力をさらに引き出し「環境と折り合う力」を伸ばす

ことに努める。その際に「自己理解を深める（『身の丈』を知る）」ことや「自分で決定できるようになること（自己決定や効力感）」なども重要なポイントになる。そして、今後も継続して必要となる支援が何であるかを見極め、関係機関等との連携を図るなどして子どもがこれからも支援の輪から外れることのないように必要な体制を整え、社会への橋渡しを行う。

⑧PDCAサイクルに基づいたみため直し

上述のように『適正支援』は一律で定型なものではなく常に変化しうるダイナミックな概念である。目の前の子どもに対する日々のかかわりが、支援不足にも支援過剰にもならないように留意し、発達促進的なものであり続けるためには、PDCAサイクルに基づいた随時のみため直しが不可欠である。みためには、その子らしい社会参加をひとつのゴールとした「長期的なみため」、およそ1～3年後の姿をイメージした「中期的なみため」、およそ3ヶ月～1年後の姿をイメージした「短期的なみため」があるが、今のかかわりの作用と副作用を勘案し、それぞれを「みため直す」作業が大切となる。そのためにも、子どもをひとりで抱えるのではなくチームではたらきかける体制や、教職員同士が支え合える組織作りが不可欠である。

V. おわりに

本稿では『適正支援』という視点に基づいたアプローチについて論考を行った。もっともこのようなかわりは、すでに多くの支援者が意図的・非意図的に行ってきたものであり、特段目新しいものではないだろう。わかっている人から見れば「ここで述べられていることは当然のことだ」と感じられてしまうに違いない。しかし筆者の知る限り、このような支援のありようについて十分な概念化や定義づけがなされているとはいえず、広く人口に膾炙する一般用語や共通言語の不在という一種の空白がそこに存在するように思われた。そこで、あえて『適正支援』という言葉を提案するとともに概念整理を行い、これらの間隙をわずかでも埋めることを心がけたつもりである。

『適正支援』という概念は、今日の教育現場において非常に有効で実用的な考え方といえるだろう。支援不足にも支援過剰にもならず、子どもの「環境と折り合う力」を育むことを目指した『適正支援』は、特別支援教育のみならず不登校児童生徒の支援やさまざまな教育臨床上の問題を抱える児童生徒、そしてひいては全ての児童生徒に必要なかわりであり、支援者がこれらの概念に基づいた支援を展開することで、将来のその人らしい社会参加に少しでも寄与することができれば幸いである。

VI. 文 献

- 磯邊 聡 2013 教育臨床における発達促進的部分適応. 千葉大学教育学部研究紀要. 61. 51-57.
 磯邊 聡 2015 学校臨床の視角－私家版・学校臨床心理学入門－. 千葉大学教育学部研究紀要. 63. 77-84.

磯邊 聡 2017 学校臨床における「みたて」. 千葉大学教育学部研究紀要. 65. 21-30.

文部科学省 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.

文部科学省 2016 不登校児童生徒への支援のあり方について（通知）.

文部科学省 2018 平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（確定値）について.