

特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題 (2) — 教員が抱く困難性について —

熊地 需^{*1}・佐藤 圭吾^{*2}・斎藤 孝^{*3}・武田 篤^{*4}

The Current Conditions and Issues in Children with Developmental Disorders Enrolled in Special Supports Schools but without Intellectual Retardation (2): Difficulties Faced by Teachers at Special Supports Schools

Motomu KUMACHI, Keigo SATO, Takashi SAITO, Atsushi TAKEDA

Abstract

In recent years, children with developmental disorders but without intellectual retardation are being enrolled in special supports schools. This research focuses on teachers who have the experience of supervising such children at special supports schools, conducting a questionnaire survey consisting of open-ended questions regarding the difficulties involved in providing support. Listed as issues posing difficulties in supporting children with developmental disorders were, for example, violent behavior for self defense, triggered by a strong sense of insecurity, and inconsiderate and thoughtless remarks made to other students, caused by difficulty in understanding others, stirring great impact on other students. It was found that, these teachers endured great hardships in dealing with various behavior problems triggered by these disorders and were forced to deal with them with a high level of strain and tension, feeling their limitations as private individuals. The findings show that support of children with developmental disorders should not be entrusted only to their homeroom teachers. Positive supports should be provided to these teachers while creating a school-wide system for dealing with such children.

Key words : Special supports schools, developmental disorder, questionnaire survey

I 目的

障害児教育は今、大きな転換期にある。中でもこれまで特別な支援の対象とされてこなかったLD(学習障害)やADHD(注意欠陥多動性障害)、高機能自閉症など、知的発達に遅れのない発達障害児に対しても適切な支援が求められている。

文部科学省(2003)が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態調査」によると、LDやADHD、高機能自閉症など、いわゆる発達障害と呼ばれる、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が約6.3%の割合で通常の学級に在籍している可能性が示され、大きな衝撃を与えた。秋田県においてもこれと同様の「公立小・中学校における特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」が2009年に実施され、知的発達等に遅れはないが、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は2.5%とされた

(佐藤, 2010)。

こうした知的に遅れのない発達障害児に対する支援や実践はこれまで全国の多くの小・中学校で展開され、支援の在り方に関する研究報告も数多くなされている(加藤・石坂・佐々木2000, 長田・都築, 2004, 清田2009, 大塚, 2009)。また最近では、小・中学校だけでなく、高等学校に在籍する発達障害のある生徒に関する研究報告もなされるようになってきている(高橋・生方, 2008; 岡田, 2009; 品川, 2011)。

このような中で、小・中学校等で適応が難しくなった知的に遅れのない発達障害児が特別支援学校に転入学してくるようになり、新たな対応が迫られている(熊地・清水・武田, 2011)。そこで先にわれわれは、特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の在籍率や転入学の理由、さらに受け入れた特別支援学校での課題等を明らかにするために、全国の知的障害特別支援学校を対象とした実態調査を行った(熊地・佐藤・斎藤・武田, 2012)。その結果、知的に遅れのない発達障害児が在籍している特別支援学校は全体の半数近くに達し、

*1 秋田県立栗田養護学校

*2 秋田県教育庁

*3 秋田大学教育文化学部

*4 秋田大学教育文化学部

児童生徒総数に占める割合は1.7%であった。転入学の理由としては学業不振・学習困難、対人関係の不応行動、不登校・引きこもりなど二次障害によるものが大半を占めた。また、こうした発達障害児が在籍している特別支援学校では、指導や対応に苦慮し、教職員の専門性や校内支援体制に多くの課題を抱えていることが明らかとなった。

本研究では、このような児童生徒の支援の充実を図ることを目的に、特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の指導に携わったことのある教員が、実際の指導を行う際にどのような困難性を抱えているか、その具体的な内容を明らかにし、今後の特別支援学校における支援の在り方について検討することとした。

Ⅱ 対象と方法

A 知的障害特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の指導を担当したことのある教員8名を対象に、これまでの特別支援学校の生徒の指導と比べ、発達障害の生徒を実際に指導する中で感じる難しさについて、自由記述によるアンケート調査を行った。調査は平成24年2月に実施し、回答はKJ法に準じてカテゴリー化し分析した。

Ⅲ 結果

実際に指導する中で感じる難しさについて、自由記述の内容を分析したところ、総ラベル数は102枚となった。これらをKJ法に準じてカテゴリー化した結果を表1に示した。大カテゴリーは2つに分けられ、1つ目は発達障害児の「障害特性に起因する難しさ」、2つ目は「支援方法の難しさ」に関するものであった。なお、()の数字はラベル数を示す。

1 障害特性に起因する難しさ

障害特性に起因する指導上の難しさは、「心理面」、「認知面」、「対人面」、「行動面」の4つの中カテゴリーに分けられた。

1) 心理面

ここでは、自分や周囲への不安を常にもっている、些細なことにもすぐに不安定になるなどの耐性の弱さ、ストレスに弱く自分で不安定さを増幅させるなどがあげられた。たとえば、「できないことへの不安感・恐怖心が強い」ことや「怖い、分からない、注意されることが精神的に負担になる」、「精神的に非常に弱く、自分が傷つきたくないから暴れることで自分を守ろうとする」ことなどがあげられた。

2) 認知面

規律やルールが守れない、正論が通じない、自分に

都合のよいルールに解釈する等、認知面でのずれによる指導上の難しさがあげられた。たとえば、「教員の指示にも平気で文句を言い、断る。断ってもまずいことだと思わない」ことや「当たり前だと思われるルールが通用しない」、「本人が納得するまで非常に時間がかかる」、「ひとたびこじれると不信感のみが残り、関係の修復が難しい」などがあげられた。

3) 対人面

他者理解が難しく、言動が他の生徒へ多大な影響を与えること、さらに信頼関係の構築が難しい等があげられた。たとえば、「周囲の状況把握や他者理解が困難なため、一方的に周囲が悪いと言ったり、自分を分かっていないと考えたりする」ことや「他の生徒を見下し」たり、「他の生徒には禁止している活動を本生徒には許容せざるを得ない場合があるため影響が大きい」、「これまで以上の配慮と時間をかけ信頼関係を構築していかなければならない」ことなどがあげられた。

4) 行動面

集団参加の困難性に加え、発達のゆがみや出来ることと出来ないことの差が大きいこと、場合によっては触法行為に及ぶこと等があげられた。たとえば、「教室から飛び出したときに居場所を確認するのが大変」で「みんなと一緒に行動するという考えが通じない」、また、「学力は学年相当の力があるのに、常識的な考えがなかなか通じない」、さらに「人を傷つけたり物を壊したりすることを繰り返す生徒は、学校教育の範疇を超え、指導が困難」といった意見もあげられた。

2 支援方法の難しさ

支援方法の難しさに関しては、「緊張度の高い対応」、「指導方法」、「支援の限界」、「チームでの対応」、「外部との連携」、「進路指導の難しさ」の6つの中カテゴリーに分けられた。

1) 緊張度の高い対応

言葉掛けの配慮、適切な方向へ導くことの難しさ、カウンセリング的対応、教員へも暴言・暴力が向けられ、神経がすり減る等があげられた。たとえば、「否定的な言葉は最小限に抑えるなど言葉掛けに非常に気を遣う」ことや「肯定的に受け止めつつ、適切な方向へ導く対応が難しい」、「教員や生徒への度重なる暴言・暴力のため、神経がすり減りストレスになっている」といったことがあげられた。

2) 指導方法

活動へのご褒美や気付きを促したり、成功経験を繰り返し積み重ねることによって自信をつけさせる等の方法があげられた。たとえば、「ゲーム的な要素があり活動後にご褒美があると意欲的に取り組みやすい」ことや「生

表1 発達障害児を指導するうえでの困難性

n=102

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
I 障害特性に起因する難しさ (45)	1 心理面 (14)	1) 自分や周囲への不安を常にもっている (7件) 2) 些細なことにもすぐに不安定になる耐性の弱さ (2) 3) ストレスを自分で増幅させる (2) 4) 自己肯定感が著しく低い (3)
	2 認知面 (10)	1) 規律やルールが守れない (4) 2) 正論が通じない (2) 3) 自分の都合のよいルールに解釈する (2) 4) 納得するまで時間がかかる (2)
	3 対人面 (10)	1) 他者理解 (5) 2) 他の生徒への多大な影響 (3) 3) 信頼関係の構築 (2)
	4 行動面 (11)	1) 集団参加 (5) 2) 発達のゆがみ・出来不出来の差が大きいこと (3) 3) 触法行為 (1) 4) 強いこだわり (2)
II 支援方法の難しさ (57)	1 緊張度の高い対応 (13)	1) 言葉掛けの配慮 (7) 2) 適切な方向へ導くことの難しさ (2) 3) カウンセリング的対応 (2) 4) 教員自身にも暴言・暴力を振るわれる (2)
	2 指導方法 (12)	1) 活動へのご褒美や気付きを促す (9) 2) 成功経験を繰り返し積みませ、自信をつけさせる (3)
	3 支援の限界 (6)	1) 学級担任一人では対応できない (3) 2) 学校教育の場で指導できない (2) 3) これまでの知的障害児と同じ対応 (1)
	4 チームでの対応 (12)	1) チームとして校内支援体制を作り共通理解 (8) 2) 誰がいつ何をするか具体的に決め、実行性を向上 (4)
	5 外部との連携 (7)	1) 保護者支援 (4) 2) 関係各機関との連携 (3)
	6 進路指導や進路選択 (7)	1) 進路指導や仕事内容の適合 (4) 2) 進路の選択肢の少なさ (3)

徒の希望や自己選択を尊重することで責任感を自覚できる」ようにしたり、「個別に名前を呼ぶことで自分のことだと気付かせるようにしたりする」、「視覚的な支援をした上でできることを繰り返し経験させ、自信につなげる」ことなどがあげられた。

3) 支援の限界

学級担任一人では対応できない、学校教育の場では限界がある等の意見があげられた。たとえば「暴力や器物破損など行動上の問題が大きい場合、学校教育の場での指導が困難である」ことや「指導できる年数が限られているため、学校でできることは少なく、無力感を感じる」「担任一人ではどうにもならない焦りや不安に襲われる」などがあげられた。一方で、生徒の実態に合わせ、対応や指導方法を考え改善していくといった観点ではこれまでの支援と同じであるという意

見もあげられた。

4) チームでの対応

支援の実行性を高めるには、チームとして校内支援体制を作り共通理解することや、誰がいつ何を行うか、具体的に決めることが求められていた。たとえば、「校内の支援会議を臨機応変に開き、関わる人の役割を明確にすること」や「管理職や学部主事等を含めたチームで検討し、学部・学年で共通した認識をもち、共通した対応をする」ことがあげられた。また、「その生徒へ複数の教員からの指導が重ならないように留意する」ことが大切で、そのためには「情報が担任に集まるように一本化する」などの意見があげられた。

5) 外部との連携

ここでは保護者の障害理解が十分でなく、一致した支援の方向性を共有できないことや、学校だけの支援

では限界があり、積極的に外部機関と連携することが求められること等があげられた。たとえば、「保護者が生徒本人を十分理解していないため、連携をとることが困難である」とか「家庭や医療機関などと連携をとり正しい情報交換をし、共通認識をもつことが必要である」といった意見があげられた。また、外部専門機関との積極的な連携の必要性を感じながらも「担任一人では荷が重い」という意見もあげられた。

6) 進路指導の難しさ

卒業後の進路に関して、仕事内容が本人に適合するか、さらに選べる選択肢があまりにも少ないこと等があげられた。たとえば「実習先や仕事の内容で本人に合った場所がない」とか「進路先について選択肢がほとんどない」とかあげられた。また、そもそも「生徒自身働くという意識が希薄で、醸成されていないため、卒業後にどのような機関や場所につなげていけばよいかわからない」といったこともあげられた。

IV 考察

特別支援学校で知的発達に遅れのない発達障害児を担当したことがある教員は、これらの生徒の障害特性に起因する種々の行動上の問題への対処に苦慮し、指導の限界を感じながら緊張度の高い対応を迫られていることが明らかとなった。また、指導の在り方もいまだ十分とは言えず、外部の関係機関との連携の在り方等にも様々な課題を抱えていることも明らかとなった。

なぜ、これらの生徒の指導はこれほどまでに困難をきわめるのであろうか。それは、これらの生徒が通常の小・中学校で不適応をきたし、その支援が十分機能せず、逆に二次障害を併発させ、それを抱えたまま特別支援学校に転入学してきているからにはほかならない。二次障害の大きな特徴としては、それが本人にとってつらく大変なことであると同時に、周囲の人にとって「困った行動」になってしまうことである。今回の調査結果にもあったように、多くの教員は、この「困った行動」への対処に追われながらも生徒本人が本当に困っていることはどんなことかについて自問し、彼らの教育的ニーズに応えようと試行錯誤していた。しかしながら、これらの生徒たちへの支援の多くは、まだ担任個人レベルのものにとどまり、チームや組織的な支援体制に関して言及したものはほとんどみられなかった。また今回の調査結果にもあったように、知的発達に遅れのない発達障害のある生徒を担当したことがある教員の多くは、様々な行動上の対応に苦慮するだけでなく、心理的にも常に緊張度の高い対応を迫られていたことから、これらの生徒の指導にあたっては、担任まかせにするのではなく、学校全体として積極的に担任を支える仕組みを整えていくことが求

められているといえよう。これまで特別支援学校では、いわゆる「センター的機能」により地域の小・中学校へ積極的な支援をおこない、校内支援体制の充実を図ってきたが、ここに来て特別支援学校自身が自校の校内支援体制の整備と充実を図っていくことが強く求められる時期にきている(佐藤, 2007)。障害のある子どもの教育を専門とする特別支援学校といえども、このような生徒の支援では外部の関係機関との積極的な連携が不可欠であり、特別支援教育コーディネーターを中心としたチームによる支援が求められている。したがって、特別支援学校における知的発達に遅れのない発達障害児の指導を充実させていくためには、なによりも校内支援体制の整備と充実を図っていくことが喫緊の課題といえる。

V まとめ

最近、特別支援学校にも知的発達に遅れのない発達障害児が在籍するようになってきた。そこで本研究では、特別支援学校で発達障害児を担当したことがある教員を対象に、指導上どのような困難性を抱えているかについて自由記述によるアンケート調査を実施した。発達障害児の指導で困難に感じていることとしては、彼らが非常に不安感が強いと暴れることで自分を守ろうとしたり、他者理解が困難なため配慮を欠いた言動により他の生徒へ大きな影響を与えたりすることなどがあげられた。また多くの教員は、その障害特性に起因する様々な行動上の問題への対応に日々苦慮し、個人としての限界を感じながら緊張度の高い対応を迫られていることが明らかにされた。このことから発達障害児の指導にあたっては、担任まかせにするのではなく、担任を積極的に支えながら、学校全体として取り組んでいく仕組みや体制を整えていくことが強く求められていた。

文献

- 文部科学省(2003): 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態調査
- 佐藤博司(2010): 公立小・中学校における特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査. 心と社会, 日本精神衛生会 41(3), 28-33.
- 加藤義男, 石坂直康, 佐々木全(2000): LD及びその周辺に対する教育支援の実態と課題. 岩手大学教育学部研究年報 60(1), 11-24.
- 清田晃生(2009): アスペルガー症候群と不登校(アスペルガー症候群の子どもの発達理解と発達援助~アスペルガー症候群の困難を理解する). 発達別冊, 30, 150-157.
- 熊地雷, 清水潤, 武田篤: 知的障害特別支援学校に在籍する発達障害児の現状と課題(2011) - 知的発達に遅れのない発達障害児の事例的検討 -. 秋田大学教育文化学部研究紀要(教育科学) 66, 37-43.

特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題 (2)

- 熊地需, 佐藤圭吾, 斎藤孝, 武田篤: 特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題 (2012) - 全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から - . 秋田大学教育文化学部研究紀要 (教育科学) 67, 9-22.
- 岡田智 (2009): 知的水準が高いアスペルガー症候群への SST 実践～認知行動論的学習による社会的認知と行動調整スキルの獲得～. 共立女子大学家政学部紀要 55, 95-105.
- 大塚玲 (2009): 特別支援教育に関する教育心理学的研究の動向と展望～知的な遅れない発達障害児の研究を中心に～. 教育心理学年報, 47, 127-136.
- 長田洋一, 都築繁幸 (2004): 通級指導教室で学ぶ軽度発達障害児の支援に関する事例的考察. 軽度発達障害学研究, 1 (3), 28-35.
- 佐藤圭吾, 武田篤, 内海淳 (2007): 養護学校の特別支援教育コーディネーターがはたす新たな教育的支援～「個別の教育支援計画」を活用したチーム支援の実践～秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 29, 45-54.
- 品川裕香 (2011): 発達障害の有無に関係なく社会不適応を起こさないためのスキルを卒業までに身につけさせる. 特別支援教育研究, 1, 2-6.
- 高橋智, 生方歩未 (2008): 発達障害の本人調査からみた学校不適応の実態. SNE ジャーナル, 14, 36-63.