

基幹研究

社会とのつながりを意識した発達障害等への 専門性のある支援に関する研究

— 二次的な障害の予防・低減に向けた
通級による指導等の在り方に焦点を当てて —

(令和元年度～2年度)

研究成果報告書

令和 3 年 3 月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

発達障害は生涯にわたりその特性を持ち続けるが、その状態像は変わっていく。また、適切な理解や支援があれば適応状態は改善していく場合も多い。しかしながら、中には適切な理解や支援が受けられず、二次的な障害を生じている子供もいる。二次的な障害は、気づかれにくく、行動上の問題や不登校の状態になってから対応されることが多い。このため、医療・福祉機関による支援に加え、司法で矯正教育を受ける子供がいる現状がある。社会に出てから生きづらさを感じず、適応的に生きられるようになるには、学齢期に適切な支援を受けることが重要である。

本研究では、平成 30 年度に予備的研究として、少年院、発達障害者支援センター、児童心理治療施設等を訪問し、二次的な障害から著しい不適応に陥っている背景や、重視している取組に関する聴取を行った。その結果、通常の学級での学びの困難さがきっかけとなっていることや、自己理解や信頼感が大きく影響していることが把握された。そこで、基幹研究（令和元年度～2 年度）では、不適応の予防につながったと思われる事例のうち「指導・支援を通して不適応の状態が改善された事例」に関するインタビュー調査を行うことで状況を確認するとともに、学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導を行っている小・中・高等学校の「通級による指導」を対象としたアンケート調査や、先行研究の整理を行った。さらに、小・中・高等学校の通級による指導担当者や、医療・福祉機関、矯正教育を担当する研究協力者等との協議やレビューにより、小学校・中学校・高等学校等の各ライフステージにおける発達障害等の児童生徒の社会とのつながりとして、適切な指導・必要な支援の在り方の検討を行った。

本研究において、社会とのつながりとして二次的な障害の予防的な対応について検討することは、発達障害等のある児童生徒の自立や社会参加を促すととともに、わが国のインクルーシブ教育システムの構築・充実に寄与するものであると考えている。

2021 年 3 月

研究班長

井上 秀和

目 次

はじめに

目次

研究体制

I	研究の概要	1
1.	問題の背景と目的	
2.	研究の構成	
II	二次的な障害の概念整理（医学における定義より） 発達障害とその二次障害・併存症—支援と留意事項—	7
III	二次的な障害が生じている児童生徒の実態と予防的取組に関する インタビュー調査の報告	25
1.	発達障害等のある児童生徒の不適応とその対応に関する先行研究の整理	
2.	発達障害等のある児童生徒の不適応とその対応に関するインタビュー調査	
IV	発達障害等通級による指導に関する全国実態調査の報告	49
1.	発達障害等通級を対象とした全国実態調査の概要	
2.	自立活動に相当する指導の主な成分の検討	
3.	「学びへのアクセス」という観点からみえる発達障害等通級の役割： 「教科の内容を取り扱いながらの自立活動」	
4.	自己理解に関する指導・支援の実態	
5.	信頼感に関する指導・支援の実態	
V	研究協力者による論考	93
1.	他領域連携機関の研究協力者による論考	
2.	通級指導教室担当の研究協力者による論考	
VI	総合考察	119

資 料

- 資料 1 発達障害等通級による指導に関する全国実態調査票
- 資料 2 PAC 分析の手法を援用したインタビュー調査の手続き（Ⅲ 関連資料）
- 資料 3 二次的な障害の予防を目的としたリーフレット
- 資料 4 一般雑誌への寄稿論文（『刑政』）

参考資料

高等学校における通級による指導に係る教員の専門性と校内体制に関する
アンケート調査について

あとがき

研究体制

1. 研究代表者

海津 亜希子（研究企画部 主任研究員）

2. 研究分担者

伊藤 由美（情報・支援部 主任研究員） ※研究副代表
井上 秀和（発達障害教育推進センター 主任研究員） ※研究班長
榎本 容子（発達障害教育推進センター 主任研究員）
竹村 洋子（発達障害教育推進センター 主任研究員）
玉木 宗久（発達障害教育推進センター 主任研究員）
廣島 慎一（発達障害教育推進センター 主任研究員）
若林 上総（研修事業部 主任研究員）
笹森 洋樹（発達障害教育推進センター 上席総括研究員）
渥美 義賢 特任研究員

3. 研究協力者

加藤 典子（文部科学省 特別支援教育調査官）
西牧 謙吾（国立障害者リハビリテーションセンター センター長）
山下 嘉一（多摩少年院 首席専門官）
福岡 秀一（東北少年院 首席専門官）
西村 浩二（広島県発達障害者支援センター センター長）
林 史恵（ソーシャルワーカー）
山下 公司（札幌市立南月寒小学校 教諭）
伊藤 陽子（仙台市立八乙女中学校 教諭）
相川 賢樹（埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園 教諭）
笹谷 幸司（神奈川県立綾瀬高等学校 校長）
田中 裕一（兵庫県教育委員会事務局特別支援教育課副課長兼教育推進班長）

4. 研究協力機関

岐阜県教育委員会
和歌山県教育委員会
山口県教育委員会
宮崎県教育委員会

I 研究の概要

1. 問題の背景と目的

発達障害の二次的な障害と聞けば誰しも非常に重要な課題であり、また解決に向けては一筋縄ではいかない困難な課題であるという点で異を唱える者はいないであろう。

発達障害の臨床研究で長きに渡り第一線を牽引している医師の田中康雄氏をもってしても『発達障害と二次障害』（そだちの科学 35 号 2020）という特集号の中で「わかったようでわからない“発達障害”と、そこに世間的にはよく口にし、耳にする、これもまたわかったようでわかりにくい“二次障害”」と指摘する。

なお、本研究は、引用以外、全て「二次的な障害」という用語で統一する。これは、併存症も扱う医学的な「二次障害」と同等ではなく、障害に関して正しい理解と適切な対応の不足により起きてしまうといった順序性を伴う意味での「二次的な障害」を教育分野における概念として整理することが適切と考えたからである。

しかしながら、教育分野での「二次的な障害」を扱う前に、まずは概念整理が先行している医学における捉えを整理しておくことにする。医学的分野を中心にした、二次（的な）障害の概念整理はⅡを参照されたい。

ここで発達障害の臨床研究において著名な齊藤万比古氏による定義についても押さえておきたい。

—発達障害において「二次障害」とは、個々の発達障害そのものの生来的特性のうち、著しい困難や問題となっているものを「一次障害」と呼ぶのに対して、出生直後から始まる子供と養育環境やその外部の環境との相互作用の結果として生じる新たな困難や問題を指し示すための概念である。すなわち発達障害の生来的障害特性が一次障害、その獲得性の問題が二次障害である（公衆衛生 78 巻全 6 号 2014、p392）—

本研究チームが、この「よくわからない」しかしながら「世間的に知られており、課題意識として非常に高い」二次的な障害に焦点を当てたのは、この二次的な障害が、「獲得性の問題であること」「外部の環境との相互作用の結果として生じる新たな困難や問題」であることに端を発する。換言すれば、この「外部の環境」には、本研究チームが主とする分野、つまり「学校教育」も例外ではなく、それどころか、二次的な障害の発生要因として「学校教育」が占める割合は決して低くはないのではないかと考えたからである。

一方で、「獲得性」の問題であるならば、同時にそれは「獲得させない」つまり、「防げる」ことをも意味する。それでは、どのようにしたら、教育分野で二次的な障害を予防することに寄与できるのか。

実際、学校教育現場における二次的な障害の現状はどうかと言えば、周囲が障害やニーズに対して正しい理解や適切な支援がなされない場合、LD（学習障害）のある子供は学習活動への意欲や自己評価及び自尊感情の過剰な低下が起り得る。ADHD（注意欠如多動性障害）や ASD（自閉症スペクトラム障害）のある子供は、本人は周囲を困惑させることを意

図していなくても、周囲からの否定的な反応を引き出しやすく、注意や叱責を受けることで不安が高まったり、LD（学習障害）のある子供と同様、自己評価や自尊感情、意欲の低下を引き起こしたりといった悪循環が生じやすい。それらの結果として、不登校やひきこもりに至ったり、情緒的に不安定な状態が様々な精神症状を引き起こしたりする場合さえある。

そこで本研究では、二次的な障害の予防を主眼に、発達障害のある児童生徒の適応上のさまざまな困難の実態とそのリスク要因及び保護要因を、学校教育分野のみならず、医学や福祉、矯正教育等、発達障害のある児童生徒の支援に尽力する他分野の関連機関とも協働しながら現状の分析・整理を行うこととした。これにより、二次的な障害の予防的取組に向けて、「学校教育の中で留意すべきことは何か」について検討できるのではないだろうか。具体的には、「学校教育の中で留意すべきこと」で整理された事項を、より実践性をもった知見として昇華すべく、学校教育場面で児童生徒にどのような姿勢で臨めばよいのか、どういった指導や支援が必要なのかについて、発達障害のある児童生徒に対する専門的かつ有効な指導の一つである「通級による指導」を切り口にしながら、学校教育全体としてどうこの課題に向かい合っていけばよいのかについて検討する。

ところで、本研究のテーマは、「社会とのつながりを意識した発達障害等への専門性のある支援に関する研究—二次的な障害の予防・低減に向けた通級による指導等の在り方に焦点を当てて—」である（図 I-1-1）。本研究所においても過去に二次的な障害について扱ったものはあったが（「発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究—二次障害の予防的対応を考えるために—（2012）」）、今回のように他分野と協働して知見を産出するのは初めてである。このように他分野との協働により、より包括的で、実社会に近い実情の把握と、課題解決の有効性についても汎用性を高めたいというねらいがあった。この点が本研究のテーマである「社会とのつながりを意識した」に込められている。

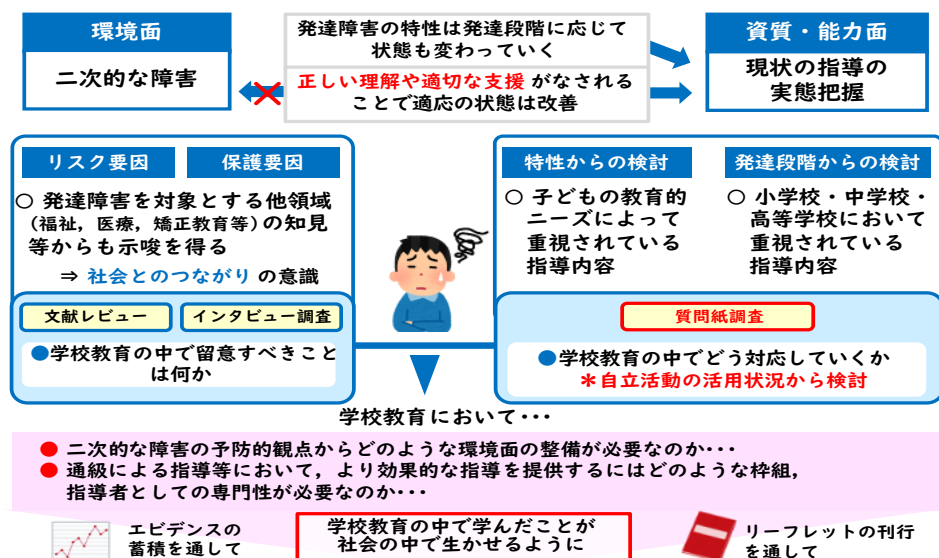


図 I-1-1 社会とのつながりを意識した発達障害等への専門性のある支援に関する研究
さらに、「通級による指導」についても、「発達障害のある子供の指導の場・支援の実態と

今後の指導の在り方に関する研究—通級による指導等に関する調査をもとに—（2016）」として過去取り組んでいるが、本研究ではより「指導内容」に特化した。加えて、発達障害に含まれる LD（学習障害）、ADHD（注意欠如多動性障害）、ASD（自閉症スペクトラム障害）といった障害特性と、小学校・中学校・高等学校という発達段階とを軸に論じることで、より個々の児童生徒、学校現場の実態に即した整理や提言を可能にするよう意図した。

なお、本研究において通級による指導の指導内容を検討するにあたり、特に高等学校では通級による指導が平成 30 年度から導入されたばかりであることから、担当する教員の実態や校内体制の状況についても背景として把握するため、本研究の一年目に、高等学校における通級による指導に係る教員の専門性と校内体制に関する調査を実施した。その結果については、巻末に「参考資料」として記載した。

2. 研究の構成

本研究の目的は前項で述べた通りであるが、それを実現すべく多様なアプローチをとっている。その概要を図 I-2-1 に示した。

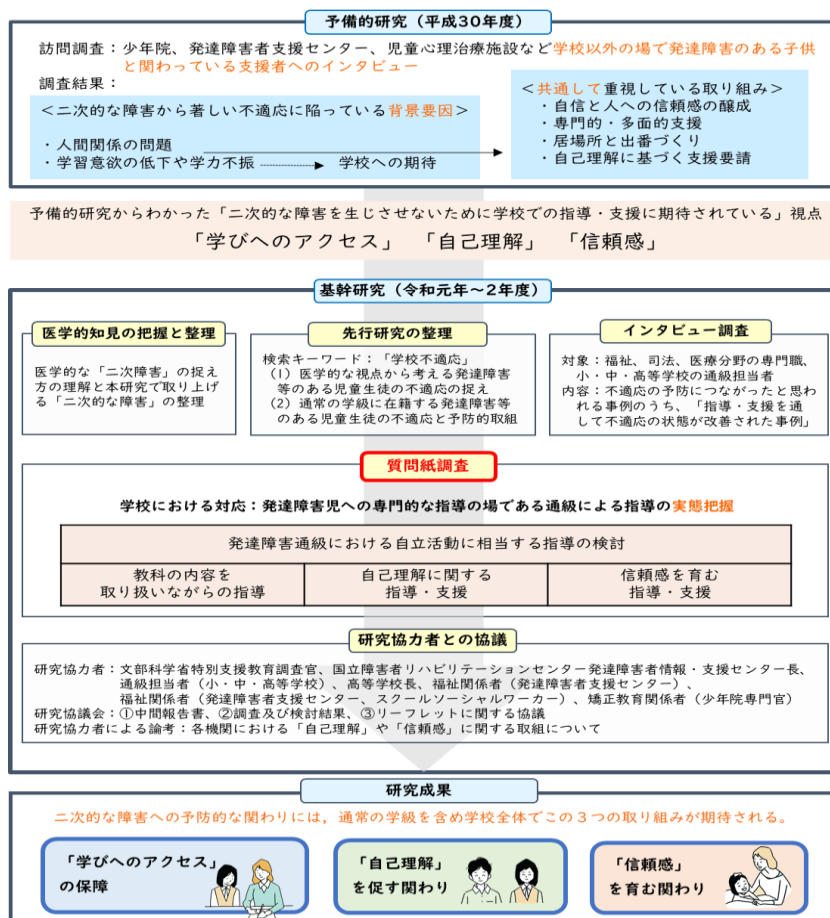


図 I-2-1 研究の構成

本研究に先行して行った予備的研究においては、発達障害のある児童生徒に関連する他分野の機関に訪問調査を行い、「二次的な障害から著しい不適応に陥っている背景」や「重視している取組」について情報収集を行った。情報収集によりリスク要因及び保護要因の検討から導き出した予防的な支援につながる重要な視点として「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」が浮かび上がった。

この仮説を検証すべく、医学的な概念整理（Ⅱ）、文献整理やインタビュー調査（Ⅲ）、そして、質問紙調査（Ⅳ）を実施した。これらを通じて、仮説として得られた3つの重要な視点である「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」が確固たるエビデンスとして提言できるか、二次的な障害を予防する上での知見としてこの3つの視点から具体的にどのようなことに留意し、具現化していくことが学校現場で求められるかについて追究することが有用と考えた。

さらには、この仮説や質的及び量的分析から得られたエビデンスが、臨床的妥当性を有するかについて検討することも重要と考えた。そこで、学校教育、福祉、矯正教育分野の研究協力者に研究協議会にて研究結果を共有した上で、本研究知見を自身の臨床経験と照らし合わせた際の見解について論考としてまとめて頂いた（Ⅴ）。

これは、単に研究結果として終わらせるのではなく、研究知見と実践知とをつなぎながら、より研究知見の臨床的妥当性、実践性を高めるというねらいに基づいたものである。

本研究では、研究知見を広く啓発していくこと（このテーマについて関心の低い層に対しても）を重要視していることから、リーフレットの作成や一般雑誌への寄稿も研究期間中にを行った（資料3、4）。本文とともに読まれる方のニーズによって対応できたらと考えている。

文 献

- 国立特別支援教育総合研究所（2016）．発達障害のある子どもの指導の場・支援の実態と今後の指導の在り方に関する研究—通級による指導等に関する調査をもとに—（B-308）．国立特別支援教育総合研究所，<http://www.nise.go.jp/cms/7,12372,32,142.html>（2020年1月28日確認）
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）．発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究—二次障害の予防的対応を考えるために—（B-277）．国立特別支援教育総合研究所，<https://www.nise.go.jp/cms/7,7056,32,142.html>（2020年1月28日確認）
- 齊藤万比古（2014）．思春期・青年期の発達障害者支援、二次障害への対応．公衆衛生，78（6），392-395．
- 田中康雄（2020）．発達障害と二次障害．そだちの科学，35，7-12．

Ⅱ 二次的な障害の概念整理（医学における定義より）

発達障害とその二次障害・併存症
— 支援と留意事項 —

1. はじめに

二次障害・併存症は、発達障害のある子供の大部分にみられるもので、その認知と的確な対応は支援に際して欠かせないことがらであり、なかでも二次障害は教育的支援と大きく関わっている。特別支援教育が提唱されてから20年になろうとしている現在、発達障害のある子供への支援が一定の成果を上げつつある。今後、発達障害のある子供への教育的支援が一層充実するためには、二次障害・併存症の的確な理解とそれに基づいた適切な支援を行うことが欠かせない。

我が国の公式な診断システムであるICD-10（世界保健機構，2005）は、心理的発達の障害について：1）つねに乳児期か児童期の発症、2）中枢神経系の生物学的成熟に強く関係する機能の発達の障害あるいは遅れ、3）多くの精神障害を特徴づける傾向のある軽快や再発のない安定した経過、と定義している。この定義の2）にあるように、発達障害の原因は脳機能の障害によるもので生物学的なものである。このことは、発達障害のある子供は、自らの意思でその行動や認知の特性を容易に変えられるものではないことを示している。

しかし、発達障害そのものの状態像は容易に変わらなくても、高い学習能力を持つ発達期の子供は、適応的行動など様々な生活機能を学習し身につけていくことが可能である。適切な発達障害教育は、この学習の可能性を十分に活かし、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服することを可能にする。

一方、学校や家庭で不適切な対応を受けたり適切な支援を受けたりできない発達期の子供は望ましくない方向への学習をすることになる。すなわち、自分自身や周囲の人たちへの否定的な心理的反応が学習され定着してしまうことになる。こうなると、子供それぞれが本来持っている発達の可能性を活かせず生活機能が低下し、自分と周囲の人たちへの攻撃性が強くなる。そして望ましくない精神状態に陥り、一部は精神障害を併存するようになる。これが二次障害及び併存症である（齊藤，2009）。

二次障害の予防と対処は発達障害教育における重要なポイントであることは、国立特別支援教育総合研究所の研究において文部科学省（2004）や笹森（2012）が指摘しているところである。その後から現在までに、二次障害・併存症についての知見がさらに積み上げられてきている。これらの知見を踏まえることにより、発達障害のある子供の支援に際して、よりの確に二次障害・併存症を踏まえた教育的支援を行うことが可能となっている。

本論文では、この二次障害について、関連した概念である併存症を含め、発達障害のある子供の支援に際してどのように把握して対応するのか、さらに、二次障害や併存症に関連が深い愛着の障害について述べる。

なお、本章の発達障害は、学習障害（以下、「LD」という）、注意欠如多動性障害（以下、「ADHD」という）、自閉症スペクトラム障害（以下、「ASD」という）を中心に述べる。

2. 二次障害と併存症、関連障害

(1) 二次障害・併存症等とは

先述のように発達障害のある子供への教育的支援において二次障害・併存症への対応が非常に重要なことであり、特別支援教育関係者はもちろん、発達障害のある子供の支援にあたる福祉、医療関係者の間に知られてきている。「二次障害」という用語は、発達障害のある子供の支援にあたる実践の中で広く使われるようになってきた実践的な用語である。このような経過から「二次障害」は様々な関連領域の関係者により様々な意味で用いられ、厳密な定義は存在しない。このことは、「二次障害」という用語の意味の多様性と意味が伸び縮みする柔軟性をもたらし、実践の場で使いやすく有用性が高いことにつながっている。一方、「併存症」は医療関係者で使われることの多い用語であり、「二次障害」よりも限定された意味を持ち、二次障害と重複する意味持つことと、それとは別の意味を持つこともある用語である。

発達障害の「二次障害」と「併存症」に関する概念・定義について普遍的なものはないが、以下に、一般的によく用いられている意味を述べる。

①二次障害

二次障害という用語は、その中に「障害」を含んでいる。しかし、この場合の「障害」は教育や福祉の領域、及び障害者基本法などで用いられる「障害 (disability)」や医学的診断名に用いられる「障害 (disorder)」など、一般的にしばしば用いられる「障害」とは意味するところが異なっている。それら一般的に用いられる「障害」の意味とは異なり、「障害」に伴って様々な生活機能が低下した状態という意味で用いられている。

医療の分野では医学的に診断される状態としての「障害 (disorder)」を意味して「二次障害」が使われることもあるが、教育分野で使われる場合はそれに限定されず、より広い意味で用いられる。全般的な支援を考慮すると、広い意味で用いられる「二次障害」の用語は、汎用性があり実践的に有用であると考えられる。本報告書では広い意味で「二次障害」の用語を用いる。

概ね次のような意味で「二次障害」が用いられている。

- ア 発達障害のある子供に、その元来の生物学的な特性とは別に付加的に生じるもので、生活機能が様々な面において様々な程度で障害された状態を意味する。
- イ これには、適切な対応がなされれば達成できるはずの発達段階に至らないことが含まれる。
- ウ その原因は、発達障害のある子供が、周囲からの否定的な言動などによって自己に否定的な経験をすることである。すなわち心理・環境的な要因によって起きる。
- エ 個々の子供に発達障害が存在することと二次障害が起きることには因果関係がある。

オ 医療分野の一部には、二次障害と併存症と同義とする考え方がある。

カ 本報告書では、後で詳述するように併存症は医学的診断のつく状態とし、二次障害と同義とはしない。

以上のことを基に「二次障害」をまとめると以下のようなになる。

- ・「二次障害」は、発達障害児・者に起きる心理的な反応である。発達障害があることで、家庭や学校などの子供を取り巻く周囲から不適切な対応を受けることに起因する心理的な反応で、子供の生活機能に悪影響を与える望ましくない状態。
- ・適切な指導・支援を受けられないことによって発達障害のある子供の内面に起きる様々な心理的な葛藤が含まれる。
- ・二次障害が起きる主な原因は、発達障害による社会適応上／学習上の困難が引き金となり、家庭や学校等の子供を取り巻く環境から不適切な対応を受けたり、必要な支援・配慮を受けられなかったりすることである。
- ・すなわち、発達障害の存在が二次障害が起きる発端の原因であり、二次障害と発達障害の間には因果関係がある。
- ・一部に併存症を含む。二次障害とされる状態には、様々な特性や程度のものが包含され、その一部は医学的に精神障害等として診断される状態が含まれ、これは併存症（後述）に該当する。
- ・発達障害のある子供が心理的に大きく傷つく（時に身体的に傷つくこともある）ような言動を周囲の大人もしくは子供が能動的に行ったことが原因になることがある。比較的、二次障害の存在に気づかれやすい。
- ・子供が、発達障害の存在に気づかれていないか、発達障害の存在に気づかれていても、適切な対応が理解されていないか、その必要性が十分に理解され実施されていないことが原因になっている。
- ・適切な支援が受けられず、支援があれば達成可能である発達段階を達成できないことも二次障害である。ただ、この二次障害の認知には適切な支援・配慮を受けられた場合に到達できる子供の状態の的確な推定が必要である。そのためには、支援者の方に十分な知識と想像力が必要になるため、二次障害として認知されることが難しいことがある。
- ・現在でも、このような発達段階未達という二次障害の存在が気づかれることは少なく、この二次障害への支援は十分とは言えない。しかし発達障害のある子供が、自らの可能性を最大限に発揮して充実した生活を送るためには、個々の子供にとって必要な支援が的確に気づかれて把握され、十分に行われることが今後の重要な課題である。

②併存症

現在、概ね次のような意味で「併存症」が用いられている。

ア 発達障害のある子供に併存する医学的に診断が可能な状態である。

イ 二次障害と併存症は、それぞれの一部は重複する。

ウ 併存症には、心理・環境的な要因によって起きるものと、発達障害と関連する生物学的な要因で起きるものがある。

エ 本論文では、心理・環境的な要因によって起きるものを「併存症 A」と呼び、生物学的な要因で起きるものを「併存症 B」と呼ぶ。

オ 発達障害の存在と併存症には、因果関係がある場合（その多くは心理・環境的要因によるもので併存症 A）と、因果関係がない場合（その多くは生物学的な要因によるもので併存症 B）とがある。

カ 以上のように、二次障害と併存症が同義で用いられることもあるが、その場合には医学的診断の有無や生物学的な発現機序が不明確になるため、本論文では二次障害と併存症を同義とはしない。

以上のことを基に「併存症」をまとめると以下ようになる。

- ・「併存症」は、医学的に診断されるもしくは診断が可能な、発達障害に併存する精神疾患及び身体疾患を意味する。
- ・併存症には、心理・環境的な要因によって起きるもの（併存症 A）と、発達障害と関連する生物学的な要因で起きるもの（併存症 B）とがある。
- ・併存症 A は二次障害でもある。二次障害の状態が非常に重くなると医学的診断がついているか、もしくは医学的診断に該当する状態（未診断であっても）になる。例えば、二次障害で気分が落ち込んでも、その状態は軽度な状態であれば二次障害といえるが併存症ではない。しかし、その状態が重くなりうつ病と診断がつく状態になると、二次障害であると同時に併存症でもある。
- ・併存症 B は、個々の子供にみられる併存する発達障害（例えば ASD と ADHD）の発現機序には共通する生物学的基盤の存在、例えば共通する関連遺伝子が存在するものである（Faraone と Larsson, 2019）。これはいわゆる二次障害ではない。
- ・ただし、これらは明確に区分できるとは限らない。発達障害にはスペクトラム性があり、同様に二次障害と併存症にもスペクトラム性があり、状態像の変化には連続性がある。
- ・併存症は医学的診断がある、という意味では比較的明確な区分が可能であるとはいえ、診断自体がスペクトラム性の影響を受ける。
- ・併存症 A と併存症 B は発現の機序が異なっており、望ましい対応には共通したものが多い。一方、それぞれに応じて異なる対応が望ましい場合もある。
- ・発達障害である ASD と LD、ADHD が相互に併存する形の併存症がしばしばみられる（Schaffer, J ら, 2009 ; Faraone と Larsson, 2019 ; Patil, V ら, 2019. ; 平井 清, 細井 創, 2010）。

- ・このような併存症において、1つの発達障害の特性が二次的にもう1つの発達障害の状態を引き起こすことがある。例えば、ADHDによる不注意のために苦手な特定の学習領域の学習が阻害されてLDと診断される状態になったり、ASDによくみられる特異な認知様式によって特定領域の学習が困難になりLDと診断される状態になったりすることがある。
- ・ASDには知的障害がしばしば併存する。両者の発現に関連する遺伝子には共通する者が多いことがわかってきている。

③二次障害と併存症の関係

先述したように、二次障害と併存症はその一部は重複するが、一部は異なる。二次障害と併存症の異同について以下にまとめる。また、二次障害と併存症の関係を図Ⅱ-2-1に示す。

- ア 二次障害は、発達障害があることに伴う様々な困難さと周囲の人たちの対応との相互作用によって起きるもので、発達障害の存在と二次障害が起きることには因果関係が存在する。
- イ 併存症は医学的診断がなされているか、もしくは医学的診断に該当する状態（未診断であっても）である。
- ウ 二次障害と併存症は重複する場合と、重複しない場合がある。
- エ 二次障害のうちの状態像が相対的に軽度なものは、医学的な診断に該当しない状態であり、併存症と重複しない。
- オ 二次障害のうちの状態像が相対的に重篤なものは、医学的診断を受けているか、もしくは医学的診断に該当する状態（未診断であっても）であり、この場合、二次障害と併存症は重複する。=> 併存症 A
- カ 併存症には共通する生物学的基盤に基づいて発現するものがあり、これは二次障害とは呼ばれず、二次障害と併存症は重複しない。=> 併存症 B

④二次障害と併存症 A、併存症 B への対応

- ア 二次障害と併存症 A の発現機序は概ね共通しているが、これらと併存症 B は発現の機序が異なっており、それぞれに応じた望ましい対応がある。
- イ 二次障害と併存症 A は、その発現要因として環境的な要因が大きく関与しているため、子供の環境の適切化や心的外傷を癒やす働きかけが重要である一方、併存症 B では子供のあるがままの存在を尊重しつつスモール・ステップで心理的・行動的変容を図っていくことが重要である。
- ウ 臨床的・実践的にみると、二次障害及び併存症 A と併存症 B の状態像が類似している場合があり、また併存症 A と併存症 B の両者が重複していることも少なくない。幼少期からの生活環境や教育環境、併存症の状態像の経緯などの情報を総合的に検

- 討することで、それぞれがどの程度関与しているのかを推定することが可能になる。
- エ 例えば、個々の発達障害相互の併存（例えば、ADHD と LD、ADHD と自閉症、自閉症と LD の併存）には、発現に関わる多数の遺伝子に共通するものがあることのような生物学的に共通する発現要因の存在が報告されている。この場合は併存症 B である。一方で、ADHD による不注意が特定の認知機能の発達に影響して LD が発現することもあることも報告されており、この場合は ADHD の存在が LD の発現要因になっており因果関係が存在し、併存症 A となる。これらは複雑に相互に関係している場合も多く、明確な区分は困難であることが少なくない。
- オ 明確な区分が困難な場合が少なくないとはいえ、発達障害のある個々の子供に対する的確な支援を考える際には、二次障害と併存症 A、併存症 B のそれぞれについて考慮することが適切な対応のためには望ましい。

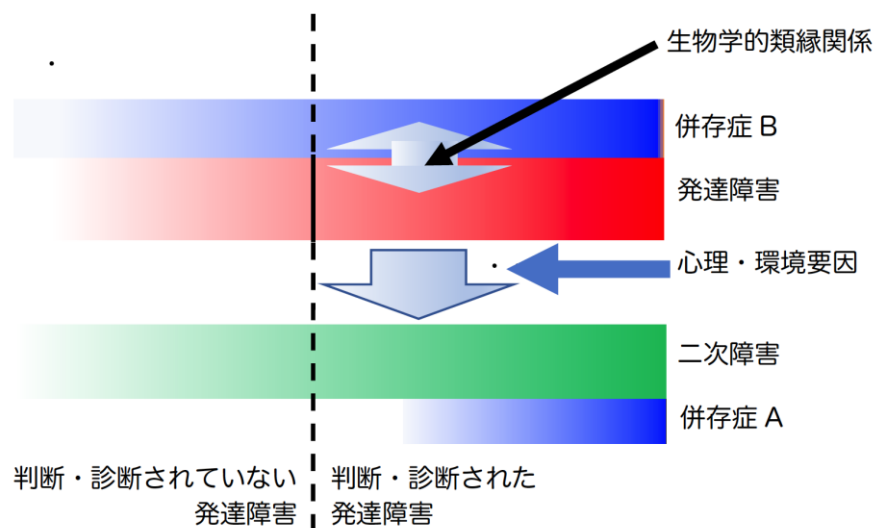


図 II-2-1 二次障害と併存症の関係の模式図

発達障害と二次障害、併存症の状態像はスペクトラム性を有している。ここでの発達障害は教育的に判断されたか医学的に診断された状態とする。

二次障害は、発達障害のある子供が否定的な経験を積み重ねるという心理・環境的要因によって起きるもので、概ね発達障害の程度が重い方が二次障害も重くなる傾向がある。併存症は医学的に診断のつく状態である。

併存症 A は二次障害と共存するもので、二次障害の状態像が重篤になって医学的診断がつかものである。併存症 B は、二次障害とは関係なく、主に発達障害と生物学的に共通する機序によって発現する障害である。

（２）二次障害・併存症の状態像と発現機序

①内向性問題・障害と外向性問題・障害

二次障害の状態として、自己評価の低下や自己嫌悪など主に自己に否定的な心理・行動の状態になる内向性問題・障害（内在化問題もしくは内在化障害と言われることもある＊注１）と、反抗的な言動など他者に攻撃的な心理・行動の状態になる外向性問題・障害（外在化問題もしくは外在化障害とも言われる＊注２）がある。これらの用語は様々に用いられているが、ここでは原則として次のように定義する；内向性問題（internalizing problems）及び外向性問題（externalizing problems）は医学的診断に該当しないものを指し、内向性障害（internalizing disorders）及び外向性障害（externalizing disorders）はうつ病や反抗挑発症などの医学的診断に該当するものを指す。

内向性問題と外向性問題は必ずしも固定的なものではなく相互に排他的なものではない。内向性問題は、発達障害のある子供のほとんどにみられるものであるが、反抗的な言動などがあってすぐに周囲の人に気づかれる外向性問題に比べ、周囲の人たちに気づかれにくい。内向性問題の状態が重篤化し、不登校や引きこもりとして表面化したり、内向性障害になると、ようやく周囲の人に気づかれるようになったり、なお気づかれないことが少なくない。ほとんどの発達障害のある子供に内向性問題があるため、外向性問題がみられる子供には同時に内向性問題が存在している。発達障害のある子供への支援に際して留意すべき重要なことは、内向性問題の存在が、反抗的な言動などがあってすぐに周囲の人に気づかれやすい外向性問題・障害の陰に隠れて見過ごされてしまい、二次障害のある子供の状態像を一層悪化させてしまうリスクが大きいことである。内向性問題と外向性問題・障害は相互に関係し影響し合うので、内向性問題・障害を適切に支援して改善させると、外向性問題・障害も改善することが多い。このことも、内向性問題にできるだけ早期から気づき、適切に対応することが重要であることを示している。

＊注１：「内在化」は精神分析学で用いられてきた用語で、超自我である社会的規範や倫理的な考えなどが、成長の過程で自己のものになって一体化することである。この「内在化」との混同を避けるため「内向性」を用いる。英語では精神分析的な「内在化」も「内向性」も internalizing である。内向性行動（internalizing behavior）として使われることが多いが、内向性問題（internalizing problem）としても用いられる。

＊注２：「外在化」は精神分析学で用いられてきた用語で、防衛機制の一つとされ、葛藤や苦悩などの心理的な問題を自己の内面にだけ留めていることから、自己の外の問題として理解して自己に向かう攻撃性を減らし、内面の心理的安定を獲得していく防衛機制である。うつ病の認知行動療法などにも応用され、強い自責感や自己評価の低下を改善させることにつながる心理的過程と考えられている。この意味での「外在化」は、様々な「内向性」問題の改善につながるものである。例えば ADHD の子供は、ルールを守れないことを内在化して自己と一体化して捉えていることが多く、このことが自己評価を低下させて二次障害を重くしている。しかし、思春期頃に ADHD の診断を受けることで、例えばルールを守れないことを ADHD の症状として自分とは別個のものとして外在化することができれば、心理的により安定して二次障害の軽度化につながる。このように「外在化」は二次障害への対応に役立つ重要な心理機制の一つである。

②二次障害・併存症の発現機序

発達障害のある子供は、障害による様々な困難を抱えており、しかもその困難さを自分自身がうまくコントロールできないという経験が積み重なって自己に否定的な気持ちを持つようになる。例えばLDのために読みに困難のある子供の場合、同輩の子供達のように教科書や板書が読めず、しかも一生懸命努力してもなかなか読めるようにならないという失敗体験が積み重なり、そんな自分が嫌になって自己に否定的な気持ちが生じる。ADHDのある子供では、不注意のために授業の内容が頭に入らず、多動性のために、自分では授業中は静かに座って授業を受けたいと思っても、どうしてもじっとしていられず立ち歩いたり私語をしたりしてしまい、さらには衝動性によって友達とのトラブルなどをしばしば経験する。これらの経験の積み重なりによって自分が嫌になって自己に否定的な気持ちが生じる。これらは、障害によって自分の思うような行動をとれない自分に対するもどかしさやイライラ感が積み重なるという子供の内面に起きる心理的反応である（図Ⅱ-2-2の最上段）。

上記のような行動特性に対しては、保護者や教師など周囲の大人から注意・叱責を受けることになり、同輩の子供たちからバカにされたりいじめを受けたりすることにつながるが多い。これらの周囲の人たちによる不適切な対応を受けることや不都合な状況に陥ることで、自己に否定的になる心理的反応が強くなる。それに加えて、自分の気持ちを理解せずに否定的な対応をする周囲の人たちへの反感や怒りの感情という心理的反応が起きてくる。

これらの心理的反応には、否定的な感情・攻撃性が自己の内面に向かう内向性反応と、それが周囲の人たちに向かう外向性反応がある（図Ⅱ-2-2の2段目）。この心理的反応の段階では、内向性反応と外向性反応の両者とも、変化は子供の心の中に留まっているので、周囲の人たちにはほとんど気づかれない。

そのような気持ちや障害による様々な困難に対して適切な配慮・支援がされず、様々な行動に対して注意・叱責がなされると、自分でも何とか改善しようと試みても、障害によるものであるため自分ではコントロールが困難である。このため、自己への否定的な感情が一層強まり、さらに心理的に不安定な状態になってきて、周囲の人たちにも気づかれることが多くなってくる。特に図Ⅱ-2-2の3段目右の枠内に示したような外向性問題が気づかれる。一方で内向性問題は、不登校や引きこもりがあると気づかれるものの、全般的に支援の必要性が気づかれにくい傾向がある。外向性問題も、その存在は気づかれるものの、その背景にある内向性問題を含めた適切な指導の必要性に気づかれないことが少なくない。そればかりか、発達障害のある子供へのしつけ不足や性格等のためと誤解され、注意や叱責という不適切な対応を受け、これがさらに当該の子供の内向性問題と外向性問題を大きくするという悪循環に陥ることが少なくない。

内向性問題と外向性問題は次のようにまとめられる。内向性問題（internalizing problems）は、心理的な内向性反応が表情や態度、行動として外面に表れたもので、他者

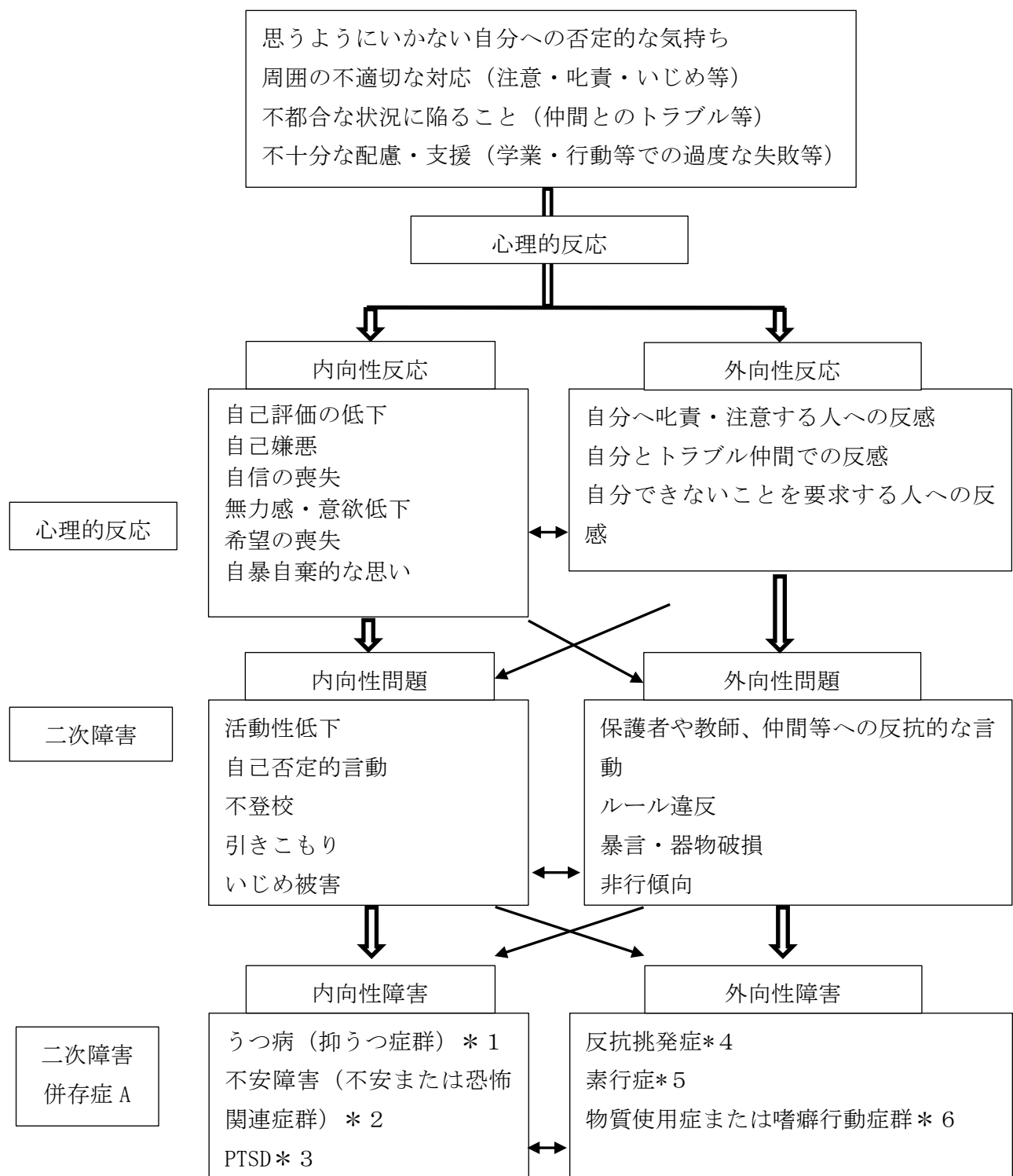
にも分かるものである。外向性問題（externalizing problems）は、心理的な外向性反応が表情や態度、行動として外面に表れたもので、しばしば周囲の人達に否定的な影響を与えるものである。

適切な配慮・支援がなく不適切な対応が続けられた場合、さらに状態像が悪化して、医学的診断基準を満たす併存症 A になる。内向性障害としては、うつ病、不安障害、PTSD（心的外傷後ストレス障害）などがある。うつ病は内向性障害の中でも多いもので、非常に強く落ち込んだ気持ちになる抑うつ気分や、何のきっかけがなくても非常に悲しい気分になる悲哀感、頭が働かなくなり身体が重くて思うように動かない精神運動抑制、物事が全て悪い方に動くと思信すること、実際にはあまり関係のないことを含めて自分の責任と感じる自責感、不眠、食欲低下などの症状を示す。外向性障害としては、保護者や教師等の周囲の大人に強い反抗的な言動を示す反抗挑戦症や、その程度がさらに強くなって脅迫や威嚇、強盗、器物破壊、外傷を与えるような暴力等の症状を示す素行症、非合法薬物を使用する物質使用症等がある。このような状態像は、思春期頃から非行に繋がり、さらには触法行為に至ることがある。発達障害の二次障害の程度が重く、内向性障害もしくは／及び外向性障害がある可能性が考えられたら、保護者と十分に話し合いをし、医療機関を受診して連携することが重要である。

図Ⅱ－2－2 に示したように、自己に否定的な感情や攻撃性が内面に向かう内向性反応は内向性問題・内向性障害へと進むことが多く、自己に否定的な感情や攻撃性が外面の周囲の人たちに向かう外向性反応は外向性問題・外向性障害へと進むことが多いが、相互に関連があって影響し合うことも多い。

発達障害のある子供の支援に際しては、心理的反応の段階で子供の困難さに気づくのは難しいとしても、内向性問題と外向性問題の起きる二次障害の段階のできるだけ早期に子供の困難さに気づき、適切な支援を受けさせることが重要である。これができれば、内向性問題と外向性問題の軽度化につながり、長期的には発達障害のある子供が二次障害をほとんど克服できる可能性が高い。これができれば、医学的診断ができる併存症 A に至ることを予防できる。

これらの二次障害が発現に至る過程を模式化したものを図Ⅱ－2－2 に示した。



図Ⅱ－２－２ 発達障害のある子供に二次障害として内向性症と外向性障害が発現する主な機序

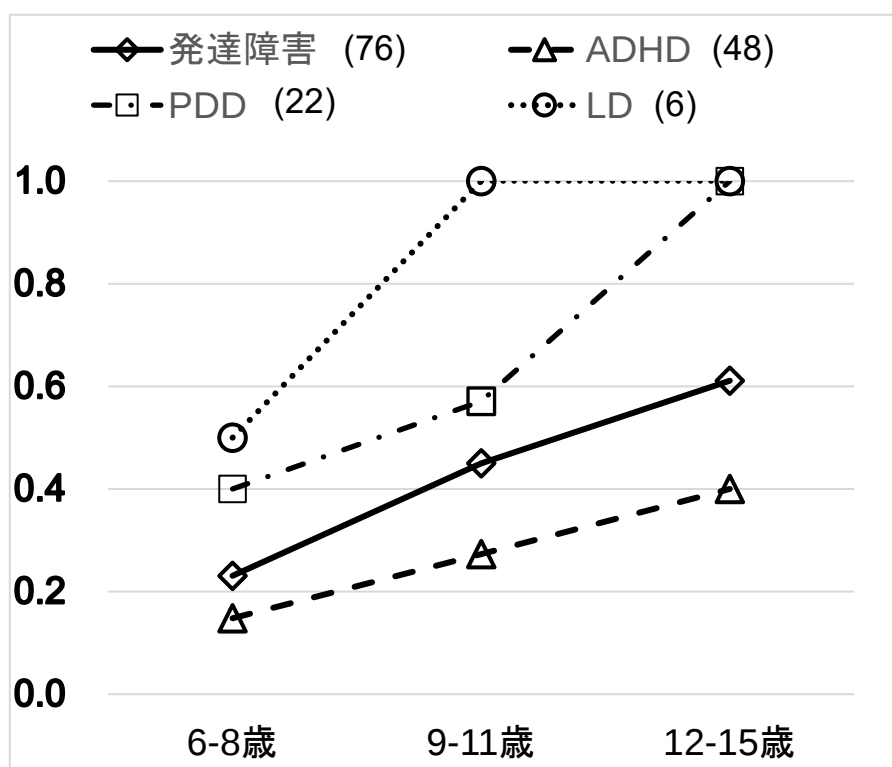
注：

- *1 うつ病；気分が深く沈む抑うつ状態や、強い自責感、悲観的な思考、意欲低下、思うように頭が働かず身体が動かない精神運動抑制、自殺したい思いと時にその試み、などを症状とする疾患。心理・環境的要因が関係することが多いが、症状の発現には生物学的な要因も存在する。
 - *2 不安障害；対象がはっきりしない不安症状や対象が比較的限定され明確な恐怖症状を示す一群の疾患群。主に心理・環境的な要因によって起きる。
 - *3 PTSD；心的外傷後ストレス障害（Post Traumatic Stress Disorder）の略。命が脅かされるような、もしくはそれと同等な強い心理的な外傷体験（戦争や災害の体験など）により、その体験が終了した後も長期的に心理的に不安定な状態になる疾患。何となく不安になりやすく怒りっぽくなったり不眠になりやすかったりする。心的外傷に関連したりそれを思い起こさせたりするような事象や環境に大きなショックを感じ、フラッシュバックや悪夢を体験することが多い。このため、心的外傷に関連する環境や事象を避ける。
 - *4 反抗挑発症（反抗挑戦性障害）；保護者や教師、上級生などの自分より権威のある人に故意に強く反抗し、すぐ怒り、頑固で気難しく、乱暴な言葉で相手を傷つけるような発言をし、規則を破る、などの症状を示す。
 - *5 素行症（行為障害）；他者に著名な攻撃的行動を示し、他者の基本的人権や安全を故意に毀損しようとする。これには、他者への脅迫・威嚇、身体的暴力（しばしばナイフなどの武器を使用）、強盗、ゆすり、性的暴行、器物破損、放火、などの症状を示す。
 - *6 物質使用症または嗜癖行動症群；麻薬や覚醒剤などの使用を禁止されている物質や、アルコール、精神安定剤などの薬物を不適切に長期間にわたって服用し、しばしば自分の意思でコントロールできない状態になる疾患群。
-

③併存症の加齢変化

二次障害・併存症は否定的な経験を積み重ねることで重篤化し、その割合が増加することから、一般的に加齢に伴って増加・重篤化するとされている。二次障害はその境界が決めにくいことなどによって、筆者が検索した範囲では加齢に関する統計学的な報告はなかった。医学的な診断のつく二次障害（併存症 A）については、6 歳から 15 歳までの発達障害のある子供における二次障害の割合が報告されている（宮ら、2016）。これは、富山大学附属病院小児科外来を 2010 年 4 月～2015 年 9 月に新規受診し DSM-IV に基づいて発達障害又は知的障害と診断された 6～15 歳の子供 95 人（男 81 人、女 14 人、ただし発達障害のみでは 76 人）について後方視的に検討したものである。二次障害（併存症）として診断された疾患は、反抗挑戦性障害、素行障害、不安障害、適応障害、強迫障害、気分障害、パーソナリティ障害であった。この研究結果に基づいて、図Ⅱ-2-3 に発達障害と診断された子供における二次障害の割合を年代別にグラフにして加齢変化を示した。

発達障害全体(ADHD+PDD+LD)でみると、6～8 歳における 20.5%から 9～11 歳で 40%、12～15 歳では 61.5%と、加齢に伴って二次障害（併存症 A）が増加している。この年齢群と二次障害の有無については χ^2 二乗検定により統計学的な有意差がみられた。LD は例数が極めて少ないのでデータとしての信頼性が不十分である。PDD はやや例数が少ない(22 人)が、12-15 歳では全ての子供に二次障害（併存症 A）が見られており、二次障害（併存症 A）の発現する割合が高い。



図Ⅱ－2－3 発達障害の二次障害（併存症）の発現割合の加齢と関係した変化

注：

発達障害（注意欠陥多動性障害、広汎性発達障害、学習障害）と診断された子供における二次障害（併存症Aに該当）（反抗挑戦性障害、素行障害、不安障害、適応障害、強迫性障害、気分障害、パーソナリティ障害）が存在した割合の加齢変化。凡例のカッコ内の数値は各発達障害の調査対象数。

（宮 一志，田仲 千秋，田中 朋美．（2016）．学齢期発達障害・知的障害の二次障害合併の検討．とやま発達福祉学年報，7，23-27．の表1，表2，表3，表5を基に図を作成）

3. 二次障害・併存症が発現する割合

（1）二次障害の発現割合

二次障害は状態像にはスペクトラム性があり、その有無の線引きは困難であるため、その発現する割合を調べるのは難しい。何らかの支援を必要とする二次障害を全て含めると、発達障害のある子供のほとんどに二次障害が起きていると考えられる。その中で、発現率について比較的多くの報告がなされているものが、不登校といじめの加害・被害の発現割合である。

①不登校

発達障害のある子供では不登校になっている児童生徒が多いことが報告されており、特に ASD についての報告が多い。不登校者に占める発達障害全体に関する報告では 15～52.2%と多い。ASD のある子供では、1.3%と低い報告があるものの多くは 10%以上で 43.5%に至る割合が報告されている。ADHD については、2.9～11%、LD では 28.6%と報告されている（加茂ら，2009）。同じ報告で、発達障害のある子供における不登校の割合は、発達障害全体として 12.2～33%、ASD（高機能 ASD に限定されているものを含む）については 2.8～44.3%、ADHD では 10～26.9%、LD については 5～57.9%と報告されている。

②いじめ

いじめは重大な教育的な課題であるが、発達障害のある子供はいじめを受けることが多いことが知られている。発達障害のある子供はいじめ被害を受ける割合が高く（Weiss と Fardella，2018）、定型発達児の 2～4 倍とされている。いじめ加害の割合については、ADHD のある子供はいじめ加害の割合が定型発達児よりも高く、ASD のある子供では少ないとされている。知的障害を伴わない高機能 ASD の子供では非常に高いいじめ被害の割合が報告されており、小学 2 年までに約 60%がいじめを受けており、特にウィングの積極奇異型では 93%がいじめを受けていたと報告されている（多田ら，1998）。

（２）併存症の発現割合

発達障害における併存症の発現割合についての報告では、併存症 A と併存症 B を分けて報告しているものはなく、併存症全体として調査がなされている。

Hossain らによる最新の総説によると、ASD の併存症としては ADHD が 25.7～28%、うつ病が 4～18%で気分障害としては 4.4～28.6%、統合失調症は定型発達者では約 1%であるのに対して 4～11.8%、強迫性障害が 17.4～24%、社会不安障害が 16.6～29%、特異的恐怖症が 6～31%、全般性不安症が 15.4～26%と報告されており、これらの併存症と関連して自殺を考えたことのある発達障害のある人が 10.9～50%で、自殺者の 7.3～15%が ASD 者であると報告している（Hossain, Khan, Sultana, McKyer ら，2020）。

ADHD については、LD との併存が多く 8～76%でメタ分析によると平均して 45.1%であったと報告されている（DuPaul, Gormley and Laracy, 2013）。ADHD の併存症の特徴は反社会的な傾向もしくは行為を示す反抗挑戦性障害と素行障害が多いことであり、素行障害は 3.5～10%で反抗挑戦性障害は 30～50%と報告されている（Gnanavel, Sharma, Kaushal, and Hussain, 2019）。この総説による併存症の発現割合は、ASD が 59%、LD が 10～92%、チック障害が 55%、うつ病が 12～50%、双極性障害が 5～47%、不安障害が 15～35%であった。

LD の併存症については、ADHD との併存が多く特に不注意優勢型の ADHD が多いとされ LD のある子供の 20～49%にみられるとされている（Germano, Gagliano, and Curatolo, 2010）。

ASD との併存症は 6～30%とされ (Hendren, R.L., L. Haft, S.L., Black, J.M., White, N.C. and Hoefft, F., 2018)、うつ病は 6.81～32.65% (Hendren, Haft, Black, White and Hoefft, 2018)、不安障害は加齢に伴って増加するがどの年代においても定型発達者よりも発達障害者で高く、しばしば自傷行為と関連すると報告されている (Moss, Emerson, Kiernan ら, 2000)。

4. 二次障害への気づきと対応

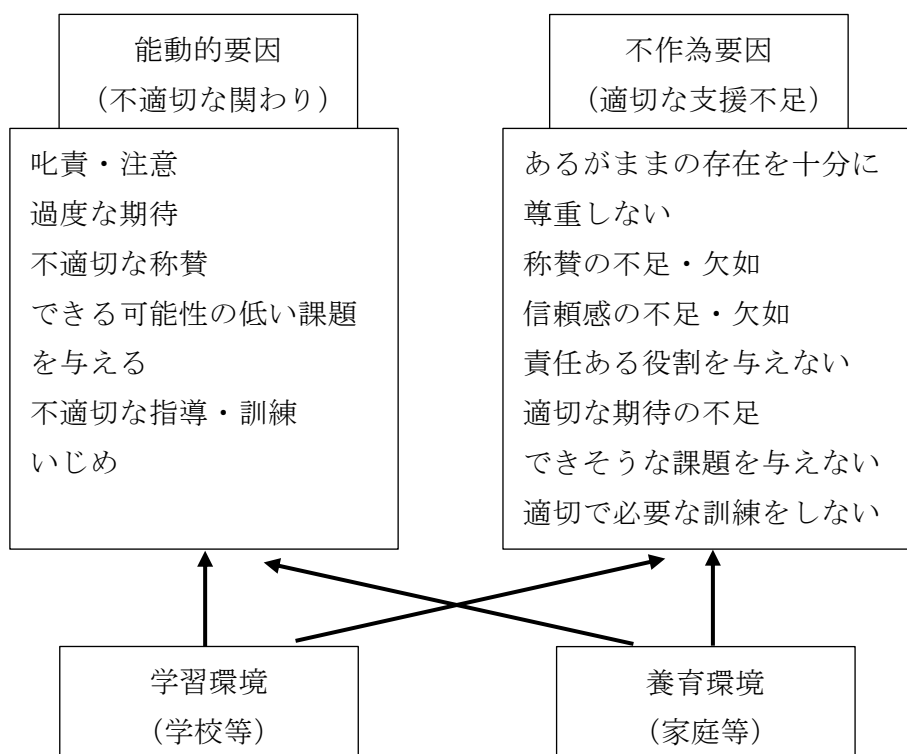
(1) 二次障害への気づき

二次障害への対応では、その他の障害と同様に、できるだけ早く適切な支援を開始することが重要である。そのためには、できるだけ早く二次障害の存在に気づき、その状態を的確に把握することが必要である。しかし、二次障害には気づかれやすいものと、気づかれにくいものがある。先述したように、外向性問題・障害は気づかれやすいが、内向性問題・障害は気づかれにくい。もう一つ、二次障害を引き起こす要因によっても、気づかれやすさと気づかれにくさの違いがある。

①能動的要因と不作為要因（気づかれやすい要因と気づかれにくい要因）

二次障害の原因となる要因には、子供の保護者や教師、仲間等によって能動的・意図的に行われることが原因になるものと、周囲の人達が必要なあるいは望ましい支援・配慮に気づかずにいることが二次障害の原因となる場合がある。筆者は前者を「能動的要因」と呼び、後者を「不作為要因」と呼ぶ。

能動的要因については、近年の特別支援教育の進展に伴い教師に気づかれることが多くなっており、対応がなされることが多くなってきている。一方で、不作為要因は「なされない支援」といえるものであり、現在でも十分に気づかれず把握されていないことが多い。このため、必要な対応がなされておらず、今後の課題となっている。なお、能動的要因も気づかれやすいとはいえ、これら能動的要因と不作為要因の両者において主要な環境は、家庭での養育環境と学校での学習環境である。これらにおけるそれぞれの要因を模式図にしたものを図Ⅱ-3-1に示す。能動的要因も気づかれやすいとはいえ、「不適切な称賛」や「過度な期待」、「できる可能性の低い課題を与える」などは気づかれにくいことが多い。



図Ⅱ－3－1 能動的要因と不作為要因

(2) 二次障害への対応

二次障害、ひいては併存症 A の予防と改善には、できるだけ早期に二次障害の存在に気づき、二次障害の発現に至る子供の心理を推測して理解し、それらに応じて適切な対応をすることが必要である。併存症があると考えられる場合には、医療機関と連携し、心理・環境的な原因による併存症 A と生物学的な原因による併存症 B をできるだけ弁別して対応することが望まれる。

上記の能動性要因のような外部からの影響がなくても、発達障害が存在すること自体が子供の心理に否定的な影響を与えることで起きる。その程度は様々であるが、発達障害のある子供のほとんどが自己に否定的な感情・考えを持っている。この早期の段階で、上記の不作為要因に留意して適切な支援が開始されれば、まずは二次障害の悪化を防ぎ、長期的には二次障害の克服が可能となる。

このような早期から存在する二次障害は、子供の表情や態度、行動に明らかに表現されないため、支援に関わる人を含めて周囲の人が気づくことは非常に困難である。この事実を踏まえると、発達障害が疑われる子供を見たら、「二次障害、少なくとも初期の軽度のもの」が存在していることを仮定し、そのことを念頭において子供に接し観察することが望ましい。そこで見えてきた子供の感じている様々な障害による困難さと自己への否定的感情・考えを十分に理解し、共感することが必要である。このような理解・共感、子供が

持っている孤立感や自己への否定感を軽減し改善する。

次いで、不作為要因を改善していくことが必要である。例えば、子供に関わる人たちが「あるがままの存在を十分に尊重し」むやみに定型発達児のようになってほしいとの気持ちを持たないことが望ましい。これは何の指導・訓練を行わないことを意味しない。発達障害のある子供の「あるがまま」を尊重し活かしつつ、定型発達児たちと相互に折り合って生活できるよう社会性を身につけられるよう指導・支援をすることが望まれる。図Ⅱ-3-1 に挙げられていることを実際に行うのは簡単ではないが、これらのことで支援がなされれば、自己への否定的な気持ちが軽減されて二次障害の軽度化さらにはその克服が可能になる。本人の長所を見出し称賛することで肯定的に自分をみる気持ちを育てることができれば、子供の内面から二次障害の軽減・克服を図ることができる。学業を含め何かを達成することに困難の多い発達障害の子供を信頼し何かを任せることはリスクに思われることが多いが、本人の長所を活かし、任せる課題を適切に選択して目標を限定し、本人が信頼感と「任されている」と感じられる役割を与えることが望まれる。このことを含め、本人が可能と考えられる課題を与えるなどをし、それを含めて本人が他者から期待されていることが実感できるような支援も重要である。

能動的要因には気づかれやすい事柄もあるが、「褒めることが大事」とよく言われることから、子供の状況は心理をよく考えずに褒め「不適切な称賛」をしてしまうことや、「本人の将来のため」を考えて子供が頑張ることなどを「過度に期待」し「できる可能性の低い課題を与える」ことなどは、しばしば気づかれないで行われている。これらを含めて、発達障害のある個々の子供の心理や状況を的確に把握して、能動的要因を避けるよう支援することが重要である。

文 献

- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., and Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for Assessment and Treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 43-51.
- Faraone, S. V. and Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular Psychiatry*, 24, 562-575.
- Germano E, Gagliano A, Curatolo P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Dev Neuropsychol*, 35, 475-93.
- Gnanavel, S., Sharma, P., Kaushal, P. and Hussain, S. (2019). Attention deficit hyperactivity disorder and comorbidity: A review of literature. *World J Clin Cases*, 7, 2420-2426.
- Hendren, R. L., L. Haft, S. L., Black, J. M., White, N. C. and Hoeft, F. (2018). Recognizing Psychiatric Comorbidity with Reading Disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 9, Article 101.
- 平井 清, 細井 創. (2010). 発達障害—自閉症スペクトラム障害と注意欠陥／多動性障害を中心に. *京府医大誌*, 119, 389-396.

- Hossain, M.M., Khan, N., Sultana, A., Ma, P., McKyer, E.L.J., Ahmed, H.U., Purohit, N. (2020). Prevalence of comorbid psychiatric disorders among people with autism spectrum disorder: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. *Psychiatry Research*, 287, 1-14.
- 加茂 聡, 東條 吉邦. 発達障害と不登校の関連と支援に関する現状と課題. 茨城大学教育学部紀要, 59, 137-160.
- Maag, J.W. and Reid, R. (2006). Depression Among Students with Learning Disabilities: Assessing the Risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 3-10.
- 宮 一志, 田仲 千秋, 田中 朋美. (2016). 学齢期発達障害・知的障害の二次障害合併の検討. とやま発達福祉学年報, 7, 23-27.
- 文部科学省 (2004). 小・中学校における LD (学習障害), ADHD (注意欠陥／多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案), 第 4 部・第 5 部.
- Moss, S., Emerson, E., Kiernan, C., et al. (2000). Psychiatric symptoms in adults with learning disability and challenging behaviour. *British Journal of Psychiatry*, 17, 452-456.
- Peggy J. Schaffer, Jason C. Travers and Jamie Harnik. (2009). Academic Achievement and Strategy Instruction to Support the Learning of Children With High-Functioning Autism. *Beyond Behavior*, 18, 3-9..
- Sahu, A., Patil, V., Sagar, R. and Bhargava, R. (2019). Psychiatric Comorbidities in Children with Specific Learning Disorder-Mixed Type: A Crosssectional Study. *J Neurosci Rural Pract*, 10(4): 617-622.
- 齊藤 万比古 (2009). 発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート. 株 学研教育出版.
- 世界保健機構. (2005). ICD-10 精神および行動の障害—臨床記述と診断ガイドライン. 融道男, 小見山 実, 大久保 善朗, 中根 充文, 他, 医学書院.
- 多田早織, 杉山登志郎, 西沢めぐ美, 辻井正次. (1998). 高機能 広汎性発達障害の児童・青年に対するいじめの臨床的検討. 小児の精神と神経, 38, 195-204.
- 特別支援教育総合研究所 (2012). 問題と背景. 平成 22～23 年度 (専門研究 B)「発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究—二次障害の予防的対応を考えるために—」.
- Weiss, J.A. and Fardella, M.A. (2018). Victimization and Perpetration Experience of Adults With Autism. *Frontiers in Psychiatry*, 9, Article 203, 1-10.

Ⅲ 二次的な障害が生じている児童生徒の実態と 予防的取組に関するインタビュー調査の報告

二次的な障害による不適応に対する予防的取組の重要性

発達障害等のある児童生徒の二次的な障害について、学校教育においては、「生徒指導提要（文部科学省，2010）」の中に説明が示されている。

具体的には、「障害特性によるつまずきや失敗がくり返され、学校生活に対する苦手意識や挫折感が高まると、心のバランスを失い、精神的に不安定になり、様々な身体症状や精神症状が出てしまう等、二次的障害として不適応状態がさらに悪化してしまう場合がある」と説明されている（p161）。そして、二次的な障害の予防に向けては、「一次的障害との区別が難しい場合もある」ものの、「二次的障害の可能性を常に考慮し、対応すること」の重要性が述べられている（p162）。また、特に思春期は、「他の多くの児童生徒と同様あるいはそれ以上に精神的に過敏な時期であり、とても傷つきやすい時期」でもあることから、「情緒的に不安定になりやすく・・・対人関係や学習面等におけるちょっとしたつまずきや困難をうまく解決できないことがきっかけとなり・・・二次的な障害につながってしまう」ことがあると説明されている（p64）。

本報告書のⅡにおける発達障害の二次的な障害の医学的側面からの整理においても、二次的な障害が生じる過程においては、まずは、「思うようにいかない自分への否定的な気持ち」「周囲の不適切な対応（過度な注意・叱責・いじめ等）」「不都合な状態に陥ること（仲間とのトラブル等）」「不十分な配慮・支援（学業・行動等での過度な失敗等）」があると指摘している。

こうした中、発達障害等のある児童生徒に対し、できるだけ早く、適切な指導と必要な支援を開始し、二次的な障害による不適応を予防したり、発現した不適応の改善を図ったりすること、すなわち、予防的取組が重要になると考えられる。この予防的取組には、不適応につながる「リスク要因」の低減や、不適応の予防に向け必要となる「保護要因」の促進はもちろんのこと、日々の適切な指導・支援が含まれる。

予備的研究の知見に基づく後続研究に向けて

我々が本研究に先んじて行った予備的研究では、二次的な障害から著しい不適応状態に陥っている、発達障害児者への指導・支援に携わった経験のある、関係機関の支援者を対象として、そうした事例への取組に関する聞き取り調査を実施した。その結果、学校段階で、障害特性に対して適切な指導・必要な支援が不足することで、癇癪、暴力行為（外在的問題）や不登校（内在的問題）のほか（斎藤，2014；宇佐美，2016）、その背景にあるであろう、学習意欲の低下や学力不振、人間関係の問題（教員や友達とのトラブル、孤立、いじめ）が生じる事例があることが確認された。また、こうした事例に対しては、＜自信と人への信頼感の醸成＞や＜専門的・多面的支援（特性の正しい理解と対応、家庭や専門機関との連携）＞を大切にしたい取組を行っていること、また、自立や自己実現に向けて、＜居場所と出番づくり＞や＜自己理解に基づく支援要請＞を促す取組を重視していることを確認した（海津ら，2021）。

先に挙げた関係機関の取組は、学校段階でも重要と考えられるものであり、二次的な障害による著しい不適応の予防や改善につながることを期待される。このように、予備的研究を通し、学校段階からの将来の自立と社会参加を見据え、現在の、また、将来の社会生活上の不適応を予防・低減する取組、すなわち、「社会とのつながり」を意識した取組の重要性が確認されることとなった。こうした中、我々は、通級指導教室が、本人にとって安心できる居場所や、活躍できる場となることの重要性はもちろんのこと、「障害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服」（文部科学省，2018）を目的とした指導・支援にあたっては、特に、学習意欲の低下や学力不振を予防する上で重要となる「学習への支援（学業面、生活面等）」、自身の困難を理解し、自分で必要な学習上又は生活上の工夫を行ったり、合理的配慮を求めたりする上で重要となる「自己理解（自分への気づきとこれに基づく困りごとの相談、自分にとってよりよい選択・決定等）」、また、自己理解に基づく支援要請にあたり、基盤となる「信頼感（気持ちの受けとめと理解、関係構築等）」という3つの視点に着目して、指導・支援を充実させていくことが重要になるのではないかと考えた。これは、これらが個に応じた指導・支援の基盤となり、また、家庭や関係機関との連携をつなぐ視点にもなると考えたからである。また、このうち、学習への支援については、研究班内での協議及び研究協力者等への相談を通じ、具体的には、「通常の学級での学習活動への参加をスムーズにし、障害による障壁をなくし、児童生徒の能力を最大限に発揮できる状況を創り出す」ことが重要になることが話し合われるとともに、これを端的に表現する上で「学びへのアクセス」という用語が提案された。

ちなみに、米国においては、No Child Left Behind Act of 2001, Public Law 107-110 (NCLB) や、2004 年になされた Individuals with Disabilities Education Acts, Public Law 108-446 (IDEA2004) の一部改正において、広範囲で支援を必要とする児童生徒が学年相応の通常の教育一般 (general curriculum) に参加し、進捗していけるよう求めている。これを、access to the general curriculum という用語で示しており、それも参考にした。

以上、予備的研究を通し、二次的な障害の予防・低減に向けて「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」に着目した指導・支援の充実の必要性が示唆されたが、こうした仮説に基づき研究を進めていくことの妥当性を確認する必要があると考えた。そこで、本研究では、社会とのつながりを意識しつつ、まず、1. 発達障害等のある児童生徒の不適応とその対応に関する文献整理を行うこととした。次に、2. 関係機関の支援者及び通級指導教室を担当する教員を対象として、発達障害等のある児童生徒の不適応とその対応に関して、客観的な手法に基づくインタビュー調査を行い、予備的研究で得られた知見の裏付けと捕捉に係る知見を得ることとした。

文 献

- 海津亜希子・榎本容子・玉木宗久・伊藤由美（2021）．発達障害のある子どもの二次的な障害を予防するために—矯正教育における実践知が学校教育に示唆するもの—．*刑政*, 132, 70-78.
- 文部科学省（2018）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．
- 文部科学省（2010）．生徒指導提要．
- 齊藤万比古（2014）．思春期・青年期の発達障害者支援, 二次障害への対応．*公衆衛生*, 78(6), 392-395.
- 宇佐美政英（2016）．思春期自閉スペクトラム症の内在化障害および外在化障害について．*児童青年精神医学とその近接領域*. 57(4), 496-504.

1. 発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応とその対応に関する先行研究の整理

(1) 目的

通常の学級に在籍する発達障害等のある児童生徒は、二次的な障害による著しい不適応から、社会とのつながりに関する課題を生じることがある。

課題を把握し支援につなげるためには、児童生徒の障害の状態、特性及び発達段階などを踏まえることが重要である。特に、課題解決のために通級による指導の実施を検討する場合には、障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教師等による観察・検査とあわせて、専門医による診断等に基づく総合的かつ慎重な判断を要する（文部科学省初等中等教育局長，2013. など）。このことから、発達障害等のある児童生徒の社会とのつながりに関して、医学的な捉えを理解することは重要といえる。そこで本報告書では、医学的な視点から発達障害等のある児童生徒の不適応の捉えの整理を目的の一つとして、医学的診断の基準などの在り方を論じることとした。

併せて、発達障害等のある児童生徒の社会とのつながりに関する課題の理解や改善を目指す上で、学校や社会における発達障害等のある児童生徒の不適応の状態の把握や予防に関する先行研究は参考になる。特に、本研究と関連のある実態として、通常の学級、あるいはその中で通級による指導を受けている児童生徒の学校や社会での適応の問題については、これまでも調査研究や実践研究において扱われている。この中には、本研究に先がけて実施した予備的な研究から得た3つの視点、すなわち「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」、といった知見が含まれることが考えられる。そこで本報告書では、二つ目の目的として、本研究が3つの視点をもって進めていくことの妥当性を確認するために、上記の3つの視点に関連する先行研究の知見の整理も行った。

(2) 手続き

発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応の捉えに関する医学的な視点からの整理については、Ⅱをもとに整理を進めた。さらに、「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」、といった視点と関連する先行研究の整理については、データベース・サービス国立情報学研究所学術情報ナビゲータ（CiNii）から本研究で扱う「学校」「通級」「社会」「適応」「学習」「自己理解」「信頼」といったキーワードを用いて関連する論文を検索し、確認した内容を整理した。

（３）結果と考察

①医学的な視点から考える発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応

児童精神医学において、発達障害等のある児童生徒に生じる社会とのつながりに関する課題を捉える視点の一つには、医学的診断基準に基づく捉えがある。妥当性、信頼性の高い診断を行うために操作的な診断基準を用いるものであり、わが国の医療現場で適用されている「疾病及び関連保健問題の国際統計分類（International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems；ICD）」は、現在10版が用いられている。医学論文を全体的にみても、診断カテゴリーとして診断された障害を併存症とすることが多く（国立特別支援教育総合研究所，2012）、その状態像は発達障害（LD、ASD、ADHD）間での併存のほか、反抗挑戦性障害、行為障害、うつ病、不安障害、チック障害、気分障害、物質関連性障害、排泄障害、言語障害、PTSD（国立特別支援教育総合研究所，2012）がある。その他、Ⅱでも述べられている通り、生物学的要因により生じる併存症については、発達障害等の状態像を記述する目的で用いられることがあり、発達障害と因果関係がない場合を含むことがある。

一方、児童精神医学におけるもう一つ視点には、児童生徒に生じる社会とのつながりに関する課題が、周囲の環境の影響を受けて状態像が変化したり、精神障害として新たな診断基準を満たす状態となったりするという捉えがある。状態像の変化については、アメリカ精神医学会がとりまとめた精神障害の診断と統計マニュアル（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders；DSM）の第5版（高橋・大野・染矢・神庭・尾崎・三村・村井，2014）において、症状の重症度（症状なし～重度）を定量的に評価することで臨床的な特徴を把握する方式（ディメンション方式）が扱われていることと関連する。例として、自閉症スペクトラム障害の重症度の特定が挙げられる。自閉症スペクトラム障害の理解は、はじめに、社会的コミュニケーション、及び限局された反復的な行動といったそれぞれの領域の記述を参照し、特性の有無を捉える。その上で、各領域の状態について、「支援を要する」「十分な支援を要する」「非常に十分な支援を要する」という基準を用いた評価を行う。これは、発達障害等の状態像と適切な支援という外的な要因との間の因果関係を踏まえたものとなる。つまり、単一の障害特性であっても、外的な要因の作用により、社会とのつながりに関する課題と関連した状態像の変化を想定している。

精神障害として新たな診断基準を満たす状態については、ADHDのある児童生徒の例を挙げることができる。児童生徒は、ADHDの行動特性に基づく困難さの上に、反抗挑戦性障害や行為障害の診断基準を満たすことがある。この状態も、不適切な対応や不十分な支援という環境要因や、それに伴う自信喪失や意欲低下が関連するという（国立特別支援教育総合研究所，2012）。

発達障害等のある児童生徒の状態は、困難な状況・状態を経て学校や社会への適応を悪化させる。この状態については、自己評価の低下や自己嫌悪など主に自己に否定的な心理状態・行動になる内向性問題を含んだり、反抗的な言動など主に他者に攻撃的な心理状態・

行動になる外向性問題を含んだりすることは既にⅡで指摘した通りである。併せて、保護者や教師、仲間等による能動的・意図的なかかわり（能動的要因）や、周囲の人達が必要あるいは望ましい支援・配慮に気づかれずに看過されること（不作為要因）の影響もある。学校や社会での不適応を予防するためには、発達障害等の状態を的確に把握することが求められる（国立特別支援教育総合研究所，2012）。この把握のためには、発達障害等の状態が環境に応じてどのように変化しているかという視点が重要といえる。

②通常の学級に在籍する発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応と予防的取組

ア．個の特性を考慮した学びへのアクセス

学校不適応の課題の予防や改善に関連する研究として、学習活動を取り上げた研究は多い。学習活動で直面する不満や悩みについては、小学校でLD等通級を利用して終了した中学生を対象とした調査（大塚ら，2020）において、「テストの時間内に問題が解ききれない」「英作文をつくることができない」「数学の計算問題でケアレスミスが多い」といった回答とともに、学習面で役立ったこととして課題解決のための自立活動の指導などが挙がっている。学習活動が行われる中で生じる問題行動との関連では、プリント学習や板書など、要求される行動の自由度が低く限定的なもの、さらには活動内容によっては正しくできているかどうかは明白になるような活動場面においては、問題行動が生じやすいと指摘する研究もある（大対，2017）。この研究では、失敗体験が学習活動に対する苦手意識を高めることから、その様な体験の回避から問題行動が増えることを予防するために、苦手意識が生まれるような課題や嫌悪性の高い活動場面を減らす必要性が指摘されている。

実際、学習活動における不適応の予防に関し、ポジティブなかかわりが効果を伴うという知見がある。学級全体で「人の話を最後まで聞く」「忘れ物をしないで勉強する」「授業中は座って学習する」「すばやく学習の準備をする」といった目標を設け、毎日目標となった行動がみられる度に担任からポジティブなかかわりが行われた結果、「気になる児童」を含め、学級内の児童に変容がみられたという（古市，2015）。学級全体の対応で示される効果が限定的な場合には、個に応じた支援の追加により学力の向上がみられたり（古市，2015）、向社会的スキルの向上などとともに生活満足感も高まったりするという知見（鶴・納富，2020）も蓄積されている。このような知見の蓄積は、児童生徒一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じた「指導の個別化」を進め、児童生徒も学習の基盤となる資質・能力等を土台としながら自らの学習が最適となるよう調整する、すなわち「学習の個性化」に結びつくことが期待される。この「指導の個別化」と「学習の個性化」は、学習者の視点から「個別最適な学び」（中央教育審議会，2021）と呼ばれるが、「個別最適な学び」の実現は、発達障害等のある児童生徒の学びへのアクセスを容易にし、社会とのつながりに関する課題の予防に資するものといえよう。

イ. 信頼感の構築

先行研究では、学校不適応の課題の予防や改善との関連で、信頼感の構築を課題として扱う研究も散見された。特に、先行研究では、中学校及び高等学校の段階にある生徒への対応を扱う研究がみられた。不登校を主訴としたアスペルガー障害のある男子中学生及びその保護者の相談を受け、登校復帰を支援した事例（若林・大島，2015）では、男子中学生の対人的なかかわりの成功体験の蓄積や、適切ななかかわり行動の自発を促し適応を高めるための環境調整が、登校支援に有効だったことが報告されている。この中で、相談開始当初は反抗的な態度のあった男子中学生に変容がみられたきっかけとして、本人にとって興味関心のある話題を通したやりとりが挙げられている。進路指導場面で適応上の課題を抱える中学生の対応を調査した研究（磯邊，2020）においても、まずは気持ちや話を聞き、本人の意思を引き出し、具体化させ、それを尊重していくこと、その際には「ともに・一緒に」という寄り添う姿勢を大切にしている教師の回答が複数挙がっていたという。高等学校において教育相談担当者が関わる学校不適応の事例（敦川・花屋，2016）においても、母親の支持的なかかわり、周囲のサポート、本人の実態に応じた学習面の目標設定により、進学校において勉強についていけずに不登校となった生徒が、高等学校卒業程度認定試験での単位を取得したり、アルバイトが継続できたりしたということだった。児童生徒との信頼関係構築は、生徒指導を進める基盤である（文部科学省，2010）。先行研究の指摘を踏まえて児童生徒の気持ちの受け止めや理解を進めることは、社会とのつながりに関する課題の改善にとっても、重要なアプローチといえよう。

ウ. 自己理解の深まり

指導上のかかわりから信頼感の構築が行われれば、自身の不適応状態に対する理解をどのように扱うかということが指導の要点となることがある。このことに関連して、発達障害等のある児童生徒が自己理解を深めることが課題となることを指摘する研究が散見される。滝吉・田中（2011）は、思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解の検討から、自己の肯定的理解の前提として他者の存在や影響を考慮しないことや、自己から他者あるいは他者から自己へのどちらか一方的な関係の中で自己を理解することが多いことを指摘している。また、このような側面は、診断名や障害特性をどう理解し、受け入れるかといったことに焦点化した自己理解の支援の多さ（田宮ら，2009）とも関連することが考えられる。一方、小学校段階の自己理解の支援を検討した研究からは、通級指導教室での子供の学ぶべき課題の自己理解と、年度末の在籍学級担任のソーシャルスキルの評定に相関があることを指摘するものがある（岡田ら，2020）。自己理解を促すためには、単に社会とのつながりに関する課題があることを説諭するばかりでなく、ソーシャルスキルトレーニング等も含め、相互的対人関係の体験を積む学習機会を設けることが重要といえよう。

(4) まとめ

発達障害等の児童生徒にある社会とのつながりという課題は、これまでも先行研究で取り上げられた課題だった。その中で、「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」といった視点から課題の整理を進めたところ、それぞれの視点から支援を実施することにより学校や社会での適応を高める、といったことを示唆する研究がみられた。これらの研究は、発達障害等のある児童生徒の困難さを改善するというアプローチとして、児童生徒と、その環境との相互作用の在り方に変化を与えるものだった。同様の視点は、発達障害等のある児童生徒の不適応に関する医学的な捉えにおいても触れたところである。児童生徒への適切な支援の実施のためには、発達障害等のある児童生徒の不適応が、本人と環境との相互作用により生じるという視点をもって、児童生徒の困難さを把握することが重要といえよう。

文 献

- 敦川真樹・花屋道子（2016）．高等学校段階での学校不適応問題をめぐって：教育相談のあり方再考．弘前大学教育学部研究紀要クロスロード，（20），67-71.
- 中央教育審議会（2021）．「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）．
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-1.pdf
（2021年2月3日確認）
- 古市貴弘（2015）．好ましい行動を引き出す指導（PBIS）段階的導入における学習環境づくりの探索的検討．福岡教育大学大学院教職実践専攻年報，5，159-166.
- 磯邊聡（2020）．適応上の課題を抱える生徒に対する『教育臨床的進路指導』（1）支援経験を持つ中学校教員を対象とした調査から．千葉大学教育学部研究紀要，68，77-84.
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）．専門研究 発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究—二次的な障害の予防的対応を考えるために—．
<https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7056/seika13.pdf>（2021年1月18日確認）
- 文部科学省初等中等教育局長（2013）．障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）（25文科初第756号）．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340331.htm（2021年1月24日確認）
- 文部科学省（2010）．生徒指導提要．
- 岡田智・岡田克己・森村美和子・中村敏秀・山下公司・桂野文良（2020）．大都市の通級指導教室で社会性指導を受けている子どもたちの実態調査：WISC-IV プロフィール、自己理解、ソーシャルスキルの関連について．子ども発達臨床研究，14，23-31.
- 大塚美奈子・大嵩崎めぐみ・宮崎直次・中山由美子・田中浩寿・丹野傑史（2020）．LD 通級終了生の進学先での学習面の適応に関する追跡調査 小学校における自立活動と教科の補充の観点から．LD 研究，29（2），132-144.
- 大対香奈子（2017）．通常の学級で支援を必要とする問題行動の機能的アセスメント—小学校と幼稚園の比較—．近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要，1，1-12.

- 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村將・村井俊哉（2014）. DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
- 滝吉美知香・田中真理（2011）. 思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解. 発達心理学研究, 22（3）, 215-227.
- 田宮聡・宮田広善・小寺澤敬子・岡田由香・中野加奈子（2009）. 高機能発達障害の本人告知の現状. 児童青年精神医学とその近接領域, 50（5）, 517-525.
- 鶴貴美子・納富恵子（2020）. 通常の学級における発達に課題のある児童への合理的配慮提供の推進― 児童の学校適応感の向上を目指して―. 福岡教育大学紀要. 第四分冊, 教職科編, （69）, 151-161.
- 若林上総・大島富恵（2015）. 不登校を主訴としたアスペルガー障害のある男子中学生の登校復帰に向けた学校・地域の支援. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 14, 33-40.

2. 発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応とその対応に関するインタビュー調査

(1) 目的

学校教育現場では、二次的な障害に対する気づきは弱く、行動上の問題や不登校の状態となってから、はじめて二次的な障害として対応がなされ、また、必ずしも適切な対応が行われていないという実態がある（国立特別支援教育総合研究所，2012）。このような中、今後、学校教育現場において、発達障害等のある児童生徒に対し、できるだけ早く、適切な指導・必要な支援を開始し、二次的な障害による不適応を予防したり、発現した不適応の改善を図ったりすること、すなわち、予防的取組が望まれるが、こうした取組の充実に資する具体的な事例の蓄積は少ない。

他方、二次的な障害から生じた不適応の状態が重篤な場合、関係機関においても、各専門職の指導・支援の対象となりうる。二次的な障害の予防や改善に向けた取組が、専門領域を超えて本質的なものであるならば、各取組には類似点もみられると考えられる。

以上から、本研究では、関係機関の専門職及び、通級指導教室を担当する教員を対象として、発達障害等のある児童生徒の二次的な障害による不適応とその対応に関して、関係機関及び通級指導教室の担当者に対し、客観的な手法に基づくインタビュー調査を行い、児童生徒が置かれている状況と予防的取組（リスク要因の低減、保護要因の促進、その他学校に期待される取組等）について、具体的な事例をもとに把握を試みることとした。また、これにより、予備的研究で得られた知見の裏付けと捕捉に係る知見を得ることとした。

(2) 手続き

①調査対象者

縁故法により、以下の条件を満たす者を対象者として選定した（表Ⅲ-2-1，2）。

ア. 関係機関

I 福祉、司法、医療分野等の専門職のうち、II 発達障害等のある児童生徒に対する豊富な指導経験を持ち、III 専門性を活かして発達障害等のある児童生徒への二次的な障害の対応に取り組み、IV 自身の指導・支援を通し、不適応状態の改善がなされた事例を持つ者。

イ. 通級指導教室

I 小学校、中学校、高等学校の通級指導教室の担当者のうち、II 発達障害等のある児童生徒に対する豊富な指導経験を持ち（ただし、高等学校については、平成 30（2018）年 4 月より通級指導が制度化されたため、1 年以上の職務経験があれば可とした）、III 専門性を活かして発達障害等のある児童生徒への二次的な障害の対応に取り組み、IV 自身の指導・支援を通し、不適応状態の改善がなされた事例を持つ者。

②インタビュー調査の手法

本研究では、客観的な手法に基づくインタビュー調査を行うにあたり、内藤（1993）が開発した PAC（Personal Attitude Construct：個人別態度構造）分析の手法に着目した。PAC 分析は、当該テーマに対する「自由連想」「連想項目間の類似度評定」「類似度距離行列によるクラスター分析^{注1}」「対象者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告」「実施者による総合的解釈」から構成され、個人（対象者）ごとに態度や構造を分析する方法である（内藤、2003）。クラスター構造が可視化されたデンドログラム^{注2}に基づき、対象者が自身の枠組みで分析を行えることから、再現性・信頼性が高い質的研究方法であるといわれている（小澤・丸山、2011）。また、こうした手続きにより、対象者自身の問題への認識と自己理解が深まる点、対象者の内的世界を第三者にも理解可能な形で提示できる点が PAC 分析の意義の 1 つとして挙げられている（井上、1998）。よって、不適応状態にある児童生徒の特徴や、そうした特徴に基づく指導・支援の要点を、対象者の意識構造に基づき客観的に抽出できるとともに、そうしたデータの解釈を、対象者自身の深い内省に基づき行うことができると考えた。以上から、調査手法は複数あるが、本研究では、PAC 分析の手法を援用することとした。

表Ⅲ－2－1 関係機関の専門職

対象者	性別	職種	年代	現在の職務経験年数	発達障害への対応に関わる職務経験年数
A	女性	スクールソーシャルワーカー	60 代	3 年	22 年
B	女性	発達障害者支援センター職員	40 代	11 年	4 年
C	男性	少年院法務教官	40 代	18 年	5 年
D	男性	医師	60 代	28 年	28 年

表Ⅲ－2－2 通級指導教室の担当者

対象者	性別	職種	年代	教職経験年数	
				内、通級指導経験年数	
E	男性	小学校教諭	40 代	18 年	10 年
F	女性	中学校教諭	50 代	22 年	12 年
G	男性	特別支援学校教諭 (元中学校通級指導教室担当者)	50 代	29 年	10 年
H	女性	高等学校教諭	50 代	35 年	1 年

注1 クラスター分析は、分析対象となるカテゴリ間（PAC 分析の場合は、自由連想されたイメージや言葉）の類似性を表すデータをもとに、いくつかのグループに分類する（似たものの集めを行う）手法である。

注2 クラスター分析において、分析対象となる項目が類似度によりまとめられていく（最も似ている組み合わせが近接し、順番にまとまっていく）様を樹形図の形で示したもの。

（３）調査手続きの概要（詳細は、資料２参照）

2019年6月から2020年9月にかけて、PAC分析の手法を援用したインタビュー調査を、調査者が作成したインタビューガイドに基づき実施した。調査時間は1人あたり、2時間半程度であった（途中、10分程度の休憩を実施）。一連の調査の過程は、対象者の同意を得て、調査者が即時記録を行うとともに、ICレコーダーに記録した。

対象者に対し、不適応が生じていた事例のうち、適切な指導・必要な支援が早期からなされていれば、不適応の予防につながったと思われる事例のうち、「あなたの指導・支援を通して不適応の状態が改善された事例」（関係機関に関しては、チームで対応した事例も含めた）に関する聞き取りが目的であることを説明した上で、児童生徒に関する特徴について、以下の教示文（連想刺激文）をもとに、自由連想をするよう求めた。

あなたやあなた方がこれまでに会ってきた発達障害や情緒障害のある子どものうち、学校生活や社会生活で「著しい適応上の困難」が生じていた事例をイメージしてください。そのうち、「指導・支援の困難性は高かったが、あなたやあなた方の指導・支援を通し、学校や社会生活での適応につながった子ども、つまり、指導・支援がうまく進んだ子ども」を一人だけイメージしてください。

その子どもにはどのような特徴がありましたか？また、その子どもをとりまく環境にはどのような特徴がありましたか？あなたやあなた方は、その子どもへの支援に際し、どのような点で指導・支援の困難性を感じたのでしょうか？

このように「指導・支援の困難性は高かったが、あなたやあなた方の指導・支援を通し、学校や社会生活での適応につながったケース」の特徴に関して自由に発想いただき、頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に、単語または短文にして入力してください。

その後、PAC-assist2（土田，2016）を用いた連想項目間の類似度評定、統計ソフトRを用いた類似度距離行列によるクラスター分析を行った後、対象者からクラスター構造のイメージや解釈の報告を得た。

その他、PAC分析の結果に基づく、補足的インタビュー（Ⅰ事例選定の理由、Ⅱ事例の具体的な状態像、Ⅲ主要な取組と工夫、Ⅳ適応上の困難をもたらしたであろう要因（以下、「リスク要因」）と、困難の予防に向け必要であった要因（以下、「保護要因」）、Ⅴ学校教育の課題と今後の展望）と、事例の不適応の特徴を把握するチェックリスト（ASEBA 行動チェックリスト；船曳・村井，2017^{注3}）を実施した。

最後に、得られた結果に対して、調査実施者による総合解釈を行った。

（４）倫理的配慮

調査の実施にあたっては、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得た。また、対象者に、研究目的と意義、研究手続きの概要、データの取扱い、いつでも研究協力を中止できる権利があることなどを口頭説明し、同意書への署名を得て実施した。

^{注3} ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment) は、アメリカの心理学者の T. M. chenbach が開発した、心理社会的な適応／不適応状態を包括的に評価するシステムであり、対象者の能力、適応機能及び行動上の問題、情緒的問題、社会的問題について調べることができる。

（５）結果と考察

①対象者が想起した事例の概要

対象者 8 名が想起した指導事例はいずれも男児であり、主たる障害種は ASD または ADHD であった。いずれの事例においても「ASEBA 行動チェックリスト」において、何らかの適応上の問題（標準得点から 2SD 以上のもの）が確認された。また、そうした問題の背景として、一次的な障害（障害特性）による影響のみならず、「不適切なかかわりや環境の影響（学校や保護者の対応等）」があることが確認された（表Ⅲ－2－3，4）。以上から、「不適切なかかわりや環境の影響」が、一次的な障害による困難を重篤化させ、二次的な障害を招いたケースであると考えられたため、「二次的な障害から不適応状態が生じている事例」と定義した。

表Ⅲ－2－3 関係機関の専門職

対象者	想起した事例の属性				事例の特徴	事例選定の理由 (適応上の困難を抱えていたが、支援がうまく進んだ事例)
	年齢	学校	性別	障害種		
A	15	中	男	ASD	・中学校在学中、教室で授業を受けておらず、テストも受けていない。 ・内向的で人のかかわりが苦手である。 ・性格は温和である。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「不安/抑うつ」「引きこもり/抑うつ」「内向尺度」	・指導を通し、本人のニーズ把握が進み、ニーズを踏まえた進路選択につなげることができた事例。
B	15	中	男	ADHD	・数学の成績は学年相当であるが、国語・英語が学年相当よりかなり下である。 ・授業中は寝ており、ボイコットすることもあった。 ・気にいらぬ、納得がいかないと物を壊す。 ・衝動的に行動をして指導を受けるが、問題行動が繰り返される。 ・相手を敵と認識すると(相手の強い口調など)、目つきが変わる。 ・正義感が強く、困っている人に優しい。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「不安/抑うつ」「引きこもり/抑うつ」「身体愁訴」「社会性の問題」「思考の問題」「不注意」「注意の問題」「規則違反的行動」「攻撃的行動」「内向尺度」「外向尺度」「全問題尺度」	・指導を通し、本人の学校への参加が進み、成長が感じられた事例(卒業式に参加し、証明書をもらうこともできた)。 ・現在は、定時制高校に進学し成績も上がりつつある。
G	18	一中卒	男	ADHD	・非行は早期から頻発。その後、少年院に入所。 ・家庭環境が悪く、施設への入所経験もある。 ・学業は早期に失敗し、学習意欲が乏しい。 ・表面は明るく見せているが、内面は暗い。学齢期の傷つき体験の蓄積が推察される。傷つきを隠すために、自己評価を下げるような言動をとる。 ・他者への配慮に欠け、他者の嫌がることをする(例：相手に雑談を持ちかけ、一方的に話し続ける。中断しようとするやめさせようとする)。 ・活動的で、興味・関心のあることの記憶とそれとを関連付ける力が高い。 ・過集中があり、途中でやめないとはいけなくらい頑張る。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「不注意」「多動衝動性」「注意の問題」「規則違反的行動」「外向尺度」「全問題尺度」	・指導を通し、出院後に、福祉サービス(就労継続支援事業)につなげることができた事例。

D	19	— 高卒 通信制	男	ASD	・重度の自閉症であるが、障害に気づかれず、心身の具合の悪さに対して、睡眠障害の治療のみ受けてきた。 ・学校卒業後に、睡眠障害を主訴とした受診の際、担当医が発達障害の専門医であったことから、発達障害に気づかれることとなった。 ・小学校から不登校傾向で、中学校から不登校となった。現在もひきこもりが続いている。 ・集団に居られず、孤立している。友人もいない。 ・言語でのコミュニケーションが難しい。同じことを繰り返し質問する。 ・知的能力は平均であるが、学習は身に付いていない。 ・身体的愁訴の多さや、生活リズムの問題がある。 ・死にたいという気持ちを抱いている。 ・生真面目、人が良い、努力家、やさしい。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「不安/抑うつ」「引きこもり/抑うつ」「身体愁訴」「思考の問題」「不注意」「内向尺度」	・生涯にわたり引きこもりとなることが懸念されている重篤ケースであるが、医療的かわりを通し、少しずつ変化がみられた事例。(死にたいという気持ちから、もう少し生きてみようかという気持ちに)
---	----	----------------	---	-----	--	--

表Ⅲ－2－4 通級指導教室の担当者

想起した事例の属性					事例の特徴	事例選定の理由 (適応上の困難を抱えていたが、支援がうまく進んだ事例)
対象者	年齢	学校	性別	障害種		
E	11	小	男	ASD	・算数が得意で自信を持っている。主要教科では平均的な学力を持っているが、不器用なため、体育、音楽は苦手である。 ・勝ち負け・順番へのこだわりが強い(例:ゲームで負けると極端に落ち込む、遠足のバスが一番に出ないと許せない)。 ・友だちへの暴言・暴力がみられる。 ・物事に真面目に取り組むことができる。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「不安/抑うつ」「社会性の問題」「思考の問題」「内向尺度」	・通級指導を通し、対人場面でのルールを学び、小集団活動において仲間関係を築くことができた事例。現在は、高校生となり、適応できていることを確認している。
F	15	中	男	ASD	・学業に遅れはない。探求心が強く、専門的知識を持っている。 ・反社会的な言動がある(例:地下鉄に乗り遅れたことに腹を立て「交通局を襲撃する」と発言)。 ・精神的に不安定になると、不眠症状やパニック、手のふるえが起きる。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「不安/抑うつ」「引きこもり/抑うつ」「身体愁訴」「社会性の問題」「思考の問題」「多動衝動性」「規則違反的行動」「攻撃的行動」「内向尺度」「外向尺度」「全問題」	・通級指導を通し、人に譲れるようになった事例である。現在は、大学生となり、適応できていることを確認している。
G	13	中	男	ASD	・学業に遅れはなく、学習への意欲を持っている。 ・物事が思い通りにいかないと精神的に不安定になる。 ・思い込みや勘違いなどから被害妄想的に人間関係をとらえてしまう。 ・友達からのからかい等に対し、暴言や暴力で対応してしまう。 【不適応状況(ASEBA)】 ・「思考の問題」	・通級指導を通し、本人の被害妄想が軽減した事例。現在は、大学生となり、適応できていることを確認している。
H	19	高	男	ASD	・学力に遅れはない。学習に対するプライドが高く、自分で目標を設定し、勉強を頑張ることができる。 ・周囲への配慮に欠ける発言をすることがある。 ・遠足後にお土産を買ってくるなど心遣いを行うことができる。 ・人からの好意に敏感で、過剰に反応してしまう。	・通級指導を通し、対人面において本人が変わったという大きな変化が感じられた事例である。変化は、学校の他の教員や、母

・独特のこだわりをもつ(例:自分が好意を寄せる異性の名前と同じ漢字を含む人には好意的に接する)	親、地域住民からも指摘されたほどである。
【不適応状況(ASEBA)】	
・「社会性の問題」「思考の問題」	

②PAC 分析を援用したインタビュー調査結果のまとめ（資料 2 参照）

関係機関の専門職及び、通級指導教室担当者に実施したインタビュー調査結果の概要は以下の通り（クラスター分析に基づく支援類型及びその下位構造の命名は分析者による）。

自由連想した内容及びそのクラスター構造は対象者ごとに異なり、各取組事例の特徴や対象者の問題意識には多様性がうかがえた。一方、各対象者から得られた知見には、機関を超えた類似性も見られ、予備的研究を通し把握された「学びへのアクセス（通常の学級での学習活動への参加をスムーズにし、障害による障壁をなくし、児童生徒の能力を最大限に発揮できる状況を創り出すこと）」「自己理解（自分への気づきとこれに基づく困りごとの相談、自分にとってよりよい選択・決定に関する内容等）」「信頼感（気持ちの受けとめと理解、関係構築に関する内容等）」に関わる知見が、関係機関の専門職及び、通級指導教室の担当者からそれぞれ、挙げられていることが確認された（表Ⅲ－2－5）。

表Ⅲ－2－5 関係機関の専門職

クラスター分析結果			クラスター分析結果(デンドログラム)に基づく インタビュー結果
	支援類型	下位構造	
A 15 歳 男 ASD	I 本人のニーズに基づく 卒後支援	i 3者面談によるニーズ 把握 ii 卒業後の進路希望と 課題	<主要な取組と工夫> ・SSWとして個別相談(進路相談含む)を実施 ・本人の状況や気持ちを丁寧に聞きとった 【信頼感】 ・自己理解を深め、本人のニーズに沿った支援につなげられるようにした 【自己理解】 <リスク要因> ・学校に行くとうるさくなるため、穏やかに過ごすために、保護者が学校に行かせなかった ・学校で問題を起こせば学校も対応せざるを得ないが、本事例に対する問題意識を学校側が持っていなかった ・保護者の学校への信頼感が乏しかった(教員から、親が学校に行かせない、学校に協力的でないと言われることへの負い目) <保護要因> ・学校が本人と十分に話をし、本人の状況や気持ち(登校できない状況、学校での学習に対する願い等)を確認する機会が必要であった 【信頼感】 ・その上で、登校できるようにするための働きかけが必要であった ・学校が家庭の状況(貧困家庭)と保護者の気持ち(学校の教員なのだから分かってほしいという思い)を理解する必要があった <学校に期待される取組(課題と展望)> ・中学校における特別支援教育の進展の遅れ(教科担任制のため、その教科の点数だけで評価する傾向。また、学習意欲が乏しい子供を否定的にとらえる傾向) 【学びへのアクセス(学業面)】 ・その子に合った指導法を考えていくことの重要性 ・一人一人の人間性を尊重する教育の重要性とそのための人員配置の必要性 ・本人が自己理解できるよう支援していくことの重要性 【自己理解】
	II 本人の特性理解	i 集団参加の難しさ ii 本人の性格や障害特性、行動の背景	
	III 本人のニーズに基づく 支援の重要性	i 本人のニーズ ii 本人のニーズ表明の 促し	
	*クラスターⅢで想起した 「ギターを習得したいとの希望があり、1 回のみ実施」を最重要視		

B 15 歳 男 ADHD	I 問題の背景にある本人の特性の理解 II 本人理解、支援者の相互理解に基づく連携支援の展開 * クラスター I で想起した「本人の思い」を最重要視	i 対人面の特性 ii 問題の背景にある本人の思いや誤解 i (支援者の立場の違いによる) 本人理解の差異 ii 各支援者の立場・思いの相違の理解	< 主要な取組と工夫 > - 発達障害者支援センターとして、本人への相談対応や保護者面談、学校コンサルテーションを実施 - 本人との関係構築(本人は相手を敵か味方かで判断する)の上、個別指導を実施し、得意・不得意の理解を促す支援等を実施 【信頼感】 - 発達障害者支援センターに來所し、自己認知支援(自分の得意・不得意の整理、不得意なことへの工夫点の検討等)を実施 【自己理解】 < リスク要因 > - 本人が生きてきた環境の中で受けた、未学習・誤学習の影響があった(狭い視野で物事を判断してしまう) 【学びへのアクセス(生活面)】 - 周囲から努力不足と思われることで、叱咤激励されたり、集団での指導を押し付けられることで、反発する悪循環が生じていた 【信頼感】 - 問題の行動の改善にあたり、本人の背景理解が不足していた < 保護要因 > - 一度の指導で直そうとするのではなく、長期的な視点による取組が必要であった - 学年全体の目標(例: 中 3 だから〇〇できなければならない)ではなく、本人の個別の目標に合わせた指導が必要であった - 一人で抱え込まない、支援者同士の支え合いが必要であった(当初、担任との関係はよかったが、すれ違いが進み、関係修復が不可能となった) < 学校に期待される取組(課題と展望) > - 無理に一緒にせずどのようになれば集団に入れるようになるかを共に考えてほしい(×ではなく、こうすれば良いという〇を教えてほしい) - 学べないのではなく、人よりも少し時間がかかるだけという視点を持ってほしい 【学びへのアクセス(生活面)】 - アセスメントを通し、本人のことをしっかりと見極め、指導を実施してほしい < 備考 > - 進学先の高校で、ガラスを割った事件が発生した際、「誰もケガをしていないか?」という教員の言葉かけで信頼が生まれ、学校生活も安定につながった 【信頼感】
C 18 歳 男 ADHD	I アセスメントによる本人の特性の理解 II 心理面に配慮した孤立させない支援 III 問題の悪化の背景にあるリスクへの気づき * クラスター II で想起した「孤立させない支援」を最重要視	i 生活面の特性 ii 対人面の特性 i 失敗体験の積み重ねによる自尊心の低下への対応 ii 自己理解・受容の難しさと孤立への対応 i 家庭との連携の難しさ(愛着形成の問題) ii 学校での早期からの学習面・行動面のつまづき	< 主要な取組と工夫 > - 少年院での矯正教育(支援教育課程 II: 情緒障害もしくは発達障害又はこれらの疑いのある者及びこれに準じた者で処遇上の配慮を要するもの) - 入院を見据え、集団処遇と個人処遇を使い分けて実施した - 個人処遇では、入院までに、自分についての「トリセツ」を作成した(自分自身について可視化して理解する) 【自己理解】 < リスク要因 > - 機能不全家族であり、愛着形成(基本的信頼感)を築ける環境になかった 【信頼感】 - その後も、同世代の子供との関係を築く機会が得られなかった 【学びへのアクセス(生活面)】 - 中学時代にはコンサータを服用していたが、養護してくれる大人が周囲にいなかったため、治療が中断した - 学業の失敗 【学びへのアクセス(学業面)】 - 障害特性による誤解のされやすさ(悪い部分だけが注目され、指導を受ける) < 保護要因 > - 長所を見抜いてくれる人の存在が必要であった - 本人が安心してかわられる存在、居場所が必要であった - 学業の失敗があった時に、特別な支援の場(通級による指導等)につながることが必要であった 【学びへのアクセス(学業面)】

			＜学校に期待される取組(課題と展望)＞ ・学校教育の中で、社会生活につながる学習(例:学習面ではせめて分数や3桁の足し算、行動面であれば適応訓練)を、身に着けるタイミングも考慮し、取り組んでほしい 【学びへのアクセス(学業面)】 ・行動を正しくとらえる目を養ってほしい。他害や性逸脱などは、放置すると問題につながるため、学校全体で共有し、早期介入してほしい ・対応が難しければ、関係機関と連携してほしい
D 19 歳 男 ASD	I 二次的な障害による本人の苦しみへの気づき II 本人の言動の背景の理解 III 障害特性による本人の長所と葛藤の理解 ＊クラスターⅢで想起した「自閉症」を最重要視	i 生きることのつらさと自責 ii 心身面の不調 — —	＜主要な取組と工夫＞ ・医療面接では、好きなことについて触れつつ、ちょっとしたことを誉めている ・本人の隠れた意思や考えを想像して、ポジティブな言葉かけを行っている ・本人が自分の思いを口にできたときには、「よく言えたね。それで分かったよ」などと誉めている。今まで、自己表現するとつらい反応が返ってきたのが、自己表現したことで自分も楽になる反応が返ってくるので、少しずつ自分の意思を伝えられるようになってきた 【信頼感】 ＜リスク要因＞ ・誤診 ・学校でも、医療でも、発達障害に気づかれず、必要な支援を受けられなかった ・不登校になったことから、教員も対応ができなかった ＜保護要因＞ ・医療を妄信しない(誤診はありうる) ・誤診されると、学校で対応しにくい状況があるが、学校でも、保護者から生育史(例:小さいときから友達がいない、大勢の所を嫌がる)を聞きとったり、不登校後も、保護者を通じて、本人の状況を把握したりすることができたのではない。それを記録としてまとめておくことができれば、セカンド、サードオピニオンにつながった可能性 ＜学校に期待される取組(課題と展望)＞ ・現在の学校は、集団を考えすぎている。個を大切に考えてほしい ・特性を見抜く目や、その子に応じた指導の知識など、特別支援教育に関する専門性を高めてほしい ・特別支援学校のセンター的機能の充実が求められる ・管理職や教育委員会の理解が重要である

表Ⅲ－2－6 通級指導教室の担当者

クラスター分析結果			クラスター分析結果(デンドログラム)に基づくインタビュー結果
	支援類型	下位構造	
E 11 歳 男 ASD	I 本人との相談を通した自己理解支援 II 保護者の育ちの支援 III 連携による学校環境の改善 ＊クラスターⅢで想起した「友だちへの暴言・暴力への対応」を最重要視	i 得意なことへの気づきを促す ii 自分の願いへの気づきを促す — i 感覚過敏への対応 ii 在籍校・在籍学級への働きかけ	＜主要な取組と工夫＞ ・本人の話をじっくりと聞く機会を設けた 【信頼感】 ・指導が押し付けにならないよう、「うまくいくために一緒に考えていこう」と本人に確認し、指導を進めた 【信頼感】 ・ルールを明確化し(例:暴れずに静かに出ていく)、適切な行動をわかりやすく伝えた 【学びへのアクセス(生活面)】 ・小集団において仲間関係を築く支援を行った ・保護者への支援、在籍校への支援など、環境面にも働きかけた ＜リスク要因＞ ・本人のこだわりの強さの影響もあるが、学校環境の工夫ができていなかった ・保護者から「やられたらやり返せ」と言われており、大きな影響を受けていた ＜保護要因＞ ・適切な行動をわかりやすく教える機会が必要であった 【学びへのアクセス(生活面)】 ・感覚過敏への配慮が必要であった ・学校の担当者の配置に工夫が必要であった(不慣れな担

			任が担当していたため) - 生活環境への配慮(家庭環境、居住区)の環境が必要であった ＜学校に期待される取組(課題と展望)＞ - その子が何に困っているのかをしっかりと考え、その子に合った対応をとる必要がある - 本人が、自分の得意と不得意を受け入れ、表明できるようになってほしい【自己理解】 - 通級による指導を担当する教員は、本人の足りない部分を通訳する存在になれるとよい
F 15 歳 男 ASD	I 医療不信(思い込み)への支援 II 社会での望ましい自立に向けた支援 *クラスター II で想起した「反社会的」を最重要課題	— i 本人との良好なかかわりのための工夫 ii 中学校での不適応の状況と背景	＜主要な取組と工夫＞ - 本人の話をじっくりと聞く機会を設けた【信頼感】 - 質問などは本人に伝わるよう具体的な形で行った(例:「お腹がすかない?」「私はお腹がすいたので給食を食べようと思うけど、あなたははどうする?」) - 会話のルール(例:相槌をうつ、話はかわるけれども)を設け、話を聞くようにした - ゲームを通して勝ち負けや、落ち込んだ相手への励ましの言葉等のスキルを学べるようにした【学びへのアクセス(生活面)】 - 書くことの苦手さに対しては、補完手段としてパソコンを活用した【学びへのアクセス(学業面)】 - 達成感を持ち、楽しかったと思える指導・支援の仕掛けを行った - 保護者との連携を行った ＜リスク要因＞ - 感覚過敏や本人の思い込み(例:自分の優秀さを周囲が分からない、誰も自分の味方にならない)への配慮が不十分であった【自己理解】【信頼感】 - 担任に対する保護者の信頼感の不足があり、本人も担任への信頼感が薄れた【信頼感】 ＜保護要因＞ - クールダウンすることができる場所を設ける必要があった。 - 本人の話をじっくりと聞く存在が必要であった【信頼感】 - 本人との信頼関係を構築した大人の存在が必要であった【信頼感】 ＜学校に期待される取組(課題と展望)＞ - 学校間での対応に差がある現状がある。管理職の理解が重要である - 自己理解し、悩みを相談できることが大切である【自己理解】
G 13 歳 男 ASD	I 事実関係の理解を通じた暴言・暴力への対応 II 「中学校文化」を踏まえた定期テストへの取組 III 連携による居場所作り *クラスター III で想起した「居場所作り」を最重要課題	i 暴言暴力の背景 ii 事実関係の理解の促し — i 連携による支援 ii 居場所作りに向けた、本人の長所の自己理解と周囲の理解	＜主要な取組と工夫＞ - 本人の話(言い分)をよく聞き、事実関係を整理し、事実関係への理解を促した。【信頼感】 - そのうえで、状況説明の仕方を練習したり、対応の仕方を具体的に教えたりした - クールダウンの場所を設定した - 進路先について、本人・保護者と話し合いを持った(面会のよい学校を選択) (他校通級であったため)在籍校の教員と同じ歩幅で関わる工夫を行った ＜リスク要因＞ - 中1の時の担任との関係がミスマッチであり、障害特性への理解が得られなかった - 本人の言い分をよく聞き、対応することができなかった【信頼感】 - 担任に対する本人や保護者の不信感があつた【信頼感】 ＜保護要因＞ - 小学校から中学校への急激な環境の変化に対する配慮が必要であった - 中1の時の担任から、他の学年の教員に具体的な説明を行い、教員の理解を促す取組が必要であった - 周囲の子供の理解が必要であった(学校が落ち着くと、友達が助けてくれる場面も出てきた)

			＜学校に期待される取組(課題と展望)＞ ・幼稚園、小学校段階からの早期からの支援が重要である ・高校進学では、進路先の選定と、進路先に支援をつなげていくことが重要である ・リフレーミング等を通し、自己理解を深めていくことが大切である【自己理解】 ・多くの人と連携していくシステム作りが今後求められる
H 19 歳 男 ASD	I 人とのかかわりの心地よ さへの気づきの促し II 人との適切なかかわり方 (距離の取り方)の助言 *クラスター I で想起した 「人とつながること」を 再重要視	i 指導の難しさ ii 対人面の特徴 iii 学習面の特徴 i 奇異な行動 ii ストーカー的行動	＜主要な取組と工夫＞ ・通級に誘うきっかけづくりに向けて、本人に話しかけた(例: 大学受験を考えているみたいだね。進学校で教えていた経験があるから協力できるよ) ・本人の話をよく聞き、認めるようにした【信頼感】 ・不適切な行動については、どうしたらよかったかを一緒に考えるようにした【学びへのアクセス(生活面)】 ・何度指導しても、翌日にはリセットされていたため、指導内容を紙に書いて渡すようにした(話したこと、本人が納得したこと)。これにより、すれ違いがなくなった【学びへのアクセス(生活面)】 ・指導にあたっては、教員の思いを伝えるようにした(例: 目が合わない寂しい) ・映像(ドラマ)を使った授業により、自分のことを顧みられるようになってきた【自己理解】 ・通級の場で、友達とのかかわりの機会を設定した ＜リスク要因＞ ・学力には問題なかったため、その他の問題が見逃されていた ・母親の過干渉により、学べていなかったこともあったのではないかと ＜保護要因＞ ・本人の話をよく聞き、認める存在が必要であった【信頼感】 ・不適切な行動については、どうしたらよかったかを一緒に考える取組が必要であった【学びへのアクセス(生活面)】 ＜学校に期待される取組(課題と展望)＞ ・教員側の理解のなさ(例: 怠けている、分かっている)を課題として感じている。しっかりと子供を受け止めることが大切である【信頼感】 ・本事例は、受験にあたっての自分の課題を認識し、通級を選択した。受験に向けた自己理解ができていたが、就労に向けた自己理解は今後の課題である【自己理解】

(6) まとめ

以上、関係機関の支援者及び通級指導教室を担当する教員を対象として、発達障害等のある児童生徒の不適応とその対応に関して、客観的な手法に基づくインタビュー調査を行い、児童生徒が置かれている状況と予防的取組(リスク要因の低減、保護要因の促進、そのほか学校に期待される取組等)について、具体的な事例をもとに把握を試みた。結果、関係機関と学校教育現場の取組には一定の共通点が見られ、二次的な障害の予防的取組として、予備的研究を通し示唆された「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」が重要となることが再確認された。

以下では、インタビュー調査で得られた知見の概要を「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」の視点からそれぞれ述べる。なお、本インタビューで得られた知見では、リスク要因、保護要因は、それぞれ独立したものではなく、表裏一体の関係性があることが確認されたことを述べておく。

①学びへのアクセス

「学びへのアクセス」については、学業面と生活面に関する内容とが含まれていると考えられた。学業面では、二次的な障害のリスク要因として「学業の失敗」という回答が、保護要因として「学業の失敗があった時に、特別な支援の場（通級による指導等）につながる必要があるであった」という回答が得られた。生活面では、二次的な障害のリスク要因として「本人が生きてきた環境の中で受けた、未学習・誤学習の影響があった（狭い視野で物事を判断してしまう）」という回答が、保護要因として「適切な行動をわかりやすく教える機会が必要であった」という回答が得られた。このうち、生活面については、「従来から、ソーシャルスキルトレーニング」等として取り組まれている内容に当たるものであり、通級指導教室において、ノウハウが一定程度蓄積されているものと考えられる。一方、学業面については、「各教科の内容を取り扱いながら行う指導」に当たるものであり（文部科学省、2016〔28 文科初第 1038 号〕）、その指導・支援は手探りの中で進められつつある中、今後、早急に、基礎的な知見の蓄積が必要と考えられる。

②自己理解

「自己理解」については、生徒指導提要（2010）においても、自立活動（文部科学省、2018）^{注4}においても、その重要性が指摘されている。また、通級指導教室における二次的な障害に関する取組を取り扱った数少ない研究である、杉浦ら（2019）の研究においても2名の教員へのインタビュー調査をとおり、カテゴリーの1つとして抽出されている。こうした中、二次的な障害のリスク要因として、「感覚過敏や本人の思い込み（例：自分の優秀さを周囲が分からない、誰も自分の味方にはならない）への配慮が不十分であった」という回答が得られた。保護要因そのものとしては指摘されなかったものの、今後学校に期待される取組として、社会とのつながりの視点から、「本人が、自分の得意と不得意を受け入れ、表明できるようになってほしい」「自己理解し、悩みを相談できることが大切である」という回答が得られた。こうした取組が展開されれば、他者との関係性の中で、自分のよさにも他者のよさにも気づくことができたり、困りごとが生じた場合にうまく対応したりすることができるであろう。そうした成功経験の積み重ねによって、自信や自己肯定感をもつことができるようになれば、二次的な障害の予防・低減に向けて役立つとともに、自立に向けて重要な力になると考えられる。

^{注4} 通級指導教室において特別の教育課程を編成する場合は、特別支援学校の学習指導要領に示されている自立活動の内容を参考にすることとなっているが（文部科学省、2017a；2017b；2018a）、自己理解に関しては、例えば、「健康の保持」の区分にある「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」という項目や、「人間関係の形成」の区分にある「自己の理解と行動の調整に関すること」という項目がある。なお、前者は、自分の障害にどのような特性があるのか理解し・・・自己の行動や感情を調整したり、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしていこうこと、後者は、自分の得意なことや不得意なこと、自分の行動の特徴などを理解し、集団の中で状況に応じた行動ができるようになることを意味する（文部科学省、2018b）。

「自己理解」に関する指導・支援の重要性は従来から指摘されているにもかかわらず、発達障害に焦点を当て、研究的視点からその重要性を裏付けたり、指導・支援の内容を整理したりした研究はほとんど見当たらず、「古くて新しい課題」といえる。こうした中、本研究では、関係機関の専門職及び通級指導教室の教員を対象とした客観的な手法に基づくインタビュー調査をとおり、「自己理解」に関する指導・支援は、社会とのつながりにおいて重要となること、そして、「著しい不適応状態にあった、指導困難性が極めて高い事例」においても、こうした基本的な指導・支援が重要となることを、データにより裏付けることができた点に意義があると考ええる。今後は、自己理解に関する指導・支援の内容について、基礎的な知見の蓄積が望まれる。

③信頼感

「信頼感」については、生徒指導提要（2010）では、自己理解に関する指導・支援にあたり、「児童生徒自身が抱えている悩みや課題について真摯に受け止め、相談できる人や場所を確保することがとても重要」と述べられている（p65）。今後、障害に応じた特別の指導を行う場である通級指導教室が、児童生徒の気持ちを受け止め、理解し、悩みや課題の解決に資する取組を行う場となることが期待されるが、この際に、重要となるのが、相談への動機付けを左右すると考えられる教員への信頼感であろう。こうした中、二次的な障害のリスク要因として「担任に対する保護者の信頼感の不足があり、本人も担任への信頼感が薄れた」という回答が、保護要因として「本人との信頼関係を構築した大人の存在が必要であった」という回答が得られた。小学校（平成 29 年告示）、中学校（平成 29 年告示）、並びに高等学校（平成 30 年告示）の学習指導要領では、「学習や生活の基盤として、教師と児童（生徒）との信頼関係・・・を育てるため、日頃から学級（ホームルーム）経営の充実を図ること」と述べられているが（文部科学省，2017a；2017b；2018a）、本研究の結果から、教員への信頼感の不足が二次的な障害のリスク要因の一つとなることが把握された。こうした中、今後は、教育現場において、「本来当たり前」であるべきはずの人への信頼感に関する指導・支援の充実に向けて、指導・支援の実態を把握していく必要があるであろう。

文 献

- 船曳康子・村井俊哉（2017）. ASEBA 行動チェックリスト（TRF：教師用）標準値作成の試み. 児童青年精神医学とその近接領域, 58(1), 185-196.
- 井上孝代（1998）. カウンセリングにおける PAC（個人別態度構造）分析の効果. 心理学研究, 69, 295-303.
- 海津亜希子・榎本容子・玉木宗久・伊藤由美（2021）. 発達障害のある子どもの二次的な障害を予防するために—矯正教育における実践知が学校教育に示唆するもの—. 刑政, 132, 70-78.

- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要.
- 文部科学省 (2018a). 高等学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2018b). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部).
- 文部科学省 (2017a). 中学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2017b). 小学校学習指導要領.
- 内藤哲雄 (1993). 個人別態度構造の分析について. 信州大学人文学部人文科学論集, 27, 43-69.
- 内藤哲雄 (2003). PAC 分析実施法入門－「個」を科学する新技法への招待. ナカニシヤ出版.
- 小澤伊久美・丸山千歌 (2009). PAC 分析における好ましい統計処理とは：ソフトウェアによってデンドログラムが相違する問題への対処のために. ICU 日本語教育研究, (6), 25-47.
- 杉浦菜実・武田鉄郎・尾崎由美子・増田伸江 (2019). 発達障害のある児童生徒の二次障害に関する研究：通級指導教室の教師への聞き取りを通じた質的分析. 和歌山大学教育学部紀要, 69, 1-6.
- 土田義郎 (2016). PAC-assist2.
<http://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> (2021 年 1 月 18 日確認)

Ⅳ 発達障害等通級による指導に関する全国実態調査の報告

通級による指導（本章では、以後「通級」と略す）は、児童生徒の障害の状態等を考慮した時、「小学校又は中学校の教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当ではなく、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示されている自立活動等を取り入れた特別の教育課程を編成する必要性が生じる場合（文部科学省，2018b，p22）」に実施されるものである。そして、その中心となる自立活動の指導とは「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動（文部科学省，2018b，p23）」のことを意味する。平成29年告示の小学校学習指導要領には「通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動の内容を参考（文部科学省，2017b，p26）」にすることが述べられており、通級とは、児童生徒一人一人のニーズに応じ、「特別支援学校の自立活動に相当する指導（文部科学省，2018a，p14-15）」が必要な場合に、自立と社会参加を目指してそれに取組むものと考えられる。

発達障害や情緒障害（以後「発達障害等」と略す）を対象とする通級においては、自立活動に相当する指導のさまざまな実践がすでに報告されている（文部科学省，2017a;2019）。しかし、個別具体のレベルを超えて、発達障害等通級全体として見た時に、そうした指導にどのような傾向や特徴があるのかということは、これまでにほとんど検討されていない。

通級の教育課程や自立活動の意義に鑑みると、本研究のテーマである「二次的な障害や社会とのつながり」は、通級と密接に関係していると考えられる。例えば、「小学校又は中学校等の教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当」でない場合に、児童生徒が通級を受けることができない、または、その指導の開始が不当に遅れてしまうようなことがあれば、何らかの困難が生じ、ひいてはそれが二次的な障害や社会とのつながりの困難の引き金になってしまう可能性があるといえる。他方で、通級が発達障害等のある児童生徒にとって有効であることは、通級担当等の学校職員（国立特別支援教育総合研究所，2014）、市区町村教育委員会（伊藤ら，2017）、さらには通級を利用した本人（永野ら，2013；大塚ら，2020）を対象とした最近の調査からも示唆されている。こうした知見を考慮すると、通級は、児童生徒一人一人が「学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服し」、自立を目指し歩んでいくことに大きく寄与していることが推察される。そして、そこで身につけたことや得られた体験は、児童生徒の免疫力を高め、二次的な障害やその重篤化の予防へと波及していくことも期待される。

したがって、こうしたことを前提とすれば、通級の指導の実態を明らかにすることにより、本研究のテーマの課題に対して、教育として何ができるのか、その具体的な方策について、さまざまな示唆が得られると考えられる。また、Ⅲでは、二次的な障害や不適応がより重篤化していくことを予防するためのキーワードとして「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」の3つを示したが、（通常の学級での取組みとは異なり）児童生徒一人一人のニーズに迫る通級の指導からは、そのような取組の本質を探究し、核となる指導内容の明確化を図ることができると考えられる。そこで、本研究では、全国の小学校、中学校、

高等学校の発達障害等通級の担当教員を対象とし、自立活動やⅢで述べた3つのキーワードの視点も踏まえ、その指導の特徴を把握するための実態調査を行った。そして、学校種（小・中・高等学校）や障害種（LD、ADHD、自閉症）の要因が指導に及ぼす影響から、得られた結果の意味や妥当性等を検討した。

本章では、この調査の概要、及び得られた主な知見について下記「1」～「5」で報告を行う。

1. 発達障害等通級を対象とした全国実態調査の概要
2. 自立活動に相当する指導の主な成分の検討
3. 「学びへのアクセス」という軸からみえる発達障害等通級の役割：「教科の内容を取り扱いながらの自立活動」
4. 自己理解に関する指導・支援の実態
5. 信頼感に関する指導・支援の実態

「1」は調査の概要である。「2」は自立活動に相当する指導に焦点を当て、総論的に通級における指導の全体的な枠組みを検討したものである。「3」～「5」は、Ⅲに述べた「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」の3つのキーワードに関わる指導の内容を、それぞれ各論的に深掘りして検討したものである。

文 献

- 伊藤由美・笹森洋樹・梅田真理・海津亜希子・玉木宗久・渥美義賢・若林上総・横山貢一・棟方哲弥・西村崇宏・小松幸恵（2017）．発達障害等のある子どもの通級による指導の在り方に関する現状と課題．LD研究，26（4），402-408．
- 国立特別支援教育総合研究所（2014）．「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」の補足調査．国立特別支援教育総合研究所．<http://www.nise.go.jp/cms/7,0,32,142.html>（2020年1月10日閲覧）．
- 文部科学省（2017a）．高等学校における「通級による指導」実践事例集—高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育事業—．文部科学省．
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afie1dfile/2018/01/22/1400144_2.pdf（2019年12月20日確認）
- 文部科学省（2017b）．小学校学習指導要領（平成29年告示）．文部科学省．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm（2019年10月6日確認）

- 文部科学省（2018a）．改訂第3版 障害に応じた通級による指導の手引き—解説とQ&A—．東京：海文堂出版株式会社．
- 文部科学省（2018b）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．文部科学省．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm（2020年1月7日確認）
- 文部科学省（2019）．発達障害に関する通級による指導担当教員等専門性充実事業実践事例集．文部科学省．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1421549（2019年12月14日確認）
- 永野和子・岡田克也・政金真理・川上賢祐・塚田三枝子・笠原丈史（2013）．青年期・成人期の発達障害のある人の自己理解に関する研究—小学校情緒障害通級指導教室を利用した本人への調査を通して—．国立特別支援教育総合研究所．
http://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/mizuho（2020年10月1日閲覧）
- 大塚美奈子・大嵩崎めぐみ・宮崎直次・中山由美子・田中浩寿・丹野傑史（2020）．LD 通級終了生の進学先での学習面の適応に関する追跡調査：小学校における自立活動と教科の補充の観点から．LD 研究，29(2)，132-144．

1. 発達障害等通級を対象とした全国実態調査の概要

(1) 調査の目的

全国の小学校、中学校、高等学校の発達障害等通級の担当教員を対象とし、自立活動の視点も踏まえ、通級の実態を明らかにするとともに、学校種や障害種の要因が指導に及ぼす影響について検討することを目的とした。

(2) 調査の対象

47 都道府県の小学校 1,192 校、中学校 769 校、高等学校 139 校を調査対象とした。小学校と中学校の対象については、本研究所で作成している全国学校台帳のうち、最も新しい年度のデータ（平成 28 年度 5 月）から、発達障害等通級を設置している学校を選定した。通級指導教室設置校が多い小学校においては、各都道府県の 3 分の 1 の学校をランダムに抽出した。また、東京都の小学校では、多くの学校で特別支援教室（通級の一形態である「巡回による指導」）が設置されていることを踏まえ、各市区町村にある特別支援教室の拠点校（東京都の小学校の約 1/4）を対象とした。中学校は小学校に比べると通級設置数が少ないことから、十分なサンプル数を確保できるように学校台帳に記載の全ての発達障害等通級指導教室を設置している学校を対象とした。また、同じ理由から、高等学校の対象については、通級指導教室を設置している全ての学校を含めた。なお、この高等学校のリストは、本研究所の別の調査において令和元年 5 月の時点で整理した通級の実施校である。

調査後、不明校 2 校を含む 1,238 校（回収率 58.9%）から回答を得た。各通級指導教室からの回答の内訳は、小学校 642 校（53.9%）、中学校 478 校（62.2%）、高校 116 校（83.5%）であった。また、各通級担当教員からの回答の内訳は、小学校が 974 回答、中学校が 626 回答、高等学校が 178 回答であった。

(3) 調査の内容

2 つの調査票による調査を実施した（調査票は資料 1 参照）。1 つは、通級担当教員の代表 1 名が通級指導教室の運用状況について記入するものである（調査票Ⅰ「通級指導教室対象の調査」）。もう 1 つは、各通級担当教員が、指導を担当している発達障害（LD、ADHD、自閉症）のある児童または生徒 1 名（「対象児童生徒」と呼ぶ）を任意で選択し、その児童生徒に対する指導内容について回答するものである（調査票Ⅱ「通級指導担当者対象の調査」）。

調査票Ⅰは、過去の発達障害等通級に関する全国実態調査（国立特別支援教育総合研究所，2008；2011）の質問項目を参考にし、①対象の障害種別、②教室の形態、③対象児童生徒の属性と指導内容（学年、性別、診断の有無、指導時間数、指導の時間帯、指導内容）、④教室の指導形態、⑤担当者の属性、についての質問を行った。

調査票Ⅱは、対象児童生徒に対する指導や自立活動の内容について尋ねた。自立活動の内容に関して回答者が共通のイメージをもてるように、調査票Ⅱでは、自立活動の6区分27領域の項目に加え、「自立活動の指導の定義」（文部科学省，2018，p23-24）と「通級による指導における特別な教育課程の編成」（文部科学省，2018，p19-20）に関して引用し、それらと関連させて質問を構成した。

調査票Ⅱの主な質問は次の4つであった：①実際に行っている指導は、自立活動の各項目とどの程度関連しているかについて、②教科の内容を取り扱いながらの指導の実態について、③学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組としての自己理解、及び④信頼感の指導の実態について。本章の下記「2」～「5」の報告は、これらの4つの質問に対応するものである。

調査票Ⅱのフェースシートでは、児童生徒の性別、学年、障害について回答を求めた。障害に関しては「LD（学習障害）」「ADHD（注意欠陥多動性障害）」「自閉症（自閉症スペクトラム障害、広汎性発達障害、高機能自閉症、アスペルガー障害等を含む、以後 ASD と略す）」の各発達障害の有無（「ない」「傾向がある」「診断がある」「わからない」）について尋ねた。調査票では、障害の「診断がある」とは「医学的な診断または専門家チーム等による教育的判断があるもの」、また「傾向がある」とは「校内委員会等で検討した場合等を含め、医学的な診断や教育的判断はないが、障害の特性を有すると考えられるもの」と定義した。

（4）調査の手続き

調査の実施については事前に書面にて、対象校を所管する都道府県、及び政令市と市区町村の教育委員会に周知をした。その後、調査は令和元年10月に実施した。調査は郵送法により各学校に直接調査票を送り回収した。調査票の回答については、調査の協力者（学校の管理職と回答者）が次の「（5）」で述べる倫理的配慮事項を確認した後、通級担当教員の代表1名が、令和元年9月1日現在の状況について記入するように教示した。なお、調査票の発送、回収、及びデータ入力作業については委託して行った。

（5）倫理的配慮

調査の実施方法については、インフォームド・コンセントの手続き、個人情報の扱い、データ管理の方法などに関して、事前に独立行政法人国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得た（審査番号2019-35）。また、調査の協力者に対しては、書面にて調査の趣旨と目的、参加と撤回の自由、守秘義務等の倫理的配慮事項を伝え、参加に同意した上で調査票に記入するように依頼した。

（６）対象通級における児童生徒数：調査票Ⅰの回答結果より

調査対象のサンプルの特徴を把握するために、調査票Ⅰの回答から小学校、中学校、高等学校で通級を利用している児童生徒数を①学年別、②男女別、③診断のある障害別、④通級形態別、⑤指導時間帯別に算出した。

①学年別にみた児童生徒数

小学校では、１年生が 1845 名（10.6%）、２年生が 2857 名（16.5%）、３年生が 3397 名（19.6%）、４年生が 3456 名（19.9%）、５年生が 3081 名（17.8%）、６年生が 2704 名（15.6%）であった。

中学校では、１年生が 2492 名（31.0%）、２年生が 2802 名（34.9%）、３年生が 2744 名（34.1%）であった。

高校では１年生が 178 名（25.4%）、２年生が 287 名（40.9%）、３年生が 206 名（29.4%）、４年生が 30 名（4.3%）であった。

②男女別にみた児童生徒数

小学校では、男性が 13259 名（77.7%）、女性が 3815 名（22.3%）であった。

中学校では、男性が 5935 名（74.5%）、女性が 2033 名（25.5%）であった。

高等学校では、男性が 497 名（69.0%）、女性が 223 名（31.0%）であった。

③診断のある障害別にみた児童生徒数

小学校では、「LD」が 1403 名（7.6%）、「ADHD」が 2897 名（15.7%）、「自閉症」が 4038 名（21.9%）、「情緒障害」が 1538 名（8.4%）、「発達障害の診断なし（以後“診断なし”と略す）」が 8540 名（46.4%）であった。

中学校では、「LD」が 878 名（10.8%）、「ADHD」が 1352 名（16.7%）、「自閉症」が 2184 名（26.9%）、「情緒障害」が 493 名（6.1%）、「診断なし」が 3208 名（39.5%）であった。

高等学校では、「LD」が 20 名（2.9%）、「ADHD」が 66 名（9.7%）、「自閉症」が 249 名（36.6%）、「情緒障害」が 13 名（1.9%）、「診断なし」が 333 名（48.9%）であった。

④通級の形態別にみた児童生徒数

小学校では「自校通級」が 9288 名（49.3%）、「他校通級」が 4573 名（24.3%）、「巡回による指導」が 4855 名（25.8%）、「その他」が 109 名（0.6%）であった。

中学校では「自校通級」が 4091 名（48.6%）、「他校通級」では 2759 名（32.8%）、「巡回による指導」が 1519 名（18.1%）、「その他」が 45 名（0.5%）であった。

高等学校では、「自校通級」が 695 名（92.5%）、「他校通級」が 25 名（3.3%）、「巡回による指導」が 15 名（2.0%）、「その他」が 16 名（2.1%）であった。

⑤指導時間帯別にみた児童生徒数

小学校では「主として通常の学級等の授業時間中に指導を受ける（以後“授業時間中”と略す）」が 15688 名（86.7%）、「主として放課後に指導を受ける（以後“放課後”と略す）」が 2365 名（13.1%）、「その他」が 46 名（0.3%）であった。

中学校では「授業時間中」が 6413 名（81.8%）、「放課後」が 1334 名（17.0%）、「その他」が 93 名（1.2%）であった。

高等学校では「授業時間中」が 317 名（42.2%）、「放課後」が 315 名（41.9%）、「その他」が 119 名（15.8%）であった。

文 献

国立特別支援教育総合研究所（2008）．小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究—情緒障害特別支援学級の実態調査及び自閉症，情緒障害，LD，ADHD通級指導教室の実態調査から—．国立特別支援教育総合研究所．
<https://www.nise.go.jp/blog/2000/01/pub-b.html>（2020年1月14日確認）

国立特別支援教育総合研究所（2011）．LD，ADHD，自閉症及び情緒障害を対象とする通級指導教室に関する実態調査．国立特別支援教育総合研究所．
http://www.nise.go.jp/nc/each_obstacle/developmental_disorders（2020年1月14日確認）

文部科学省（2018）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．文部科学省．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm（2020年1月7日確認）

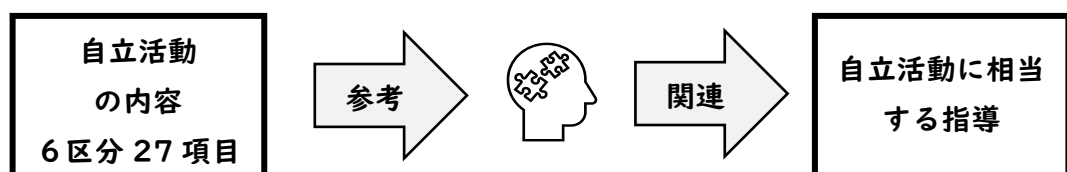
2. 自立活動に相当する指導の主な成分の検討

(1) これまでの経緯

発達障害等通級における自立活動に相当する指導については、さまざまな実践が報告されている（文部科学省，2017；2019）。しかし、個別具体のレベルを超えて、全体として自立活動に相当する指導がどう行われているのかは、個々の実践報告を探るだけでは容易に知ることはできない。そこで、本調査より得られたより多くのデータから、現在の発達障害等通級において展開されている、自立活動に相当する指導の主な成分を検討した。

(2) 主成分分析による検討

文部科学省（2018a）の解説では、通級を行う場合は、自立活動の内容を参照にすること、また、個々の児童生徒の指導内容は、自立活動の内容の6区分「27項目の中から必要とする項目を選定した上で、それらを相互に関連付けて設定すること（文部科学省，2018b，p25）」が指摘されている。特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編にも示されているように、自立活動に相当する指導は、図Ⅳ-2-1に示したようなプロセスを経て設定されていると考えられる。



図Ⅳ-2-1 自立活動に相当する指導の設定のプロセス

そこで、調査（調査票Ⅱ）では、各通級担当教員に、対象児童生徒1名の実際の指導と自立活動の内容（27項目）との関連性を尋ねた（「実際に行っている指導は、自立活動の各項目とどの程度、関連していると思われますか」に5件法で回答）。

調査より得られた小学校887名、中学校576名、高等学校158名、計1,621名の児童生徒のデータを用い、主成分分析により27項目の相互関連パターンを分析し、自立活動に相当する指導の成分を検討した。主成分分析とは、ある結果に関与している多くの項目（この場合は、自立活動の27項目）がある場合に、より少ない指標（「成分」）で結果を説明するための手法である。この場合は、通級担当教員が行っている指導内容について、自立活動の27項目相互の関連性を基にして、指導の成分を見出すことができる。

その結果、「指導全体」「社会的コミュニケーションの指導」「生活基盤の指導」「自己効力感の指導」「言語コミュニケーション・学習習慣の指導」と名付けた5成分があることが示唆された。

この根拠となる分析結果を表Ⅳ－2－1、表Ⅳ－2－2 に示す。（詳細については注 1 を参照）

表Ⅳ－2－1 各主成分の負荷量

区分	項目	成分					共通性
		1	2	3	4	5	
5	日常生活に必要な基本動作	.70	-.37	-.03	-.32	-.24	.79
4	保有する感覚の活用	.69	-.32	-.25	.22	.02	.70
4	感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動	.68	-.26	-.32	.31	.06	.73
5	身体の移動能力	.68	-.39	.04	-.32	-.14	.74
5	姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	.68	-.36	-.05	-.34	-.29	.79
5	姿勢と運動・動作の基本的技能	.66	-.34	-.10	-.29	-.35	.77
1	身体各部の状態の理解と養護	.64	-.35	.38	-.11	.18	.72
4	感覚の補助及び代行手段の活用	.64	-.39	-.24	.26	.10	.70
1	健康状態の維持・改善	.63	-.24	.50	-.01	.21	.75
5	作業に必要な動作と円滑な遂行	.62	-.33	-.10	-.21	-.31	.64
6	コミュニケーション手段の選択と活用	.61	.27	-.17	-.23	.37	.67
6	コミュニケーションの基礎的能力	.61	.47	-.11	-.25	.17	.69
4	認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	.60	-.27	-.35	.32	.05	.66
2	状況の理解と変化への対応	.60	.40	.10	.21	-.20	.61
3	集団への参加の基礎	.59	.48	.04	-.01	-.26	.65
6	言語の形成と活用	.58	.21	-.31	-.24	.46	.75
1	病気の状態の理解と生活管理	.57	-.24	.55	.05	.26	.76
6	言語の受容と表出	.57	.35	-.26	-.26	.42	.75
4	感覚や認知の特性についての理解と対応	.56	-.30	-.32	.48	.02	.73
1	生活のリズムや生活習慣の形成	.53	-.13	.51	.02	.17	.59
1	障害の特性の理解と生活環境の調整	.52	-.08	.37	.31	.13	.52
2	情緒の安定	.50	.36	.24	.23	-.19	.52
3	他者の意図や感情の理解	.58	.61	.05	.01	-.23	.75
3	他者とのかかわりの基礎	.60	.60	.07	-.04	-.21	.77
3	自己の理解と行動の調整	.51	.55	.05	.25	-.21	.68
6	状況に応じたコミュニケーション	.55	.55	-.10	-.11	.12	.63
2	障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲	.40	.10	.00	.44	-.03	.37

注 区分番号：1「健康の保持」、2「心理的な安定」、3「人間関係の形成」、4「環境の把握」、5「身体の動き」、6「コミュニケーション」

注 1：主成分分析の結果、固有値 1 以上の 5 成分を抽出した。5 成分の累積寄与率は 68.2%であった。

表Ⅳ－2－1 から、成分 1 は、各項目の負荷がいずれもプラスの値であり、これは「指導全体」の成分であると考えられた。

表Ⅳ－2－2 の成分 2～5 まではプラスとマイナスの負荷があったため、絶対値の高い項目から各成分の意味を検討した。表Ⅳ－2－2 に負荷のより高い項目（.20 以上）を示した。表Ⅳ－2－2 のプラスの負荷の項目から成分名を示した。成分 2 は、区分 3 と 6 の全項目、及び区分 2 の 2 項目から「社会的コミュニケーションの指導」とした。成分 3 は、区分 1 の全項目、及び区分 2 の 1 項目から「生活基盤の指導」とした。成分 4 では、区分 1、2、3、4 の内容を踏まえ「自己

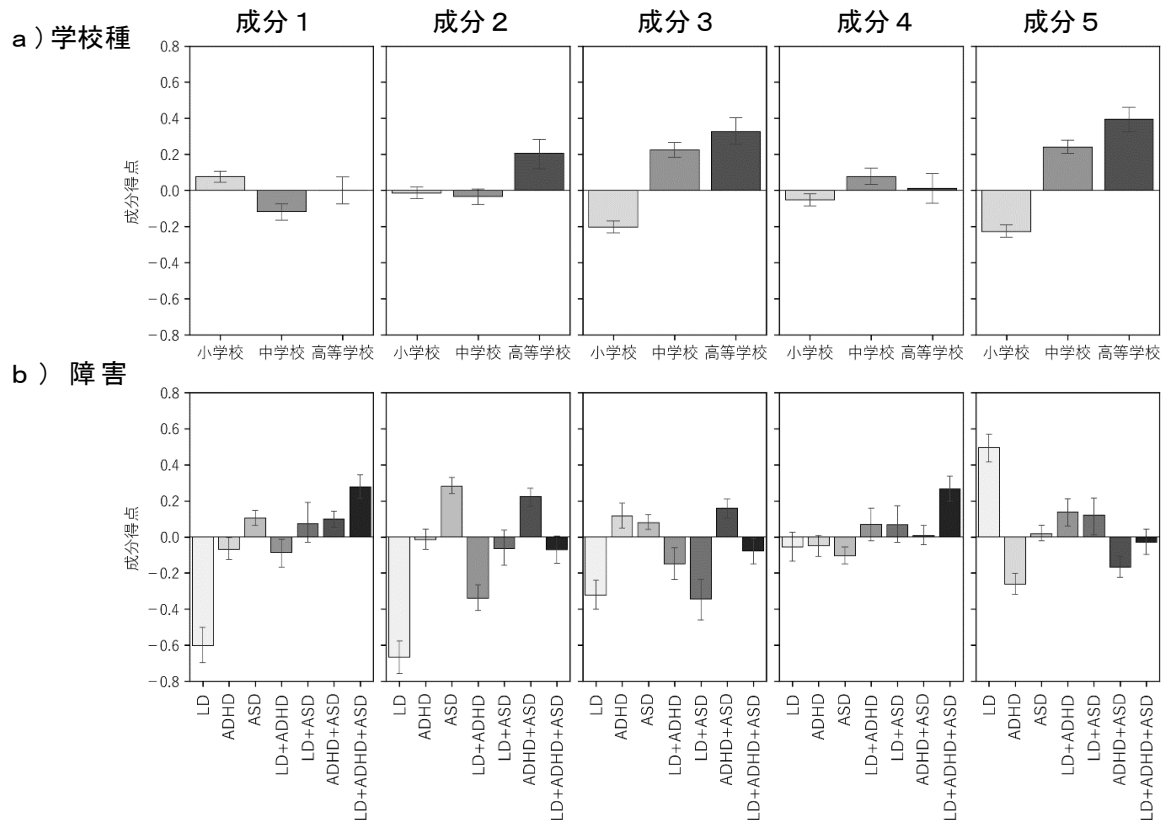
効力感の指導」とした。成分5では、区分6の3項目と区分1の2項目を踏まえ「言語コミュニケーション・学習習慣の指導」とした。

表Ⅳ－2－2 各主成分のプラスとマイナスの負荷の高い項目

プラス負荷（.20以上）			マイナス負荷（-.20以下）		
区分	項目	係数	区分	項目	係数
成分2：社会コミュニケーションの指導					
3	他者の意図や感情の理解	.61	5	身体の移動能力	-.39
3	他者とのかかわりの基礎	.60	4	感覚の補助及び代行手段の活用	-.39
3	自己の理解と行動の調整	.55	5	日常生活に必要な基本動作	-.37
6	状況に応じたコミュニケーション	.55	5	姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	-.36
3	集団への参加の基礎	.48	1	身体各部の状態の理解と養護	-.35
6	コミュニケーションの基礎的能力	.47	5	姿勢と運動・動作の基本的技能	-.34
2	状況の理解と変化への対応	.40	5	作業に必要な動作と円滑な遂行	-.33
2	情緒の安定	.36	4	保有する感覚の活用	-.32
6	言語の受容と表出	.35	4	感覚や認知の特性についての理解と対応	-.30
6	コミュニケーション手段の選択と活用	.27	4	認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	-.27
6	言語の形成と活用	.21	4	感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動	-.26
			1	病気の状態の理解と生活管理	-.24
			1	健康状態の維持・改善	-.24
成分3：生活基盤の指導					
1	病気の状態の理解と生活管理	.55	4	認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	-.35
1	生活のリズムや生活習慣の形成	.51	4	感覚や認知の特性についての理解と対応	-.32
1	健康状態の維持・改善	.50	4	感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動	-.32
1	身体各部の状態の理解と養護	.38	6	言語の形成と活用	-.31
1	障害の特性の理解と生活環境の調整	.37	6	言語の受容と表出	-.26
2	情緒の安定	.24	4	保有する感覚の活用	-.25
			4	感覚の補助及び代行手段の活用	-.24
成分4：自己効力感の指導					
4	感覚や認知の特性についての理解と対応	.48	5	姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	-.34
2	障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲	.44	5	身体の移動能力	-.32
4	認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	.32	5	日常生活に必要な基本動作	-.32
4	感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動	.31	5	姿勢と運動・動作の基本的技能	-.29
1	障害の特性の理解と生活環境の調整	.31	6	言語の受容と表出	-.26
4	感覚の補助及び代行手段の活用	.26	6	コミュニケーションの基礎的能力	-.25
3	自己の理解と行動の調整	.25	6	言語の形成と活用	-.24
2	情緒の安定	.23	6	コミュニケーション手段の選択と活用	-.23
4	保有する感覚の活用	.22	5	作業に必要な動作と円滑な遂行	-.21
2	状況の理解と変化への対応	.21			
成分5：言語コミュニケーション・学習習慣の指導					
6	言語の形成と活用	.46	5	姿勢と運動・動作の基本的技能	-.35
6	言語の受容と表出	.42	5	作業に必要な動作と円滑な遂行	-.31
6	コミュニケーション手段の選択と活用	.37	5	姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	-.29
1	病気の状態の理解と生活管理	.26	3	集団への参加の基礎	-.26
1	健康状態の維持・改善	.21	5	日常生活に必要な基本動作	-.24
			3	他者の意図や感情の理解	-.23
			3	自己の理解と行動の調整	-.21
			3	他者とのかかわりの基礎	-.21
			2	状況の理解と変化への対応	-.20

注 区分番号：1「健康の保持」、2「心理的な安定」、3「人間関係の形成」、4「環境の把握」、5「身体の動き」、6「コミュニケーション」

さらに、学校種と障害種の要因の影響を検討した結果、各成分（指導）の得点は、学校種と障害種により異なることが示された。図Ⅳ-2-2 に、この根拠となる分析結果を示す。（詳細については注 2 を参照）



図Ⅳ-2-2 児童生徒の学校種、障害種別でみた成分得点

a). b) は、それぞれ学校種、障害種別の成分得点の平均値を示す。バーは標準誤差を表わす。
成分 1：「指導全体」、成分 2：「社会的コミュニケーションの指導」、成分 3：「生活基盤の指導」、成分 4：「自己効力感の指導」、成分 5：「言語コミュニケーション・学習習慣の指導」

注 2：ここでは、学校種と障害種が各成分の指導に及ぼす影響を検討するために、児童生徒の学校種、障害種の各要因において成分得点を比較した。成分得点とは、各項目の得点を重みづけしサンプル全体の平均と標準偏差が $M \pm SD = 0.0 \pm 1.00$ になるように調整した合成得点である。成分得点は、値が大きいほど、その成分が示す指導を強く反映していることを意味する。

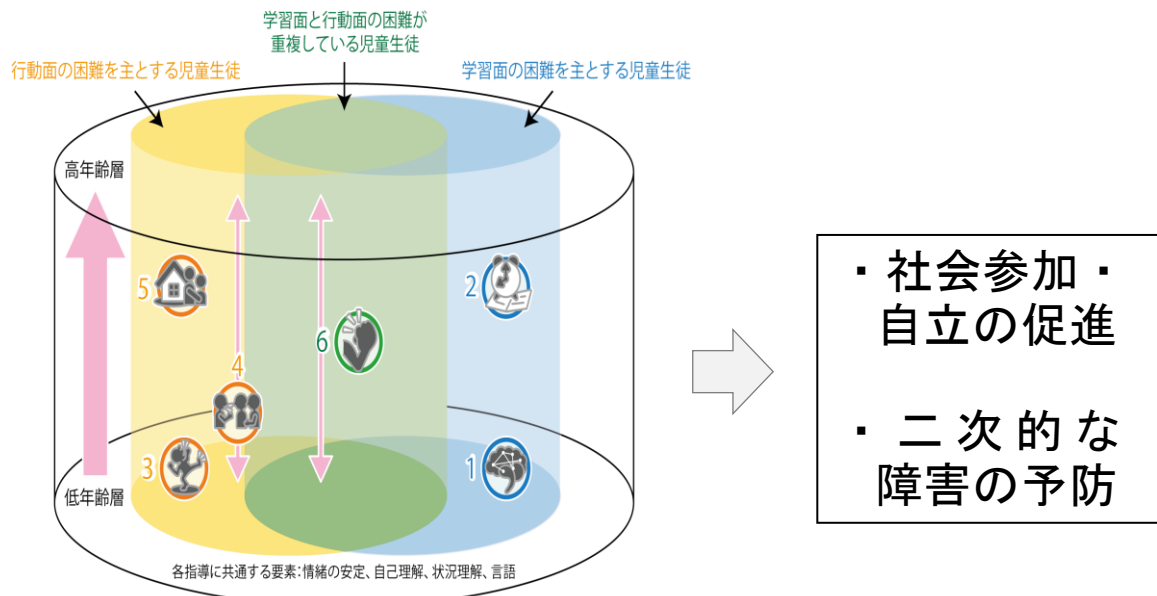
学校種ごとのサンプル数は、小学校 887 名、中学校 576 名、高等学校 158 名、障害種ごとのサンプル数は、LD 158 名、ADHD 269 名、ASD 409 名、LD+ADHD 167 名、LD+ASD 84 名、ADHD+ASD 324 名、LD+ADHD+ASD 174 名、無回答を含むその他の回答が 36 名であった。データの分布に偏りがあったことを踏まえ、統計的分析にノンパラメトリックな手法である Kruskal - Wallis の検定を用いた。学校種

間の比較では、成分1 ($\chi^2(2) = 13.01$, $p = .001$)、成分3 ($\chi^2(2) = 91.00$, $p < .001$)、成分5 ($\chi^2(2) = 116.85$, $p < .001$) で有意差が認められた。多重比較の結果、成分3と成分5でのみ、小学校より中学校と高等学校で有意に得点が高いことが示された ($ps < .001$)。障害種間の比較では、全成分で有意差が認められた。成分1 ($\chi^2(6) = 58.31$, $p < .001$) では、LD が他群より有意に得点が低く ($ps < .001$)、LD+ADHD+ASD は、ADHD、LD+ADHD より有意に得点が高かった ($ps < .03$)。成分2 ($\chi^2(6) = 123.75$, $p < .001$) では、LD は、LD+ADHD を除く他群より有意に得点が低く ($ps < .002$)、また LD+ADHD は、ADHD、ASD、ADHD+ASD より有意に得点が低かった ($ps < .02$)。加えて ASD は、ADHD、LD+ADHD+ASD よりも得点が有意に高かった ($ps < .02$)。成分3 ($\chi^2(6) = 37.90$, $p < .001$) では、ADHD、ASD、ADHD+ASD は、LD と LD+ASD よりも有意に得点が高かった ($ps < .04$)。また ADHD+ASD は、LD+ASD より有意に得点が高かった ($p = .049$)。成分4 ($\chi^2(6) = 19.34$, $p < .001$) では、LD+ADHD+ASD は、ADHD と ASD よりも有意に得点が高かった ($ps < .02$)。成分5 ($\chi^2(6) = 68.80$, $p < .001$) では、LD は、他群より有意に得点が高かった ($ps < .05$)。加えて ADHD は、ASD、LD+ADHD とも有意差があり、それらの群よりも有意に得点が低かった ($ps < .017$)。

以上をまとめると、自立活動に相当する指導には、少なくとも「指導全体」「社会的コミュニケーションの指導」「生活基盤の指導」「自己効力感の指導」「言語コミュニケーション・学習習慣の指導」と名付けた5つの成分があること、そして、それらの各成分は、学校種と障害種の要因の影響を受けていることが示唆された。

（３）自立活動に相当する指導のモデル図の作成

本報告書においては、教育現場においても発達障害等通級の自立活動に相当する指導の主な成分を分かりやすく伝えるために、上記の結果をさらに昇華させたモデル図を考案した（図Ⅳ－２－３）。



図Ⅳ－２－３ 自立活動に相当する指導の主な成分のモデル図

上記の主成分分析で得られた5成分にはプラスとマイナスの側面があり、各成分名はプラスの負荷の高い項目の特徴を踏まえ名付けている。これに加え、このモデルでは、学校種と障害種の要因の影響を考慮し、次の2成分のマイナスの側面も取り入れた。1つは「言語コミュニケーション・学習習慣の指導」の成分で、これはプラスとマイナスの負荷の高い項目が、それぞれ次の要因を反映していた。すなわち、プラス側は、児童生徒の学習面のニーズ、及び中学校、高等学校の生徒のニーズをより反映していた。一方、マイナス側は、児童生徒の行動面のニーズ、及び小学校の児童のニーズをより反映していた。そこで、各側面の項目の内容を踏まえ、プラスの側面を「学習習慣の指導」と改名し、マイナスの側面を「行動制御の指導」と名付け、2成分に分けた。もう1つは「生活基盤の指導」の成分で、これはプラスとマイナスの負荷の高い項目が、それぞれ次の要因を反映していた。すなわち、プラス側は、児童生徒の行動面のニーズ、及び中学校、高等学校の生徒のニーズをより強く反映していたのに対し、マイナス側は、児童生徒の学習面のニーズ、及び小学校の児童のニーズをより強く反映していた。そこで、各側面の項目の内容を踏まえ、プラスの側面をそのまま「生活基盤の指導」とし、マイナスの側面を新たに「感覚や認知の特性を踏まえた指導」と名付けて、2成分に分けた。

モデルでは、（特徴が見えにくい「指導全体」の成分を除き）図Ⅳ－２－３に示すような特徴的と考えられる6成分を採用した。モデル図は、学校種と障害種の影響を踏まえ、各

指導が認められやすい場面（児童生徒の年齢層、及び困難）をイメージして、それぞれの成分の関係を描いている。なお、このモデル図については、研究協議等を通じて、発達障害通級を担当している研究協力者の意見等も踏まえながら検討・作成したものであることを追記しておく。

表Ⅳ－2－3 自立活動に相当する指導の主な成分：6成分の特徴

成分名	負荷の高い自立活動の区分	指導場面の傾向		指導の特徴
		学校種	児童生徒の困難	
 1 感覚や認知の特性を踏まえた指導	4, 6	小学校	学習面	得意な感覚や認知を有効に活用した指導を行うこと。LDのある児童生徒や小学校の児童でニーズが高い傾向がある。
 2 学習習慣の指導	1, 6	中・高等学校	学習面	学習の仕方や態度を含み、学習習慣を形成する指導を行うこと。LDのある児童生徒や中・高等学校の生徒でニーズが高い傾向がある。学習習慣の形成は、教員と相談しながら進めることが多いため、コミュニケーションの指導も重要である。
 3 行動制御の指導	2, 3, 5	小学校	行動面	行動(または運動)を抑制したり、コントロールしたりするための指導を行うこと。ADHDのある児童生徒や小学校の児童でニーズが高い傾向がある。ADHDに見られる多動や衝動性に配慮した指導や、年齢層の低い児童にみられる未成熟な運動・動作に配慮した指導が重要になる。
 4 社会的コミュニケーションの指導	2, 3, 6	—	行動面	人との関わりややり取りを促す指導を行うこと。発達障害通級で最もニーズの高い指導であり、年齢相にかかわらず認められる。ASDのある児童生徒でニーズが高い傾向もあり、ASDに見られる社会的認知の特性や特異な感覚過敏などに配慮した指導が重要になる。
 5 生活基盤の指導	1, 2	中・高等学校	行動面	心身の健康を維持改善し、生活の基盤を整える指導を行うこと。ADHDやASDのある児童生徒、及び中・高等学校の生徒でニーズが高い傾向がある。年齢相が高くなるに伴い、思春期特有の不安定な状態や、生活基盤が家庭から地域社会へ移行していくことに配慮した指導が重要になる。
 6 自己効力感の指導	1, 2, 3, 4	—	学習・行動面	「自分はできる、やれる」という自己効力感(自己の可能性の信念)を育て、学習や活動への意欲を促す指導を行うこと。学習と行動面の困難が重複する—特にLD、ADHD、ASDの3つが併存する(困難が複雑、重篤と考えられる)—児童生徒でニーズが高い傾向がある。行動、情緒、認知のさまざまな項目が関係しており、多様な領域に配慮した指導が重要となる。

6成分のそれぞれの特徴を表Ⅳ－2－3にまとめた。この表を参考にしながら、モデル図を大きく3つに分けて説明していく。第1に、LDのような、学習面の困難を主とする児童生徒に認められやすい指導として、成分1、2をあげることができる。成分1は、例えば、言葉の習得のために、得意な感覚や認知を有効に活用した指導を行うことで、これは、より年齢層の低い小学校の児童でニーズが高い傾向がある。一方、中学校、高等学校のより年齢層の高い生徒になると、何を学ぶかではなく、どのように学ぶかということに焦点をあてた成分2の学習習慣の指導の傾向が高まる。第2に、ADHDやASDのような、行動面の困難を主とする児童生徒に認められやすい指導として成分3～5をあげることができる。成分4は、人との関りややり取りを促すための指導のことで、年齢層にかかわらずニーズが高い傾向がある。ただし、成分4は、特にASDのある児童生徒で認められる傾向もある

ことから、ここでは ASD にみられる社会的認知の特性や特異な感覚過敏などへの配慮がカギになる。成分 3 は、ADHD にみられる多動や衝動性を抑制したり、未成熟な運動・動作をコントロールしたりするための指導で、より年齢層の低い小学校の児童でニーズが高い傾向がある。一方、より年齢層の高い中学校、高等学校では、心身の健康を維持改善し、生活の基盤を整えるための成分 5 の指導のニーズが高くなる傾向がある。これは、思春期特有の不安定な状態や生活の基盤が家庭から地域社会へと徐々に広がっていくことに伴うニーズを反映していると考えられる。そして第 3 に、LD、ADHD、ASD の 3 つが併存している児童生徒—すなわち学習と行動面の困難が重複し、よりニーズが複雑または重篤と考えられるケース—に認められやすい指導として成分 6 をあげることができる。これは「自分ができる、やれる」という自己効力感（自己の可能性の信念）を育て、学習や活動への意欲を促すための指導のことである。この成分には、行動、情緒、認知（より高次のメタ認知を含む）などに関係した自立活動のさまざまな区分、項目が関与している。単なる学習または行動の困難への対応というのではなく、行動、情緒、認知など多様な視点に配慮して児童生徒が主体的に動き出すことができるように方向づけていくことが求められる。成分 6 の指導は、他の指導結果の成否にも影響を及ぼすと考えられ、指導の要の部分であるといえるだろう。

まとめると、図は、自立活動に相当する指導には、少なくとも、児童生徒の困難や年齢層と関係した 6 つの成分があり、発達障害等通級においては、これらの指導を中心として展開されていると推測することができる。

モデル図には 6 成分のほかに、情緒の安定、自己理解（「自己の理解と行動の調整」と「状況の理解と変化への対応」の項目）、言語（「言語の受容と表出」と「言語の形成と活用」の項目）に関わる共通項目があることも示した（モデル図の下の部分）。これらの項目は 1 つの指導の成分としては、まとまって抽出されなかったが、6 成分のうち 3 成分で共通してみられる項目であり、指導の下支えになる要素として大事であると考えられた。指導を行う時、このような階層構造を意識してみると、違った視点からのアプローチも検討することができる。こうした効果も期待して、これらの要素をモデル図に加えた。

（４）今後の課題

通級では児童生徒一人一人のニーズを考え、それに合わせ自立活動の内容の 6 区分 27 項目を関連づけて指導を設定すること—すなわち、自立活動に相当する指導を検討すること—が重要であると指摘されている（文部科学省，2018b）。しかし、どの児童生徒であってもニーズは多様である。指導時間に限りがある通級の中で自立活動の 27 項目の中から何をどう関連づけ、指導を選択したらいいのか、悩んでしまうこともあると思われる。

モデル図の 6 成分は、現在の発達障害等通級の担当教員が行う自立活動に相当する指導のうち、最も共通してみられる代表的な指導を表わしていると考えられる。それゆえ、これらの成分は、通級担当教員が個々の発達障害等のある児童生徒の指導内容を設定してい

くときの手がかりとして利用したり、また、設定した指導内容の意味—つまり指導がどの成分を反映したものか—を確認するために利用したりすることができるといえる。さらに、こうした実践を繰り返すことで、自立活動 27 項目の扱い方や取り組むべき指導の焦点化の方法などに熟達し、仕事や作業の効率化に繋がるといった波及効果も期待できるといえよう。

本報告書では、発達障害等通級の自立活動に相当する指導には、少なくともモデル図の 6 つの主な成分があること、また、それらを下支えする共通項目（心理的な安定、自己理解、状況理解、言語）があることを提案したい。ただし、本研究は、これらの指導の具体や効果について実証するものではなかった。

自立活動の意義に鑑みると、6 成分の指導は、モデル図に示したように、本研究のテーマである二次的な障害の予防や社会参加や自立の促進に寄与するものと推測される。今後は、モデル図の枠組みを活用した実践研究などを通じて、各指導の具体的な内容、及びその効果や意義について検討していきたいと考える。

なお、モデル図で示した指導のうち、成分 1、2 の学習に関わる指導は、本章の「3」の報告、成分 6 の自己効力感の指導や共通項目の自己理解の指導については、本章「4」の報告、成分 4 の社会的コミュニケーションの指導や共通項目の情緒の安定の指導は、本章「4」と「5」の報告と強く関係している。それゆえ、それらの指導における、具体的な内容や課題などについてもっと知りたい場合には「3」～「5」の報告が参考になる。

文 献

文部科学省（2017）．高等学校における「通級による指導」実践事例集—高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育事業—．文部科学省．

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afie1dfile/2018/01/22/1400144_2.pdf（2019年12月20日確認）．

文部科学省（2018a）．改訂第3版 障害に応じた通級による指導の手引き—解説とQ & A—．東京：海文堂出版株式会社．

文部科学省（2018b）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．文部科学省．

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm（2020年1月7日確認）．

文部科学省（2019）．発達障害に関する通級による指導担当教員等専門性充実事業実践事例集．文部科学省．

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h29/1421549（2019年12月14日確認）．

3. 「学びへのアクセス」という観点からみえる発達障害等 通級の役割：教科の内容を取り扱いながらの自立活動

発達障害、なかでも LD は学習に困難さを有する児童生徒たちである。一方、同じ発達障害というカテゴリーで括られる ADHD や ASD についても、その主要因は行動面や社会性の問題等を有していたとしても、何らかの学習面でのつまずきも併存することが容易に想像できる。例えば、通常学級群と発達障害群との間で学習困難の状態像の差を比較した研究では（玉木・海津, 2019）、多重比較の結果、通常学級群と LD 傾向群の間に、LD 傾向群が通常学級群に比して学習困難がみられることについて、「読む」「書く」「推論する」「聞く」において中程度の効果、「計算する」「話す」で小さい効果が認められたとしている。同様に、通常学級群と ADHD・ASD をまとめた群との間では、「推論する」「聞く」「話す」で中程度の効果、「読む」「書く」「計算する」で小さい効果が認められたとし、LD 群はもちろんのこと、ADHD や ASD 群においても通常学級群と比べ学習面に何らかの困難さを有することが示されている。

そうであれば、通級において核となる自立活動の「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する」際に、学習、つまり教科をいかに自立活動の中で扱っていくかという問いはとりわけ重要なことと考える。

通級を利用する児童生徒は、多くの時間を通常の学級で過ごしている。通常の学級においては教科を中心とした学習が展開されている。通常の学級で安心し、自己肯定感を保ちながら日々過ごすためにも、教科を扱う授業に主体的に、効力感を抱きながら参加できる指導や支援を通級で行っていく必要がある。

そこで本研究では、現在の通級—特に LD、ADHD、ASD を対象とするいわゆる発達障害等通級—での自立活動において教科の内容を取り扱いながらの指導がどのように行われているかの実態を調査するとともに、課題を明らかにすることを目的とする。

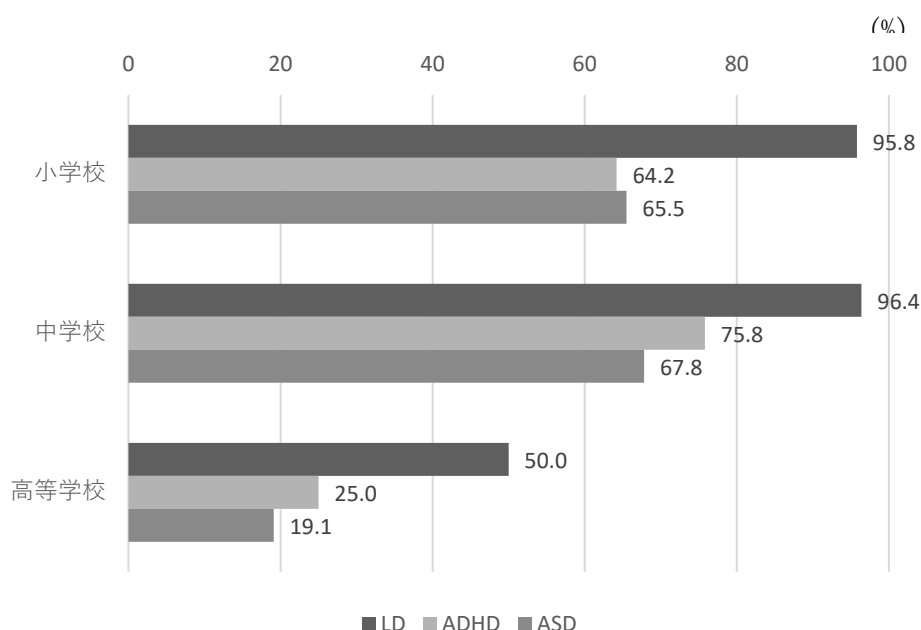
（１）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施の有無

小学校 952 名、中学校 613 名、高等学校 173 名の児童生徒について回答が得られた。なお、本報告書での分析には、発達段階及び障害特性による違いを明らかにするため、LD、ADHD、ASD について、当該の障害についてのみの診断が「ある」及び「傾向がある」と回答された児童生徒に対して行い、複数の障害種の併存がある場合には分析から除外した。

教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施について「有り」と回答した割合は、小学校が 71.2%、中学校が 77.0%、高等学校が 26.0%であった。さらに、各発達段階及び各障害種において教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された割合を図Ⅳ－3－1 に示した。小学校、中学校に関してはいずれの障害種も 60.0%以上でなされていたのに対し、高等学校では全ての障害種において 50.0%以下であった。障害種ごとにみると、LD に実施されている割合がどの発達段階でも最も高かった。

通常の学級で大半の時間を過ごす通級利用児童生徒にとっては、通常の学級での教科指導の時間をいかに不安なく、主体的に、効力感をもって臨めるかというのも大きな課題である。それが、本調査にみられた「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」の小中学校での実施状況の高さにつながっていると推察される。

一方、高等学校においては、そもそも入学選抜があるため、一般的には学力的に同程度の生徒で構成されていることが想定される。したがって、通級利用生徒にとって通常の学級での学びの理解に、小中学校でみられるような顕著な困難さを有しながら授業を受けるということは考えにくく、それが小中学校の結果との差として現れたのではないだろうか。



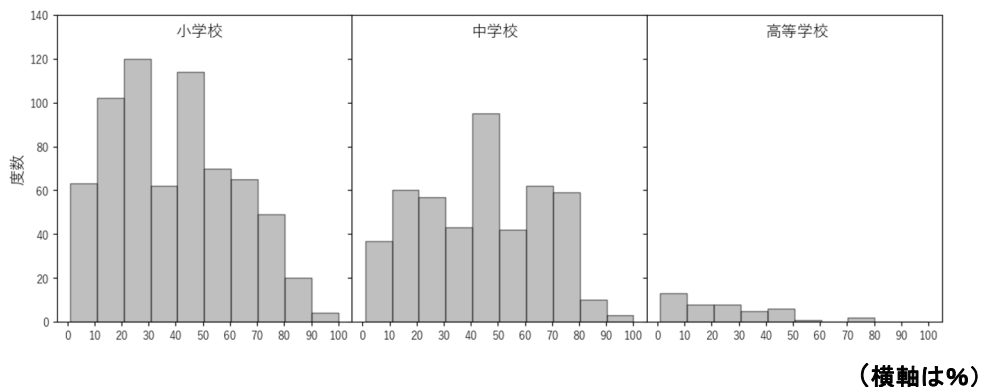
図Ⅳ－3－1 発達段階における LD、ADHD、ASD に対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施の有無の割合

注) 回答数は小学校が 952 名、中学校が 613 名、高等学校が 173 名。

（２）対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」を全体の何割程度で実施しているか

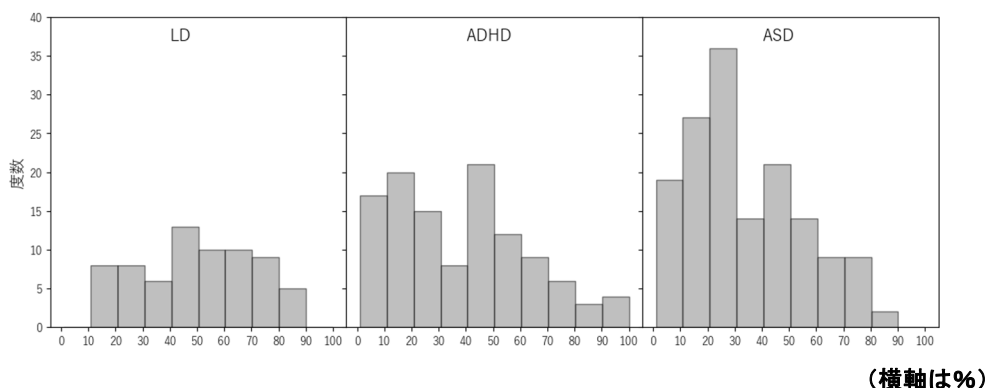
対象の児童生徒に対して、通級全体を 100%とした時に、「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」を何割程度行っているかを尋ねた。

発達段階ごとに示したのが図Ⅳ－３－２である。小学校、中学校においては発達段階で特徴的な傾向がみられたわけではなく、小学校では 10.0～30.0%台及び 40.0～50.0%台に、中学校では 40.0～50.0%台に顕著な多さがみられているが、全体にわたって分散している傾向がみられた。高等学校については、70.0～80.0%台に若干回答がみられたが、それ以外は 50.0%以下であった。

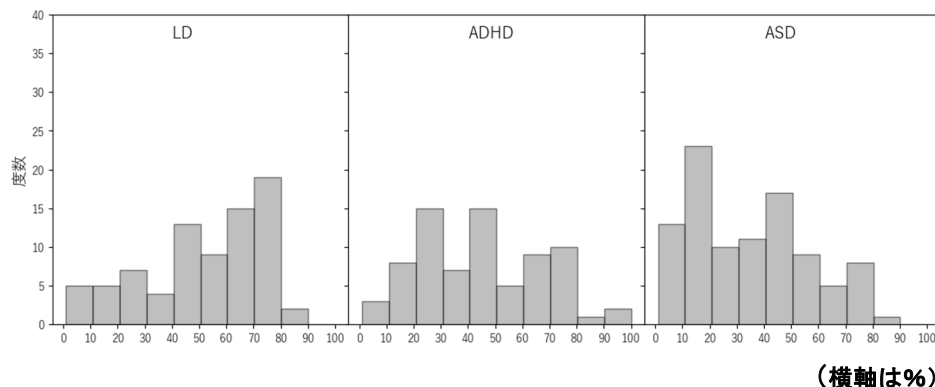


図Ⅳ－３－２ 発達段階における教科の内容を取り扱いながらの自立活動の割合
(小：669名、中：468名、高：44名)

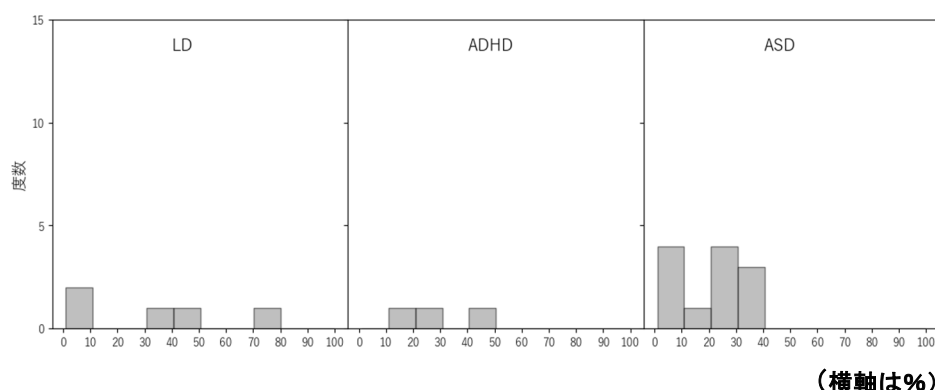
発達段階と障害種ごとに示したのが図Ⅳ－３－３～図Ⅳ－３－５である。中学校になると、ADHDにしてもASDにしても教科の内容を取り扱いながらの自立活動を行う割合の中央値が小学校よりも上がっていた。この結果から、中学校になるにつれ、LDだけでなく、ADHDやASDについても教科の内容を取り扱いながらの自立活動の実施が高まる、つまり、学びへのニーズが高まることが推察された。



図Ⅳ－３－３ 小学校におけるLD、ADHD、ASDに対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施の割合 (LD：69名、ADHD：115名、ASD：151名)



図Ⅳ－３－４ 中学校における LD、ADHD、ASD に対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施の割合（LD：79 名、ADHD：75 名、ASD：97 名）



図Ⅳ－３－５ 高等学校における LD、ADHD、ASD に対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施の割合（LD：5 名、ADHD：3 名、ASD：12 名）

（３）「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」の内容

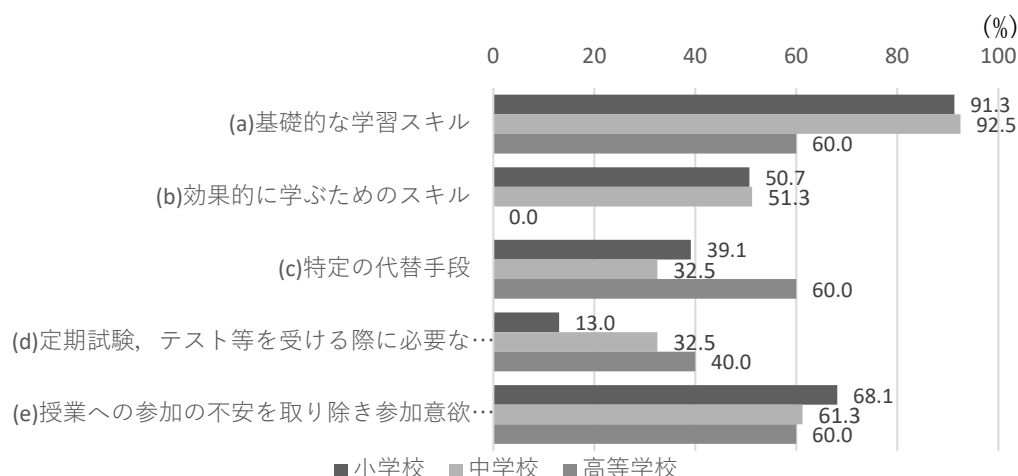
発達段階における各障害種に対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の内容を図Ⅳ－３－６～図Ⅳ－３－８に示した。なお、高等学校においては、単独の障害について診断が「ある」及び「傾向がある」と回答された生徒数自体が少なく、その中でも「教科の内容を取り扱いながらの自立活動について「有り」と回答した割合はさらに低くなり、LD では 5 名、ADHD では 3 名、ASD では 13 名であった。そのため、ここでは小中学校を中心にみていく。

指導の内容は小・中学校のいずれの障害種でも「基礎的な学習スキル」が最も高く、続いて「授業への参加の不安を取り除き参加意欲を促すための振り返りや先取り」が高かった。本調査では「基礎的な学習スキル」としてしか尋ねておらず、特に例示を示していなかった。そのため、どのような内容が含まれているかを厳密に把握することができない。仮に、「下学年のプリントを単に解く」といった内容が含まれていることも否めない。何をもって「基礎的な学習スキル」と定義し、どのように指導しているかについても今後明らかにする必要がある。

一方、「特定の代替手段」「定期試験、テスト等を受ける際に必要なスキル」に関する指

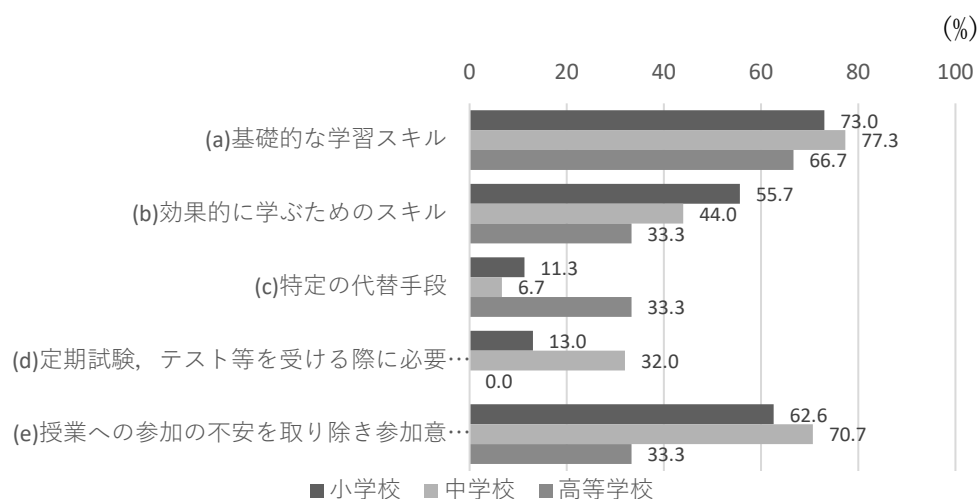
導は40%に満たなかった。これらはいずれも「合理的配慮」に通じるものである。自分にどのような特性（得意、不得意）があり、どのような手段で補えば、苦手さや困難さを克服し、自己実現につながるかという自立活動の根幹にも相応する内容である。こうした自己の特性理解を支援することこそ通級の本務とも言える。

さらに、代替手段やテスト等を受ける際のスキルの習得は、通常の学級での授業や、テスト場面で使用することを考えれば、通常の学級における代替手段の意義や合理的配慮の必要性の理解、スムーズな活用に向けての環境作り等、通常の学級との連携が不可欠である。



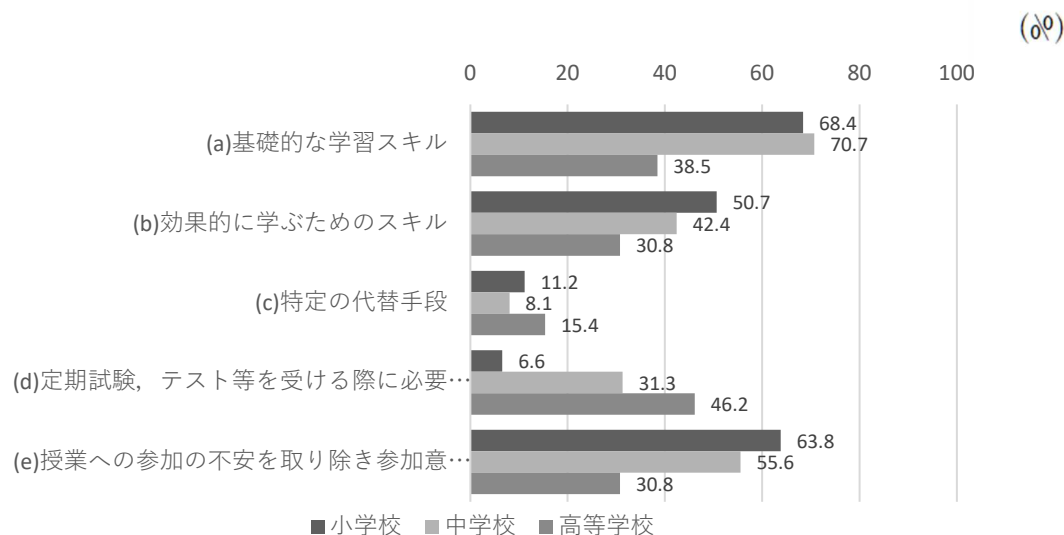
図Ⅳ－3－6 発達段階におけるLDに対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の内容（複数回答）（小：69名、中：80名、高：5名）

注）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された数に対する割合



図Ⅳ－3－7 発達段階におけるADHDに対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の内容（複数回答）（小：115名、中：75名、高：3名）

注）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された数に対する割合



**図Ⅳ－３－８ 発達段階における ASD に対する教科の内容を取り扱いながらの
自立活動の指導の内容（複数回答）（小：152 名、中：99 名、高：13 名）**

注）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された数に対する割合

（４）「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」と関連すると思われる 自立活動の区分

発達段階における各障害種に対する教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の区分を図Ⅳ－３－９～図Ⅳ－３－１１ に示した。こちらも先の「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」の内容と同様の理由から、小中学校を中心に上げる。

自立活動の区分において、50.0%を超えたものについてみると、LD では小中学校ともに「心理的な安定」「コミュニケーション」が、加えて小学校では「環境の把握」も 50.0%を超えていた。

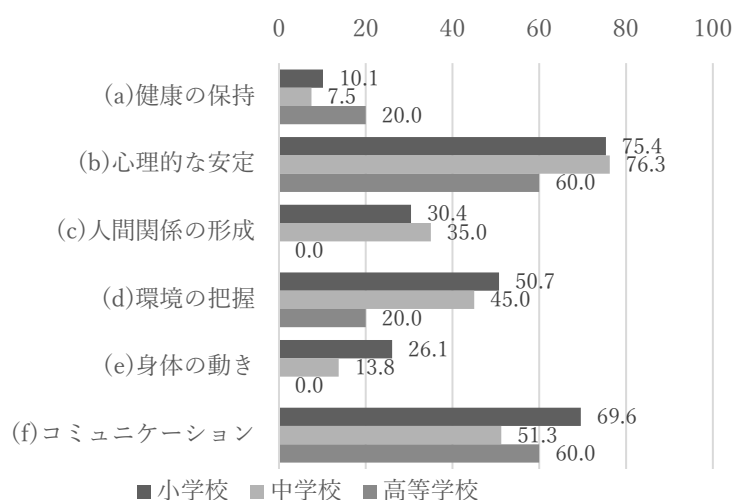
ADHD は、小中学校ともに「心理的な安定」が 50.0%を超えていたのに加え、小学校では「コミュニケーション」も 50.0%を超えていた。

ASD は LD 同様、小中学校ともに「心理的な安定」「コミュニケーション」が 50.0%を超えていた。

全障害種においてみられた「心理的な安定」はそもそも通級のベースになるものと考えられる。特に、本研究で焦点を当てている「教科の内容を取り扱いながらの指導」では、「心理的な安定」がベースにあって、さらにその上に何を乗せていくかが問われているのではないだろうか。

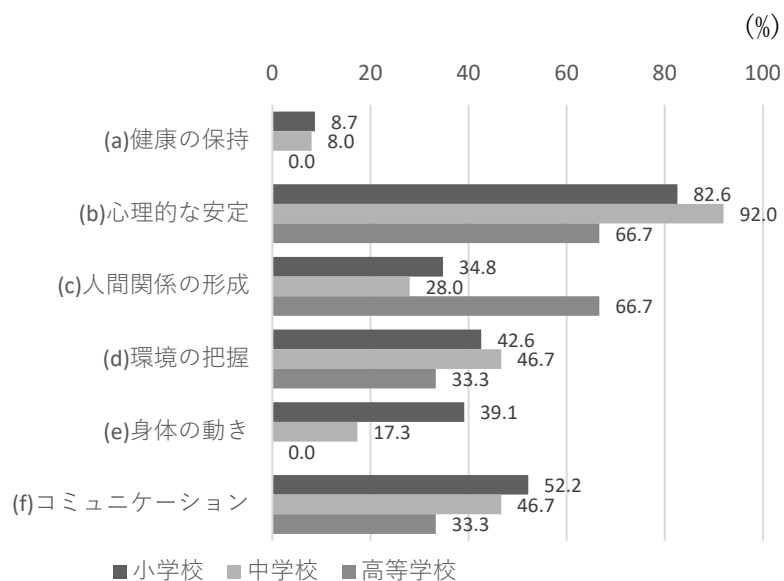
先の「代替手段の活用」や「テスト等を受ける際のスキル」といった指導内容を例にとると、小学校の LD で 50.0%以上挙がっていた「環境の把握」の項目の中には、まさに「感覚の補助及び代行手段の活用に関すること」がある。しかし、これ以外でも小中学校ともに 1 桁から 10%台と低かった「健康の保持」の区分にある「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」という項目や、「人間関係の形成」区分の「自己の理解と行動の調整

に関すること」という項目も活用できると考える。



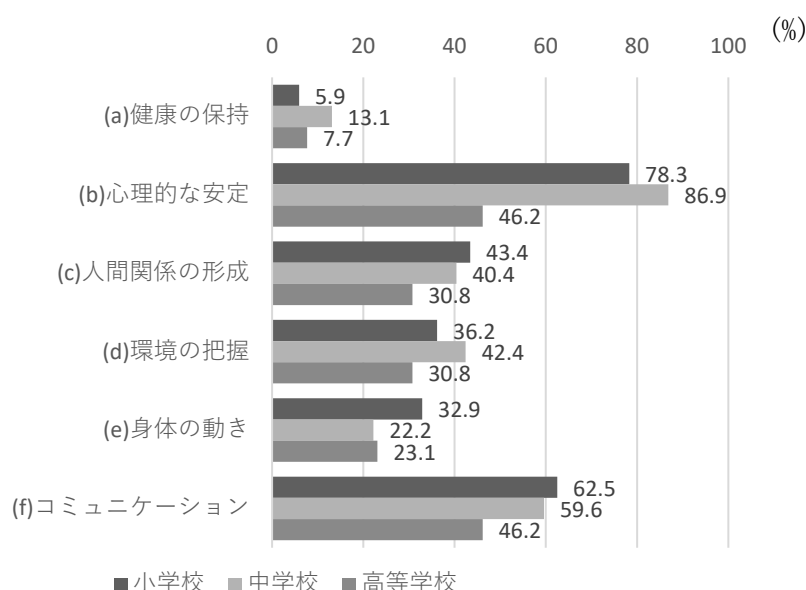
**図Ⅳ－3－9 発達段階におけるLDに対する教科の内容を取り扱いながらの
自立活動の指導の区分（複数回答）（小：69名、中：80名、高：5名）**

注）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された数に対する割合



**図Ⅳ－3－10 発達段階におけるADHDに対する教科の内容を取り扱いながらの
自立活動の指導の区分（複数回答）（小：115名、中：75名、高：3名）**

注）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された数に対する割合



**図Ⅳ－3－11 発達段階における ASD に対する教科の内容を取り扱いながらの
自立活動の指導の区分（複数回答）（小：152 名、中：99 名、高：13 名）**

注）教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の実施で「有り」と回答された数に対する割合

（５）対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」 についての課題

対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」についての課題を自由記述で求めたところ、820 件の回答が得られた。2 名の研究者でコーディングした結果、最も多かったのが「在籍の学級（学校）との連携」に関するものであり、201 件（24.5%）であった。

それらを KJ 法を参考とした手法によりさらに細分化すると、(a)「在籍学級担任との協力（支援の一貫性）の難しさ」（回答例：指導・支援の啓発をしても、対象児だけ特別扱いにはできない、と捉えられることが多々ある；通級担当と学級担任との障害、または特性に対する共通理解が持ちにくい；自立活動は何を指導しているのかが見えにくく、通級指導そのものの重要性がわかりにくい）、(b)「まわりの児童・保護者の理解」（回答例：他の子の対象児童に対する理解・対象児童に対する環境づくり）、(c)「学校場面での般化」（回答例：学校生活の大部分を占める通常の学級において、通級でしていることをどのように般化させていくか；通級指導で経験したり、身につけたりしたスキルを通常の学級の中でも発揮できるようにするためには、入り込み指導を通して通級担当者がコーチングをする必要がある）、(d)「在籍学級での支援」（回答例：在籍学級での居場所作り；話を聞いてあげる時間が少ない）、(e)「在籍校全体の理解」（回答例：在籍校の担任、コーディネーターとの連携；在籍校の担任以外には、理解推進が及ばない）、(f)「物理的な制約」（回答例：通級指導は機会が少ないため、担任、保護者との連携が大切であると思うが、担当児童数や

時間が増えると物理的に難しいことも多くなる；学級での様子もまめに見に行きたいが、なかなかその時間がとれない；巡回の生徒だが、授業参観の機会が取れず、日常の学校生活における本人と周囲の関係性がつかみにくい）等で分類された。

2016年に国立特別支援教育総合研究所が行った「通常の学級と通級による指導の学びの連続性に関する研究」での調査結果でも、「情報交換・情報共有の機会設定に関する課題」が最も多かったとしており、本報告書と同様の結果となっている(清水・澤田・笹森ら, 2016)。

通級での指導効果を最大限にするためには、児童生徒自身の資質・能力の向上にのみ依拠するのではなく、児童生徒のそうした努力に報いるための環境作りが必須であることは言うまでもない。通常の学級と通級との連携が課題であることが指摘されて久しいが、「課題慣れ」に陥ることなく、積極的に解消していくことが求められる。

その一つの解決策として、今回の調査で明らかになった通級で担う意義がありながら、実施率の低かった「特定の代替手段」「定期試験、テスト等を受ける際に必要なスキル」の指導の実施率を上げることを提案したい。これは児童生徒の「自己理解」とも関連すること、こうした代替手段の活用やテストの際の合理的配慮が周囲に認められるという経験を通じて、自己の困難さを理解した上で、支援をしてくれる学校や教育、社会というものに対する「信頼感」の獲得へとつながっていくのではないかと考える。

また、通常の学級との連携の重要性については既に述べた通りであるが、逆に通常の学級においても自立活動の視点を参考にすることは当該児童生徒のみならず、多様な児童生徒たちが在籍する学級において有効と考える。

日頃の情報交換、個別の指導計画の共有等に加え、通級担当のみが在籍学級を訪問するに留まらず、在籍学級の担任が通級を積極的に参観する機会を整えていくことも有用であろう。なぜならそれにより児童生徒のより深い実態把握が可能になること、個に応じた指導に向かう通級担当者の姿勢や指導技術に通常の学級担任も触れることができるからである。

先述の2016年の国立特別支援教育総合研究所の調査では「在籍学級の担任の通級による指導の指導場面の参観状況」についても調べているが、結果では「参観が必要である」との回答は84.5%であったのに対し、実際に参観した割合は23.0%に留まっていた。ぜひ、学校や自治体として、こうした相互参観のシステム作りも積極的に行うようあわせて提言したい。

今後に向けて

大学入学共通テストにおいて認められる受験上の配慮内容（発達障害）をみると、申請の許可を問う状況報告書の中には、高等学校において行われた「読み」「書き」等における配慮、定期試験等の評価等における配慮等を記す欄が設けられている（大学入試センター，2020）。つまり、こうした合理的配慮の実績の有無が、児童生徒の将来と直結する大学入試に際し、自分の能力を障害が障壁になることなく発揮できる環境を整える合理的配慮の提

供につながってくることを意味する。

また、国立特別支援教育総合研究所（2020）が行った二次的な障害のリスク要因と保護要因に焦点を当てた研究では、発達障害のある児童生徒の支援者という共通項を持ちながら、教育（通級担当者）、福祉、司法等異領域の専門家へのインタビュー調査の中で、「わかりやすい学びの機会」が保護要因の一つであることが示されている。これは異領域から学校教育へ期待する事項でもあった。

つまり、学びにおけるつまずきは、二次的な障害にもつながる危険性があること（リスク要因）、同時に二次的な障害につながった児童生徒たちを救う手立て（保護要因）にもなり得る。

通級という発達障害のある児童生徒たちを指導・支援する専門的な場で、いかに通常の学級での学びへのアクセス、つまり、通常の学級での学習活動への参加をスムーズにし、障害による障壁をなくし児童生徒の能力を最大限に発揮できる状況を創り出せるかが今後ますます求められると考える。

なお、先述の通り、教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導においては、あくまで障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的として行われることが必要であり、単なる各教科の遅れを補充するための指導とはならないようにしなければならないことに留意する必要がある。そのためにも、個々の児童生徒の特性に応じ、自立活動というフレームワークで学びへのアクセスを促すための理論的根拠を指導者が有した上で、通級を行うことが重要である。

文 献

大学入試センター（2020）. 受験場の配慮案内.

https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/hairyo.htm

（2020年11月29日閲覧）.

国立特別支援教育総合研究所（2020）. 社会とのつながりを意識した発達障害等への専門性のある支援に関する研究-発達障害等の特性及び発達段階を踏まえての通級による指導等の在り方に焦点を当てて-. 国立特別支援教育総合研究所基幹研究中間報告書（未公刊）.

文部科学省（2018）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編.

文部科学省（2016）. 学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について（通知）. 文部科学省.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1387824.htm（2020年9月26日閲覧）.

文部科学省（編著）（2018）. 改訂第3版 障害に応じた通級による指導の手引き-解説とQ & A-. 東京：海文堂出版株式会社.

文部科学省（2020）. 初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド. 文部科学省. <https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/>（2020年10月26日閲覧）

- 玉木宗久・海津亜希子 (2019). 学習のつまずきチェックリストにおける標準化の試みー発達障害の可能性のある児童生徒の全国実態調査チェックリストに焦点をあててー. 発達障害研究, 41 (2), 176-187.
- 清水潤・澤田真弓・笹森洋樹他 (2017). 通常の学級と通級による指導の学びの連続性に関する研究. LD 研究 26 (4), 409-415.
- 東京都教育委員会 (2016). 東京都発達障害教育推進計画. 第2部 東京都発達障害教育計画の具体的な展開. 東京都教育委員会.
- https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/action_and_budget/plan/developmental_disorder/plan.html (2020 年 10 月 8 日閲覧).

4. 自己理解に関する指導・支援の実態

Ⅲの文献整理及びインタビュー調査から、学校教育現場において、発達障害等のある児童生徒に対し、できるだけ早く、適切な指導・必要な支援を開始し、二次的な障害による不適応の予防や、発現した不適応の改善を図っていくこと、すなわち、予防的対応に向けて、通級における、「自己理解」に関する指導・支援の重要性及び、基礎的知見の蓄積の必要性が把握された。

通級は、特別支援学校の学習指導要領における「自立活動」の内容を参考として行われることとなっているが、発達障害を含む多様な障害に応じた内容とするため、「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」など、自己理解に関する項目が新たに設けられている（文部科学省，2018）。こうした中、これまで、自己理解に関する指導・支援について現場の実態を明らかにした調査は見当たらない。

そこで、調査票Ⅱでは、小学校、中学校、高等学校の通級指導教室の担当教員に対し、任意に選択した児童生徒1名の自己理解の程度や、当該児童生徒に対する自己理解に関する指導・支援の実施状況、自己理解に関する指導・支援の内容について尋ねた。

なお、本研究では、「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編」（文部科学省，2018）で示されている、「自己の理解を深め、主体的に学ぶ意欲を一層伸長する」ための指導・支援を、自己理解に関する指導・支援として定義した。

（１）児童生徒の自己理解の程度と自己理解に関する指導・支援の実施状況

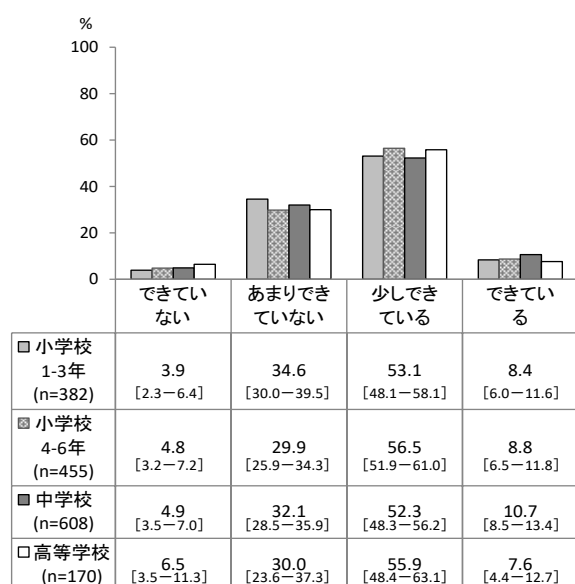
担当している児童生徒1名の発達段階（学校段階）の自己理解の程度について、4件法（できていない～できている）にて尋ねたところ、学校種や障害種に関わらず、最も多かったのは「少しできている」、次いで「あまりできていない」であった。また、当該児童生徒に対する、自己理解を深める指導・支援の実施状況について、3件法（行っている～必要はあるが行っていない）にて尋ねたところ、学校種や障害種に関わらず、「行っている」が8割以上と、突出して選択されていた（図Ⅳ-4-1～図Ⅳ-4-4）。

このことから、学校種や障害特性にかかわらず、自己理解に関して課題がある（できていない）と認識されている児童生徒は一定程度存在するが、その割合は高くはないことが示唆された。また、学校種や障害特性にかかわらず、「自己理解」に関する指導・支援は、児童生徒の自立に向けた力を育む上で、多く実施されており、重要な指導内容と認識されていることが示唆された。

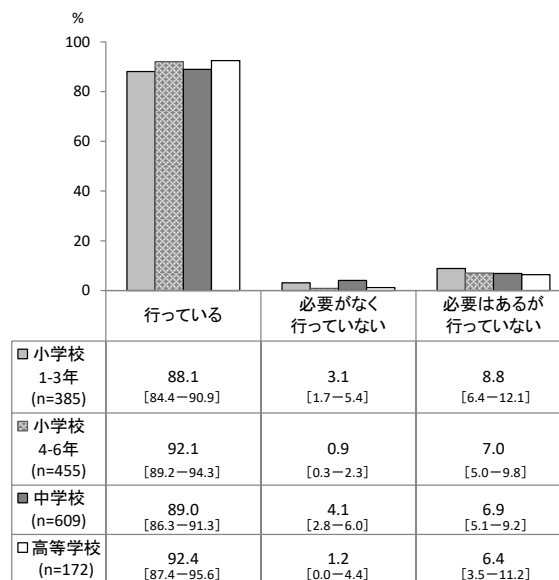
（２）自己理解に関する指導・支援における自立活動の区分との関連

自立活動の6区分27項目において、自己理解に関わる項目としては、「健康の保持」における「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」「人間関係の形成」における「自

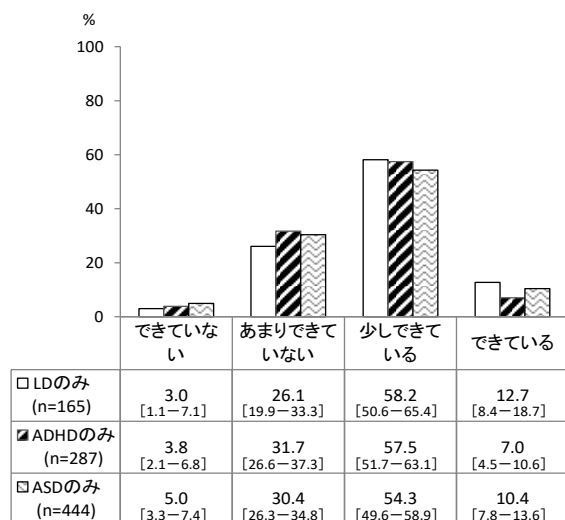
己の理解と行動の調整に関すること」、「環境の把握」における「感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」などが想定される。



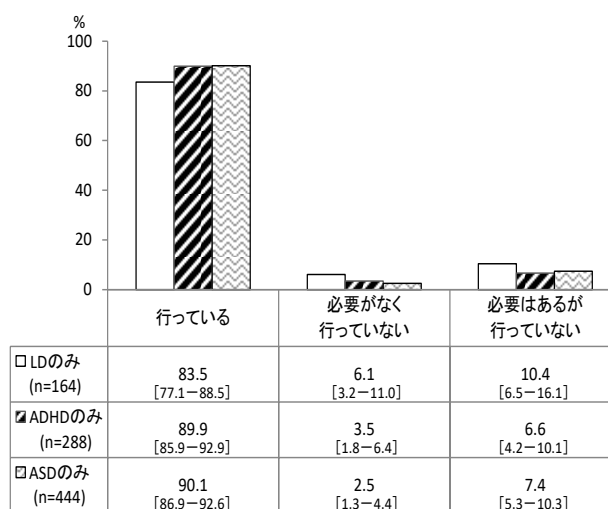
図Ⅳ-4-1 自己理解の程度（学校種）



図Ⅳ-4-2 自己理解に関する指導・支援の実施状況（学校種）



図Ⅳ-4-3 自己理解の程度（障害種）



図Ⅳ-4-4 自己理解に関する指導・支援の実施状況（障害種）

※[]の内は信頼区間(下限値—上限値)

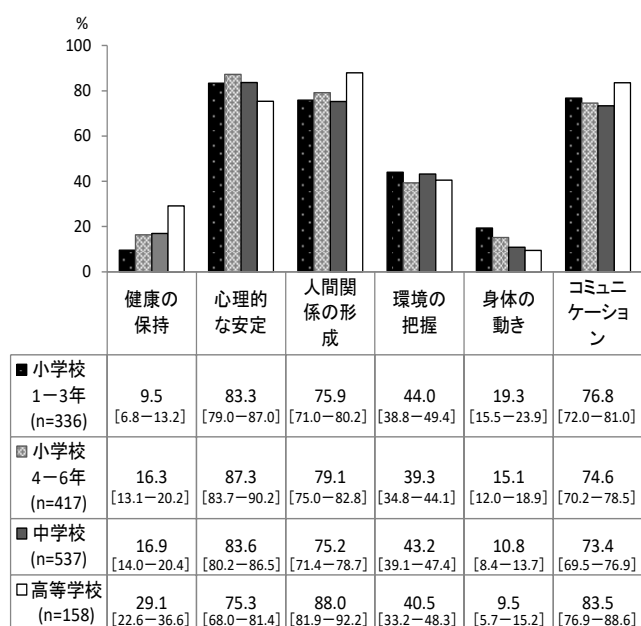
※障害種は、LD、ADHD、ASD のいずれか 1 つの障害種のみにおいて、「診断(判定)がある」または「傾向がある」と回答されていた者

こうした中、当該児童生徒に対する自己理解に関する指導・支援の内容として特に重視している内容を尋ねた上で、自立活動の 6 区分との関連について、当てはまるものを全て選択する形で尋ねた。その結果、まず、学校種、障害種とも、自己理解に関する指導・支

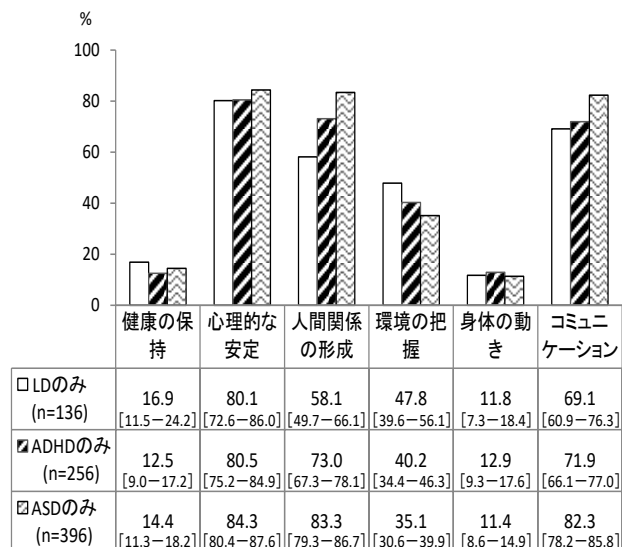
援は、自立活動の6区分のいずれにおいても実施されていることが確認された。また、選択率に着目すると、学校種・障害種とも、「心理的な安定」「人間関係の形成」「コミュニケーション」が約7割以上選択されており、1から3番目に選択率が高かった（図Ⅳ-4-5, 6）。

このことから、現状では、学校種・障害種を問わず、「人間関係の形成」や「コミュニケーション」など、対人場面を想定した自己理解に関する指導・支援が多く実施されている状況があることが推察される。また、「心理的な安定」は、「自分の気持ちや情緒をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する意欲の向上を図り、自己のよさに気づく観点」（文部科学省, 2018）から内容が示されたものということもあり、自己理解に関する指導・支援とあわせて実施されていることが推察される。

一方、「健康の保持」や「環境の把握」については、対人場面に直接関連するイメージを持ちづらいためか、自己理解に関する指導・支援が行われにくい状況があることが示唆された。今後は、自己理解に関する指導・支援にあたり、日常生活の安定に向けた健康状態の維持・改善や、環境と自己との関係の理解に基づく適切な判断・行動の視点も重要となることについて、啓発していくことが必要であろう。



図Ⅳ-4-5 自立活動の区分との関連（学校種）



図Ⅳ-4-6 自立活動の区分との関連（障害種）

※[]の内は信頼区間（下限値—上限値）

※障害種は、LD、ADHD、ASD のいずれか1つの障害種のみにおいて、「傾向がある」または「診断がある者」と回答されていた者

（３）自己理解に関する指導・支援の内容

これまで、発達障害等のある児童生徒について、自己理解に関する特徴を整理した研究はみられるが（滝吉・田中，2011；小島，2014）、自己理解に関する指導・支援に焦点を当て、その内容を整理した研究は見当たらない。そこで、自己理解に関する指導・支援の内容としてどのような内容が行われているかを探索的に把握するため、「特に重視して取り組んでいる指導・支援」の内容を自由記述にて尋ねた。分析にあたっては、テキストマイニングソフトである KH Coder3 を用いた。分析対象となった記述は、学校種及び障害種に欠損値のない 748 名分のデータであった（小学校 1－3 年：n=170、小学校 4－6 年：n=219、中学校：n=277、高等学校：n=82/LD：n=130，ADHD：n=244，ASD：n=374）。

①自己理解に関する指導・支援の内容の把握

「どのような言葉が多く出現し、どの語とどの出現文書数が一緒に使われていたのか」を探るとともに、一緒に使われている語のグループから、データの中の話題やテーマを読み取ることをねらいとして、共起ネットワーク分析（出現文書数 15：15 名以上が使用していた語による分析、分析に使用された語：97）を実施した。その結果、15 個のグループが抽出された。

各グループを構成する頻出語が含まれる記述をもとに、内容の解釈を行ったところ、【1 学校での学習や生活場面の振り返りを通し、自分の言動や気持ち、感情について一緒に考え、自分についての理解を深める】（抽出語：「学校」「生活」「学習」「振り返る」「行動」「自分」「気持ち」「理解」「深める」「感情」「考える」「一緒」）、【2 在籍学級の担任や保護者と連携し、本人の様子や困りごとを確認したり、本人と困りごとについて話をしたりする】（抽出語：「学級」「担任」「保護者」「様子」「聞く」「話」「困る」）、【3 様々な場面や課題を設定し、具体的に良いところを言葉で伝える】（抽出語：「言葉」「伝える」「良い」「具体」「場面」「様々」「設定」「課題」）、【4 集団の中で成功体験を積める活動を設定する】（抽出語：「活動」「体験」「成功」「集団」）、【5 適切な言動を評価する】（抽出語：「適切」「評価」「言動」）、【6 苦手なことへの対応のほか、好きなこと、得意なことを伸ばす】（抽出語：「苦手」「得意」「好き」「伸ばす」）、【7 教員との関係を築く】（抽出語：「教員」「関係」）、【8 自己肯定感を高める】（抽出語：「自己肯定」「高める」）、【9 自分を客観的にみられるよう支援する】（抽出語：「客観」「見る」）、【10 認める・誉める】（抽出語：「認める」「誉める」）、【11 他者の考えを知る】（抽出語：「他者」「考え方」）、【12 自信を持てるよう支援する】（抽出語：「自信」「持つ」）、【13 実際のトラブルを指導に活かす】（抽出語：「実際」「トラブル」）、【14 対応の仕方を考える】（抽出語：「対応」「仕方」）、【15 ソーシャルスキルトレーニングを行う】（抽出語：「ソーシャルスキル」「トレーニング」）という 15 個の指導・支援の内容が把握された（図Ⅳ-4-7）。

今後は、こうした指導・支援の内容を、児童生徒の発達段階（学校段階）や障害特性を踏まえた形で検討していくこと、また、この際、自立活動の各区分のねらいを達成する視

②自己理解に関する指導・支援の内容に対する「学校種別」「障害種別」の特徴の把握

The mind map is centered on '自分' (Self) and branches into several main areas, each with sub-branches and descriptive text boxes:

- 理解 (Understanding)**
 - 感情 (Emotion)
 - 深める (Deepen)
 - 気持ち (Feeling)
 - 理解 (Understanding)
- 振り返る (Reflect)**
 - 行動 (Action)
 - 適切 (Appropriate)
 - 言動 (Speech/Action)
 - 評価 (Evaluation)
- 自分 (Self)**
 - 学校 (School)
 - 生活 (Life)
 - 学習 (Learning)
- 考える (Think)**
 - 場面 (Situation)
 - 様々な場面や課題を設定し、具体的に良いところを言葉で伝える (Set various situations and tasks, and convey good points in words.)
 - 一緒に (Together)
- ソーシャルスキルトレーニング (Social Skills Training)**
 - トレーニング (Training)
- 活動 (Activity)**
 - 体験 (Experience)
 - 成功 (Success)
 - 集団 (Group)
- 自信 (Confidence)**
 - 持つ (Have)
- 自己肯定感 (Self-esteem)**
 - 高める (Raise)
- 客観 (Objective)**
 - 見る (Look)
- 苦手 (Weakness)**
 - 得意 (Skillful)
 - 好き (Like)
 - 嫌い (Dislike)
- 他者 (Others)**
 - 考え方 (Way of thinking)
- 言動 (Speech/Action)**
 - 伝える (Convey)
- 実践 (Practice)**
 - 指導 (Guidance)

図Ⅳ-4-7 自己理解に関する指導・支援の内容（共起ネットワーク分析）

小学校1－3年、小学校4－6年、中学校、高等学校のそれぞれに特徴的な語が把握された。特徴語が含まれる記述をもとに、内容の解釈を行ったところ、小学校1－3年は、
 ＜活動を通し成功体験を積む／できているところを誉める／言葉で伝えられるようにする＞
 という特徴（特徴語：「成功」「場」「誉める」「活動」「言葉」）、小学校4－6年は、
 ＜学級での出来事を振り返る／学級で起こったことを題材にする／友達とのかかわり方について＞

て学習する／自分に合った学習方法を知る＞という特徴（特徴語：「学級」「友達」「学習」「意識」「適切」「知る」）、中学校は、＜授業を通し、力を身に付ける／自分の特性に気づく／対応の仕方を考える＞という特徴（特徴語：「授業」「特性」「促す」「気づく」「認知」「行う」「考える」）、高等学校は、＜自己を客観視し気づきを得る／課題の改善方法を考える／対応の仕方を考える＞という特徴（特徴語：「改善」「気づく」「対応」「理解」）があることが示唆された。

イ．障害種

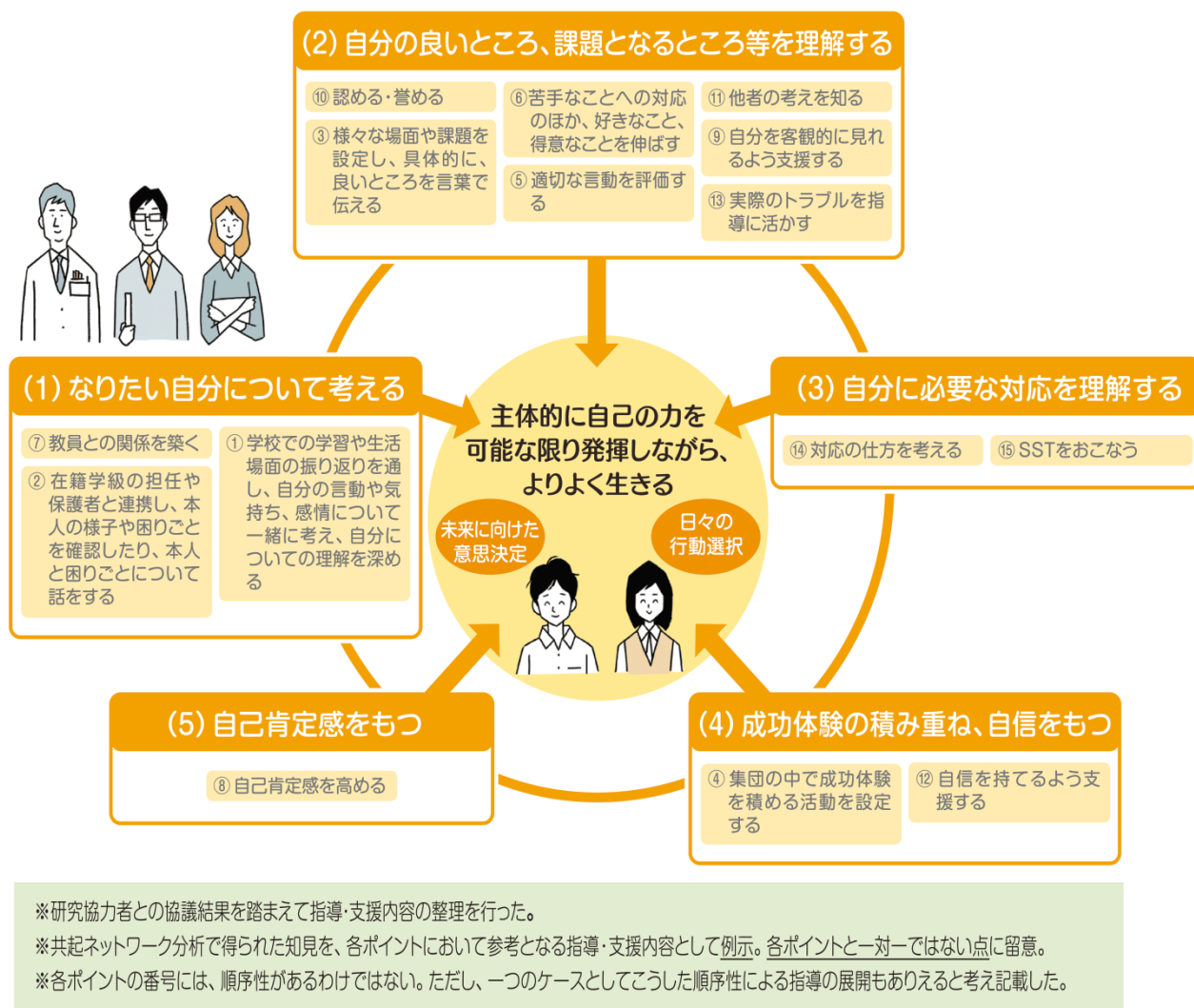
LD、ADHD、ASD のそれぞれに特徴的な語が把握された。特徴語が含まれる記述をもとに、内容の解釈を行ったところ、LD は、＜わかりやすい学びの保障／誉めることによる学習への動機づけ／自分に合った学習方法の検討＞という特徴（特徴語：「分かる」「誉める」「方法」）、ADHD は、＜時間の使い方の学習／振り返りの時間の設定／学級との連携／自分の言葉で思いを伝える機会＞という特徴（特徴語：「時間」「学級」「思う」「言葉」「行う」）、ASD は、＜他者理解や、状況理解を促す活動の設定／小集団での体験的学び／学校生活の困りごとの振り返りと対応＞という特徴（特徴語：「他者」「状況」「設定」「集団」「学校」）があることが示唆された。こうした内容は、各児童生徒の実態に応じた指導・支援上の工夫の視点として参考となる可能性がある。

（４）自己理解の指導・支援にあたってのポイント

最後に、共起ネットワーク分析の結果得られた「自己理解に関する指導・支援の内容」についての知見を、教育現場にとってよりポイントが伝わりやすい形で提示できるよう、研究協力者との協議を通し設定した、「(1) なりたい自分について考える」「(2) 自分の良いところ、課題となるところ等を理解する」「(3) 自分に必要な対応を理解する」「(4) 成功体験の積み重ね、自信をもつ」「(5) 自己肯定感をもつ」という 5 つの視点から整理を試みた（図Ⅳ-4-8：自己理解の指導・支援に関する仮説モデル図）。

自己理解に関する指導・支援にあたっては、児童生徒の「こうなりたい」という願いが出発点となり、そして、自分の良いところの理解と成功体験の蓄積を通した自己肯定感の向上や自信の獲得を軸としつつ、自分の課題となる点の理解と必要な対応方法の検討や練習（ソーシャルスキルトレーニング等）を進めていくことが重要と考えられる。また、児童生徒が通級場で深めた自分自身への理解に基づき、通常の学級場で、適切な行動選択や意思決定を自発的に行っていけるようにするためには、通級と通常の学級との密な連携による、指導・支援方針の共有と、双方の教員による温かな見守りが重要になってくるであろう。

こうした指導・支援を積み重ねていくことができれば、学校卒業後の就労先（障害者職業総合センター，2017）や進学先（特定非営利法人 Wing PRO，2015）で指摘されている、自己理解に関する課題の解決につながることも期待される。学校段階における今後の自己理解に関する指導・支援の展開が期待される。



図Ⅳ－４－８ 自己理解の指導・支援のポイント（指導・支援の仮説モデル図）

文献

- 小島道生（2014）：高機能自閉症児の自己理解の特性と他者との調整機能の関連．発達研究：発達科学研究教育センター紀要，28，83-91．
- 文部科学省（2018）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．
- 障害者職業総合センター（2017）．発達障害者に係る地域の就労支援ネットワークの現状把握に関する調査研究－発達障害者支援法施行後 10 年を迎えて－．障害者職業総合センター調査研究報告書 No. 135．
- 滝吉美知香・田中真理（2011）．思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解．発達心理学研究，22(3)，215-227．
- 特定非営利法人 Wing PRO（2015）．発達障害のある（または疑われる大学生に対する効果的な就職支援のあり方に関する調査 報告書（速報版）．日本財団助成報告書．

5. 信頼感に関する指導・支援の実態

発達障害のある子供が示す困難さは理解されづらく、注意や叱責、からかいなど否定的な反応を引き出しやすい。こうした周囲の反応が繰り返されると、自信や意欲の低下、不信感などの状態を引き起こしやすくなる。齊藤（2014）は、発達障害の生来的障害特性を一次障害とすると、その後の獲得性の問題が二次障害であると説明している。つまり、二次的な障害は、子供を取り巻く環境の影響が大きいと考えられる。さらに、二次的な障害に対する問題の大きさについては、堀井・槌谷（1995）や天貝（1999）が指摘しており、厳しい二次的な障害の状態の根底には、他者との関係の中で生じた信頼感をめぐる課題があると言える。

信頼感とは発達の過程で得られる心理的な感覚である。Erikson（1959）は、健康なパーソナリティを構成する最初の要素を「基本的信頼」の感覚であるとしている。また、乳幼児期に基本的信頼の獲得が不十分であったとしても、その後において獲得は可能であると指摘している。一方、成人期前までに基本的信頼感が獲得されることが必要であることも指摘しており、適度な信頼感をもって生きていくには、青年期にあたる高等学校までの支援が重要だと考えられる。

信頼感は支援的な関わりが効果的と考えられがちであるが、文部科学省（2018）は特別支援学校教育要領・学習指導要領解説の自立活動編で「他者とのかかわりの基礎に関することは、人に対する基本的な信頼感をもち、他者からの働きかけを受け止め、それに応ずることができるようにすることを意味している」と指導の観点を示している。障害のある子供は、特性による困難さをもっている。そのため、信頼感を高めるには、いわゆる支援的な関わりのみでは十分でなく、指導的な関わりも必要であると読み取ることができ、発達障害のある子供にとっては、通級での対応が期待される。しかしながら、CiNiiで「信頼感」＋「通級」で検索をしても該当する文献が1件もなく、研究的には整理されていない状況にある。そこで、通級に焦点をあて、信頼感を育む指導・支援の実態を把握したいと考え、調査票Ⅱで通級対象の児童生徒に対して「人への信頼感」が深まることを意識した指導・支援の実施の有無をたずね、行っていると回答した担当者に対し、特に重視している指導・支援の内容について自由記述で回答を求めた。また、その内容と関連付けている自立活動の領域についても回答を求めた。また、通級担当者が信頼感を育むために重視している指導・支援の内容を手掛かりに、発達障害のある子供が信頼感を育むため、在籍学級や家庭を含め、場に応じて対応可能な支援について検討した。

（1）分析方針

回答の記述内容については、一人の回答者が複数の内容を記述している場合、データを切り分け、内容ごとに1データとした。このデータを3名で協議し、コーディング作業を

おこなった。内容は、まずサブカテゴリーに分類し（結果は「」で記す）、その後、類似性によりカテゴリーにまとめた（結果は『』で記す）。さらに、当該カテゴリーについて学校種（発達段階）、障害種（障害特性）に分け、分析を行った。

（２）結果

分析対象とした 433 名のうち自由記述があったのは 420 名であった。なお、有効回答数は分析により異なるため、分析項目ごとに示した。回答した 420 名が対象としている子供の内訳は、小学校 1～3 年 101 名、小学校 4～6 年 130 名、中学校 148 名、高等学校 41 名であった。なお、小学校は発達年齢的に指導・支援の内容が異なる可能性を考慮し、発達段階を 2 つに分けて分析することとした。また、障害種については、学習障害（以下、LD と記す）44 名、注意欠陥多動性障害（以下、ADHD と記す）135 名、自閉スペクトラム症（以下、ASD と記す）241 名であった。420 名の記述内容を分析方針に沿ってデータの切り分けをした結果、データ数は 562 件となり、一人あたりの平均回答数は 1.34 個であった。なお、562 件のデータの内訳は、小学校 1～3 年 145 件、小学校 4～6 年 183 件、中学校 182 件、高等学校 52 件であった。また、障害種については、LD52 件、ADHD186 件、ASD324 件であった。

①自由記述の内容の検討

回答をカテゴライズした結果を表Ⅳ－5－1 に示した。サブカテゴリーは「受容的・肯定的対応（78 件）」「過ごしやすい環境づくり（23 件）」「ほめる・認める（52 件）」「話をきく（78 件）」「助言（16 件）」「肯定的評価（10 件）」「活動の共有（29 件）」「サポート一般（18 件）」「信用（20 件）」「誠実な対応（21 件）」「他者の気持ちの代弁（24 件）」「他者の良さを知る（11 件）」「他者の気持ちの理解（42 件）」「自分を知る（11 件）」「援助要請力（19 件）」「対応スキル（34 件）」「会話スキル（28 件）」「連絡調整（48 件）」の 18 のサブカテゴリーに分類された。

さらに、記述内容の類似性から「連絡調整」を除く 17 のサブカテゴリーを 5 つのカテゴリーにまとめた。内訳は、「受容的・肯定的対応」「過ごしやすい環境づくり」「ほめる・認める」をまとめ『安心感（136 件）』、「話をきく」「助言」「肯定的評価」「活動の共有」「サポート一般」をまとめ『支援的対応（141 件）』、「信用」「誠実な対応」「他者の気持ちの代弁」をまとめ『関係構築（59 件）』、「他者の良さを知る」「他者の気持ちの理解」「自分を知る」をまとめ『自他の理解（62 件）』、「援助要請力」「対応スキル」「会話スキル」をまとめ『社会性の獲得（78 件）』である。なお、サブカテゴリーのデータ数は 562 件であるが、一回答者から同一カテゴリーに含まれる回答が複数あった場合は 1 データとなるため、カテゴリーの分析データ数は 524 件となった。

カテゴライズの結果、カテゴリーでは『安心感』『支援的対応』が多かった。また、サブカテゴリーでは「受容的・肯定的対応」「話をきく」が多く、次いで「ほめる・認める」「連

絡調整」「他者の気持ちの理解」に該当するものが多かった。

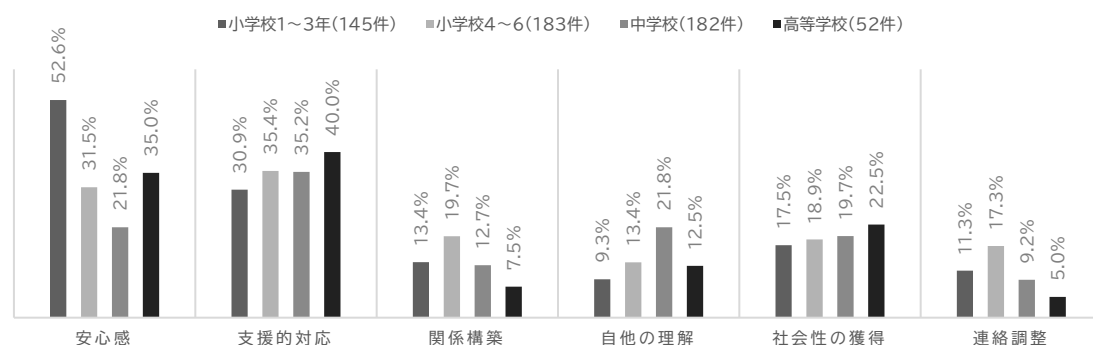
表Ⅳ－5－1 「信頼感」を育むことを意識した指導・支援の記述とカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	回答数	記述内容
安心感 (136)	受容的・肯定的対応	78	よい所に目を向ける。関わってよかったという体験を重ねる。 楽しさ(喜び)や困難さ(つらさ)の共感、共有。 話す内容はできうる限り受容し、本人の意見には否定をしない。
	過ごしやすい環境づくり	23	ハードルの高い目標を設定しない。 プラスの見通しをもちやすいような活動の組み立て、事前の提示。 児童の好きなことから学習、関わり、遊びにつなげる。
	ほめる・認める	52	学級で見せる頑張りや伸びをほめることから始める。 頑張っていること、努力していることを認める。できたこと成長したことはほめる。 発信された言葉はまず受け止める。発信したことをほめる。
支援的対応 (141)	話をさく	78	話をしっかり聞き受け取る。 個々の思いを色々な方面から聞く時間を一時間の中に必ず組み入れている。 個別指導の際に、日常での楽しかったできごとや困りごとを聞く時間を確保する。
	助言	16	その後苦手克服の方法をアドバイスを元に経験させ信頼関係を作る。 わからないことやうまくいかないことがあってもよいということを教える。 困っていることがあれば、早くサポート案を出す。
	肯定的評価	10	援助を求められたことを認め、評価している。 取り組んだ内容をスモールステップごとと評価し、自己肯定感を向上できるように指導している。 担任や本児と関わる教員と連携し、本児の課題と目標についてできたときにしっかり賞賛して価値付けていく。
	活動の共有	29	学習やゲーム等を通して楽しさを共有する。 困っていることを解決するための方法を一緒に考える。 仲間、指導者とかかわりの中で生まれる協力・励まし合い、仲間から必要とされている感覚など小集団での指導を大切にしている。
	サポート一般	18	困った時に助ける。 積極的にコミュニケーションをとる。 分かりやすい指示の仕方などをする。
関係構築 (59)	信用	20	挨拶をする。 本人と決めた課題量などの約束事を、勝手に変えない。 約束はまもるようにしている。約束に変更があった場合、児童に丁寧にあやまるようにしている。
	誠実な対応	21	要求や質問等に対して、きちんと向き合いはっきりと伝える。 一方的に指導者の指示を押しつけず、一緒に取り組む雰囲気大切にす。 児童の質問に対してこまかさずに向き合う
	他者の気持ちの代弁	24	保護者、担任の思いを代弁したり、対象児童を大切に思っていることを常に話す。 担任や保護者の気持ちを代弁したり、言動の意味を伝える。 連絡ノートや担任の先生から伺った話を伝え、よく見ていてくれることや支えられていることを実感させている。
自他の理解 (62)	他者の良さを 知る	11	人とかわかることの楽しさをあじわえるような人の良いところを一緒にする。 かわり合いの経験値を積み重ね、人と関わることの良さ、楽しさを感じられるようにする。 家族や友達など周りの人への良さを見つけたり、感謝の気持ちを言語化している。
	他者の気持ちの 理解	42	周りの大人や友達が、どういう思いで対象生徒に向けた発言や行動をしたのか一緒に考える。 在籍学級の担任の思いを、必要に応じてかみくだいて伝えるようにしている。 物事を一方からだけ見るのではなく、相手の立場や気持ちに立ってみて考える機会をつくっている。受容もするが、あえて、別の考えに触れさせる。
	自分を知る	11	自分が思う自分と、他人が思う自分の両面を知るような指導。 具体的な事実と生徒の心情をつなげて考える時間をもつ。 自分のよさを深く理解できるように、図や絵で分かりやすく説明する。
社会性の 獲得 (78)	援助要請力	19	分からないことがあったら人に聞くことの大切さを伝える。 うまくいかなかったことに対して、誰に助けを求めてどういう方法をとればよいかを一緒に考える。 困ったときに支援も受けながら援助要請を行い、それによって、うまくいった、という経験を積み重ねる。
	対応スキル	34	トラブルが起きた時のふりかえり、周りの人が行っていることへの気づきをうながす。 家族・友だち・級友・先輩・先生・知らない人等への接し方。 友だちと意見が合わない時の対処の方法。
	会話スキル	28	挨拶、返答の仕方。また人とのやりとりで大切な姿勢、言葉づかい、声の大きさ速さなどを伝えている。 少人数での話し合い活動などを通して、否定せずにお互いに意見を伝える練習をさせる。 人と会話する時の言葉の選び方。
連絡調整		48	課題だけではなくできるようになったことの情報共有をする。 在籍学級の担任と関わる機会を増やす。保護者の心理的不安を軽減するために情報交換をする。 担任と密に連絡を取り合い、指導・支援方法をお互いに確認し協力する。どちらに相談にきてても同じように回答するようにしている。

②学校種及び障害種による指導・支援内容の特徴

ア. 学校種

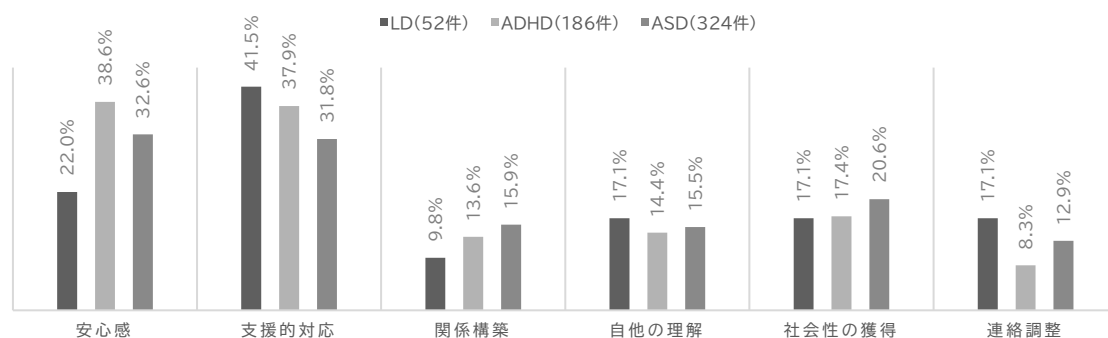
学校種ごとに重視する指導・支援の割合を示したものが図Ⅳ－５－１である。『支援的対応』と『社会性の獲得』は学校種ごとの違いはみられなかった。『安心感』は、小学校１～３年で52.6%と非常に多く、小学校４～６年、中学校と重視される割合が徐々に低下していた。中学校では21.8%と小学校１～３年の半分以上しか記述されていなかった。高等学校になると記述の割合が35.0%と高くなっており、発達段階による違いがみられた。『関係構築』と『連絡調整』『自他の理解』はいずれの学校種も記述が少ない中、『関係構築』と『連絡調整』は小学校４～６年で、『自他の理解』は中学校で相対的に記述が多かった。



図Ⅳ－５－１ 各カテゴリーで指導・支援の記述があった割合（学校種）

イ. 障害種

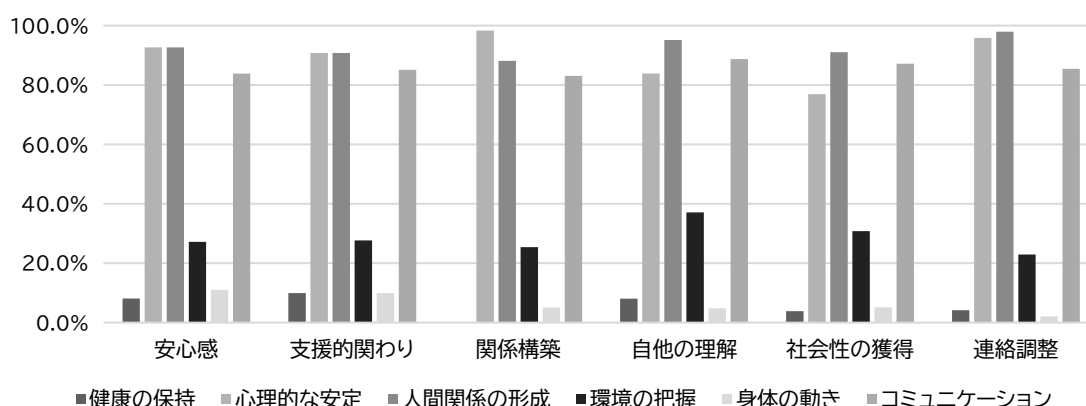
障害種ごとに記述のあった割合を示したものが図Ⅳ－５－２である。『安心感』はLDが22.0%と記述が少なく、ADHDは38.6%と最も多かった。『支援的対応』はいずれの障害種においても記述されている中、LDが41.5%と最も多く、ASDは31.8%と少なかった。またLDは、他の障害種に比べ『連絡調整』に関する記述が多かった。『関係構築』はLDが9.8%と少なく、ASDは15.9%と多かった。ASDは『関係構築』『社会性の獲得』に関する記述が、他の障害種に比べて多かった。



図Ⅳ－５－２ 各カテゴリーで指導・支援の記述があった割合（障害種）

ウ. 自立活動との関連性

「信頼感」を育むために重視している指導・支援と、関連づけている自立活動の6領域についてクロス集計をおこなった。その結果、6カテゴリー全てにおいて70%以上が【心理的な安定】【人間関係の形成】【コミュニケーション】の3領域と関連づけられていた(図IV-5-3)。中でも、『安心感』『支援的対応』『連絡調整』については、90%が【心理的な安定】と【人間関係の形成】に関連づけていた。また、『関係構築』は【心理的な安定】、『自他の理解』は【人間関係の形成】に90%以上で関連づけられていた。



図IV-5-3 6カテゴリーと関連づけられている自立活動の領域

(3) 考察

①カテゴリーと指導・支援の関係について

6つのカテゴリーを信頼感の側面に当てはめると、『安心感』と『支援的対応』は主に他者や自分への信頼感を育むため、『関係構築』『自他の理解』『社会性の獲得』は不信感の要因を軽減し、信頼感を獲得する力をつけるため、『連絡調整』は子供が日常的に一緒に過ごす人に理解を促し、不信感の軽減や信頼感の獲得がしやすくなるための環境づくりの意味をもつのではないかと推察された。また、カテゴリーで示した指導・支援の内容はそれぞれに意味をもつ一方、それらは個々に行われるのではなく、組み合わせることで効果を高めていることが考えられた。

②カテゴリーの内容と信頼感の関係について

通級では、信頼感を育むために、子供に『安心感』を与えたり、支援的に関わったりすることが大切にされており、具体的には「受容的・肯定的に対応すること」や「話をきくこと」が非常に重視されていた。発達障害のある子供が信頼感を得られづらかったり、低下させたりする要因の1つとして、行動の理由や気持ちが理解されづらいことにある。通級で多く取り組まれている「受容的・肯定的に対応すること」や「話をきくこと」は、信頼関係を基に、相互調節の体験によりパターンを修正する支援となっていることが考えられる。

また、通級では、「他者の気持ちを理解する」など、発達障害のある子供が困難なことに對して指導的に関わり力をつけることも、信頼感を育むためには重要と考えられていることが明らかとなった。特性と、環境との相互調整がうまくいかず信頼感が持ちづらいのであれば、相互調整がしやすくなるよう、子供自身の力に働きかけることも重要な視点と考えられる。

③学校種との関係について

安心感を与える支援は、小学校低学年で重視されているものの、中学校ではあまり重視されていないという結果であった。だが、思春期は親から友人への心理的依存が高くなり、孤立感も高まる時期である。友人から認められたり、受け入れられたりする経験ができれば、必ずしも教員にこの対応が求められるとは考えない。しかし、発達障害のある子供は友人を作ることが苦手なことも少なくない。その場合、身近で信頼できる教員からほめられたり、認められたりすることが信頼感を育むためには必要になると考える。

一方、高等学校になると安心感を与えたり、支援的な対応をしたりすることが重視されるようになる。これから社会に出ていくことを見通し、『社会性の獲得』が必要であり、その力を発揮するために、信頼感が獲得されていることが必要と考えての支援と思われる。だが、中学校で信頼感を育む機会が得られなかった子供に対し、高等学校の通級指導教室がその役を担うのは重責であろう。信頼感の低い子供に対し『安心感』を与えたり、『支援的な対応』をしたりすることは、どの学校種においても重視されるものであり、取り組まれることが求められる。

④障害種との関係と自立活動との関連づけについて

LDは学習上における困難さが主たるものであり、対人的な困難さはADHDやASDに比べると表面化しづらい。そのため、学びへの具体的なサポートや、周囲の理解により必要な手立てが提供されることで、不信感を低下させ、信頼感に変えていくことができるのではないかと考え支援がおこなわれていることが推察される。

ADHDは『安心感』に該当する支援が多くの通級担当者に重視されていた。また『支援的対応』も重視されていた。ADHDは注意力や行動などに困難さがある障害である。そのため、生活上、注意や叱責につながる行動が多くなり、話をきいてもらうことなく叱られるなど、不快な体験が生じやすくなる。そのため、相互調整の体験が重視されていると考えられる。

ASDは他者の気持ちや背景にある考えを理解することが難しく、対人関係で困難さが大きい障害である。また、一度の不快な体験が心に与える影響が大きく、不信感が信頼感を上回るパターンが持続されやすいことが考えられる。そこで、『安心感』に該当するような信頼感を育む支援に加え、『関係構築』により他者に対するイメージを修正することで不信感を減らし、併せて、信頼感を高める支援がおこなわれていると考えられる。さらに、『社会性の獲得』など、本人がスキルを身に付けることで、信頼感を感じやすくなるよう、指導的な内容も含め、幅広い支援が重視されていることが考えられる。

信頼感を育む支援の多くは自立活動の領域の中で【心理的な安定】【人間関係の形成】【コ

コミュニケーション】の3つに関連づけられていた。中でも、【人間関係の形成】には支援的なもののみならず、『自他の理解』『社会性の獲得』といった指導的な関わりも関連づけられており、他者からの理解を得るには、子供自身が人と上手く関わる力をつけることが必要だと考えられていることが推察された。

今後に向けて

信頼感の獲得は青年期頃までの経験が影響を与えるものであり、信頼感を獲得しづらい発達障害のある子供であっても、この時期までに必要十分な相互調節を経験することで信頼感の獲得が期待される。今回の調査から、通級では、その経験が accrue するような指導・支援がおこなわれており、校内における特別な指導の場としての重要な役割を果たしていることが確認された。竹澤・小玉（2004）は健康な対人関係において、自己信頼感や他者信頼感があるからこそ対人関係上の悩みが少なく、他者からの効果的なソーシャル・サポートを享受できることを指摘している。信頼感は、生きるために必要な基本的感覚であり、生きやすさに影響するものである。発達障害のある子供の全てに信頼感が育みにくいという現状がある訳ではない。だが、リスクが高いのは事実である。そこで、家庭を含むいずれの場においても『安心感』や『支援的な関わり』が行われることが期待される。その上で、在籍学級を含む学校全体で『関係構築』や『自他の理解』に関するような指導・支援の機会を増やすこと、そして、主に通級の場では『社会性の獲得』や『連携調整』といった専門的な指導が加わる必要があると考える。子供が過ごす場がつながり、指導・支援が組み合わさることで、二次的な障害の予防につながることが期待される。

文 献

- 天貝由美子（1999）. 一般高校生と非行少年の信頼感に影響を及ぼす経験要因. 教育心理学研究 47, 229- 238.
- Erikson, E.H. (1959). Identity and the life cycle. International Universities Press, New York (西平直・中島由恵訳 2011 アイデンティティとライフサイクル, 誠信書房)
- 堀井俊章・槌谷笑子（1995）. 最早期記憶と対人信頼感との関係について. 性格心理学研究, 3, 27-36.
- 文部科学省（2018）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）.
- 齊藤万比古（2014）. 思春期・青年期の発達障害者支援, 二次障害への対応. 公衆衛生, 78 (6), 392-395.
- 竹澤みどり・小玉正博（2004）. 青年期後期における依存性の適応的観点からの検討. 教育心理学研究, 52, 310-319.

V 研究協力者による論考

1. 他領域連携機関の研究協力者による論考

少年院における発達障害を有する少年に対する処遇 ～在院者と教官との信頼関係の構築と、自己理解へのアプローチ～

多摩少年院首席専門官 山下 嘉一

法律上の非行少年とは、①罪を犯した少年、②14歳に満たないで刑罰法令に触れる行為をした少年、③保護者の正当な監督に服しない性癖があるなどの「ぐ犯」要件に該当し、将来、罪を犯し、又は刑罰法令に触れる行為をするおそれのある少年をいうが、実際に保護処分としての少年院送致を受けた少年個々の非行化の機序や、直面している問題は実に多様である。

非行原因に対して多面的方法によりアプローチした研究である UNRAVELING JUVENILE DELIQUENCY (Sheldon Glueck & Eleanor Glueck(1950))では、米国ボストンの2つの矯正学校から非行少年の実験群、公立学校から非行のない少年の統制群をそれぞれ500名ずつ抽出し、統計的手法による比較検討から、非行少年特有の傾向を示すいくつかの社会的、身体的、行動的、性格及びパーソナリティなどの特徴に言及している。それによれば非行少年は、不安定あるいは破綻した家庭に育ち、しばしば不適切な養育を受け、親との適切な愛着関係が形成されていない傾向にあるとされ、体型は「中胚葉型(筋肉質)」、攻撃的、破壊的(しばしば加虐的)な気質、権威に対し服従的でない態度、非現実的な思考と課題解決に対する非体系的な態度が見られる傾向があるなどとしている。優れた古典的研究の知見ではあるが、これらはどこことなく、大人や社会を恨み否定しながらも愛情に飢えて彷徨し、まるで鋭利な刃物のように接触するものを傷付け、そして自らも傷付いているといった、まさに我が国において長きにわたり多くの人々に抱かれてきたステレオタイプの非行少年のイメージと通ずるものがあり興味深い。

昭和23年に成立した現行少年法以後、矯正教育の目的は一貫して少年の健全育成であり、犯罪性、非行性の特定と除去に優先する理念として在り続けてきた。矯正教育のための施設である少年院においては、健全育成という目標達成のための、「陶冶」、「教化」、「形成」の3つの基本構造が偏りなく十分機能していることが肝要とされているところ、そのうち「形成」は、“人間が相互に見えない連関を作って、限定しあってなされる”構造(副島(1981))とされ、少年院における在院者の生活単位であり拠点でもある「寮」の運営に当たり、集団内相互作用が良好に働くための基盤となるものとして、特に重視されてきたのである。

寮において在院者を担任する教官(法務教官)には、同構造を支える要として機能する役割を与えられており、生活全体にわたる全人格的教育を通して在院者と誠実に向き合いながら、彼らを理解するために様々な介入を行うが、これに不可欠なものの1つが、在院者とのラポール(rapport)の形成であると言われてきた。ラポールは本来、治療関係上に成立している良好な心理状態や信頼関係を指す意味で用いられるものであるが、少年院の教官と在院者の間に生じる信頼関係は、相互に相手を受容し、尊重することを意味し、適応的人間関係を築く基本となることを意識付けるというだけでなく、教官が在院者にとっての健全な成人モデルとしてあることが求められている点において、より教化的な関係を意味するものであると言える。

ただし、こうした信頼関係は、教官が意図するグループ・ダイナミクスを寮内に発生させるためだけのものではないことに留意しなければならない。在院者が得るべき信頼は、彼らが安定した人間関係を築く基盤であり、向社会的態度を養うためのものである。在院者の院内生活への適応を重視するあまり、在院者自身の成長や課題を見落とすことがあってはならないのである。

なお、在院者に対して実施した出院時のアンケートの記載や、出院後の面接調査の記録等を見ると、彼らが少年院の教育環境の情緒性、教官と少年との親密さについて肯定的に評価し、自身の成長への影響を意識している様子が読み取れることが少なくない。時に「在

院中はあれほど反抗的だったのに。」と首をひねりたくなることもあるのだが、在院者と健全な成人モデルである教官との信頼関係が、在院者自身に心理的な安定をもたらすとともに、行動や態度の変容を促す基盤となるものであると考えたとき、成長を実感できた者は出院後、在院中における教官との関係に思いを馳せずにはいられないのかも知れない。

ところで近年、医療措置を必要としない在院者を対象とした一般的なカリキュラムを置く少年院にも、発達障害の診断（疑いを含む）がなされ、あるいはその傾向が指摘された少年の送致が増えている。

もちろんそれは発達障害のある少年による非行が増えているということではない。精神障害等に係る診断基準の改訂や、我が国における発達障害者支援法の施行を経て、発達障害についてある程度の理解が家庭や学校にも浸透し、育てづらさの背景にある、いわゆる「発達のでこぼこ」に保護者や教師が目を向けるようになってきたため、児童の気になる特性が従来よりも早期に把握されるようになり、発達外来における診断及び治療、発達障害者支援センター等における支援などにつながるケースが増えたことなどが要因として考えられるところである。

もっとも従来から、発達障害の特徴を示す少年たちは、少なからず一般的な少年院にも送致されてきていたのである。しかしながら、発達障害者支援法施行前の時代においては、処遇現場における発達障害に対する理解や、彼らが直面している困難に対する気づきが十分とは言えず、彼らの多くを「扱いにくい少年」、「自己中心的な少年」などと評価しがちであり、その処遇に当たっては特性を把握した上で支援的に寄り添うというよりも、彼ら自身の気づきと努力によって行動を適正化することに適応の手掛かりを求めるため、教官たちは指導的に関与する傾向があった。また、寮の運営上、集団内相互作用を良好に維持するために、在院者の成員関係における満足度を優先すると、個別の障害の有無にかかわらず形式的に平等な取扱を選択せざるを得なくなる場合があるなど、一般的な少年院における集団処遇には、そもそも在院者の障害特性に応じた合理的な配慮を容易ならしめない作用が生じやすいことが否定できないが、少なくともかつての在院者処遇においては、発達障害を有する在院者の「生きづらさ」に着目した介入が、決して十分なものとは言えなかったことは省みるべきであろう。

平成26年、少年院法が全面改正され、発達障害を有する在院者に対する処遇に転機が訪れた。同法においては「社会復帰支援」という新たな処遇の機軸が明文化されたが、これにより、在院者の犯罪的傾向を矯正するとともに健全な心身を培い、社会生活への適応に必要な知識及び能力の習得を目的とする矯正教育に加え、出院後に自立した生活を営む上での困難を有する在院者に対する具体的な支援を行うスキームが組み込まれ、その処遇の充実が図られたのである。矯正教育と社会復帰支援、これらが車の両輪のごとく連携することで少年院の処遇は、より在院者の個別のニーズに接近したものへと機能的に発展することが期待されるのである。

また、平成28年には法務省矯正局が中心となり、外部アドバイザーの協力を得て「発達上の課題を有する在院者に対する処遇プログラム実施ガイドライン」及び「身体感覚に関するチェックリスト」が策定された。前者は発達障害を有する在院者に対する矯正教育と社会復帰支援等を総体的に充実させていくための指針として、後者は適切な指導及び支援の実施に資するとともに、在院者の不安やストレスの軽減を図るための有効なツールとして、それぞれ処遇現場で活用されているなど、発達障害を有する在院者の処遇はさらに一歩前進したと言える。

ところで発達障害を有する在院者は、上述のようなステレオタイプの非行少年とは全く異なる印象を放つ者が多い。髪を染め、文身（入れ墨）を全身に施しているような威圧的風体で入院してくる者はごく少数である。一方、行動面においては、特に反抗的態度を示しているわけでもないにもかかわらず職員の指示に従いにくい、あるいは、知的能力に大きな問題が認められないのに明らかに意思の疎通ができにくいなど、コミュニケーションの障害が認められる者、無配慮、不注意な行動により周囲のひんしゅくを買いがちであるなど、衝動性、不注意性などが認められる者などが目立つ。そしてこうした在院者におおむね共通するのは、周囲と安定した人間関係を結ぶことが容易ではないことである。

一方、これまでに失敗や不適応を繰り返して社会から孤立し、自尊感情を大きく低下させているなど、発達障害以外の不適応要因を有する在院者も目立つ。特に発達障害に対する適切なケアがなされてこなかったばかりか、さらに虐待や不適切養育などの保護要因の欠如を背景とした二次的障害の状態像が認められるケースにおいて、自傷、攻撃、破壊の行動がある場合には、処遇に相当の困難を生ずることがある。このような障害特性や保護要因の欠如などは、在院者を著しく不安定にさせ、これまで少年院において矯正教育を効果的に実施する基盤として重視してきた、教官と在院者との信頼関係を構築する大きな壁となっており、各種指導を始めとする教育的営為が円滑に機能することを妨げるのである。

こうした在院者の処遇は、社会復帰支援における福祉的支援体制の確保が前提となるが、まず当該在院者に、支援を受ける心構えを持たせることが必要となる。そのための要諦となると考えられるのが、矯正教育等を通じて行われる在院者の「自己理解」の促進である。ただし、ここでいう自己理解は、非行の原因となる認知や行動の問題への気づきではない。自己の「生きづらさ」の根っこにある生得的課題、すなわち障害特性の理解と受容である。

だが経験から述べると、発達障害を有する在院者の入院時における自己の障害特性に係る理解はおおよそ深いとは言えない。在社会時にあまたの失敗や孤立、排斥を経験している彼らである、劣等感を悟られまいと否認したり、周囲に問題を押し付けたりすることは珍しくなく、障害の受容は容易ではない。また保護者にあっても、本人に対する差別を助長することにつながるのではないかと不安を抱き、障害区分の認定や各種手帳の取得を頑なに拒むなど、本人を監護する立場の者が障害受容の壁となるケースもある。したがって障害受容につながる「自己理解」を促進するためには、本人に対する働き掛けと並行して早期から環境の調整を実施することが重要となるのである。

提供を受ける福祉的サービスは障害の程度等によって異なるものの、彼らの多くは、出院後も何らかの支援が不可欠であるとともに、サービスを提供する者が再非行を防止するセーフティネットの一角をなしている場合が多い。こうした支援を提供する者に対し、適切に支援を求めるスキルを身に付けていることは社会適応上の大きなアドバンテージであり、社会からの逸脱を防ぐための保護要因ともなる。発達障害を有する彼らが、社会復帰後に自立した生活を営む中で様々な人々と上手にかかわり、信頼関係を築く力を十分に身に付けさせることと、困難な場面に直面したとき、自己の特性理解に基づく「困り感」を自ら支援者に伝え、必要な支援を求めるための実用領域のスキルを身に付けることのどちらが、少年院における限られた教育期間内においてより達成しやすい課題であるかは瞭然であろう。

本稿前半においても述べたとおり、少年院の矯正教育は、少年の健全育成を目的として全人格的になされるものであって、そのためのパターンリスティックな介入をも是とするため、教官と在院者の関係はおのずと濃密なものとなる。彼らの生きづらさを理解し、直接指導に当たる教官を始め、心理職、福祉職の職員らが身近で支え、少なくとも院内で彼らが孤立することはない。また、規律的枠組を維持する目的から院内の生活、学習環境の静謐は保たれ、在院者の行動も適正に統制されており、その処遇は日課編成や環境面に至るまで明確に構造化されている。そのため、ルールの曖昧さや急な変更、不慣れな感覚への接近など、発達障害を有する在院者が苦手とする状況の発生が社会生活と比べて少なく、彼らの混乱や失敗が起きにくい。こうした少年院特有の処遇構造は、彼らの内面に安心感を醸成し、指導や支援を受容しやすい状態へと導くなど有利に作用すると考えられる。

なお、少年院における矯正教育及び社会復帰支援には、少年の健全育成ひいては再非行防止の視点があまねく備わるということを忘れてはならない。発達障害を有する在院者に自己の特性を理解、受容させるということは、当該在院者が出院後に適切な支援サービスを受けながら、地域社会のセーフティネットに包摂されるための前提であり、彼らが非行のない生活に適応することにこそ主眼が置かれているのである。その点において、学校や病棟における実践とは異なる意義を持つと言える。

末筆となるが、少年人口の減少が進む中、成年年齢の引き下げを含む民事実体法が改正された。現在、これまで少年として取り扱われてきた18歳、19歳の者に対する処遇の在り方について検討が進んでいる。

今後、在院者の年齢構成や特性などは、さらに変化していくことが見込まれるが、発達障害を有するなど、社会復帰後も具体的かつ継続的な支援を要する在院者の存在は、全国的にますます目立ち、在院者個別のニーズに応じた処遇の要請がさらに高まってくると予感している。少年矯正に携わる職員の発達障害に関する知識や指導、評価等のスキルは、いまだ十分な水準に達しているとは言えないところ、近年、国立特別支援教育総合研究所との間で協力関係が築かれるに至り、少年矯正と特別支援教育の連携という新たな潮流が生まれたことについては大変喜ばしいことである。関係各位への感謝の意を述べて本稿の結びとしたい。

矯正教育における発達上の課題がある者に対する「自己理解」及び「信頼感」の指導・支援に関する取組について

東北少年院首席専門官 福岡 秀一

少年院は、在院者の年齢、心身の障害の状況及び犯罪的傾向の程度、在院者が社会生活に適應するために必要な能力等に照らして、16の教育課程が設けられ、また、男女別に運営されています。発達障害がある生徒は支援教育課程Ⅲを指定され、対人関係技能を養い、適応的に生活する習慣を身に付けるための各種の指導がなされますが、発達障害の確定診断がつかない、又は確定診断がついていても、一般の教育課程で対応可能と判断される場合には、義務教育や就労・修学上のスキルを重点的に身に付けることを内容とした社会適應を目指す教育課程が指定されます。

東北少年院は、16ある課程のうち、最も一般的な、社会適應課程Ⅰ並びに短期社会適應課程及び短期義務教育課程の生徒を対象としているところ、実際には、支援教育までは必要としないものの、発達上の課題を有する生徒が一定数います。これは、学校教育におけるインクルーシブ教育と共通する点が多々あると考えられます。本稿では、一般的な教育課程を持つ少年院における、発達上の課題がある者に対する「自己理解」及び「信頼感」の指導・支援に関する取組について述べさせていただきます。

1. 職員側の障害理解

非行少年が少年鑑別所に入所すると、各種検査が行われ、発達障害に関するスクリーニングツールを用いた検査及び行動観察等も実施されます。また、この期間に家庭裁判所が行う社会調査では、生徒本人のみならず、保護者や学校等の関係機関に対しての照会がなされます。少年院の生徒は、このプロセスを経て入院してくるので、あらかじめ発達障害あるいはその傾向の有無等がおおむね明らかになって入院してきます。

発達障害の確定診断がつかなくとも、その疑いが指摘されているケースは少なくなく、これらの状況を踏まえると、職員には、発達障害に関する基本的知識、それに対応した処遇スキル及び支援のノウハウが必要となります。矯正全体として、まだまだ十分とは言い難い面もありますが、ガイドラインの策定や研修が行われ底上げも進んでいます。

2. 「自己理解」について

生育の過程でAD／HD等の診断が付され、自らそのことを認識している生徒がいる一方で、スクリーニング検査上、また行動上そういった傾向があるものの、診断を受けていない、または受けていても告知されていないことから自分では認識していない者も多くいます。成育歴からは、「生きづらさ」を感じることを乗り越え、「生きづらさを感じないですむよう」ひきこもったり、発達障害に対する無知や無理解から保護者と激しい軋轢が生じ軌道修正が困難になったりしている生徒もいます。

冒頭で述べたように、当院は一般の教育課程であるため、発達上の課題を有するということを一義的には前提とはせず、一般社会で適應していけるための方向を目指すこととなります。そのため、目の前の生徒に対しても、発達障害という文言を使用せず、過去の失敗体験や現在の少年院生活に照らして「考え方のくせ」「行動パターン」といった言葉を用いる等により自分の特性としての「自己理解」を促すとともに、個々の生徒が直面するリアルな社会生活に適應できるように考え方や行動の変容を促すこととなります。

その手法として、次の3点で整理してみました。

(1) 集団生活だからこその気づき（点検集会等）

当院を含め少年院の多くは、集団生活を基本としており、特に寮生活における係活動や実習活動場面を通して、発達上の課題を有する生徒は、行動の不具合や対人トラブル等が生じてくることが多くあります。集団生活を行っている少年院では、定期的に寮の構成員による点検集会（個人に対する集団構成員からのフィードバックです）。

学校におけるクラスのホームルーム活動に相当します。)を設けているので、他者から良い点も悪い点も指摘され、助言を受けます。生徒は、職員からだけではなく、同世代のほかの生徒（しかも自分と同じ少年院在院者）から、冷静な場でフィードバックを受けることで、自分に対する理解を深め、また改善の動機付けにもなっていると考えられます。

(2) 学ぶ場と生活する場とが同一である条件を生かした行動様式の定着

少年院では、学びの場と生活の場が一体化しており、言い換えると、学んだことを実践する場を兼ね備えているといえます。この枠組みをより効果的に取り入れた例がありましたので紹介します。

他者を不愉快にさせるような言動をとった生徒に対し、職員が生徒に「じゃあ、今の場面をSSTでやってみようか」と提案し、立場を入れ替えてロールプレイで演じたところ、生徒は自分がとった行動の不適切さを理解できた事例がありました。

こういった枠組みを生かして、自己理解につなげ、望ましい行動様式の獲得及び定着につながっています。

(3) 一般社会で定着するための「自己理解」と「相談するスキル」

冒頭で述べたように、当院の生徒は、何らかの発達上の課題を有していたとしても一人の力で一般社会に適応して生活していけるようになることを目指しますので、過去に確定診断がついている場合はそれを自覚した上で、ついていない場合は自分の「特性」を踏まえた上で、予想されるトラブルとその対策を考えるように方向付けています。

しかしながら、生まれつきの特性に加え、少年院に入院するまでの十数年の生活・環境から獲得（学習）した考え方や行動傾向は、短期間に、簡単には変容しない部分もあるため、次の一手としての、トラブルが生じた場合にも、一人で煮詰まってドロップアウトしないよう、在院期間を通じて「相談すること」を繰り返し指導し、「相談するスキル」を身に付けるようにしています。

3. 「信頼感」について

国立特別支援教育総合研究所の研究結果と同じく、矯正教育においても、生徒との関わりの基礎となっているのが「信頼感」です。

少年院に入院する生徒の中には、大人に対する不信感を強く持つ生徒がいます。それは、被虐待経験や、学校におけるいじめ等での経験を背景にしていることが多いと思います。

対人不信が強い生徒が職員の話素直に受け止めることは、あまりありません。筆者自身も職員として採用された当初は、「職員が制服を着ているから生徒は聞いているだけ」と教えられました。そういう生徒たちが矯正教育の中で何かを学び、社会で適応的に生きていけるようになるには、まずは職員と在院者との間で信頼感を築くことが第一歩です。そして、「なかには信頼できる大人もいる。」といった足掛かりができれば、それを保護者や雇用主等へつなげ、「普通の社会もそうそう捨てたものじゃない。」と、社会へ再出発できるようになっていきます。

以下、少年院において、留意している点等について、筆者の経験を基に述べさせていただきます。

(1) 安全・安心な環境づくり

矯正施設においては、まずは安全・安心な環境を整えます。それは、皆が規律を守った生活をする、いじめなどがないこと、もしそういうことがあればきちんと対処することです。入院した生徒にもそれを伝え、もし規律違反があればきちんと対処します。そうすることによって、生徒の不安感を取り除きます。

職員は、健全な大人のモデルを示すこととしています。生徒に対し、挨拶し、約束を守ります。自らが範を示し、生徒にも求めます。これが公平になされることにより、安心感につながります。

生徒は、安全・安心な環境の中で、職員に対する基本的な信頼感を持てたら、いろいろな指導が内面化されるようになります。

発達上の課題を有する者に対しても基本的な枠組みは同じですが、少年鑑別所から発達障害がある旨の情報がある、又はそういった情報がなくても発達障害が疑われる場合には、具体的な言葉を使うこと、短い言葉を使うこと、聴覚情報だけではなく視覚情報を用いること等、職員間で共有し、障害特性による言動によって生徒を不用意に叱ることがないようにしています。

(2) 適時、適切な助言及び指導

障害特性を持つ生徒は、入院前、コミュニケーションスキルの不足等から無用な対人トラブルが生じていたケースが多くあります。しかし、少年院という上述の枠組みでは、個別担任をはじめとした多くの職員の関わり、適時、適切な助言や指導がなされることを通して、最初は外的に、やがて内面化され、周囲とのトラブルの源となっていた行動が適正化されていき、さらに周囲からも認められることによって、自己肯定感が生まれ、自信が付き、職員に対する信頼感にもつながります。また、保護者との関係調整もなされるため、保護者との間に生じていた軋轢についても回復が進みます。

(3) チーム処遇による複眼的少年理解と職員の負担の軽減

「チーム学校」と同じように我々もチームで処遇を行っています。一つの寮集団に6名程度の職員（個別担任等）が所属しています。また、再非行防止に関する課題では、それを主に担当する職員と平素生活をともにする個別担任がタッグを組み、出院後の生活設計に関する内容では、就労支援担当職員、外部から招いたキャリアカウンセラー等も含め、チームとなり処遇や支援体制の構築を進めます。規模は小さいながら、多職種連携が行われていると言えます。

このチーム処遇は、個別担任一人の力量に左右されず、施設全体として、一人ひとりの生徒に向き合うことにより、職員にとっては負担軽減にもなり、生徒にとっては信頼感につながっているように思います。

4. まとめ

今後の課題は、生徒本人の自己理解のみならず周囲の関係者への理解促進と出院後のフォローアップであると考えています。

在院中は、強力な枠組みの中で、時間をかけて繰り返し指導を行い、職員ともある程度信頼関係を築け、相談もできるようになります。しかしながら、出院を機に、ライフステージが変わり、まったく異なる環境の中で、相談する関係も築けないまま、対人トラブルを起こす等して、軌道修正できないまま再び不安定な生活に陥る生徒もいました。

こういったこともあり、就労支援・修学支援を中心に、社会定着支援のために、関係機関が連携した取り組みが始まっています。当院では、近年、在院中の本人への働き掛けだけではなく、出院の前から、本人を取り巻く周囲（保護者、雇用主）が本人の「特性」を理解するための働き掛けが必要であると感じ、取り組みを始めています。特に、発達上の課題を有する者は、環境の変化に弱いという特性を持ちますので、出院後のライフステージで関わることになる、保護者、雇用主（復学の場合は、学校関係者）、保護観察官、保護司等と、出院前に本人を理解してもらう場（社会復帰支援会議等）を設けること、また、次のライフステージに移った後も、定期的に状況を確認するなどのチームとしてフォローアップをしていくことが必要と考えています。

以上、当院における取組について説明しましたが、発達障害に関しては、職員も、雇用主等も、障害理解やその対応方法、必要な支援についての認識がまだまだ十分とはいえない面もあり、生徒たちの社会での適応を後押しすべく、引き続き、関係機関等とも連携を進めていきたいと思っています。

発達障害者・児の「自己理解」及び「信頼感」の指導・支援に関する 取り組みについて

広島県発達障害者支援センター 相談員 中井 裕子

1. はじめに

発達障害のある児童生徒の二次的障害を防ぐ基盤として、「教員への信頼感」と「自己理解」の支援を教育現場が意識して指導することが重要であると挙げられていた（特総研令和2年度研究中間報告）。しかし、発達障害の診断がある、もしくはその傾向がある児童生徒の集団に馴染みにくい背景要因のひとつとして、「メタ認知と心の理論の関係」が挙げられる。小栗（2017）や西村（2020^{*1}）にも示されているように、メタ認知の2つの機能であるモニタリングとコントロールが上手く機能しないために、発達障害のある児童生徒は、他者へ「信頼感」を持つことや「自己理解」を正しく整理することが困難になる場合が多い。そのため、この2点について支援、指導するためには、発達障害のない、いわゆる定型発達をしている児童生徒とは違う方法で、指導・支援をしていくが必要になる。その結果、発達障害がある、もしくは傾向のある児童生徒の二次的な障害を予防し、かつ、学校生活場面の合理的配慮にも結びつくと考えられる。また、人生において就労期間が最も長いと考えられ、現在、キャリア教育にも重要な視点の1つとして「自己理解」の指導があり、自己理解を支援・指導する意義は高いと思われる。

メタ認知と心の理論の関係

- メタ認知の二つの機能
- 「**モニタリング**」：自分自身の思考や心理状態、行動そのものを対象化し、客観的に監視・把握・分析すること
- 「**コントロール**」：モニタリングにより得られた自身の状態に関する洞察をもとに、自らの行動を望む方向に制御・調整していくこと

自分自身に向けられるもの

メタ認知
モニタリング
コントロール

他者の心理や行動の意図に向けられるもの

心の理論
メンタライゼーション

メンタライゼーションとは、「自分や他者の行動は、個人的な心の状態（欲求、感情、信念）に基づいている」として、その心の状態について解釈するプロセスのこと。イギリスのフォナギーによって提唱された。

* 1)

2. 発達障害者支援センターの相談状況

発達障害者支援センター（以下、当センター）は平成17年10月に開設しており、幼児期から成人期までの発達障害のある、もしくは診断がないが発達障害の特性がある人たちの相談を行っている。近年では成人期の相談者が多くを占めるようになってきているが、学校生活に困難な場面がある児童生徒の支援も保護者や学校と連携をしながら対応している。開設当初から支援をしている児童生徒の中には、年齢が成人期に差し掛かっているケースも増えてきた。それらのケースの中から学生時代、学習場面や対人関係に苦労し、現在は苦労を乗り越えて穏やかに青年期・成人期を過ごしている当事者にインタビューができたため、事例を通じて「自己理解」の指導や当事者が考える「信頼感」についてご紹介し、今後の支援者としての意識すべき点や課題を挙げていく。

3. ケースの状況【自閉スペクトラム症と限局性学習症のケース】

- ・ 小学校時代：読み書きが苦手なことを担任に適切に思いが表現できず、授業中やドリルタイムの時に、床にひっくり返り大声を出したり、教室を飛び出したりする行動をしていた。図工や理科など得意教科は積極的に授業参加するので、教師から苦手な教材になるとやる気が出ないだけでなく、周囲に迷惑行為をする（我儘な児童）と判断されると叱られていた。
⇒ 当時は、集団に馴染まない行動に対して叱咤激励する教師と、穏やかに対応（気持ちを整うまで待つ、予告してできるだけ固まらないよう配慮するタイプ）する教師がかかわっていた。叱咤激励するタイプの教師とは、衝突する機会も多く、こだわりが強くなり動けなくなる場面等が見受けられた。
- ・ 中学校時代：教材の文字の読み書きが小さくなり、板書の量が増えてくると、授業に参加することが辛く教室から出て行き校内を歩き回るか、登校自体も出来ない日が

増えていった（時に魚や虫などを殺める行動も見られた）。こだわりが強くなり、学校に本来持参してはいけない物を持参するため、生徒指導で取り上げると暴れてしまう機会も何度かあった。中学校教諭は時間をかけて反省を促したが、本人なりの理由を話して納得ができず、行動に対して反省したり、修正したりすることはできなかった。指導が入りにくい背景には、前述したメタ認知が関係しているため、一般的な生徒指導では、強い口調はもちろん、穏やかな口調で反省を促しても、本人が、素直に教師の提案に応じて指導に従うことは困難だった。さらに、当時の教員への信頼感は、低かったと本人がインタビューでも語っていた。

4. 中学生の時に、本人に実施した「自己理解」への指導と支援

当センターでは、心の様々なイラストを準備し、本人に名前を定義してもらい、一日の時間の経過の中で、どのような心の変化があるのか、登校後はどの授業でどの心を感じるか分類し、その理由も資料で確認した。さらに、読み書きが苦手なことの背景をWISC-IVの検査結果をパワーポイントで本人へ説明した。授業で辛い教科は、本人のやる気の問題ではなく、人には得意不得意があることや、不得意なことの存在が悪いのではなく、不得意なことへの対処方法がわからないことが問題であることを、視覚的な資料を使って確認した。

⇒本人との面談結果や検査結果を保護者の了承を得て、学校関係者に伝え、各授業の配慮点の検討について提案をした。また、不安が高いとこだわりが強くなることを資料で説明して、こだわりを禁止だけでなく適切な場面で保障することも大切であることを伝えた。管理職と担任で、本人のこだわりへの対応について検討を重ね、全体で共有し実施していただいた。その後、本人は休むことなく学校に安定して登校できるようになり、授業に参加できるようになっただけでなく、新たに友人を作り、行事にも参加できるようになり、無事中学校卒業を迎えた。

高校生活は、中学校の担任が連携を行った先に進学され、穏やかに過ごされた。現在、社会人となり本人のペースで働き続けることができています。

以上より、自己理解への指導は、本人に視覚的に実施して終わりではなく、指導した内容を周囲の支援者に周知し、合理的配慮が実施されて初めて自己理解への支援になると考えられる。自己理解の支援の成否は、その支援後に本人の学校生活の適応の改善が見られるか否かが回答であると思われる。

5. 成人期・青年期の当事者へのインタビューで分かった、学生時代に当事者が求める支援について（信頼感の指導・支援のヒントとなる当事者が考える「信頼感」について）

学生時代（特に中学校時代）に本人が辛かったのは、交流授業の際に通常学級（苦手な大人数の集団）に入ることや、50分間継続して授業を受けることであったとのことだった。そのストレスに耐えるために、心の支えとして、お気に入りの物を学校に持参したところ、校則違反だと叱責され、八方塞がり状態が辛かったとのことだった。成人期になり、学生時代を振り返って、辛かった状況下の心の支えだった人物が2人いたとのことだった。1人は、本人と趣味で意気投合した友人の存在であり「その友人の存在が孤独を紛らわせてくれ、心の救いだった」と語られた。もう1人は、支援学級のZ先生であり、「温厚な方で、所属している生徒達を理解して考えられる人だった」と語られた。本人より、「自分は基本的に人を信頼するということがない。自分自身も信頼できないから。それに、信頼感で上がったり、下がったりするでしょう。自分に環境を合わせてくれた先生には感謝はしているけど、信頼していたかどうかは、断言できない。でも唯一、関わってもらった先生の中では、Z先生だけ、今思うと信頼していたのかもしれない」と話された。

以上の当事者のインタビューを参照に以下のことが考えられた。1つ目は「信頼感」という抽象的概念に対して、発達障害のある方は、前述したメタ認知とも関連し、人に対して「信頼感」という感情を持ちにくい（持っていることを自覚し辛い）ことを前提に、支援者が関わる必要があることである。そもそも「信頼感」とは人間関係におけるやりとり

の結果、生まれる可能性がある感情である。また、いくら信頼感があつた関係でも、たった1回の言動で信頼感を喪失した事例も相談業務や機関支援等で多々、経験してきた。そのため、支援者側から「この児童（生徒）とは信頼関係ができている」と判断したり、公言したりすることには慎重であることに留意する必要がある。そもそも教師への信頼感が対象の児童・生徒に起こるかどうかは、児童・生徒自身が決めたり、気づいたりすることではなかろうか。教師を始めとする支援者側の「この子とは信頼感ができている」という確信のみで、発達障害のある児童や生徒と関わると、信頼関係ができているはずなのにと、いう支援者の思いから、子供の反応が予想外の場面において感情的な関わりが増えてしまうことが考えられる。結果、本人達に無意識に負荷をかけてしまうことや、支援者が気づかない中で、関係性の悪化につながりかねないと予測される。

以上を踏まえて、発達障害のある児童生徒に対して「信頼感」を身近なものとしていくためには次の2点が考えられる。①信頼感を支援するべき時が来た際には、言葉で長く説明するだけでなく、視覚的なアプローチが必要であること、②その場では、信頼感という概念が理解できなくても、時間が経過して気づく概念ともいえること、③教師側が対象者と「信頼関係ができている」と完了形で考えず、信頼関係は常に築き続けていく繊細なものであると自覚すること、である。

以上のことを支援者が意識し、即時効果が出ることを支援者が過度に期待せず、年齢に応じて、必要な手立てを行っていくことが必要ではないかと考えられた。

6. 自己理解と信頼感の支援・指導に関して支援者として意識すべきこと

この度、当センターでの支援を振り返り「自己理解」と「信頼感」について改めて整理の機会を頂くと共に、学生時代から成人期まで関わったケースのインタビューから改めて支援者として学ぶことができた視点があつた。

まず、「自己理解」の支援に関しては、学齢期を経て成人期の就労に至るまで、当事者のどのライフステージにも重要な支援になってくることが確認できた。また、自己理解の指導において指導者側のスキルや経験値に加えて柔軟性が必要であることから、支援の質の差が出る可能性が考えられる。さらに児童・生徒の介入時期の発達年齢においてアプローチやテーマも多様性が必要であると思われる。導入プログラム案などが年齢別で提案されると、より現場で充実した支援を受けられる児童・生徒が増えるのではと感じた。そして、教育・医療・福祉の支援者に、自己理解についての研修機会の確保の課題が考えられた。

また、「信頼感」については、当事者のメタ認知の特性を支援者側が十分に理解と意識をしながら、関わりを重ねていく重要性と、支援者側が「この児童（生徒）とは信頼関係ができている」と自負して関わることなく、信頼関係は、「日々の支援の中で、児童生徒の自立に向けて、支援者との良い関係を模索し続ける中で、できる結果である」ということを意識すべきではないかという課題を確認できた。

7. おわりに

最後に二次的な障害は、児童生徒が、担当の教職員との関係悪化だけがきっかけではなく、本人を取り巻く様々な環境から影響を受け、発症することもあるため、周囲の支援者はもちろん、本人も無意識のまま症状が悪化してしまうことが多々ある。日々、多忙な学校関係者だけが二次的な障害への対応やその予防の責任を負うのではなく、児童期・思春期の専門家、心の専門家、地域の支援者との連携や役割分担も含めた上で、「予防・支援プラン」を立てるスキルが、教育現場の支援者に求められているのではないかと考える。

引用・参考文献

* 1) 小栗 正幸監修 2017 支援・指導のむずかしい子を支える魔法の言葉 講談社

* 2) 西村 浩二 2020 年度 就労支援機関等スキル向上事業マッチングスキル等向上研修会資料

2. 通級指導教室担当の研究協力者による論考

学校教育における発達障害者・児の「自己理解」及び「信頼感」の指導・支援 に関する取組について

札幌市立南月寒小学校 教諭 山下 公司

1. 発達障害に対応する通級指導教室における信頼感の形成

発達障害に対応する通級指導教室（以下、まなびの教室）に通級する児童の中には、他者への信頼感を失っている児童が存在する。これまでの育ちの中で、その障害特性があることで、無理解による叱責や、過度な適応を求められること、不適切な養育などを通し、他者に対して信頼感を失っている場合がある。また、障害特性から他者意識が希薄であり、他者への信頼感をもちづらい場合もある。

教育全般で重要であり、人との関わりにおいては根幹である信頼関係（まなびの教室においては、担当者と通級児童、保護者、在籍学級担任）を築いていくことが、まなびの教室においても求められる。担当者と通級児童で充実した関係が築かれることで、通級児童は、担当者への信頼感を高めていく。

では、その信頼関係をいかに築いていくか。まず筆者が大切にするのは出逢いである。本校では、まなびの教室に通級する前に、保護者、児童がまなびの教室の見学を実施する。他校通級の場合、児童は「転校させられるのでは？」「はじめての場所でドキドキする。」等様々な心配を抱え、緊張の面持ちで見学に来ることも少なくない。（自校通級の場合は、児童が休み時間での担当者との関わりや他の通級児童の話等からネガティブなイメージをもって来る児童はあまりいない。）したがって、見学段階では児童の不安軽減やまなびの教室に関するネガティブなイメージを払拭することを重視する。まなびの教室は、自分のクラスを離れて転校してくるわけではないこと、週に1時間程度だけ来ること、自分のクラスの勉強とは少し違って、国語や算数といった教科の学習そのまま行うわけでないことを児童の実態に合わせて丁寧に伝える。保護者には、児童が見学してどう思ったかを聴いてもらい、まなびの教室に通級するかどうかは本人の意思を大切にしてほしいことを伝える。本人の願いや思いを重視していることも伝え、保護者や在籍学級担任の先生の意向だけでは十分な通級指導にならないことを確認する。

その後、実際に通級することになった場合、初回オリエンテーションで児童にまなびの教室に来ることのできるようになりたいことを聞く。児童によって願いは様々だが、児童なりにになりたい姿を語ることが多い。

初めて通級する児童については、まなびの教室で目指すこと（得意なことや好きなことはもっと伸ばしたり増やしたりしよう。苦手なことやうまくいかないことは、先生と一緒に考えて取り組もう。）を伝え、願いを聞き取る。担当者は、それまでの保護者や在籍学級担任からの情報収集で児童の困りについてはおおよその検討をつけているので、「～についてはどう？」と児童に通級担当者から提案する形で願いを引き出す。

継続指導をしている子どもについては、年度や学期はじめに折に触れて、児童自身の願いを話題にし、まなびの教室のことや自身の学ぶべき課題について意識できている場合が多いので、児童自身の言葉で願いが語られることがほとんどである。

児童の願いをスタートにし、室橋（2016）にある「児童、担当者と共同戦線を張る」ことで、児童と担当者に信頼関係が形成されるのではないだろうか。いわゆる発達障害のある児童は、損得勘定で物事を考えることがある。信頼感を得るためにも、「この人（担当者）と活動することで、自分の願いがかなえられる。」という経験が重要である。安易に全面的に受容するというだけではなく、児童とともに課題に取り組むことを通して、信頼感が形成されていくと考える。

2. 他者への信頼感を醸成する指導

担当者への信頼感を形成し、信頼関係が構築されてくると、それを担当者以外へも広げていくことが重要となる。他者への信頼感を形成していくことは、相手の状況にもよるこ

となので、とても難しい。しかし、まなびの教室では他者への信頼感をもってもらうために、小集団活動を通して指導を行う。一例として、ASD 傾向のある児童で、他者も自分と同じ考えをもっていると思う児童がいる。そこで、そういった児童で小集団活動を設定し、一つの物事を通して自分と他者の思いの違いを感じる指導を行う。担当者が共通の話題「友達とは？」等を提示し、それに対するそれぞれの思いを表現する。担当者はそれぞれの思いを大切にしつつ、人によって考え方が違うということを伝えていく。その活動を通して、自分の考えも担当者や他の児童から認めてもらう経験を積み、人それぞれ考え方は違うという意識を育てる。他者はそれぞれ違うという意識をもったうえで、相手の考えに「それもありか。」と認める経験を積んでいくと、児童同士で認め合いが起こる。そういった活動を通すことで、相手への信頼感が育っていくと考える。また、まなびの教室で学ぶ仲間であるという意識も育っていく。そういった集団を作っていくために、児童の発言や行動の意味を丁寧に表現していくことが重要である。友達の行動や発言の理由が分かると、納得して友達を信頼することにつながる。信頼関係を作っていく中で、援助してもらう経験（意図的に援助してもらう活動、例えば助け鬼等。）も積ませ、「困ったときに助けてもらった経験」を通し、より信頼感を醸成していく。

他者への信頼感を醸成させるためには、こういった仲間意識をもてる小集団の中で、行動や発言が認められる必要がある。SST などを通し人との関わり方の方法を伝えていくだけでなく、児童自身の思いを大切に、集団作りをしていくことが重要であると考えます。

3. 通級指導教室における自己理解に関する指導

通級指導教室では、自立活動を主体とした指導を行う。本校の発達障害に対応する通級指導教室（以下、まなびの教室）でも、自立活動を念頭に指導を行っている。自己理解に関する自立活動項目は、2「心理的な安定」（3）障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること、3「人間関係の形成」（3）自己の理解と行動の調整に関することを取り上げて指導することが多い。

2「心理的な安定」（3）においては、障害が基で心理的な安定を図ることが困難な状態にある児童に対し、困難さあるかもしれないが、仲間や先生との関わりを通して、それへの向き合い方や特性に応じた対応を自分なりに考えさせる等する。そのことを通して、心理的な安定を図り、障害による困難な状況を改善・克服を目指す。

3「人間関係の形成」（3）においては、困難さがあることで十分に課題に取り組むことができなかつたり、自己肯定感がもてなかつたりし、結果として、活動に前向きになれない、あるいは避けてしまうことが見られる。そういった児童に対し、他者（友達や教師、保護者等）からの意図や評価を伝える活動、体験的な活動を通して、自分の得意なことや苦手なことを実感させる。そのことを通して、自己理解させ、行動の調整を促す。

学習障害のある児童を例にとると、困難さのない児童に比べ、学習において「自分は馬鹿だからできない。」「どうせやってもできない。」等、自信をなくしてしまっているケースが少なくない。自分なりに方法を模索しながら学習に取り組むものの、思うように成果が上がらず、学習全般に対して意欲や関心が低くなってしまっていることも見られる。また、方略や支援の手立てを示さず、「やればできる。」などの実態を考慮しない励まし、アセスメントに基づかない当てずっぽうな支援を行うと、児童は「先生がいろいろな方法を考えてくれたけれども、それでもうまくいかない。」というより自信を失わせてしまう機会になりかねない。ADHD のある児童についても同様で、不注意により忘れ物をたくさんしてしまったり、衝動的に行動して同じ誤りを繰り返してしまったりし、教師や保護者から叱責を受けることがある。本人としては、思わずやってしまったことで叱責を受け、自信をなくしてしまうことがある。ASD のある児童は、自分を客観的に見るのが難しく、自分の良さや苦手さを十分に理解できないこともある。

自己理解は、ややもすると自分の困りにばかり焦点を当てがちである。自分の困りをしっかりと認識し、それへの向き合い方への指導が中心となる。しかし、困難さに向き合うためには、自分の良さや得意なことも理解する必要がある。また、発達段階を考慮する必要がある。筆者が大切にしていることは、低学年では、自分の好きなことや得意なこと、

頑張りたいことを表現できることである。高学年では、低学年同様自分の好きなことや得意なことと合わせて、熱中できること、苦手だけれどうまくなりたいことを表現させ、それを実現させるために先生や友達と共同作戦で頑張ろうと伝える。そして、単純に苦手なことに取り組むわけではなく、得意なことを使って苦手なことに取り組むことを提案していく。

小学校4年生女児で、算数の苦手意識が強く、ひいては学習全般において自信をなくしている児童がいた。本人と話をする中で、自分の得意なことは国語、おしゃべり、苦手なことは算数。特に図形問題の意味が分からないと訴えた。「算数はどうしても苦手でやりたくない。」と話すものの、「このままでは良くない。できるようになりたい。」と話した。そこで、まなびの教室では算数の課題に取り組むこととした。面積の問題では、丁寧に図形を言語化していくことや手順を言葉で確認し、その後、自分で先生や友達に考え方を言葉で示す方法を行った。すると、少しずつではあるが、算数への抵抗感は軽減し、自分のことを「面積名人になった。」と表現するようになった。彼女が、まなびの教室に新規で開始した児童にまなびの教室のことを紹介した内容がまさしく自己理解につながるものであった。「まなびの教室では、私は算数に取り組んでいます。でも、算数は苦手なので、得意な国語を使って算数をします。そうすると、ちょっとだけできるようになります。だから君もまなびの教室の先生に頑張りたいことを伝えるといいよ。」（下線太字は筆者注）現在6年生になった彼女は、変わらず算数の苦手さはあり、テストで30点くらいしか取れない時もある。しかし、学習に対しての意欲は下がることなく、「私は算数が苦手だから、算数で30点も取れば十分。国語で30点ならショックだけど。」と自分の苦手なところと得意なところを十分に理解し、学校生活を楽しんでいる。

小学校5年生男児で、友達とのトラブルが多く、けんかが絶えない児童がいた。本人に今どんなことができるようになりたいかを確認すると、友達とけんかせずに楽しく遊びたいとのことであった。また、「俺はコミュ障だから…。」とも話していた。在籍学級担任との面談で、友達との関わりの中で、自分の思い通りにいかないことがある場面でイライラしてしまい、言葉を荒げてしまう様子が見られるとのが分かった。また、担当者による授業参観では、グループ活動で自分の意見を高揚した状態で話し、周りから受け入れられず、結果として思い通りにならず、イライラしてしまっている様子が見られた。しっかりと彼の話を聞くと、とても素敵なアイデアだったり提案だったりした。そこで、本人と作戦を立て、いいことを思いついたときに落ち着いて話すことの方法を検討した。小集団指導場面で、考えを話す場面や遊びを決める場面を設定し、事前に声の大きさやしゃべり方を伝え、それを意識させた。小集団場面では、自分の意見が通ることを経験し、通常の学級でも在籍学級担任と連携しながら、話す場面で事前に意識化させることで、同じように実践していった。そこでも同様に相手に伝わったという経験をすることで、より伝わりやすい話し方を意識するようになった。6年生になった彼は「俺、コミュ障というより、焦って大声で早口になってしまうから伝わらないだけでした。わりと良いこと言っているみたいで、気を付けて話せばけんかになりませんね。」と自分を振り返った。

4. 自己理解からのスタート

自己理解という、自分の得意なことや苦手なことを知ることが重視される。それは当然ではあるが、それだけではない。発達障害通級指導教室で求められていることは、それを踏まえたうえで、本人の困りにどう対処していくかではないだろうか。そのためにも、児童を多面的にとらえ、良さも含めたアセスメントを行う。その中で「得意を活かしてこうすればうまくいく」という方法、あるいは「苦手なところは代替手段を活用したり、援助したりしてもらえばいい」という援助行動への支援も含めて自己理解の指導ではないだろうか。

参考文献

室橋春光. “土曜教室活動の意義.” 北海道大学大学院教育学研究院紀要 124 (2016): 93-105

中学校における「自己理解」および「信頼感」の指導・支援の取り組み

仙台市立八乙女中学校 教諭 伊藤 陽子

1. Aさんとの出会い

Aさんと初めて会ったのは、Aさんが中学校1年生の冬でした。在籍校の担任に勧められ、両親がLD・ADHD等通級指導教室（以下、通級指導教室と表記）の見学に来ました。本人は車から降りないと言い張り、両親だけの見学でした。1時間ほど通級指導教室の概要や子どもたちの変容などについて説明すると、お父様が「本人を連れてきます」と言い、車の中にいたAさんを説得し、通級指導教室に連れてきました。気が進まないこと、初めての場所・知らない場所への抵抗感もあってか、フードを目深にかぶり、ずっとうつむいたままのAさんでした。

「こんにちは。通級指導教室の伊藤です。今日は来てくれてありがとうございます。」と声をかけた私をにらむように見たAさんからの返事は、「早く帰りたい」でした。何度か声をかけても、返ってくるのはうつむいたままの「別に」の言葉だけ。そんなAさんの姿に、きっと、通級による指導は申し込まないだろうと思いました。

2. 通級による指導が決定

予想に反し、市の就学支援委員会の審議を経て、Aさんの通級指導決定の連絡が来ました。在籍校からは、まるで冊子のような『指導記録』が届きました。パニック、籠城、危険行為、自傷、他者への嫌がらせ、大声で叫ぶなど、初めにその指導記録を目にした校長は驚き、すぐに私と生徒指導主事が呼ばれました。在籍校の生徒指導主事からもすでに連絡が入っていて、厳戒態勢で初回通級日を迎えました。

この日のAさんは、表情が硬く緊張が見られるものの、私が用意した課題を順番にこなしていきました。好きなもの、嫌いなもの、休みの日の過ごし方など雑談を交えながら、Aさんとの共通の話題を探り、レポート形成の材料を集めました。それに加えて、「何のために通級指導教室に通うのか」、「どんな力を付けたいか」について、私の気持ちを丁寧に伝えました。Aさんは、うなずきながら話を聞いてくれました。そして、Aさんも自分の気持ちを少しだけ話してくれました。

「〇〇中学校（在籍校）の人は全員大嫌い。だれも私の気持ちを分かってくれない。私ばかり無視されたり怒られる。だれも信用できない。」「私なんか死ねばいいんだ」

在籍校から送られた資料とAさんの話から、『状況を正しく判断する力』『自己を客観視する力』の弱さと『自己肯定感の低さ』を感じました。

Aさんには、『信頼できる大人を見つける』『困った時の正しい対処法』『自己理解』の3点を重点とした指導を行うことにしました。

3. Aさん⇄通級指導教室、在籍校⇄通級指導教室の信頼関係づくり

5月の野外活動後に、新年度の通級指導が始まりました。Aさんに野外活動の様子を聞くと、数枚の写真を見せてくれました。どの写真も表情が硬く、緊張していることが伝わってきました。一番楽しかった思い出を俳画にしようと提案すると、「岩魚の絵が描けない」「そういうのは苦手なんです」と言い、うつむき、それ以上何もできなくなってしまいました。そこで、「インターネットで画像検索して、それを見ながら描こう。」と提案しました。写真を手元に置くことで、囲炉裏で岩魚を焼いたときの絵を描くことができました。Aさん自身もその出来映えを喜んでいました。次の通級指導の時には「担任の先生に、俳画をほめられました。」と、うれしそうに話していました。これ以降、Aさんには『できな

いときの具体的な対処法』をその都度提案し、苦手なことを相談しながら乗り越えた成功体験を積み重ねるようにしました。すると、次第に自分から「〇〇ができなくて困っています」と相談するようになりました。在籍校でパニックを起こした際は、「通級指導教室に行ってクールダウンしたい」と担任の先生に申し出るようになりました。

在籍校の担任とは頻繁に連絡を取り合い、連携してAさんの指導・支援に当たりました。在籍校でトラブルがあった場合は、その内容や状況について詳しく情報がきました。それをSSTのテーマとして教材を作り、Aさんがどのような考えを持ったかなどを共有しました。良い出来事も共有しました。こうして「Aさんと通級指導教室の信頼関係」、「在籍校と通級指導教室の信頼関係」がそれぞれできあがってきました。

4. 高校デビューに向けて自己理解

やがて、Aさんは「友だちがほしい」「穏やかで笑って学校生活を送りたい」と本音を話すようになりました。そのためには、「Aさん自身も変わらなくてはいけない」と自覚できるようになってきました。通級指導教室で行うSSTに真剣に向き合い、それを普段の学校生活で生かそうと努力もしていました。しかし、同級生との関わりは思うように改善できませんでした。Aさんはその状況に不満を感じているようでした。そこで目標を「今すぐ」ではなく「高校で自分が望む生活ができるようになる＝高校デビュー」として将来への視点を持って頑張っていくことを提案しました。

自己理解のための具体的な取り組みとして、イライラレベル表を作成しました。イライラした時の自分の様子を5段階の表にまとめていきました。レベル5になると自制できなくなり、パニックを起こしてしまうこと、レベル4だと相手の嫌がることをしてしまうことなどを泣きながら書き込んでいました。自分の失敗に目を向けることはつらいことです。それにもかかわらず、Aさんが向き合えたのは「今までの失敗を繰り返したくない」「通級指導教室で勉強することは、絶対、自分の役に立つんだ。」と思ったからだそうです。レベル4になる直前の身体状況（身体が熱くなる）を確認し、そのような状況になったら、「その場を離れてクールダウンをする」「その場所はどこにするか」「誰に声をかけて移動するか」など、細かく具体的に確認を行いました。また、『自分の良いところ』についても一緒に確認していきました。「自分に良いところなんて何もない」と言っていたAさんでしたが、通級指導の様々な活動の中で「Aさんのここが素晴らしい」「Aさんは〇〇が上手だね」と、具体的・継続的に声かけを続けると、「私は〇〇が得意です。」と言えるようになりました。笑顔が増え、明らかにAさんは変わっていきました。

5. 信頼関係の広がり

今までは「Aさん⇄通級指導教室」、「担任⇄通級指導教室」でしたが、次第に担任⇄Aさんの関係もできあがってきました。クラスの生徒たちへの働きかけは通級担当者にはできません。粘り強く、また、通級指導教室任せにすることなく、通級指導教室と連携を取って3年間担任としてAさんを支えた先生の努力に頭が下がります。3年生の秋には「クラスが楽しい」「〇〇中（在籍校）を卒業したくない」と言うまでになっていました。

このまま、穏やかに卒業を迎えられるかと思っていましたが、受験の不安もあり、些細なことをきっかけに、クラスでパニックを起こしてしまいました。誰よりもショックを受けたのは、Aさん本人でした。次の日の朝は、本人の希望で通級指導教室にやってきました。Aさんは、「もう、学校に行けない。」「クラスみんなは、もう、怖がって私に話しかけてくれない。」と泣いていました。そこで私は、今までのクラスでの楽しかった思い出1つ1つをAさんと確認し、その後、Aさんに聞いてみました。

通級担当「Aさんのクラスの人たちはどんな人たち？」

A さん 「明るくて楽しい人たちです。」

通級担当「〇〇先生（担任）は、どんな人？」

A さん 「生徒のことを思ってくれる優しい先生です。」

通級担当「じゃあ、今、あなたのクラスは何してと思う？」

A さん 「・・・」

通級担当「私は、A さんが今まで通りクラスで過ごせるように、みんなで応援しようって話し合ってくれていると思うけど。」

A さん 「そう・・・だと思います。去年までなら許してくれなかったことも、今のクラスの人たちなら許してくれると思います。クラスに戻りたい。」

その後、A さんは在籍中学校に行きました。クラスで温かく迎え入れられ、「1 日穏やかに過ごせた」と、担任と A さんそれぞれから報告を受けました。時間はかかりましたが、A さんは自己理解をしながら自己の行動の振り返りができるようになりました。信頼できる先生、友だちとの関わりを実感することもできました。

6. 卒業後の A さん

A さんが高校生になって初めての夏休みに、A さんから私にメールがきました。

「先生、お元気ですか。〇〇中学校（在籍中学校）を卒業した A です。やっと高校の授業が始まりました。すぐに友だちができました・・・（中略）。相変わらず集会は苦手が出られないけど、そのときは保健室に行って休んでいます。友だちにそのことを話したら分かってくれて、うれしかったです。」

はじめは、仕方なく行っていた通級でしたが、途中から通うことが楽しくなって、行く日を楽しみに待つようになっていました。いろいろ教えてくれてありがとうございました。先生、高校生活はとても楽しいです。」

特性に凸凹がある子どもたちが、学校や社会で適応し、自信を持って生きていくためには「自己理解」が必要です。また、信頼できる人との出会い、その人に SOS が出すことも身に付けさせなければなりません。それが通級による指導に求められていることだと学んだ事例です。

自己理解を育み進路実現につなげる取り組み －高等学校における通級による指導実践－

埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園
教諭 相川 賢樹

はじめに

さいたま桜高等学園は、4つの専門学科（生産技術科、家政技術科、工業技術科、環境・サービス科）を有する高等部単独校で、「適性就労 100%」を目指し、240名の比較的軽度の知的障害生徒が学んでいます。

本校は高校通級のモデル校をサポートする連携特別支援学校の1校として、また、筆者がかつて中学校通級指導教室を立ち上げから担当した経緯から、この間、県立N高等学校の通級指導（「自立活動」）の授業づくりにN高等学校の先生方と取り組んできました。

本稿では、N高校でのAさんへの通級指導での自己への気づき、特性理解の学習を通じて進路実現を目指した実践から「自己理解」「信頼感」に関わる課題を考えます。

1. 思春期・青年期の特性

高校時代は他者との関わりで自己を形成していく重要な時期です。中学生、高校生、つまり思春期、青年期は障害の有無にかかわらず、さまざまな悩みを抱えながらも将来の社会参加と自立に向けて大きく成長する時期でもあります。

高校では、生徒の主体性が重んじられ、生徒同士の関わり合いの中で人間関係が濃密で複雑になります。学習量も増え、単位の修得と関わり評価・評定が厳しくなります。将来を見通し、進路選択に不安も加わります。さらに、課題提出、様々な行事、部活動の大会、コンクール、生徒によってはアルバイトなどめまぐるしい日々を送っています。

発達障害のある生徒のみならず支援の必要な生徒（気になる生徒）の多くは、そもそも人との関係づくりや自己表現に課題を持っています。また、他の生徒以上に、周囲の視線や言動、評価に過敏となり「自分は他者と違う」などと悩み始める時期でもあり、私たちが想像する以上に学校生活でストレスや不安を感じています。

一方で、本人自身は「どうにかしたい」「わかりたい」という気持ちを持ち、「できない」自分と直面し葛藤しています。学校生活では「指示に従って行動できない」「集中力が短い」「人とうまく関われない」などといった様相を示しがちとなります。周囲はその背景（特性）が読み取れず、「怠けじゃないか」「努力が足りない」と一面的に捉えがちとなり、叱責や一方的な指導になってしまいます。

結果的に生徒自身は「どうせやっても無理」「努力しても無理」と思い、場合によっては二次的な障害（不登校や非行行為など）を生じることもあります。

とりわけ、高校生にとって卒業後の進路を考えることは、将来も見据えつつ「自分はいったい何がしたいのか」といった自己への問いかけとともに自己への気づきをはじめることとなり、自己理解を深めていきます。

さらに、中学校卒業時の高校選択以上に、将来を見通しつつ進路先を主体的に調べ、考え、説明会に申し込む等本人主導となり、より一層「自己選択」「自己決定」が迫られます。そこには、迷い、悩み、不安がつきまといます。

2. Aさんの事例

（1）チームとして支援

Aさんは、勝ち負けにこだわる傾向が強く、授業中思い通りにならないと物や人にあたる言動が見られました。特に、ゲーム性のある学習場面、体育の球技、体育祭での順位などに過敏に反応していました。1年時の体育祭や学習場面での状況から、コーディネーター、担任が中心となり支援のフローチャート（図1）を作成し、校内（学年会・職員会議）での共通理解を図りました。

体育祭の成績発表では先生方の配慮でその場を離れ、自分から回避する行動も見られるようになりました。先生方からも「イライラしているが多少なりとも我慢するようになってきた」などと成長を認めてもらえる声も聞かれ、学年進行に伴い比較的落ち着いて学校生活を過ごすことができました。

(2) 通級での指導

～進路実現をめざした自己理解の学習～

N 高校の通級指導は学年ごとにテーマを決め小集団で授業を展開しています(表1)。生徒同士の話し合いや発表の場など意図的に設定し、互いの関わり合いを大切にしながらコミュニケーション力を高める工夫をしています。

A さんも小集団の中で自己の特性や対処の方法、進路に向けた学習を行ってきました。学習内容の一例は以下の通りです(表2)。さらに、トラブルが生じた際には「事実」

「原因」「結果」をワークシート(図2)にまとめ、言動の振り返りと対処方法を学びました。

A さんは「何事にもまじめに取りかかり言われたことをちゃんとやる。一方で考えることが苦手で負けず嫌い、人見知り、細かいことにけっこう気にしてしまう。」と自己分析しました。

授業記録の中では「小中高と何度もストレスを感じて爆発して大騒ぎするのは何度も嫌というほど経験したので、まずは落ち着かせる、そして少し気持ちが整理してから自分の行動を考えるのが大切だなあと自分は思いました。」「話し合いをしてみんなから意見を聞いて自分の性格は『その気になれば自分の意志で直せる』ということができるとわかりました。これからは何度も何度も『自分の勝ち負け』をこの場に出すことで自分でも忘れないように出していこうと思いました。」と他者の意見を受け入れつつ自己を振り返り、自己への気づきを深めました。

(3) 進路実現に向けて

A さんは進路先については悩みつつも、自分の興味関心のある「情報系」の進学を志望しました。

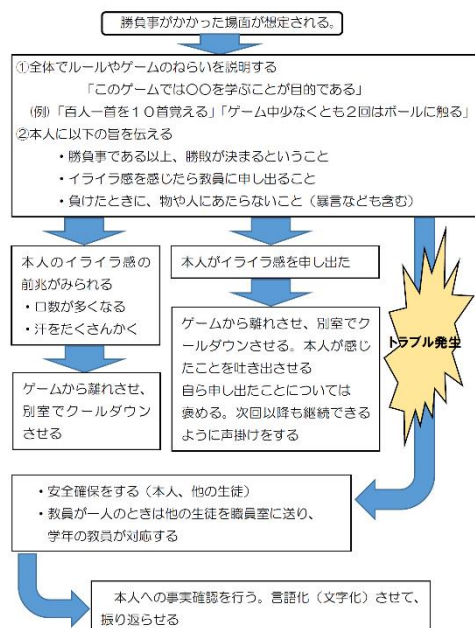


表1 学 図1 支援のフローチャート

1 年	2 年	3 年
自己理解と コミュニケーション	人間関係の形成と セルフコントロール	進路実現 社会の中の自分

表2 授業内容の一例

単元名	学習内容
自分のタイプを知ろう	私はどんな人? 10 個の私「得意がわかれば自分が伸びる 40 問テスト」
コミュニケーションはキャッチボール	コミュニケーションはキャッチボール
怒り・イライラの対処法を考えよう	アンガーマネジメント&イライラチェック
言葉を考えよう	リフレーミング
将来の自分	「働く」ことの意味 働く自分をイメージして 今の自分を考える 長所・短所を考える

ふりだしシート

何が起ったのか? ない限り、次に生かそう!!

事実 → 私は、〇〇日の〇時〇分、〇〇をした。

原因 → 私は、〇〇が〇〇で〇〇になった。

結果 → 私は、〇〇になった。

気持ちを整理し、ふりだし!!

事実 → 私は、〇〇が〇〇で〇〇になった。

原因 → 私は、〇〇が〇〇で〇〇になった。

結果 → 私は、〇〇になった。

図2 振り返りシート

Aさんは「進路に対する不安や心配事」に対して「自分の周りを取り囲む環境が大丈夫なのか。」「自分の性格を受け入れてもらえるのか。」と不安を吐露しました。

最初のA0入試では不合格となりました。「どうしたらいいのか。自分は何をしたいのかわからない。」と自信を失い、悩み、迷いました。通級では、専門学校、大学を数校紹介し、Aさん自身で1校に絞りました。

専門学校の説明会に親子で参加し「指定校推薦」で見事合格しました。説明会でAさんは「人と目が合わせられない。人見知り。」等自己の特性を相手に伝えました。専門学校の担当者から「いろんな個性の人がいるから大丈夫だよ。わからないことはわからないままにしないこと。」と話され、Aさんは「自分の個性を受け入れてくる雰囲気」を気に入り進路を決めました。

3. まとめにかえて

(1) 進路選択における自己理解

多くの高校生にとって、進路を自ら主体的に選択するということは不安もつきまとい悩みます。進路を考えることは、自分を見つめ自分を知り、自己理解につながります。進路選択において自分を知るとは、自分の学力、興味関心、特性、得手不得手などを理解することです。実際の入試でも面接の際、ほとんどの学校、会社で長所や短所が聞かれます。

Aさんが、自分の興味関心、得意な面を理解し選択しただけではなく、「自分の個性(特性)を受け入れてくれる環境(場所)」を選択できたことは将来にとってとても大切と考えます。

Aさんは「体育祭は今年で最後という気持ちもあってあんな行動をとってしまった。だがどうしてもあの場でしかも勝利へ一丸となっていた時に、はたして自分はちゃんとした行動を取ることが出来るだろうか、私はそう思わないと思います。また同じことを繰り返してしまうんじゃないかと自分は思います。」と体育祭を振り返りました。

これはAさんにとって自分を見つめ、行きつ戻りつ思案にくれながら自己理解につながる過程と考えます。この過程は、一時のチェックリストや数時間の学習などで身につくものではなく、時間をかけてじっくり、ていねいに周囲の支援を受けながら進められる必要があります。

さらに、進路を決定していく上では、自己の苦手さと向き合いつつ、自らに適した環境を選択できるかどうか課題となります。

(2) 本人のよりどころとなる場所と人～「場」と「人」への信頼感

自己理解を進める上で、よりどころとなる場所と人の存在は欠かせません。

AさんはA0入試に失敗した後、「久しぶりの通級でしたが何か変わったようで変わってなかったのよかったです。進路の事もあってなかなか上手くいかなかったのよやっぱり自分は通級に頼んで受かるまではしばらくここに行こうと思いました。」「いまだに平行線だったのでどうしても進路が決まらない、おまけに体育祭もあるので私はどうしたらいいのかと思いました。でも色々他の人達との話を聞ける自分としてはめったにない機会だったので進路の事も早く決めてみんなとコミュニケーションもとりたいたと思いました。」と授業記録に記述しました。

Aさんにとっては通級がクラスや部活動とは違った高校の中で自分が認められ受け入れられて安心できる居場所のひとつになっていたと考えられます。そこには信頼できる先生、仲間の存在がありました。

通級を終わるにあたりAさんは「サイコロトークなど今となっては最高の思い出です。またどこかで会えるといいなと思っております。N高校の思い出の一つに自分ではなれたと思いました。」と通級を振り返り、仲間との学びあいの中で成長できました。

自己表現などに課題を持つ発達障害の生徒にとって生徒同士の学びあいの中で自己への理解を深めるためには、高校での居場所やよりどころとなる人をどう保障していくかが大きな課題です。

高校における社会とのつながりを意識した発達障害等の支援

神奈川県立綾瀬高等学校 校長 笹谷幸司

I. 高等学校で各校に応じた適切な通級指導が進みにくいのはなぜか

各都道府県において高等学校における通級指導が制度化されて三年が経過しようとしていますが、その広がりには限定的で、課題の整理と効果の検証、その情報の共有は各都道府県に任されていると思います。高校通級の課題を整理すると、①指導支援にあたる人材の層の薄さ、②高校の教科科目の指導を通じた自立活動の未成熟、③通級指導の成果や効果の検証とその情報共有の不足、④通級指導のための支援会議やケース会議の精度の不足と校外機関との連携の立ち遅れ、などがあると思われます。

②の課題については、通級指導モデルが特別支援学校や小学校に求められやすく、青年期後期の発達段階にある対象生徒に有効、かつ受け入れられる指導方法が見通せていない点が課題です。基本ドリルや反復学習、総復習めいた指導は高校生年代には受け入れがたく、あきられてしまい、信頼感と当初の期待を一気に失いかねません。

③については、対象生徒がどのように変容し進路実現を果たしていったのか否かの具体の検証と、その検証結果の蓄積が共有されない限り、通級指導が高校に広まっていくことは極めてむづかしいと考えます。それは活字データだけでなく視覚的にも見てとれる情報の共有でなければならず、対象生徒の声や思いへの共感でなくてはならないと思います。その声を聴きとりその悩む姿を見なければ、真の情報共有にはなりません。

④については管理職主導で関係会議の定例化、迅速化は可能と考えますが、ケース会議への親和性がいまだ高校教員に浸透していないという別の課題も内在しているようです。ケース会議が教員の気づき、主体性を生み出す機会であるのにもかかわらずです。例えば、当該生徒の定期試験答案を並べて俯瞰してみる、提出課題を比較してみる、という簡単な機会として短時間でのケース会議は始められると考えます。

II. 高校通級、さらには高校での学習支援の方向性を明確に打ち出すために

高校の生活支援や学習支援は、小学校のそれとも特別支援学校のそれとも大きく異なることが明らかになっています。何よりも青年期後期には人生の構築、進路実現という大きな発達課題が横たわっており、その課題の克服を見通した日ごろの支援が何より重要です。まさに自己理解の支援です。これについて、①学習支援と、②キャリア支援から、③支援のアンテナを立てる、の三点から整理します。

①の学習支援についていえば、個別支援の手立てを講じることと同時に、そのこと以上に、所属級の授業改善、主体的な学びの創造、TT導入や集団学習や協力的発表などがより重要です。小学校、中学校のやや閉鎖された空間での個別支援の延長では、数年後には社会に飛び出していく高校生の支援としては不完全になります。高校の通級指導や学習・生活支援は、小中学校の支援の延長や完成形ではなく、社会接続や進路実現のための第一歩であると、その定義を定めなくてはならないと考えます。新学習指導要領に述べられている指導方針はまさにこれです。

②キャリア支援についていえば、進学も正規就労もすべてを視野に入れた支援が必要であり、自己理解をどのようにどれだけ進められるかが、大きな意味を持ちます。対象の生徒には、主にインプットに課題があるのか、それともアウトプットに課題があるのか、その両方の課題を抱えているのか、このことを当該生徒とともに授業や通級指導の中で、教員も一緒になって見つけていくことが重要です。特に、答案の作成や課題提出、発声や発表というアウトプットに自信を持ってない生徒が多いようです。ここからアセスメントするなどして、具体的に自己理解の糸口を作り出しながら、一人ひとりの生徒の課題を整理しなければ、進路実現という出口は見えてきません。

進路実現の第一歩を築く足場である高校には、そろそろ、進路支援センターが必要です。カリキュラムマネジメントと個別支援の指示、指令を出すのは進路担当グループでもなく、

カリキュラムグループでもなく、社会接続を背負った新しい校内組織でなくては持たなくなると考えます。

③はやや唐突な論点に見えます。しかし高校で最も遅れ最も気づかれていない課題です。市中歩けば学習塾、予備校の大半はすでに、個別、パーソナル、コベツに切替わっている現実があります。小中学校の学力判定の指標である定期試験も、個別学習の成果が問える内容と問える出題方法に変わっています。小中学校では黒板筆記はすでに過去のものとなっています。大集団学習、一斉授業、従前とほとんど変わらない筆記試験とペーパー課題提出が高校教育の遅滞そのものを露呈させています。そうした遅滞と変化に乏しい授業と評価に抵抗し闘い、やがてあきらめてしまう多くの生徒をまず見つけて困難を把握しなければなりません。それが支援のアンテナ立てです。

Ⅲ. 誰がいつどのように支援に加わるのか

I、IIと簡単に課題の整理と今後の方向性について述べてきましたが、その先に横たわるのはこの課題の整理と指導支援を誰が行うのか、ということです。

小中、特別支援学校ではある程度限られた教員が個別の指導や支援、相談に携わっていると考えていますが、社会接続直前の高校においては、支援する側は校内校外の壁をゆうゆうと乗り越えたチーム支援であるべきと考えます。しかも効果的なタイミングやスポット支援が有効になると考えます。生徒の支援のためにどのようなチームを編成するのか、これが通級指導と進路指導の大きなカギとなると考えます。支援チームの有る無しが対象生徒と学校の間の信頼関係づくりの大きなカギとなると思います。

やや乱暴に言えば、新しい部活動、支援という部活動が校内に作られるという感じに似ていると思います。部活動は校内の練習や体力づくりでは完結せず、対外試合や対外練習、自ら技術を習得する積極性、目指すべきゴールの明確化で成り立っています。高校球児に甲子園があるなら、支援を受ける生徒にもそれぞれの甲子園はあるはずです。

Ⅳ. これは支援だけの問題ではなく社会問題、社会の課題であるということ

今社会では中高年のひきこもり、介護問題としての8050問題が顕在化しています。

社会から適切な支援を受ける機会のなかった群像がそこにはあります。相談していいんだ、困っていることは恥ずかしいことではないんだ、と思える社会のセーフティネットが綻んでいての結果です。また昨今の女性の自殺の急増、シングルマザーの抱える問題、幼児虐待の問題もあります。支援が必要とされる女性の支援がどれほど尽くされてきたのか、という私たち全体の課題を感じないわけにはいきません。

近い将来、障害者差別禁止法にも関連した教育権訴訟は必ず起きてくると思います。また若年労働力不足から安易に外国人労働力へ目先を変えて動いていくことも、この国の社会の根もとにヒビと分断を生みかねない危険性をはらんでいます。

高校生の支援は、学校内の問題、教育分野だけの狭い課題ではなく、社会問題そのものと考えた視野に立った通級指導、学校生活支援など若者支援が今求められています。

VI 総合考察

総合考察

発達障害は生得的なものであり、完治するというものではない。障害の特性による困難さと折り合いをつけ、周囲の環境を調整しながら、また本人自身が自分に合った戦略をみつけながら克服したり、付き合っていくたりするものといえる。

一方で、「二次的な障害」の場合は様相が異なる。これは「獲得性の問題」であり、「獲得させないこと」も、「消失させること」も可能なのである。つまり、学校教育分野において子供に二次的な障害を獲得させないことも、仮に強いてしまった「二次的な障害」を消失させることもできるということを意味する。

そこで、特に、特別な教育的ニーズのある子供が自立を目指し、障害による困難を改善・克服するため一人一人の状況に応じた指導を行う通級による指導において、子供に合った対応、指導、支援を行うことで、ひいては二次的な障害を獲得させないまたは低減へとつながるのではないかと仮説を立てた。そして、その通級による指導において扱われるのがまさに自立活動に相当する指導であった。

ただし、発達障害のある児童生徒の自立活動については、香川（2015）も指摘するように、特殊教育の時代には障害児教育の範疇に含まれていなかった LD、ADHD、ASD 等であり、「自立活動」的な指導をどのように展開するかは慎重に検討して実践していかなければならないとしている。

そこで本研究ではまず、二次的な障害の予防を主眼に、発達障害のある児童生徒の適応上のさまざまな困難の実態とそのリスク要因及び保護要因を、学校教育分野のみならず、医学や福祉、矯正教育等、発達障害のある児童生徒の支援に尽力する他分野の関連機関とも連携しながら現状の分析・整理を行った。

その結果、他領域の専門的・臨床的知見から「二次的な障害」の予防及び低減に際しては、3つの重要な視点、「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」というものが仮説として生成された。

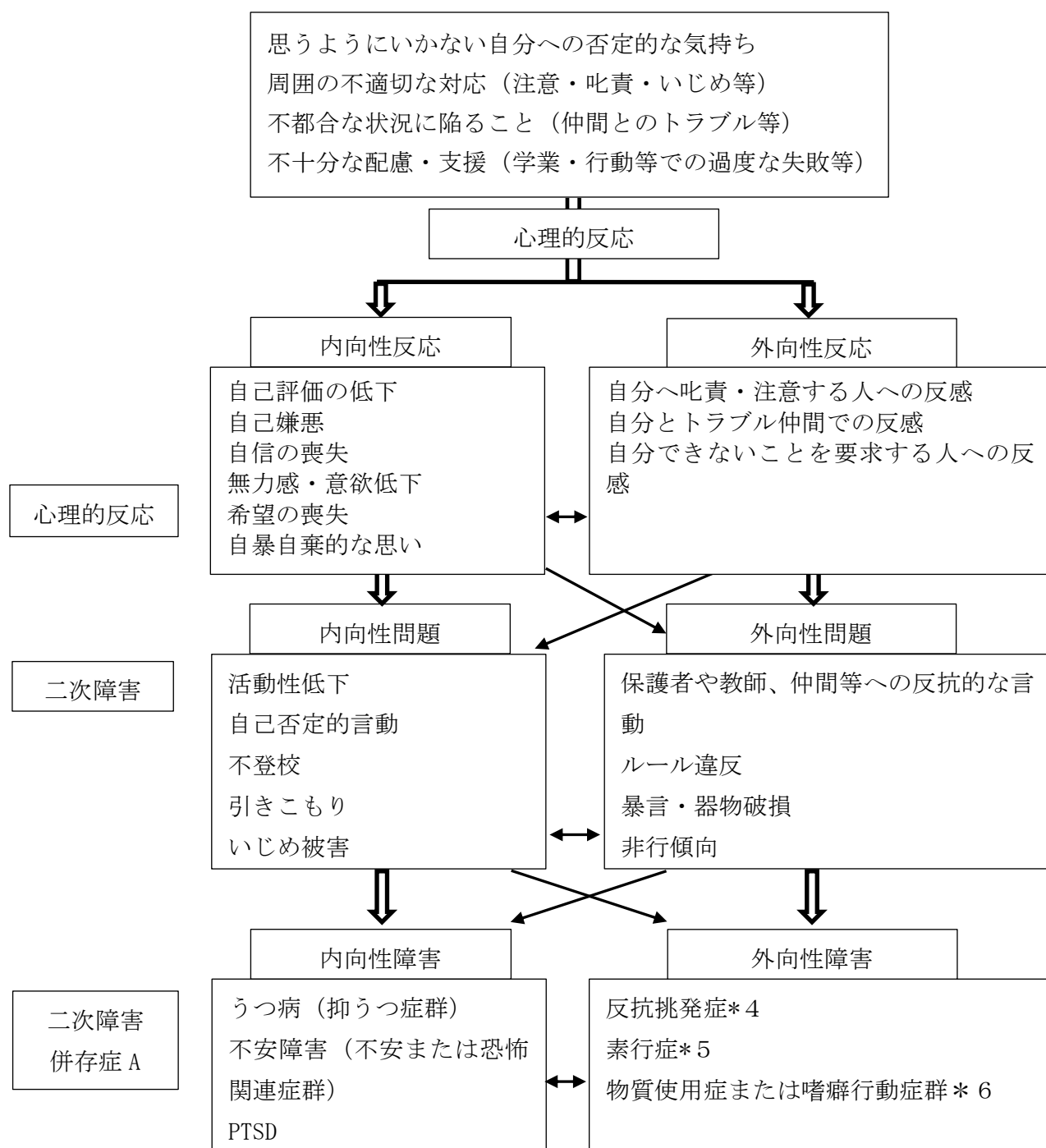
次に、二次的な障害の予防的取組に向けて「学校教育の中で留意すべきことは何か（児童生徒にどのような姿勢で臨めばよいのか、どういった指導や支援が必要なのか）」について、発達障害のある児童生徒に対する専門的かつ有効な指導の一つである「通級による指導」を切り口に検討を行った。

具体的には、小・中・高等学校といった異なる発達（学校）段階の発達障害を対象とする通級に対して全国調査を行い、自立活動に相当する指導がどのようになされているのかを子供の特性（障害、困難）、及び発達（学校）段階で整理し考察した。

本総合考察では、発達障害における二次的な障害とは何かについて今一度本研究で出された知見を基に押さえながら、発達障害等通級において行われている自立活動に相当する指導から得られた実態のモデルと、先の3つの重要な視点がいかに関連し、実際的な教育場でどう意識・活用していけばよいかについて提言することとした。

1. 二次的な障害とは何か。二次的な障害はどのようにして生じるのか

二次的な障害の予防・低減に向けての重要な視点を考える前に、今一度、どのようにして二次的な障害が生じるか（いわゆるリスク要因）について整理した（図VI-1-1）。



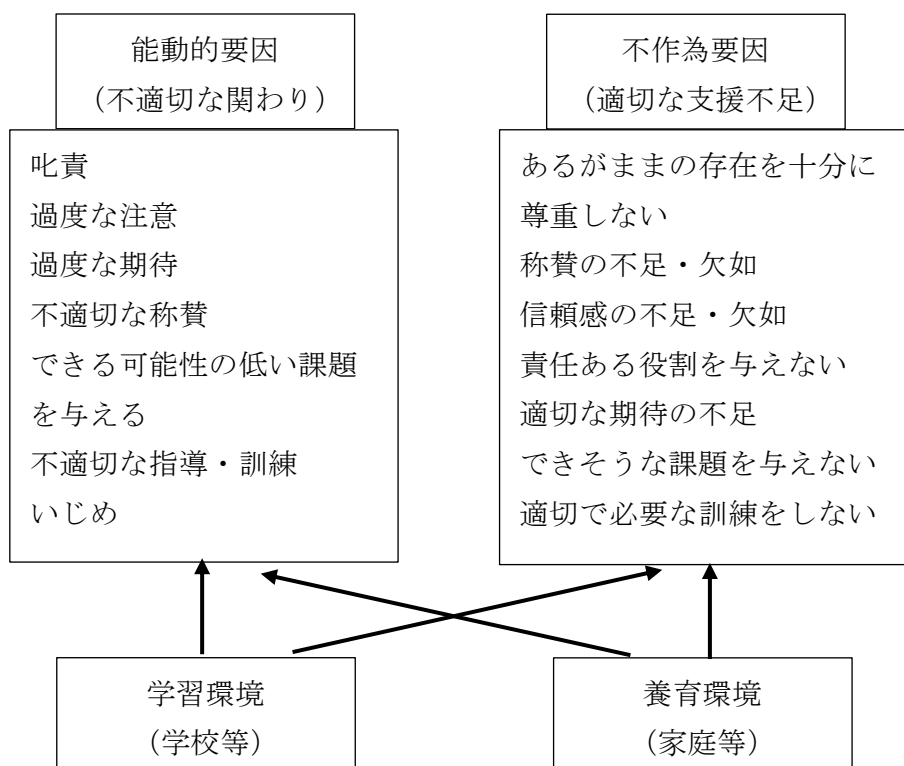
図VI-1-1 発達障害のある子供に二次障害として内向性症と外向性障害が発現する主な機序（Ⅱより再掲）

二次的な障害の原因（いわゆるリスク要因）には、子供の保護者や教師、仲間等によって能動的・意図的に行われることが原因になるもの（能動的要因）と、周囲の人達が必要なあるいは望ましい支援・配慮に気づかずにいることが二次的な障害の原因となる場合（不作為要因）がある。その具体を図Ⅵ－1－2に示した。

能動的要因については、近年の特別支援教育の進展に伴い教師に気づかれることが多くなっており、対応がなされることも多くなってきている。一方で、不作為要因は「なされない支援」といえるものであり、現在でも十分に気づかれず把握されていないことが多い。

能動的要因も気づかれやすいとはいえ、「不適切な称賛」や「過度な期待」「できる可能性の低い課題を与える」などは気づかれないことが多い。

このように能動的、不作為的にも二次的な障害を発生させてしまうということをまずは子供に関わる側として認識しておくことが重要である。



図Ⅵ－1－2 二次的障害を引き起こす能動的要因と不作為要因（Ⅱより再掲）

2. 子供の特性（困難）、発達段階を考慮して どの要素が子供にとって必要かを検討する

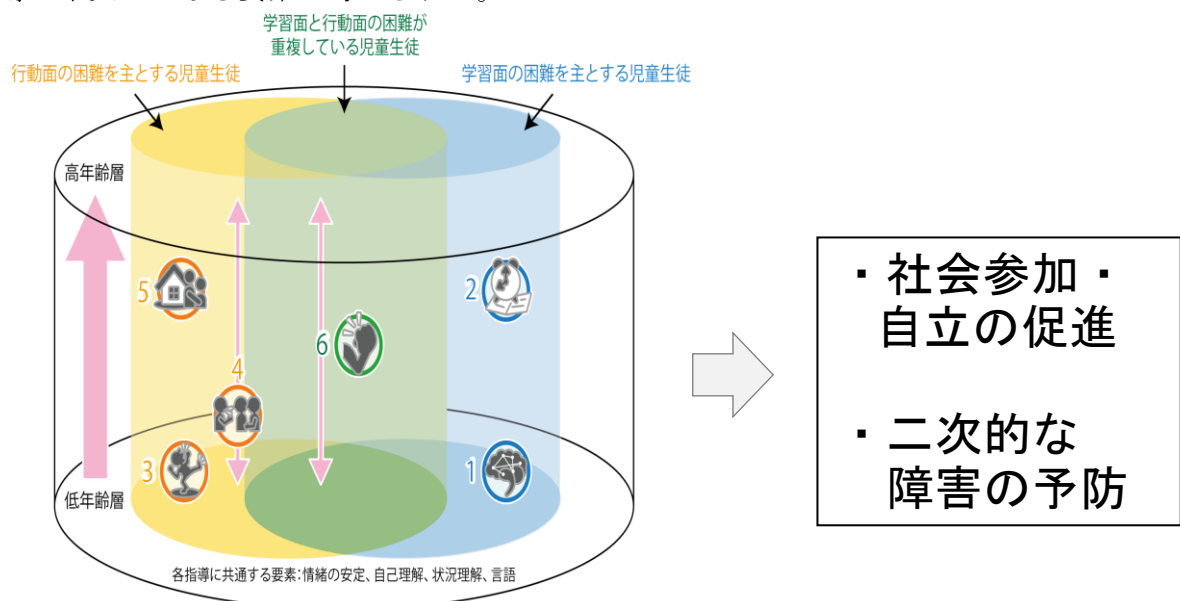
発達障害のようにその状態像が多様である場合、指導時間に限りがある通級の中で自立活動の27項目の中から何をどう関連づけ、指導を選択したらよいのか、その検討は容易なことではない。

そこで、本研究では、発達障害を対象とする通級で行われている指導にどのような特徴があるのかを整理し、図Ⅳ-2-1のモデル図を考案した。これが実現できれば、通級担当教員が、個々の発達障害等のある児童生徒の指導内容を設定していくときの手がかりとして利用したり、また、設定した指導内容の意味—つまり指導がどの成分を反映したものなのか—を確認するために利用したりすることができると思う。

さらに、こうしたモデルを認識した上で実践を行うことで、自立活動27項目をどう捉え、相互に関連づけながら、目の前の子供に合った指導を計画・展開していくかに関する専門性向上へも自ずと資すると思う。

調査結果からは、発達障害を対象とした自立活動に相当する指導には、少なくとも、児童生徒の困難や年齢層と関係した6つの成分があり、通級においては、これらの指導を中心として展開されていると推測された。

一方で、これら6つの成分のほかに、「情緒の安定」「自己理解」「言語」という共通項目もあることが示唆された。これらの項目は1つの独立した指導の成分としてというよりも、指導の下支えになる要素と考えられた。



図Ⅵ-2-1 自立活動に相当する指導の主な成分のモデル図（Ⅳ-2より再掲）

なお、発達障害を対象とする自立活動を考える際に抽出された6つの成分の詳細については表VI-2-1を参照されたい。

表VI-2-1 自立活動に相当する指導の主な成分：6成分の特徴（IV-2より再掲）

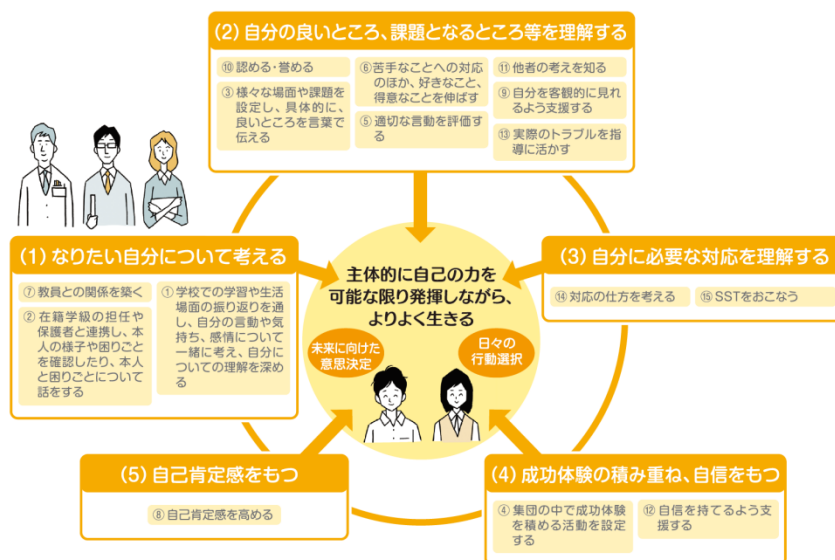
成分名	負荷の高い自立活動の区分	指導場面の傾向		指導の特徴
		学校種	児童生徒の困難	
 1 感覚や認知の特性を踏まえた指導	4, 6	小学校	学習面	得意な感覚や認知を有効に活用した指導を行うこと。LDのある児童生徒や小学校の児童でニーズが高い傾向がある。
 2 学習習慣の指導	1, 6	中・高等学校	学習面	学習の仕方や態度を含み、学習習慣を形成する指導を行うこと。LDのある児童生徒や中・高等学校の生徒でニーズが高い傾向がある。学習習慣の形成は、教員と相談しながら進めることが多いため、コミュニケーションの指導も重要である。
 3 行動制御の指導	2, 3, 5	小学校	行動面	行動(または運動)を抑制したり、コントロールしたりするための指導を行うこと。ADHDのある児童生徒や小学校の児童でニーズが高い傾向がある。ADHDに見られる多動や衝動性に配慮した指導や、年齢層の低い児童にみられる未成熟な運動・動作に配慮した指導が重要になる。
 4 社会的コミュニケーションの指導	2, 3, 6	—	行動面	人との関わりややり取りを促す指導を行うこと。発達障害全般で最もニーズの高い指導であり、年齢相にかかわらず認められる。ASDのある児童生徒でニーズが高い傾向もあり、ASDに見られる社会的認知の特性や特異な感覚過敏などへ配慮した指導が重要になる。
 5 生活基盤の指導	1, 2	中・高等学校	行動面	心身の健康を維持改善し、生活の基盤を整える指導を行うこと。ADHDやASDのある児童生徒、及び中・高等学校の生徒でニーズが高い傾向がある。年齢相が高くなるに伴い、思春期特有の不安定な状態や、生活基盤が家庭から地域社会へ移行していくことに配慮した指導が重要になる。
 6 自己効力感の指導	1, 2, 3, 4	—	学習・行動面	「自分是可以る、やれる」という自己効力感(自己の可能性の信念)を育て、学習や活動への意欲を促す指導を行うこと。学習と行動面の困難が重複する—特にLD, ADHD, ASDの3つが併存する(困難が複雑、重篤と考えられる)—児童生徒でニーズが高い傾向がある。行動、情緒、認知のさまざまな項目が関係しており、多様な領域に配慮した指導が重要となる。

3. 発達障害を対象とした自立活動の主な成分の下支えとなる「自己理解」、さらには「自己効力感」を促すための視点「自己理解」

2の「子供の特性（困難）、発達段階を考慮してどの要素が子供にとって必要かを検討する」で明らかになった成分（要素）の下支えになるものとして挙げた中に「自己理解」があった。これは、まさしく本研究の仮説（3つの重要な視点「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」）の内の一つである。

そこで、より具体的に、「自己理解」に関する指導・支援の内容について整理したところ、15個の指導・支援の内容が把握された。また、この内容を、教育現場にとってよりポイントが伝わりやすい形で提示できるよう、研究協力者との協議を通し5つの視点から整理した。それが「(1) なりたい自分について考える」「(2) 自分の良いところ、課題となるところ等を理解する」「(3) 自分に必要な対応を理解する」「(4) 成功体験の積み重ね、自信をもつ」「(5) 自己肯定感をもつ」であった。

児童生徒の「こうなりたい」という願いがまずは出発点となり、そして、自分の良いところの理解と成功体験の蓄積を通じて自己肯定感、自己効力感の向上や自信の獲得へとつながっていく。他方、こうした自己肯定感・自己効力感や自信の獲得ができて初めて、自分の課題となる点に向かい合うこともできよう。それが必要な対応方法の検討や練習へのモチベーションへと向かうことにもなる。そこで「自己理解」等を促すための5つのポイントを具体的にどのように行えば良いかについては図VI-3-1に示した。



図VI-3-1 自己理解の指導・支援のポイント（IV-4より再掲）

4. 発達障害を対象とした自立活動の主な成分の下支えとなる 「情緒の安定」さらには「社会的コミュニケーション」を 促すための重要なポイントである視点「信頼感」

この「信頼感」は、全ての対人関係の基盤となると言っても過言でない。先の二次的な障害を生じさせる不作為要因に「信頼感の欠如・不足」も指摘されていた。

そこでこの「信頼感」が深まることを意識した指導・支援の中でも特に重視している内容について尋ねた結果、全体の傾向として、受容的・肯定的な対応の中、ほめたり認めたりすることで自信をつけたり、安心感を提供したりすることが特徴としてみられた。

また、「話をきく」ことも多く行われていたが、「話をきく」という支援は、児童生徒にとって、自分の気持ちや考えを理解してもらう体験となり、担当者にとっては、児童生徒が信用して気持ちを共有してくれたという体験にもなる。これが、相互の信頼感へとつながっていくと考える。

本研究では、この「信頼感」という抽象的な概念を実態調査結果を基に、「安心感」「支援的対応」「関係構築」「自他の理解」「社会性の獲得」「連絡調整」というカテゴリーに分けた。各カテゴリーの下には「受容的・肯定的対応」「話をきく」「他者の良さを知る」等のサブカテゴリー及び具体的な内容があり、どのようなことが信頼感につながっていくかが整理してある（表Ⅵ-4-1）。カテゴリーで示した指導・支援の内容はそれぞれに意味をもつ一方、それらは個々に行われるのではなく、相互に関連し合いながら、組み合わせていくことが重要と考えている。

これらは全て大切なことのように思えるが、調査結果からは、発達段階による差や障害特性による差も一部でみられた。しかし、「安心感」や「支援的対応」をとっても、「信頼感」を深める際の基本的な支援であり、このカテゴリーに含まれる指導・支援は、いずれの学校種、障害種においても重視して取り組まれることが必要と考える。

一方で、「他者の気持ちを理解する」等、発達障害のある子供にとってはその障害特性により困難なこともある。そうした内容については、「支援的な関わり」を通じてスキルとして身につけていく（身につけさせていく）ことも信頼感を育むためには重要ということが本調査から明らかになっている。つまり、もともと持っている特性と、環境との相互調整がうまくいかず、信頼感が構築しづらかったのであれば、相互調整しながら子供自身の資質・能力に働きかけ改善・克服していくことも重要な視点と考えられる。

本知見は、子供を取り巻く全ての場において、例えば家庭では「安心感」や「支援的対応」が、在籍する通常の学級を含む学校全体では「関係構築」や「自他の理解」に関するような指導・支援の機会を増やすことが、そして、通級による指導の場では「社会性の獲得」や「連絡調整」といった点を確実に行っていくことが必要であり、これらが組み合わせることで、二次的な障害の予防、低減につながると考える。

表Ⅵ－４－１ 「人への信頼感」が深まることを意識した指導・支援の記述とカテゴリー
(Ⅳ－５より再掲)

カテゴリー	サブカテゴリー	回答数	記述内容
安心感	受動的・肯定的対応	78	よい所に目を向ける。関わってよかったという体験を重ねる。 相手を肯定する言葉かけを多くする。 話す内容はできる限り受容し、本人の意見には否定をしない。
	過ごしやすい環境づくり	23	ハードルの高い目標を設定しない。 プラスの見通しをもちやすいような活動の組み立て、事前の提示。 児童の好きなことから学習、関わり、遊びにつなげる。
	ほめる 認める	52	学級で見せる頑張りや伸びをほめることから始める。 頑張っていること、努力していることを認める。できたこと成長したことはほめる。 発信された言葉はまず受け止める。発信したことをほめる。
支援的関わり	話をきく	78	話をしっかり聞き受け取る。 個々の思いを色々な方面から聞く時間を一時間の中に必ず組み入れている。 個別指導の際に、日常での楽しかったできごとや困りごとを聞く時間を確保する。
	助言	16	その後苦手克服の方法をアドバイスを元に経験させ信頼関係を作る。 わからないことやうまくいかないことがあってもよいことを教える。 困っていることがあれば、早くサポート案を出す。
	肯定的評価	10	援助を求められたことを認め、評価している。 取り組んだ内容をスモールステップごと評価し、自己肯定感を向上できるように指導している。 担任や本児と関わる教員と連携し、本児の課題と目標についてできたときにしっかり賞賛して価値付けていく。
	活動の共有	29	学習やゲーム等を通して楽しさを共有する。 困っていることを解決するための方法を一緒に考える。 仲間、指導者とかかわりの中で生まれる協力・励まし合い、仲間から必要とされている感覚など小集団での指導を大切にしている。
	サポート一般	18	困った時に助ける。 積極的にコミュニケーションをとる。 分かりやすい指示の仕方などをする。
関係構築	信用	20	挨拶をする。 本人と決めた課題量などの約束事を、勝手に変えない。 約束はまもるようにしている。約束に変更があった場合、児童に丁寧にあやまるようにしている。
	誠実な対応	21	要求や質問等に対して、きちんと向き合いはっきりと伝える。 一方的に指導者の指示を押しつけず、一緒に取り組む雰囲気大切に。 児童の質問に対してごまかさずに向き合う
	他者の気持ちの代弁	24	保護者、担任の思いを代弁したり、対象児童を大切に思っていることを常に話す。 担任や保護者の気持ちを代弁したり、言動の意味を伝える。 連絡ノートや担任の先生から伺った話を伝え、よく見ていてくれることや支えられていることを実感させている。
自己の理解	他者の良さを知る	11	人とかかわることの楽しさをあげられるよう人の良いとこがしを一緒にする。 かかわりの経験値を積み重ね、人と関わることの良さ、楽しさを感じられるようにする。 家族や友達など周りの人への良さを見つけたり、感謝の気持ちを言語化している。
	他者の気持ちの理解	42	周りの大人や友人が、どういう思いで対象生徒に向けた発言や行動をしたのか一緒に考える。 在籍学級の担任の思いを、必要に応じてかみくだいて伝えるようにしている。 物事を一方からだけ見るのではなく、相手の立場や気持ちに立って考えてみる機会をつくっている。受容もするが、あえて、別の考えに触れさせる。
	自分を知る	11	自分が思う自分と、他人が思う自分の両面を知ろうな指導。 具体的な事実と生徒の心情をつなげて考える時間をもつ。 自分のよさを深く理解できるように、図や絵で分かりやすく説明する。
社会性の獲得	援助要請	19	分からないことがあったら人に聞くことの大切さを伝える。 うまくいかなかったことに対して、誰に助けを求めてどういう方法をとればよいかを一緒に考える。 困ったときに支援も受けながら援助要請を行い、それによって、うまくいった、という経験を積み重ねる。
	対応スキル	34	トラブルが起こった時のふりかえり、周りの人が行っていることへの気づきをうながす。 家族・友だち・級友・先輩・先生・知らない人等への接し方。 友だちと意見が合わない時の対処の方法。
	会話スキル	28	挨拶、返答の仕方。また人とのやりとりで大切な姿勢、言葉づかい、声の大きさ速さなどを伝えている。 少人数での話し合い活動などを通して、否定せずにお互いに意見を伝える練習をさせる。 人と会話する時の言葉の選び方。
連絡調整		48	課題だけではなくできるようになったことの情報共有をする。 在籍学級の担任と関わる機会を増やす。保護者の心理的不安を軽減するために情報交換をする。 担任と密に連絡を取り合い、指導・支援方法をお互いに確認し協力する。どちらに相談にきいても同じように回答するようにしている。

5. 発達障害を対象とした自立活動の主な成分「感覚や認知の特性を踏まえた指導」や「学習習慣の指導」を促すための重要な視点「学びへのアクセス」

学習（学び）は学校教育の本丸である。教育分野にある者がこの「学び」を大切にすることはもちろんであるが、本研究に先立って行われた予備的研究で行った調査では、福祉や矯正等他分野領域の専門家においても「わかりやすい学びの機会」が重要との指摘があり、他領域から学校教育へ期待する事項でもあった。

つまり、学びにおけるつまずきは、二次的な障害にもつながる危険性があること（リスク要因）と同時に、二次的な障害につながった児童生徒たちを救う手立て（保護要因）にもなり得ることが窺えた。

発達障害のある子供たちは様々な認知特性を有し、それゆえに学習面での得手不得手であったり、特異な困難を示したりする。そこで、通級という場で、この困難さの改善や克服を目指すための専門的な指導が行われるが、その際に、アセスメントを行い、実態を正確に把握した上で、認知特性を考慮しながらスキルや能力の獲得を図り、向上させていくことが求められる。

一方で、当該スキルや能力の獲得自体がそもそも厳しい場合には、代替手段、合理的配慮を用いながら苦手さを克服していくことも考えなければならない。しかしながら、それら「特定の代替手段」「定期試験、テスト等を受ける際に必要なスキル」に関する指導は本調査で指導の実施が40%に満たなかった。

定期試験やテスト等については公平性が求められるため、外からでは障害の特性やニーズが把握しにくい発達障害に合理的配慮を行うことが妥当なのか、周囲の理解が得にくいといった課題もある。しかし、確実にニーズを有しながらも、合理的配慮がなされていない現状で試験やテストを受けている現状こそが不公平な状態とはいえないだろうか。

通常の学級で多くの時間を過ごす発達障害のある児童生徒については、こうした正確な現状把握なしに、本来必要としている合理的配慮を通常の学級において受けられていないことも多い。本人はそれを希望していても、それを享受できない理由として周囲の理解が得られない（他の児童生徒や教員等）ことも要因として挙げられる。

なぜ合理的配慮が必要なのかについての現状把握・分析は指導する側（教員）の任務ともいえる。通級と通常の学級とが連携しながら、「学びへのアクセス」、つまり、大半の時間を過ごす通常の学級での日々の学習活動への参加をスムーズにし、障害による障壁をなくし児童生徒の能力を最大限に発揮できる状況を創り出せるかが指導者（教員）側に課せられた使命でもある。

こうした考え方、つまり、特別な教育的ニーズのある児童生徒には合理的配慮等を提供しながら個々の特性に応じた指導を行うというのは、2020年の中央教育審議会初等中等教育

分科会で指摘された指導の個別化・学習の個別化を含む「個別最適な学び」にも通ずる考え方である。

その意味では、特別支援教育分野でいわれる「合理的配慮」と新たに提唱された「個別最適な学び」を包含する概念として本研究で「学びへのアクセス」を提唱したい。そしてひいてはこうした考え方が教育に関わる者にとっての当然の概念として浸透することを期待する。

今後の課題

本総合考察において、まずは学校教育において二次的な障害を引き起こし得る要因(リスク要因)について把握するとともに、主に発達障害等通級という専門的な指導の場においての指導の実態から、発達(学校)段階及び障害(困難、ニーズ)特性という軸でどう関わることが二次的な障害の予防・低減につながるか(保護要因)について、本研究から得られた知見を基に包括的に描いた。

二次的な障害の予防にあたって本研究でその重要性について掲げた3つの視点「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」は、いずれも目新しい知見ではなく、ある種当然のものであると言っても良い。しかしながら、重要性を認識していることと、それが実際にできていることとは違う。つまり、認識しているレベルで留まっていたのでは不十分なのである。そこで、誰もが重要性について疑いようのないこれら3つの視点を確実に実践するにはどうすればよいか。その問いへの答えを本研究で示唆できたと考える。

本研究結果を研究協力者である通級の教員、さらには関係機関の指導者等とも共有し、得られた研究知見が臨床的妥当性の見地から鑑みて支持できることも確かめられた。しかしながら、本研究の協力者はいずれも発達障害についての造詣が深い方たちである。二次的な障害の予防を実現するためには、そうした先生方だけでなく、発達障害についての理解が十分でなかったり、適切な対応をすることに苦慮していたりする人たちにも本知見の重要性を伝えていく必要がある。それと同時に、本研究で示した知見で十分な効果がみられるかについても追跡していく必要があるだろう。

さいごに、本研究のテーマは、「社会とのつながりを意識した発達障害等への専門性のある支援に関する研究—二次的な障害の予防・低減に向けた通級による指導等の在り方に焦点を当てて—」というものであった。今回、学校教育分野のみならず、様々な分野の実践知から学び、新たな視点を得た。そこで今一度翻って学校教育分野を見渡したことで、課題とともに着手すべき点についても明らかになった。

子供たちの一生を考えれば学校教育が関われるのはほんの一時でしかない。しかし、そこで背負ってしまった二次的な障害による傷は生涯その子に影響を及ぼすといっても過言ではない。子供が社会の中で自己実現できるよう、学校教育の中で、友人や教師等との間に信頼感を育みながら、学びを楽しみ、なりたい自分に少しでも近づけるよう支援することが学校教育における使命といえる。

文 献

香川邦生（2015）．分かりやすい「自立活動」領域の捉え方と実践一個々の実態に応じた行動要素の活用．東京： 教育出版株式会社．

資料 1 発達障害等通級による指導に関する
全国実態調査票

発達障害等通級による指導に関する全国実態調査票

(1) 調査票 I

※巡回先の学校で本調査を受け取った場合は、調査Ⅰの回答は不要です。調査Ⅱにお進みください。

調査Ⅰ

通級指導教室対象の調査

記入日: () 月 () 日

貴校の通級指導教室の状況（令和元年9月1日現在）をお書きください。なお、1つの教室で小学生と中学生を対象としている場合には、本用紙をコピーして、小学生と中学生のそれぞれについてご回答ください。

1 通級の対象	※食通級指導教室で対象とする障害の種別について回答してください。（複数回答可） 自閉症 ・ 情緒障害 ・ 学習障害 ・ 注意欠陥多動性障害 ・ どの障害種でも対応 その他【具体的に	
2 通級の形態と実施人数	※食通級指導教室で、通級の対象となっている児童生徒数とします。校内支援（サービス）で対応している児童生徒数は除きます。	
	① 本校通級 () 名	※食通級指導教室で、指導を受けている本校の児童生徒数
	② 他校通級 () 名	※食通級指導教室で、指導を受けている他校の児童生徒数
	③ 巡回による指導 () 名	※食通級指導教室の教員が巡回し、指導を行っている他校の児童生徒数
	④ その他 () 名	【具体的に
3 児童生徒への指導の状況	小学校 ・ 中学校 ・ 高等学校 1年 () 名, 2年 () 名, 3年 () 名, 4年 () 名, 5年 () 名, 6年 () 名 男性 () 名, 女性 () 名 【児童生徒の状況】 ※以下の障害の診断がある児童生徒の人数をお答えください（「診断がある」とは、医学的な診断、または専門家チーム等による教育的判断があることとします）。なお、障害が重複する場合には、主とする障害でお答えください。 自閉症（自閉スペクトラム症、広汎性発達障害、高機能自閉症、アスペルガー障害等含む） () 名 情緒障害 () 名 学習障害 () 名 注意欠陥多動性障害 () 名 その他障害や病氣【具体的に () 名 【指導時間数】 週に1単位時間程度 () 名 月に1単位時間程度 () 名 週に2～4単位時間程度 () 名 月に2～3単位時間程度 () 名 週に5～8単位時間程度 () 名 【指導時間】 主として通常の学級等の授業時間中に指導を受ける児童生徒 () 名 主として放課後に指導を受ける児童生徒 () 名 その他【具体的に () 名 【指導の内容】 障害の状態に応じて、教科の内容を取り扱いながら、自立活動の指導を行っている児童生徒 () 名	
4 指導の形態	※主たるものを一つ選択 (a) 個別の指導のみを行っている (b) 小グループによる指導のみを行っている (c) 個別の指導と小グループによる指導を併用している (d) その他【具体的に	
5 担当者の人数	※ここでの担当者とは、通級による指導の担当として分掌上位位置付けられている教員の他、通級による指導において、直接児童生徒とのかかわりをもっている教職員等（学級担当としての指導は除く）とします。 正規職員 () 名 ・ 再任用 () 名 ・ 臨時的任用 () 名 ・ 非常勤 () 名 支援員・専門員 () 名 ・ ボランティア () 名 ・ その他 () 名	

(2) 調査票Ⅱ

調査Ⅱ

通級指導担当者対象の調査

記入日:()月()日

通級による指導の各担当教員(支援員・専門員、ボランティア等は除く)にお聞きします。

●回答者について(令和元年9月1日現在の状況をお書きください)

年齢	20代・30代・40代・50代・60代以上		
現在の職種	正規職員・再任用・臨時的任用・非常勤		
指導経験(再任用、臨時的任用、非常勤を含む)をお書きください。1年未満の場合は「0」を記入ください。			
教職年数	満()年	通級による指導担当年数	満()年
特別支援学級担当年数	満()年	特別支援学校担当年数	満()年
特別支援学校教諭免許状 (従来の盲・聾・養護学校免許状)	保有している・保有していない		
関連資格 (当てはまるものを全て選択)	保有している・保有していない 公認心理師・臨床心理士・特別支援教育士・臨床発達心理士・認定心理士・ 学校心理士・自閉症スペクトラム支援士・その他[]		

●対象の児童生徒について(令和元年9月1日現在の状況をお書きください)

担当されている児童生徒のうち、①全般的な知的発達の遅れがなく、かつ、②LD(学習障害)、ADHD(注意欠陥多動性障害)、自閉症(自閉スペクトラム症、広汎性発達障害、高機能自閉症、アスペルガー障害等含む)のいずれかの障害の「診断がある」または「傾向がある」もの1名(①②の条件を満たせば選定方法は任意)を、「対象の児童生徒」として選択してお答えください。

なお、巡回などにより複数校の通級に関わっている場合、
本調査を受け取った学校の児童生徒を選択してください。

※本調査で「診断がある」とは、医学的な診断、または専門家チーム等による教育的判断があるもの、「傾向がある」とは、校内委員会等で検討した場合等を含め、医学的な診断や教育的判断はないが、障害の特性を有すると考えられるものと定義しています。

学年	小学校・中学校・高等学校()年生	性別	男性・女性
当該通級指導教室での指導期間	()年()か月		
以前の学校での通級指導の経験	小学校: ない・ある / 中学校: ない・ある		
障害 (右のすべての障害について回答ください)	LD	ない・傾向がある・診断がある・わからない	
	ADHD	ない・傾向がある・診断がある・わからない	
	自閉症	ない・傾向がある・診断がある・わからない	
	その他障害や病気	ない・ある[具体的に]	
主なニーズ (通級による指導において、指導の目標としていることをお書きください)	学習上のニーズ (教科教育を受けるに当たってのニーズ)	※※ ない場合は、「なし」とお書きください ※※	
	生活上のニーズ	※※ ない場合は、「なし」とお書きください ※※	
指導時間数	[週・月] に()回程度 [どちらかに○を付けてください] 1回()分程度		
通級形態(主たるものを一つ選択)	自校通級・他校通級・巡回による指導・その他[形態]		
指導形態(主たるものを一つ選択)	(a) 個別の指導のみを行っている (b) 小グループによる指導のみを行っている (c) 個別の指導と小グループによる指導を併用している (d) その他[具体的]		

●**通級による指導について**（令和元年9月1日現在の状況をお書きください）

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編」（平成30年3月）には、自立活動及び、通級による指導について以下のように示されています。

対象の児童生徒のことを考えて、**設問1～5**にお答えください。

- ・「自立活動の指導は、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であり、個々の幼児児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に即して指導を行うことが基本である。」
- ・「通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合について、『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動の内容を参考とし②、具体的な目標や内容を定め、指導を行う③ものとする。その際、効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど④、教師間の連携に努めるものとする。』

※※ 自立活動の内容（6区分27項目）はp3の「表1 自立活動の6区分・27項目」を参照ください ※※

設問1 下線②「自立活動の内容を参考とし」についてお聞きます。

（1）対象の児童生徒の指導において自立活動の内容（6区分・27項目）をどの程度参考にしていますか。

とても参考にしている	参考にしている	少し参考にしている	あまり参考にしていない
4	3	2	1

（2）質問（1）で「4 とても参考にしている」、「3 参考にしている」と回答した方にお聞きます。

対象の児童生徒の指導の参考にするにあたり、自立活動の内容（6区分・27項目）をどのように活用していますか。（複数回答可）

- (a) 子どもの実態把握（アセスメント）のために活用している
- (b) 実態把握（アセスメント）後に子どもの課題を整理し直すために活用している
- (c) 指導における中心課題や課題間の関連性を検討するために活用している
- (d) 指導の目標や内容、手立てなどを検討するために活用している
- (e) 個別の指導計画（支援計画）の書式として活用している
- (f) 学級担任や保護者等、関係者に指導の根拠や意味などを説明するために活用している
- (g) その他 【具体的に

]

（3）質問（1）で「2 少し参考にしている」、「1 あまり参考にしていない」と回答した方にお聞きます。

対象の児童生徒の指導において、自立活動の内容（6区分・27項目）を参考にすることが難しい理由がありますか。（複数回答可）

- (a) 特に理由はない
- (b) 自立活動の区分や項目の意味を十分に理解していないから
- (c) 自立活動の区分や項目の活用の仕方を十分に理解していないから
- (d) 実際の指導の目標や内容が自立活動の項目にあっていないから
- (e) その他 【具体的に

]

設問2 下線の「具体的な目標や内容を定め、指導を行う」についてお聞きます。

- (1) 対象の児童生徒に対して実際に行っている指導（目標や内容）は、自立活動の各項目とどの程度、関連していると思われますか。以下の1から27の各項目（表1 自立活動の5区分・27項目）についてそれぞれ、「5とても関連する」、「4わりと関連する」、「3どちらともいえない」、「2あまり関連しない」、「1まったく関連しない」のうち、当てはまるものいずれか一つに○をつけてください。

表1 自立活動の5区分・27項目

※1から27のすべての項目にお答えください →

区分	番号	項目	5 とても 関連する	4 わりと 関連する	3 どちらとも いえない	2 あまり 関連しない	1 まったく 関連しない
健康の保持	1	生活のリズムや生活習慣の形成に関する事	5	4	3	2	1
	2	病気の状態の理解と生活管理に関する事	5	4	3	2	1
	3	身体各部の状態の理解と養護に関する事	5	4	3	2	1
	4	障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事	5	4	3	2	1
	5	健康状態の維持・改善に関する事	5	4	3	2	1
心身の安定	6	情緒の安定に関する事	5	4	3	2	1
	7	状況の理解と変化への対応に関する事	5	4	3	2	1
	8	障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事	5	4	3	2	1
人間関係の形成	9	他者とのかかわりの基礎に関する事	5	4	3	2	1
	10	他者の意図や感情の理解に関する事	5	4	3	2	1
	11	自己の理解と行動の調整に関する事	5	4	3	2	1
	12	集団への参加の基礎に関する事	5	4	3	2	1
環境の把握	13	保有する感覚の活用に関する事	5	4	3	2	1
	14	感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事	5	4	3	2	1
	15	感覚の補助及び代行手段の活用に関する事	5	4	3	2	1
	16	感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する事	5	4	3	2	1
	17	認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事	5	4	3	2	1
身体の動き	18	姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事	5	4	3	2	1
	19	姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事	5	4	3	2	1
	20	日常生活に必要な基本動作に関する事	5	4	3	2	1
	21	身体の移動能力に関する事	5	4	3	2	1
	22	作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事	5	4	3	2	1
コミュニケーション	23	コミュニケーションの基礎的能力に関する事	5	4	3	2	1
	24	言語の受容と表出に関する事	5	4	3	2	1
	25	言語の形成と活用に関する事	5	4	3	2	1
	26	コミュニケーション手段の選択と活用に関する事	5	4	3	2	1
	27	状況に応じたコミュニケーションに関する事	5	4	3	2	1

(2) 対象の児童生徒における実際の指導の目標や内容の中で、『表 1 自立活動の 6 区分・27 項目』では関連させづらいと感じている内容をお答えください。 ※※ ない場合は、『なし』とお書きください ※※

学習上の内容	
生活上の内容	

設問 3 下線④「効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど」についてお聞きします。

(1) 対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」について実施の有無を「はい」か「いいえ」でお答えください。

対象の児童生徒に対し、障害の状態に応じて「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」を行っていますか？
は い ・ い い え

(2) 質問(1)で「はい」に回答した方にお聞きします。

① 対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」は、全体の何割程度で指導していますか。通級による指導全体を見通して指導時間の比率をお答えください。

(※ 回答例 教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の割合 = 全体の 70 %)
教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導の割合 = 全体の () %

② 対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」の内容について、当てはまるものすべてに○をつけてください。(複数回答可)

- (a) 基礎的な学習スキル
(b) 効果的に学ぶためのスキル (定規の使い方、ノートのとり方など)
(c) 特定の代替手段 (人・教材・機器) の使い方 (デジタル教科書、拡大教科書、ワープロ読みあげ機、代読・代筆など)
(d) 定期試験、テスト等を受ける際に必要なスキル (記名の確認、回答欄への正しい転記、ワープロ等の機器使用など)
(e) 授業への参加の不安を取り除き、参加意欲を促すための振り返りや先取り
(f) その他 [具体的に]

③ 質問②で回答した指導の内容と関連すると思われる自立活動の区分をすべて選んで○をつけてください。

健康の保持・心理的な安定・人間関係の形成・環境の把握・身体の動き・コミュニケーション

※※ 自立活動の内容(6区分27項目)は②の「表 1 自立活動の 6 区分・27 項目」を参照ください ※※

④ 対象の児童生徒における「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」において課題と感じていることをお答えください。 ※※ ない場合は、『なし』とお書きください ※※

設問 4 下線の「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組」の一つとして、児童生徒が「自己の理解を深め、主体的に学ぶ意欲を一層伸長すること」（以下、自己理解とする）があります。

- （１）自己理解について、対象の児童生徒の、現在の学齢に応じた発達段階を考えると、具体的には、どのような理解ができていることが大切であると考えていますか。

- （２）対象の児童生徒は、質問（１）で挙げた、現在の学齢に応じた発達段階の「自己理解」がどの程度できていると思いますか。

できている	少しできている	あまりできていない	できていない
4	3	2	1

- （３）質問（１）（２）を踏まえ、対象の児童生徒に対し、「自己理解」を深める指導・支援を行っていますか。

行っている	対応の必要性はあるが 行っていない	対応の必要性がなく 行っていない
「対応の必要性はあるが行っていない」を選んだ方は、その理由をお答えください。		

- （４）質問（３）で「行っている」と回答した方に伺います。

- ① 対象の児童生徒の「自己理解」を深める上で、あなたが特に重視している指導・支援をお答えください。

- ② 問①の指導・支援と関連すると思われる自立活動の区分をすべて選んで○をつけてください。

健康の保持・心理的な安定・人間関係の形成・環境の把握・身体の動き・コミュニケーション

※※ 自立活動の内容（６区分・27項目）はp.3の「表1 自立活動の6区分・27項目」を参照ください ※※

- ③ 問①の指導・支援を行う上で、課題として感じていることをお答えください。

※※ ない場合は、「なし」とお書きください ※※

設問5 下線の「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組」の一つとして、児童生徒が「自分が求める環境や状況に対する判断や調整のための依頼の仕方を学ぶこと」があります。また、こうした人とのかかわりの基礎となるものとして「人への信頼感」があります。

(1) 対象の児童生徒は、以下に挙げた「人への信頼感」をどの程度もっていると思いますか。

① 在籍学級の担任への信頼感

もっている	少しもっている	あまりもっていない	もっていない
4	3	2	1

② 保護者への信頼感

もっている	少しもっている	あまりもっていない	もっていない
4	3	2	1

(2) 質問(1)を踏まえ、対象の児童生徒に対し、「人への信頼感」が深まることを意識した指導・支援を行っていますか。

行っている	対応の必要性はあるが 行っていない	対応の必要性がなく 行っていない
「対応の必要性はあるが行っていない」を選んだ方は、その理由をお答えください。		

(3) 質問(2)で「行っている」と回答した方に伺います。

① 対象の児童生徒の「人への信頼感」が深まることを意識して、あなたが特に重視している指導・支援をお答えください。

② 問①の指導・支援と関連すると思われる自立活動の区分をすべて選んで○をつけてください。

健康の保持・心理的な安定・人間関係の形成・環境の把握・身体の動き・コミュニケーション

※※ 自立活動の内容(6区分27項目)はP3の「表1 自立活動の6区分・27項目」を参照ください ※※

③ 問①の指導・支援を行う上で、課題として感じていることをお答えください。

※※ ない場合は、「なし」とお書きください ※※

ご協力誠にありがとうございました。

資料 2 PAC 分析の手法を援用した
インタビュー調査の手続き
(Ⅲ 関連資料)

資料 2-1 PAC 分析の手法を援用したインタビュー調査の手続きについて

＜対象者への説明手続き（「インタビューガイド」より抜粋）＞

以下の手続きにて、PAC 分析の手法を援用したインタビュー調査を進めた。

- I 調査の趣旨と流れについて説明した後、連想刺激文をノート PC (Excel シート) で呈示し、連想項目（イメージや言葉）を、自分のペースで、想起順に PC に入力するよう求めた（図 1）。



これから、「適応上の困難が生じており、指導・支援に当たり、困難性が高い発達障害や情緒障害のある子どもの特徴」というテーマでインタビュー調査をさせていただきます。

調査は、PAC (Personal Attitude Construct: 個人別態度構造) 分析という手法を用いて行います。PAC 分析では、まず、『ある言葉を示された時に、あなたの心に思い浮かぶままのイメージ、言葉、考え』などを自由に想起していただきます。その後、あなたの『指導・支援の困難性が高い子どもの特徴』を、あなたの解釈に沿って明らかにさせていただきます。

調査は、パソコンを用いて行います。

調査は 2 時間程度の見込みですが、途中で 10 分程度の休憩をはさませていただきます。

連想刺激文(テーマ)

あなたやあなた方がこれまでに出会ってきた発達障害や情緒障害のある子どものうち、学校生活や社会生活で「著しい適応上の困難」が生じていた事例をイメージしてください。

そのうち、「指導・支援の困難性は高かったが、あなたやあなた方の指導・支援を通し、学校や社会生活での適応につながった子ども、つまり、指導・支援がうまく進んだ子ども」を一人だけイメージしてください。

その子どもにはどのような特徴がありましたか？

また、その子どもをとりまく環境にはどのような特徴がありましたか？

あなたやあなた方は、その子どもへの支援に際し、どのような点で指導・支援の困難性を感じたのでしょうか？

このように「指導・支援の困難性は高かったが、あなたやあなた方の指導・支援を通し、学校や社会生活での適応につながったケース」の特徴に関して自由に発想いただき、頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に、単語または短文にして入力してください。

想起順	自由連想語（イメージや言葉を「単語」「短文」で）
1	友だちへの暴言・暴力行為
2	新任教員
3	聴覚過敏
4	一番へのこだわり
5	母からの虐待

「あなたやあなた方がこれまでに出会ってきた発達障害や情緒障害のある子どものうち、学校生活や社会生活で「著しい適応上の困難」が生じていた事例をイメージしてください。そのうち、「指導・支援の困難性は高かったが、あなたやあなた方の指導・支援を通し、学校や社会生活での適応につながった子ども、つまり、指導・支援がうまく進んだ子ども」を一人だけイメージしてください。その子どもにはどのような特徴がありましたか？また、その子どもをとりまく環境にはどのような特徴がありましたか？あなたやあなた方は、その子どもへの支援に際し、どのような点で指導・支援の困難性を感じたのでしょうか？」

このように「指導・支援の困難性は高かったが、あなたやあなた方の指導・支援を通し、学校や社会生活での適応につながったケース」の特徴に関して自由に発想いただき、頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に、単語または短文にして入力してください。」

図 1 連想項目の PC 入力

II 連想項目の飽和を確認した後、ノート PC (Excel シート) で、連想項目単独での正負（プラス、マイナス、ゼロ）のイメージの評定^{註1}及び、重要度の評定（5 件法^{註2}）を行うよう求めた（図 2）。

○個のイメージや言葉について、あなたからみて、『プラス、マイナス、ゼロ(どちらでもない)』の3つのイメージのうち、どれにあてはまるかをお尋ねします。あなたにとっての項目のイメージを1つだけ選択してください。

○個のイメージや言葉について、あなたからみた重要度をお尋ねします。言葉のイメージがプラスであるかマイナスであるかの方向には関係なく、あなたにとってどの程度重要と感じられるかを、5段階で評定してください。重要度が最も高い程度を5とします。その際、重要度の基準はご自身でもっていただいて構いません。

①下記の連想項目は、あなたからみて、「プラス、マイナス、ゼロ(どちらでもない)」の3つのイメージのうち、どれにあてはまりますか？あなたにとっての項目のイメージ			②下記の連想項目は、あなたからみて、どの程度重要ですか？5段階で評定してください。 また、最後に、最も重要と考えるものを1つだけ選んでチェックをつけてください。					
想起順	自由連想語	項目の正負のイメージ	項目の重要度					最も重要
			1	2	3	4	5 強	
1	友だちへの暴言・暴力行為	マイナス	○	○	○	○	●	☒
2	新任教員	マイナス	○	●	○	○	○	☐
3	聴覚過敏	マイナス	○	○	○	●	○	☐

図 2 連想項目単独での正負のイメージ及び重要度の評定

III PAC 分析支援ツールである PAC-assist2（土田，2016 ^{註3}）を用いて、自由連想した項目間の類似度評定を行うよう求めた（目安のために 10 段階のスケールが付されているが、数値処理上は 1000 段階の分析能を持っている；図 3）。

^{註1} 同じ言葉であっても対象者により、正負のイメージは変わりうるため。例えば、「失敗」という言葉はある人にとっては、マイナスのイメージであっても、別の人にとっては、改善に向けたプラスのイメージとなりうる。

^{註2} PAC 分析では、通常、全ての選択肢に順位をつける完全順位法の形をとるが、本研究は、土田の資料において、「対象分野によっては 5 段階程度のランク付けで行うことも可能」との記述を参考とし、5 段階評定とした。（<http://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> 2021 年 1 月 26 日最終確認）

^{註3} 土田義郎（2016）. PAC-assist2. （<http://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> 2021 年 1 月 26 日最終確認）

類似度比較

右と左の言葉(文章)を比較して、類似度を判断してください。

● 似ている(関連が強い)場合に右へ、
● 似ていない(関連がない)場合には左へ、

スライダーを移動させて、適当と感じるところで止めてください。数字は目安ですので位置を直感的に判断してください。
「次へ」のボタンを押すと別の言葉の判断に移ります。

母からの虐待

新任教員

似ていない
関連性がない

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

似ている
関連性が高い

戻る

次へ

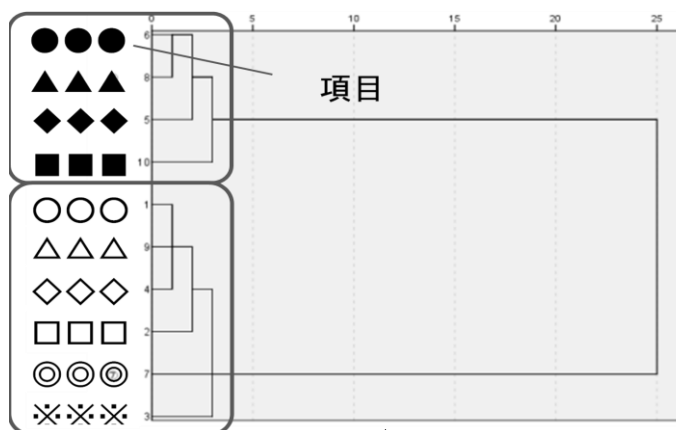
残り比較数
105

これから、あなたやあなた方が、『指導・支援の困難性は高かったが、支援がうまく進んだ子ども』に関連するものとして想起したイメージや言葉を、2つずつ画面に呈示します。その組合せが、あなたの直感的なイメージ上、どの程度、「似ているか」「似ていないか」を考えて、その類似の程度を、10段階を目安として評定してください。

図3 連想項目間の類似度評定

Ⅳ Ⅲから作成された非類似度行列のデータを用いて、統計ソフトRにて、クラスター分析(Ward法)を行い、デンドログラムを作成した。クラスター数(クラスターの分割箇所)は対象者と協議し決定した。

Ⅴ デンドログラムに基づき(印刷物を対象者及び調査者に1部ずつ用意)、対象者から、クラスター構造のイメージや解釈(クラスターに包含された連想項目から湧き上がるイメージ、クラスター間を比較した際の類似点と差異点、クラスター間の構造等)の報告を得た(図4)。



こちらが、あなたに評定していただいた結果から分析された、あなたの『指導・支援の困難性は高かったが、支援がうまく進んだ子ども』に対するイメージ構造になります。この図では、あなたが「似ている」と評定したものが近接してグループとしてまとまっています。図のまとまりをみると、○つのグループに分かれるように見えますが、いかがでしょうか？

このグループからどんなイメージがわいてきますか？
どんな内容でまとまっていると感じられますか？

この2つのグループは、どんなところが似ていて、どんなところが違うと思いますか？

この2つのグループは、どのような関係にあると思いますか？

図4 デンドログラムに基づくインタビューのイメージ

VI その後、PAC 分析の結果に基づく、補足的インタビュー（i 事例選定の理由，ii 事例の具体的な状態像，iii 主要な取組と工夫，iv 適応上の困難をもたらしたであろう要因〔リスク要因〕と，困難の予防に向け必要であった要因〔保護要因〕，iv 学校教育の課題と今後の展望）を実施した（図 5）。

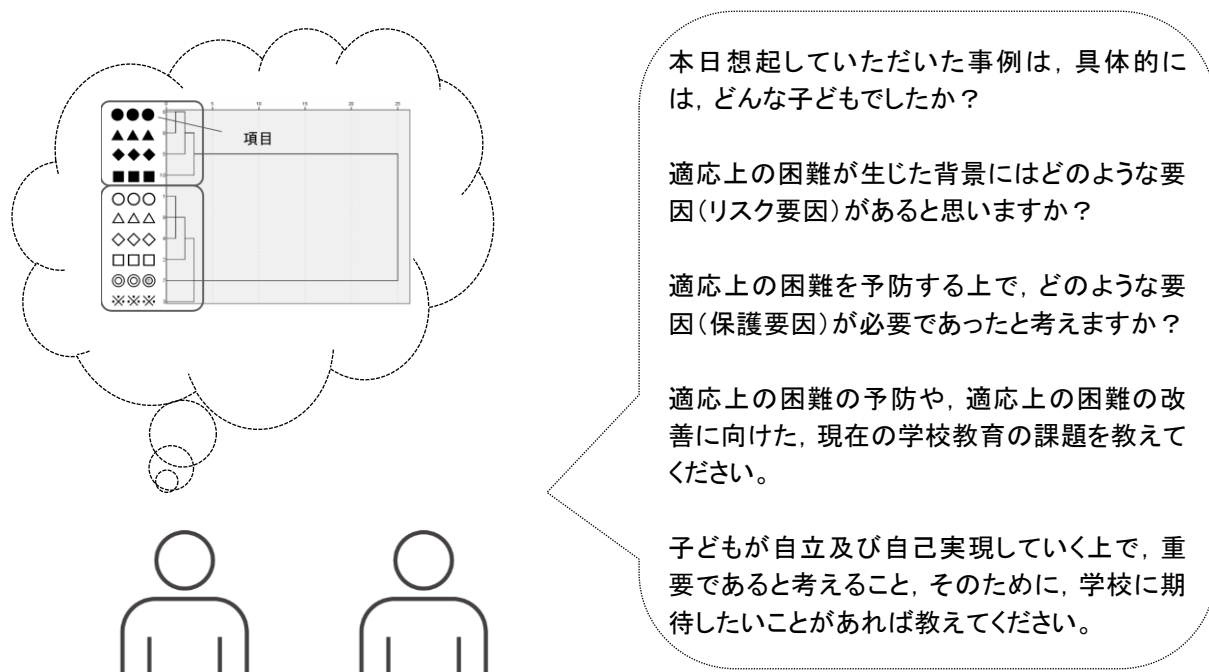


図 5 デンドログラムに基づくインタビューのイメージ

※あくまでも本研究における PAC 分析を援用したインタビュー調査の手続きとして示した。標準的な手続きについては，第 2 章文献で示した内藤（1993，2003）の書籍を参照されたい。

資料 2-2 PAC 分析の結果（命名は分析者による）

1. インタビュー調査の元となったクラスター分析結果（デンドロラム）：関係機関の専門職

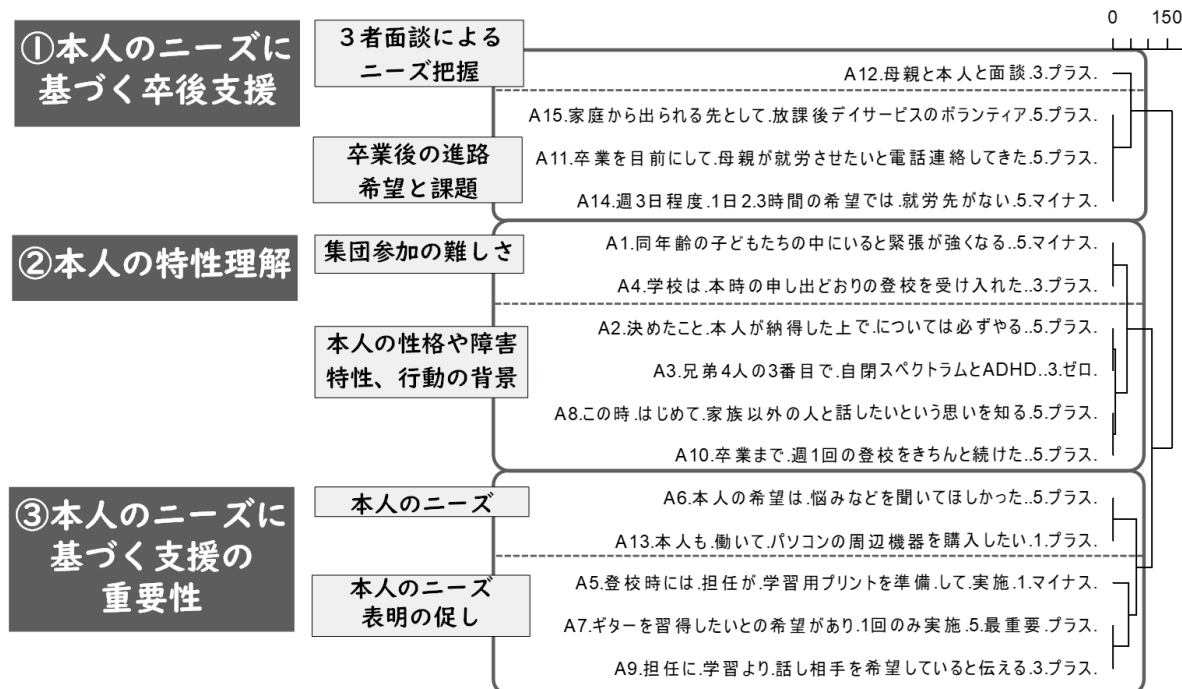


図1 協力者A（スクールソーシャルワーカー）：事例のイメージ（15才/男児/ASD）

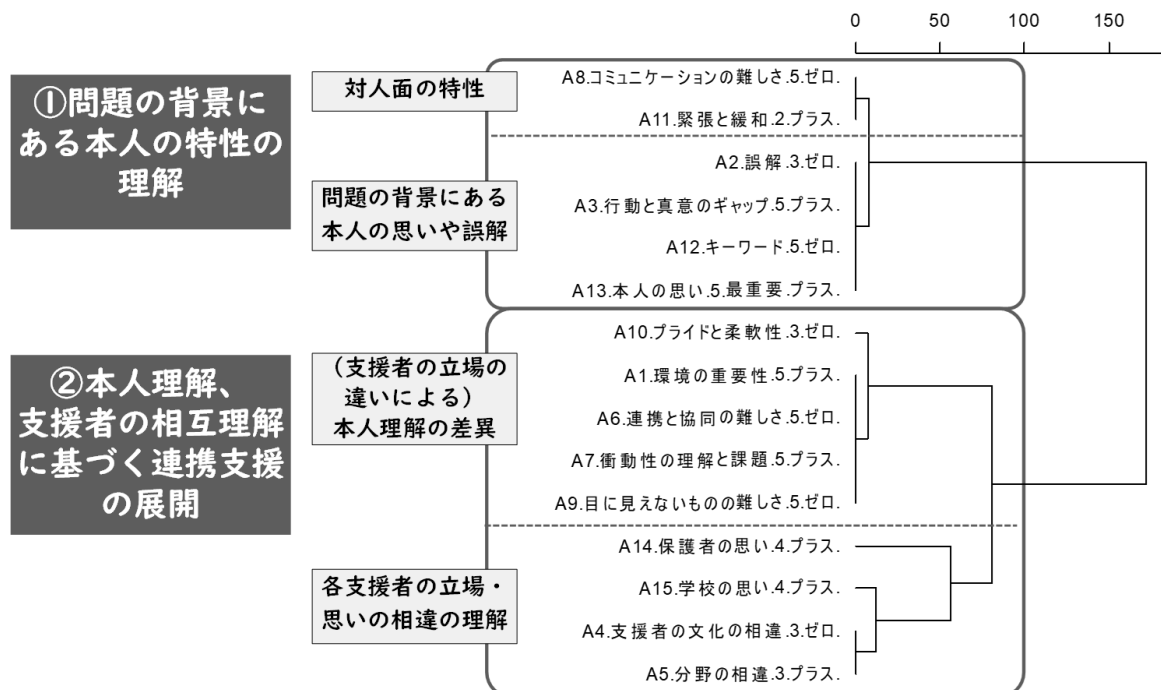


図2 協力者B（発達障害者支援センター職員）：事例のイメージ（15才/男児/ADHD）

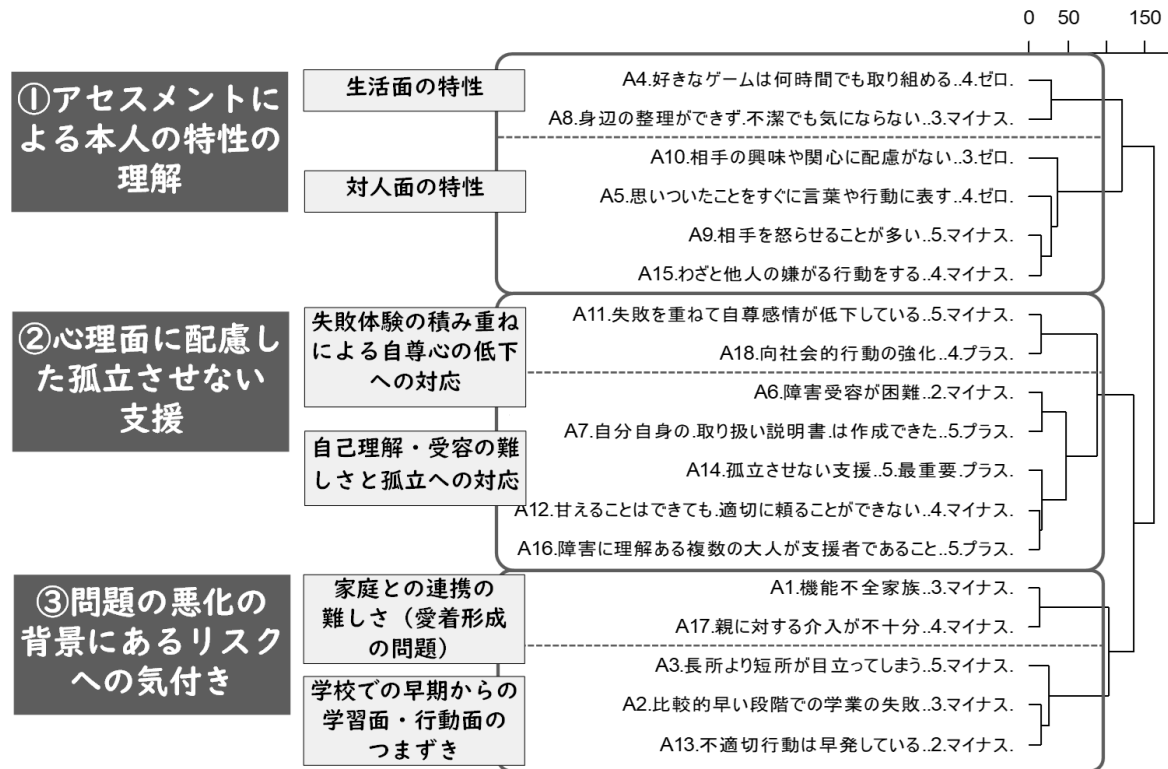


図3 協力者C（少年院法務教官）：事例のイメージ（18才/男児/ADHD）

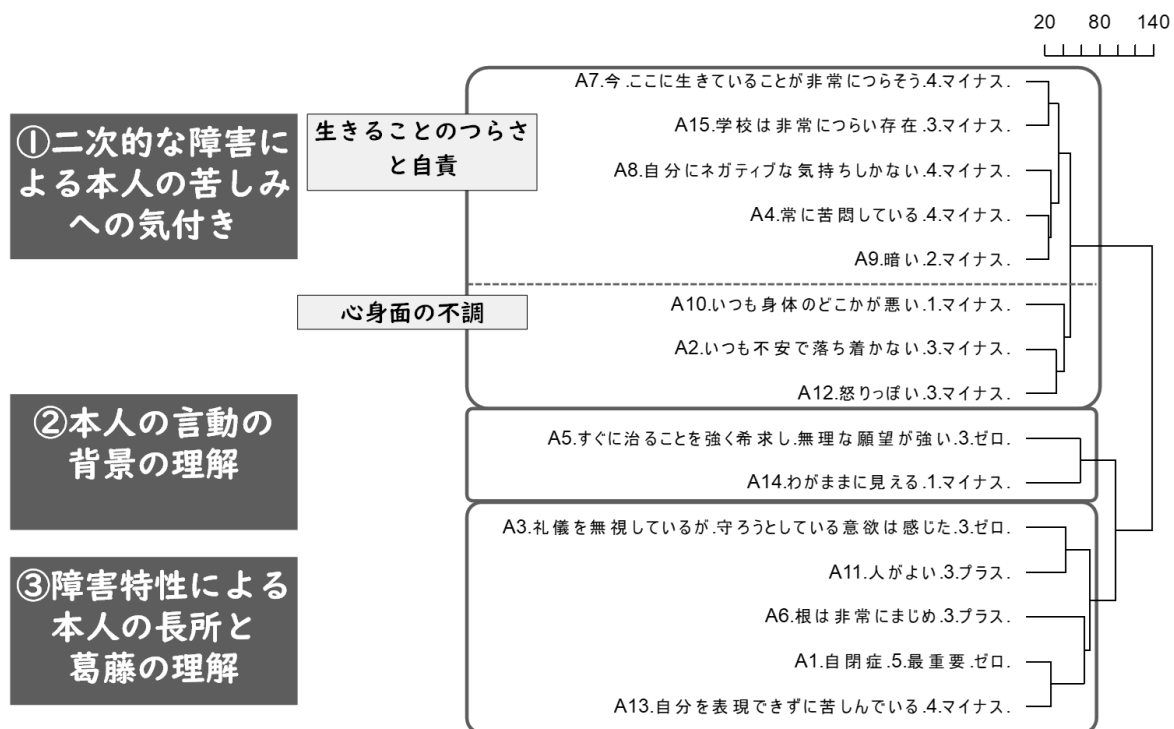


図4 協力者D（医師）：事例のイメージ（19才/男児/ASD）

※文頭の数字は連想文の想起順を示す。文末の数字は連想文の重要度を示す（5段階で尋ね数字が大きくなるほど重要度が高まる。5が複数ある場合は最重要のものを示した）。プラス・マイナス・ゼロは連想文の正負のイメージを示す。

2. インタビュー調査の元となったクラスター分析結果（デンドロラム）：小学校・中学校・高等学校 通級指導教室担当者

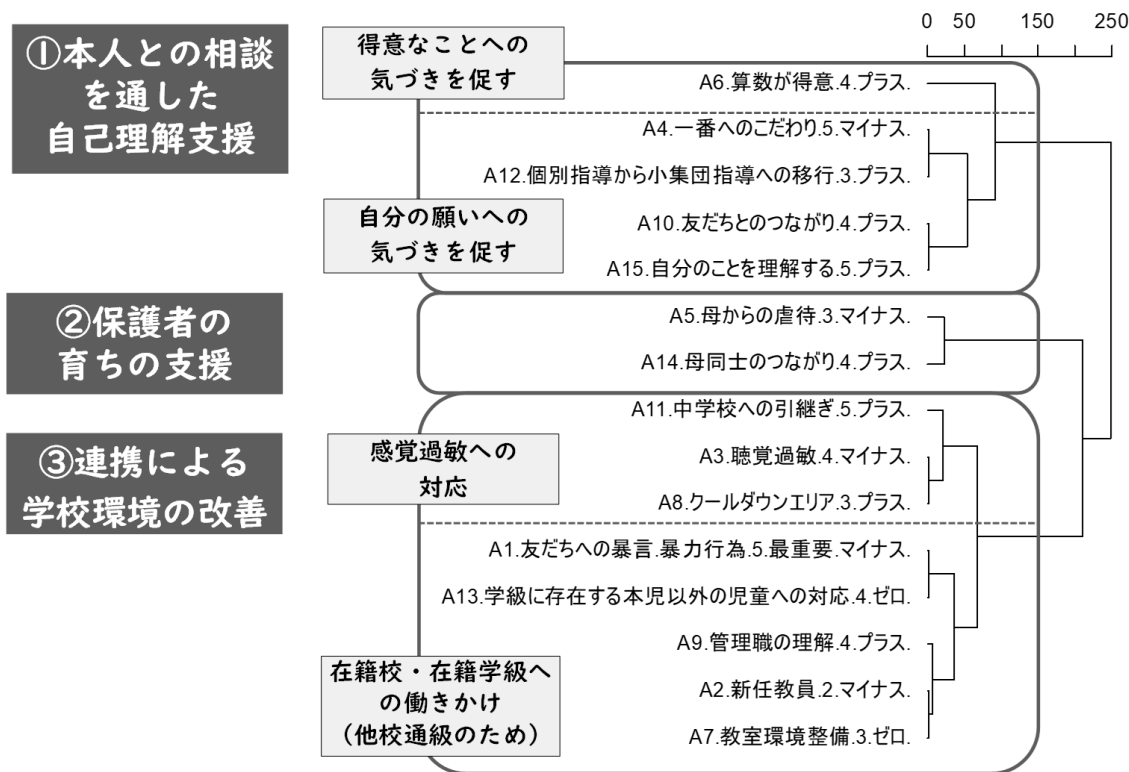


図5 協力者E（小学校教員）：事例のイメージ（小学生/男児/ASD）

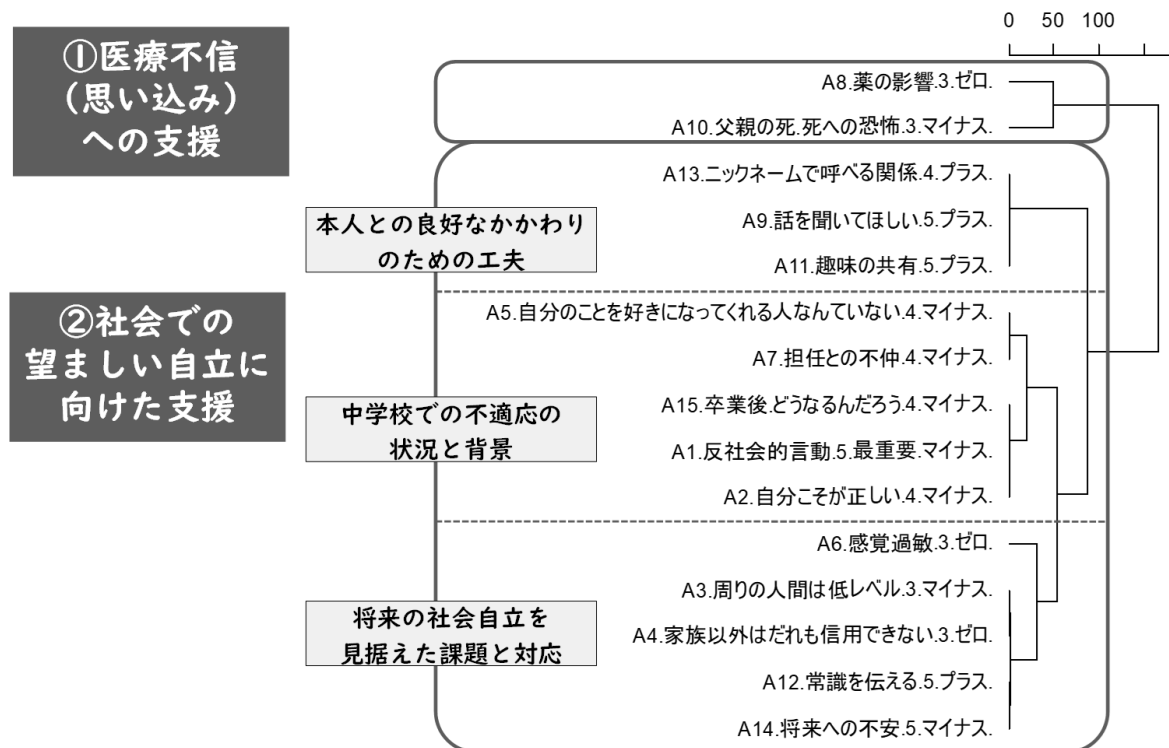


図6 協力者F（中学校教員）：事例のイメージ（中学生/男児/ASD）

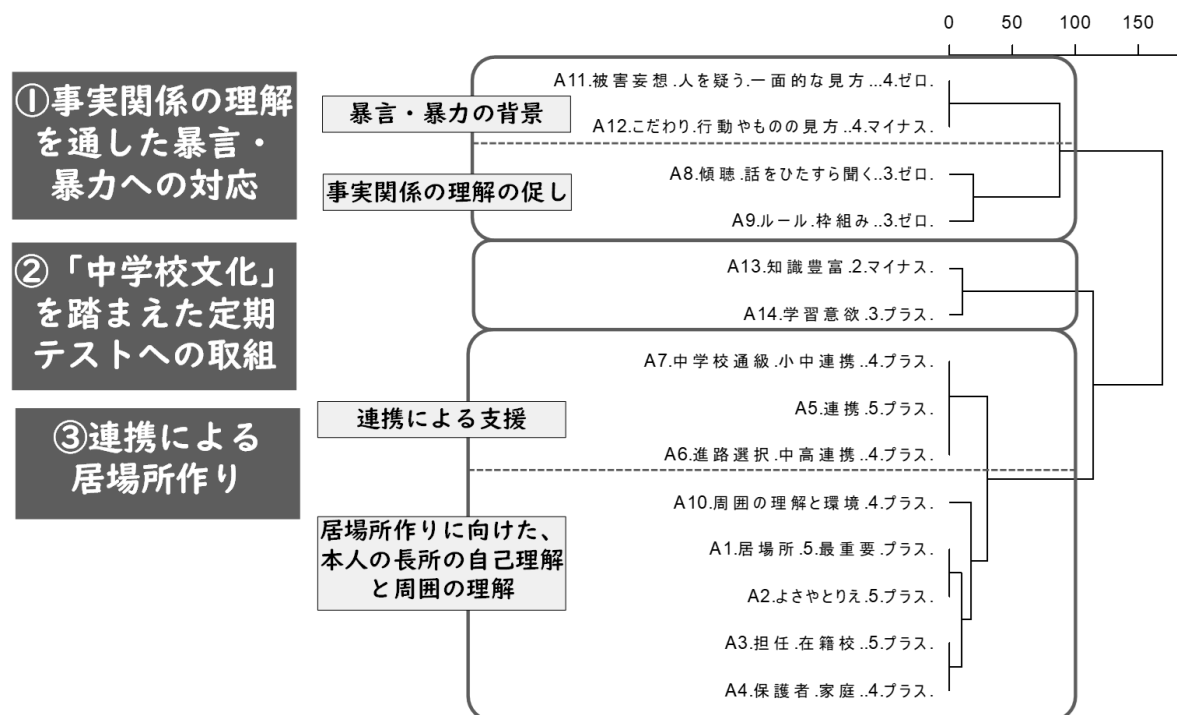


図7 協力者G（中学校教員）：事例のイメージ（中学生/男児/ASD）

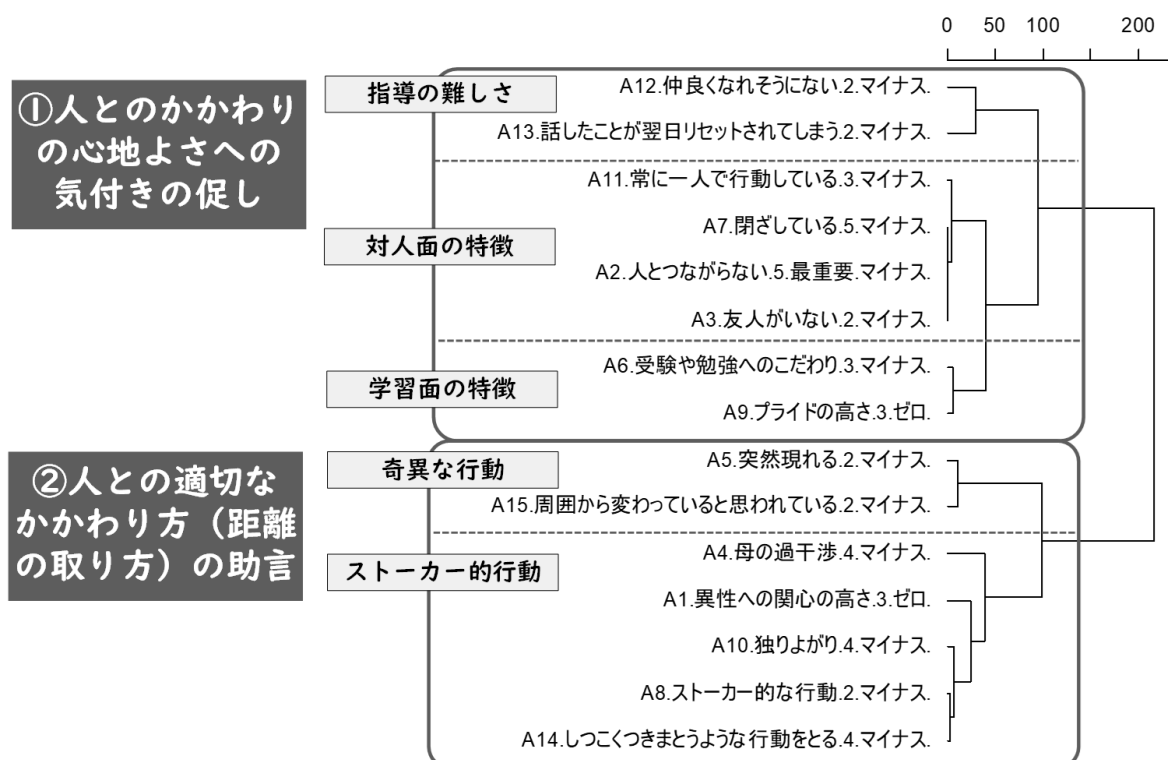


図8 協力者H（高等学校教員）：事例のイメージ（高校生/男児/ASD）

※文頭の数字は連想文の想起順を示す。文末の数字は連想文の重要度を示す（5段階で尋ね数字が大きくなるほど重要度が高まる。5が複数ある場合は最重要のものを示した）。プラス・マイナス・ゼロは連想文の正負のイメージを示す。

資料 3 二次的な障害の予防を目的としたリーフレット

発達障害のある子供の教育に関わる
全ての教員の皆様へ

もしかして、それ…

二次的な障害

を生んで
いるかも…？



**二次的な障害は、周囲の正しい理解や
適切な関わりによって防ぐことも、低減することもできます。**

※ 発達障害のある子供の中には、学校や地域社会において適切な指導や必要な支援が受けられず、適応が困難な状態（情緒不安定、不登校、ひきこもり、精神疾患等）、いわゆる「二次的な障害」により厳しい現状に置かれている子供がいます。



独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
NISE National Institute of Special Needs Education

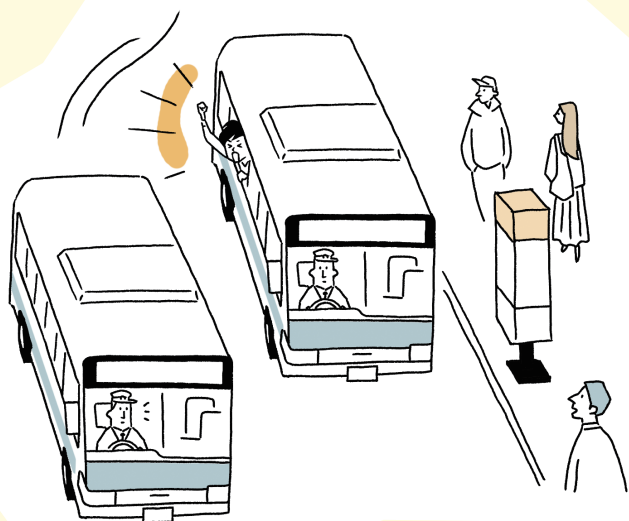
◆ 実際の指導場面(子供のつぶやき等)から 見えてくる取組のヒント!

一困難な指導事例を通して、指導のポイントや子供達の気持ちを理解し、適切な指導のヒントをつかみましょうー

事例 1

良好な友達関係の構築

Aさんは、勉強の中でも特に算数が得意で自信を持っている小学生。でも、勝ち負けや順番へのこだわりが強く、友人関係で上手くいかないことが多い。



本当は、
バスの前の席で
景色が見たいだけ
なんだけどなあ...

Aさんの気持ちは、「○○したい」
だけなのに「周りを困らせる行動ば
かりする」と誤解されていたよう
です。このような誤解やレッテルの積
み重ねが子供達を苦しめてしま
います。



Point!

通級による指導では、自分の気持ちを伝え、それを理解してもらえる経験を積み、対人関係のルールを学びます。それにより、小集団において友だち関係を築く力を身に付けることもできます。また、通常の学級の担任との連携が大切となります。

学校教育の立場から

【小学校】

● 他者への信頼感を醸成させるためには、仲間意識をもてる小集団の中で、行動や発言が認められることが重要です。また、SSTなどを通し人との関わり方の方法を伝えていくだけではなく、児童自身の思いを大切に、集団作りをしていくことが大切になります。

● 児童を多面的にとらえ、良さも含めたアセスメントを行う中で「得意を活かしてこうすればうまくいく」という方法、あるいは「苦手なところは代替手段を活用したり、援助したりしてもらえば良い」という援助行動への支援も含めることが重要です。

事例 2

不安や思い込みの軽減

本当は、みんなの言っていることが良く分からない。全員が自分についての悪口を言っているように思えるから不安だけなんだ…。

Bさんは、学業に困難さはなく学習への意欲もっている中学生。しかし、友だちの発言の真意や文脈を捉えることに難しさがあり、過剰に反応してしまうことがある。



Bさんは、状況の理解が難しいこともあり、その中で感じる不安をどのように友だちに伝えれば良いのかが分からず困っていたようです。行動面に焦点が当たっていますが、その背景にある本人の気持ちを理解することが重要です。

Point!



通級による指導では、本人の思いや考えを尊重することで信頼関係を構築することが重要です。その上で、場面の理解や状況に応じた言動の取り方を学びます。信頼できる教員の存在は、苦手なことに向き合う際にも非常に大切な基盤となります。

学校教育の立場から

【中学校】

特性のある生徒が、学校や社会で適応し自信を持って生きていくためには「自己理解」が必要です。また、信頼できる人との出会い、その人にSOSを出すことも身に付けていくことが重要です。それが通級による指導に求められていることとも言えます。

事例 3

社会性が向上

本当は、相手を怖がらせるつもりはなく、嬉しい気持ちを伝えただけなんだ。

Cさんは、自分で目標を設定するなど、前向きに学習に取り組むことのできる高校生。しかし、人からの親切を、自分に対する特別な好意と捉えてしまうことがある。



高校生という発達段階では、相手に対して「誤解では済まされない印象」を与えてしまうことがあります。結果として、本人自身が深く傷ついてしまうことがあるため、早急な対応が必要となります。

Point!



通級による指導では、人との適切な距離感の取り方等、個別的に指導を継続することで、対人面での適切な行動を積み上げることができます。また、高校生という発達段階を考慮すると、継続的な指導と同時に、早急に対応すべき課題がある場合には、対応スキルについて具体的に提示することが重要となります。

学校教育の立場から

【高等学校】

高校の通級による指導や学習・生活支援は、小中学校の支援の延長や完成形ではなく、社会接続や進路実現のための第一歩であると考えることが大切です。

自己表現などに課題を持つ発達障害のある生徒にとって、生徒同士の学びあいの中で自己への理解を深めるためには、高校での居場所やよりどころとなる人をどう見つけていくかが大きな課題です。

通級による指導を知ろう

通級による指導では、子供一人一人のニーズに合わせ指導をおこないます。子供が主体的に学習や生活上の困難を克服し、通常の学級や社会の中で**質の高い人生**を歩んでいくことをサポートしていきます。

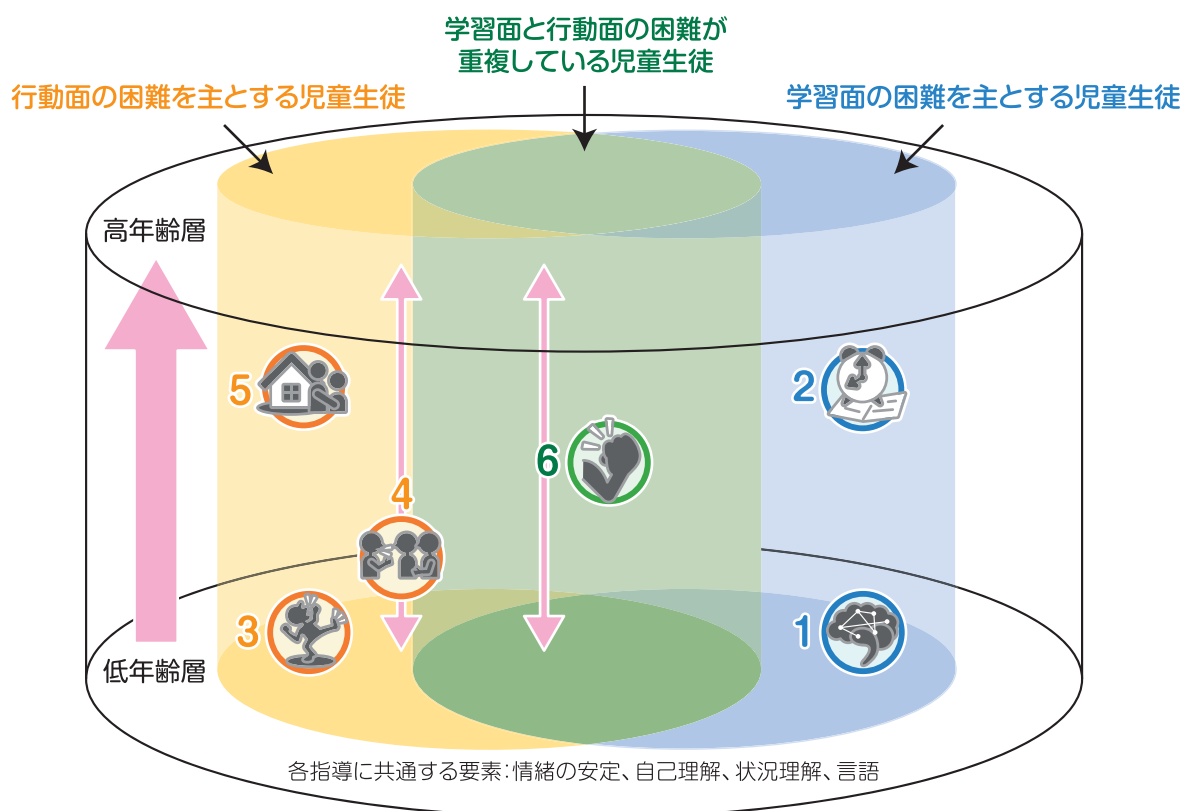
本研究では、発達障害のある子供へ専門的な見地から支援を提供する「通級による指導」において、どのような指導がなされているのかを子供の困難さと年齢層という切り口から整理しました。結果、図表に示した**6つの内容**があることが示唆されました。

図は、各指導がよくみられる場面（**年齢層と児童生徒の困難**）を踏まえて6つの内容の関係を表わしています。

もちろん、それぞれの指導の内容は**どの場面でも必要**になるものです。学校では子供一人一人の学びにとって**最適な環境**を整えていくことが大事になります。

なお、6つの指導は、本紙3つの視点「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」とも密接に関係するものです。

これらの研究知見の詳細については報告書に記載していますので、そちらを参照してください。



指 導	指導の特徴	指導がよくみられる場面	
		学校種（年齢層）	児童生徒の困難
 1 感覚や認知の特性を踏まえた指導	得意な感覚や認知を有効に活用した指導をおこなうこと	小学校	学習面
 2 学習習慣の指導	学習の仕方や態度を含み、学習習慣を形成するための指導をおこなうこと	中・高等学校	学習面
 3 行動制御の指導	行動（または運動・動作）を抑制したり、コントロールしたりするための指導をおこなうこと	小学校	行動面
 4 社会的コミュニケーションの指導	人との関わりややり取りを促すための指導をおこなうこと	小・中・高等学校	行動面
 5 生活基盤の指導	心身の健康を維持改善し、生活の基礎を整えるための指導をおこなうこと	中・高等学校	行動面
 6 自己効力感の指導	「自分是可以る、やれる」という自己効力感（自己の可能性の信念）を育て、学習や活動への意欲を促すための指導をおこなうこと	小・中・高等学校	学習・行動面

※本研究で実施した調査における全体のサンプル数は、発達障害及び情緒障害通級のある学校1,238校（小642、中478、高116、不明2）、通級担当教員1,778名（小974、中626、高178）でした。なお、各ページの結果を導くために利用された有効サンプル数は、分析により異なっています。

「学びへのアクセスを整えること」

学びへのアクセス：通常の学級での学習活動への参加をスムーズにし、障害による障壁をなくし、児童生徒の能力を最大限に発揮できる状況を創り出すこと。

LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、ASD（自閉スペクトラム症）の異なる障害種や、発達段階（小・中・高）においても「代替手段の使い方（PCやタブレットの使用）」、「テスト等を受ける際に必要なスキル」に関する指導は、40%に満たないことが調査結果からわかりました。しかし、これらはいずれも「合理的配慮」に通じるものです。自分にどのような特性（得意、不得意）があり、どのような手段で補えば、苦手さや困難さを克服できるかを考え、成功経験を積むことは非常に重要です。こうした

自己の特性理解を支援することこそ、通級による指導の本務とも言えます。

さらに、代替手段やテスト等を受ける際のスキルの習得は、**通常の学級での授業や、テスト場面で使用することを考えると、通常の学級との連携は不可欠です。**具体的には、通常の学級における代替手段の意義や合理的配慮の必要性の理解、スムーズな活用に向けての環境作り等が挙げられます。



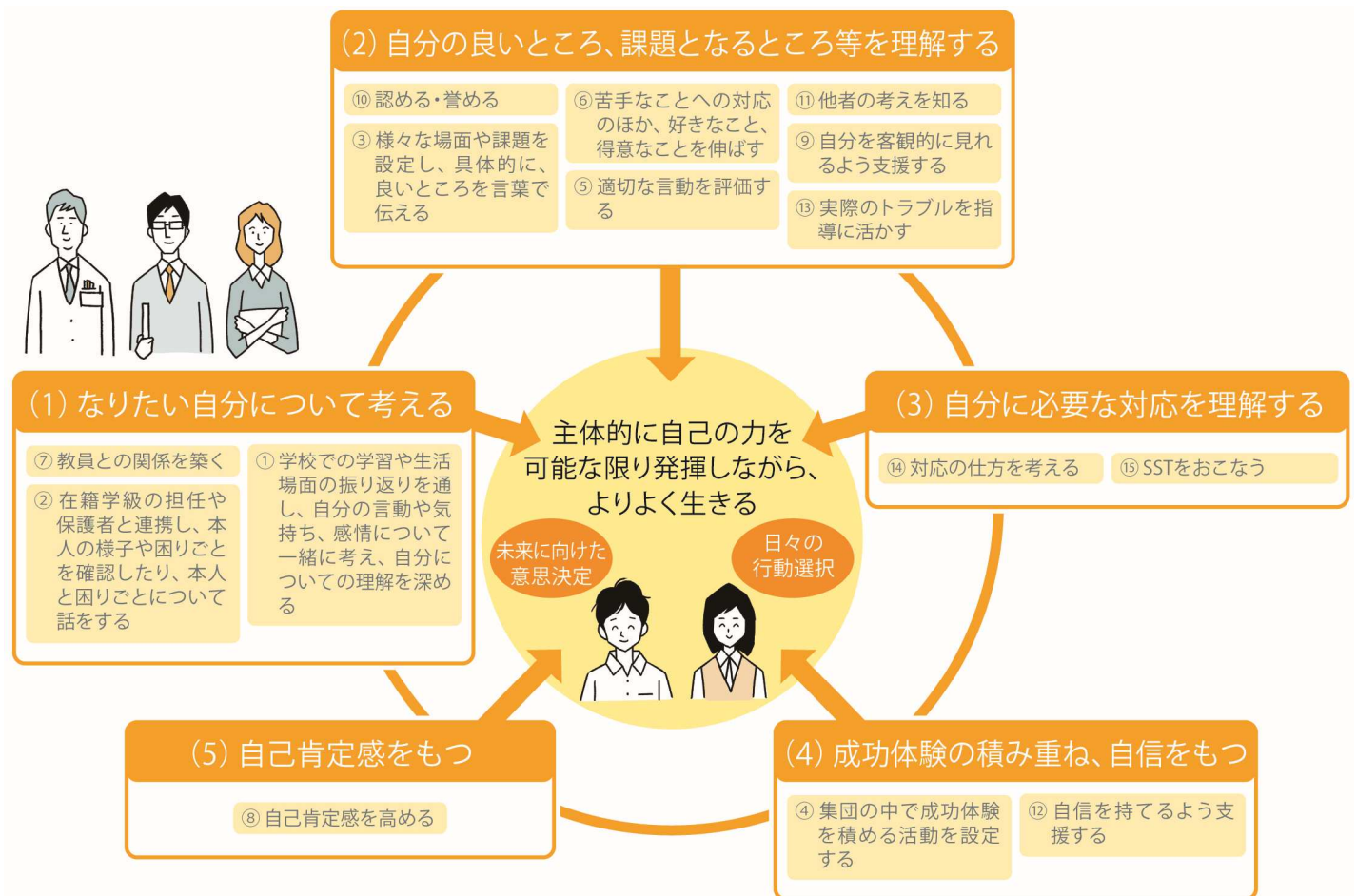
「自己理解に関する指導・支援」

通級による指導において、自己理解に関する指導・支援は、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、ASD（自閉スペクトラム症）の異なる障害種や発達段階（小・中・高）でも高い割合（8割以上）で実施されており、子供の自立に向けた力を育む上で重要と認識されていることが分かりました。

子供の自己理解を深める上で、通級担当者が特に重視している指導・支援の内容は、図に示した①～⑮の内容に整理されました。また、こうした指導・支援を効果的に進めていく上で、5つのポイントが重要になると考えられます。

自己理解に関する指導・支援に当たっては、子供の「こうなりたい」という願いが出发点となり、成功体験による自信の獲得や自己肯定感の向上を軸としたうえで、自分の課題となる点に理解と必要な対応方法の検討やソーシャルスキルトレーニング（SST）等を進めていくことが重要となります。

また、通級による指導の学びを在籍学級で活かすためには、通級による指導の担当者と学級担任が連携することで、指導・支援方法を共有し、温かな見守りを行っていくことが重要となります。



※研究協力者との協議結果を踏まえて指導・支援内容の整理を行った。

※共起ネットワーク分析で得られた知見を、各ポイントにおいて参考となる指導・支援内容として例示。各ポイントと一対一ではない点に留意。

※各ポイントの番号には、順序性があるわけではない。ただし、一つのケースとしてこうした順序性による指導の展開もありえると考え記載した。

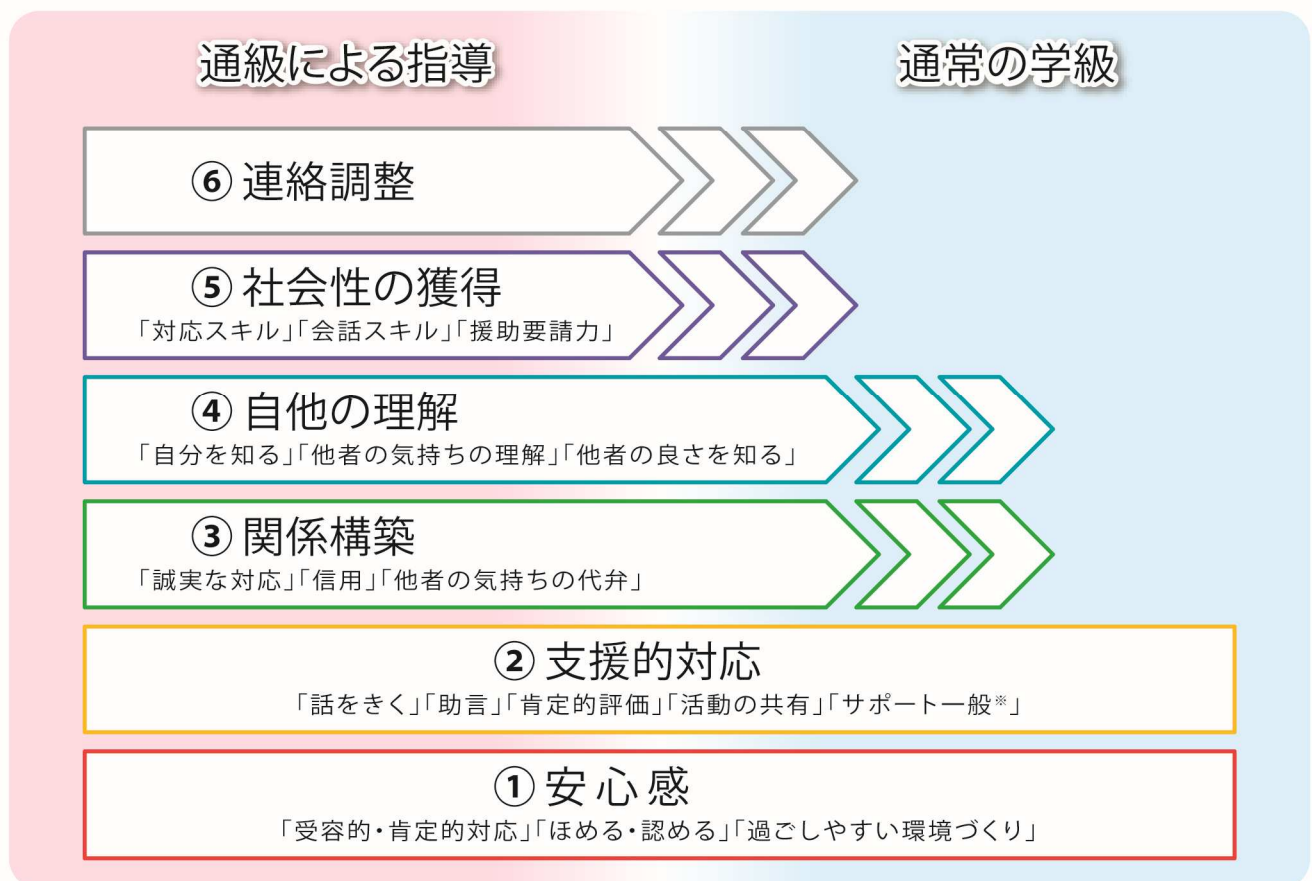
図 自己理解の指導・支援に関する5つのポイント

「信頼感を育む」

「信頼感」は、人と関わる中で育まれる感覚です。私たちは適度に「信頼感」を持っていることで、安定した対人関係を築いたり、困った時に人に頼ったりすることができます。ですが、発達障害のある人は、障害特性が理解されづらいため、怒られたり、否定されたりしやすく、信頼感が低くなりがちです。では、子供の信頼感を育み、二次的な障害を引き起こさないためには何をすればよいのでしょうか？



「どこ」で「どんな」支援や指導をすればいいの？



※「サポート一般」とは「困った時に助ける」などの対応です。

通級による指導の担当者に「信頼感」を育むために重要と考えて取り組んでいる支援や指導についてたずねました。その結果、「① 安心感」を与えること、「② 支援的関わり」をすること、「③ 関係構築」「④ 自他の理解」「⑤ 社会性の獲得」「⑥ 連絡調整」に関するこの6つに整理されました。6つの支援や指導の中でも、①と②は通常の学級でもぜひ取り組んで欲しいこと、③～⑥は通級による指導でよく取り組まれています、通常の学級でも取り組みが期待されることです。通常の学級と連携することで、より効果が期待されます。

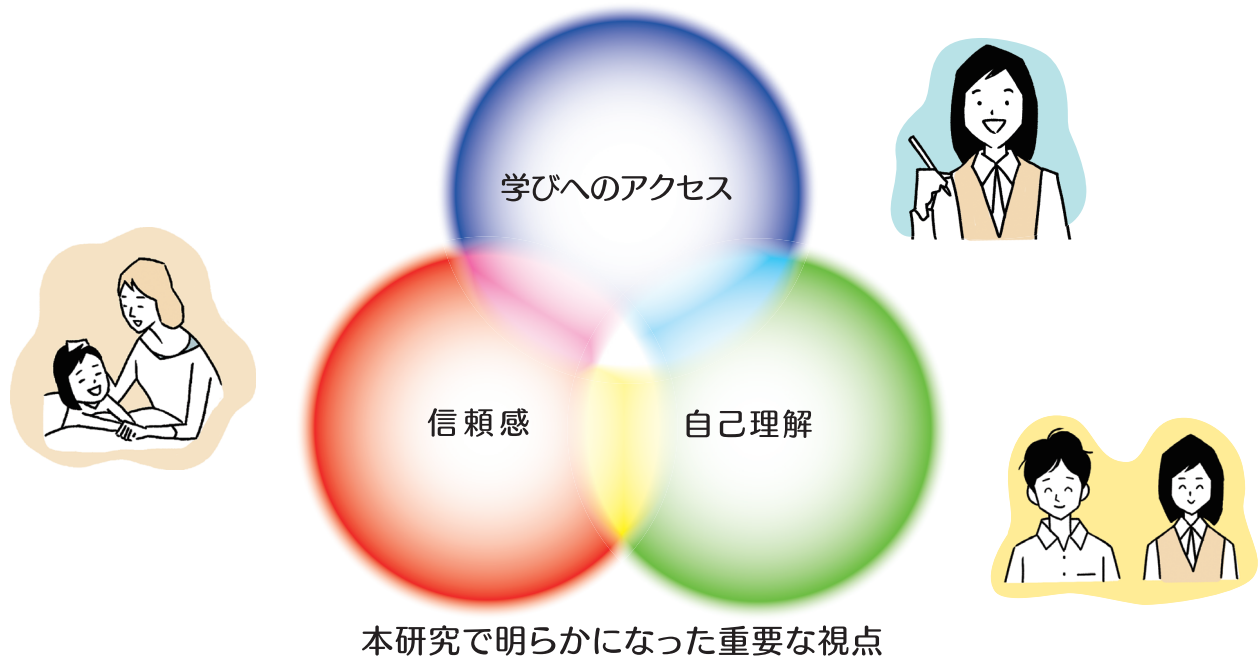
通級による指導で取り組まれている支援や指導は、通級による指導の場のみならず、在籍する学級でも取り組まれ、子供が生きやすさや、学びやすさを実感できるようになることが大切です。そのため「⑥連絡調整」に含まれる「連携」の取り組みは通級による指導における専門性の1つとされています。通常の学級からも積極的に子供の様子や指導の内容を発信し、相互に「連絡調整」が発展していくことが期待されます。

発達障害のある子供の教育に関わる全ての教員の皆さんへ

本研究では、二次的な障害の予防の観点について、福祉や矯正教育などの関連機関からも情報収集・協働しながら検討し、重要となる視点を明らかにしました。その際、特に発達障害のある子供にとっての有効な指導の場の一つである「通級による指導」、さらには、その通級による指導において特別の教育課程を編成する場合に参考にとされる特別支援学校の指導領域である「自立活動」にも焦点を当てました。

本研究で明らかになった3つの視点「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」は、いずれも目新しい知見ではなく、これまでも重要視されてきたものと言えます。しかし、これらを実際に教育の中で実践していくことは容易なことではありません。子供たちが社会の中で自己実現できるよう、学校教育の中で、友人や教員等との間に信頼感を育みながら、学びを楽しみ、こうなりたい自分に少しでも近づけるよう支援することが学校教育の目指すべき姿です。

このリーフレットを、通常の学級、通級指導教室をはじめとする、発達障害のある子供の教育に関わる全ての教員の皆さんにご覧いただき、子供たちが少しでも二次的な障害を味わうことのないよう願います。



福祉、矯正教育の立場から

【福祉】

● 二次的な障害は、担当の教職員との関係悪化だけがきっかけではなく、本人を取り巻く様々な環境から影響を受け、発症することもあるため、周囲の支援者はもちろん、本人も無意識のまま症状が悪化してしまうことが多々あります。学校関係者だけが二次的な障害への対応やその予防の責任を負うのではなく、児童期・思春期の専門家、心の専門家、地域の支援者との連携や役割分担も含めた上で、「予防・支援プラン」を立てるスキルが、教育現場の支援者に求められているように思います。

【矯正教育】

- 就労支援・修学支援を中心に、社会定着支援のために、関係機関が連携した取り組みが始まっています。在院中の本人への働き掛けだけではなく、入院の前から、本人を取り巻く周囲（保護者、雇用主）が本人の「特性」を理解するための働き掛けが重要であると感じます。
- 発達障害を有する者に自己の特性を理解、受容させるということは、入院後に適切な支援サービスを受けながら地域社会のセーフティネットに包摂されるための前提となります。社会復帰支援における福祉的支援体制を確保するためには、支援を受ける心構えを持たせることが大切です。

資料4 一般雑誌への寄稿論文『刑政』

発達障害のある子どもの二次的な障害を予防するために — 矯正教育における実践知が学校教育に示唆するもの —

海津 亜希子／榎本 容子／玉木 宗久／伊藤 由美

国立特別支援教育総合研究所

一 はじめに

発達障害のある子どもは、障害特性のみでなく、環境との相互作用により課題を抱える場合がある。例えば、正しい理解や適切な支援がなされない場合、LD（学習障害）のある子どもは学習活動への意欲や自信の低下、ADHD（注意／欠如多動症）やASD（自閉スペクトラム症）のある子どもは、周囲の否定的な反応を引き出しやすく、その結果、注意や叱責を受けることで不安が高

られる。

それでは二次的な障害とは何か。国立特別支援教育総合研究所（二〇一二）では、一、特別支援教育における「二次的な障害」は、発達障害と不適切な対応や不十分な支援という環境要因が関わって発現するもの、二、医療との連携は重要であるが、予防を含めた支援に医学的診断は必須ではないこと、三、子どもに発達障害がある可能性に気づいたら、できるだけ早くできるだけ適切な支援を開始して二次的な障害を予防し、発現した二次的な障害についての改善を図る必要があること、としている。

このように、二次的な障害は周囲の理解や対応といった環境の要因の影響が大きいものであるが、学校現場では、行動上の問題や不登校等の二次的な障害が起きてしまった後で、対処療法的な対応がなされがちな現状も否めない。

国立特別支援教育総合研究所（二〇一二）が小・中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の担当者に対し、知的発達が標準もしくは境界線域で、発達障害の診断または傾向がある子どもに関して「気になる状態」について調査したところ、「不登校や不登校傾向、緘黙、腹痛や

まったり、自信や意欲の低下を引き起こしたりといった悪循環が生じる。情緒的に不安定な状態は、様々な精神症状を引き起こす場合さえある。

しかしながら、子どもの特性やそれに伴う情緒的な体験が周囲に正しく理解され、学校や家庭などにおいて適切な関わりが得られれば、不適応を起こすことはなく、教育的効果を生むとともに、情緒の安定も期待される。

このように発達障害のある子どもが本来抱えている様々な障害特性を一次的な障害とすれば、環境や周囲の関わりに起因する適応困難の状態は二次的な障害と捉え

頭痛といった心身症の訴えは学年が上がるにつれ増加すること」「特定の先生や友人からの分離の難しさ、特定場面に対する恐怖、感覚の過敏さといった不安は小学生に多く、他者に対する警戒心は中学生で多いこと」「学年が上がるにつれ学習に関して気になる様子を示す子どもが増える。また、その傾向は小学生に顕著にみられること」が分かった。

調査結果は、これらの気になる行動に対し、小学校では、子どもから話を聞いたり、声を掛けたりといった対応が比較的多い一方、中学校では、SST（ソーシャルスキルトレーニング）など指導的に意識や行動を変えていこうとする関わりが多く、特に、他者に対する反抗的な態度や暴言・暴力に対しては、目に見える状態を止めることが優先されていたと報告する。

また同結果からは、こうした二次的な障害に対し、学校現場の気づきは弱く、子どもたちが示す困難な状態は発達障害の特性として捉えられ、行動上の問題や不登校の状態になってから初めて二次的な障害として対応されていたこと、さらには、学年が上がるにつれ気になる状態を二次的な障害と捉える教員が増えた一方、二次的な

障害の状態に適切な対応が行われていない現状がうかがわれた。その結果、病弱特別支援学校や医療・福祉機関のみならず、司法において矯正教育を受ける子どもがいる現状も明らかになった。

このように先行研究での知見から、いまだもって教育現場における二次的な障害への対応のニーズは高いことから、二次的な障害を生じさせないために学校教育の中で何ができるか(何ができたか)を明らかにしたいと考えた。

そこで、実際に二次的な障害に陥ってしまったケースを学校教育のみならず、様々な関係機関に対して訪問調査を行いながら情報提供を受け、後方視的に検討を行うこととした。

二 訪問調査について

二〇一八年六月から十二月にかけて、教育、福祉、心理、司法分野の計六か所の関係機関への訪問調査を行った(表1)。訪問調査では、各機関の様子(施設や取組)を観察させてもらうとともに、研究への同意を得た上で、

(a) 当該機関に至った経緯、(b) 子どもへの対応で大切にしていること、(c) 自立・自己実現に向けての重要なこと、(d) 学校教育に期待することについて、半構造化の形で聴き取りを行った。

三 訪問調査で明らかにされたこと

表2に、訪問機関への調査結果の概要を示した。以下では、(a)～(d)の質問ごとに、各機関から得た知見の共通点や、矯正教育の実践で重要と思われた点などを述べる。

(a) 当該機関に至った経緯

子どもが各機関に至った経緯はさまざまであったが、表面化していた問題のうち、直接的な原因として考えられたのは、「癇癪、暴力行為」などの行動上の問題や、「不適応、不登校」などの心理的な問題であった。また、子どもは、こうした問題と併せて、「学習意欲の低下、学力不振」、「教員や友達との人間関係のトラブル、孤立」、「いじめ」などの問題に直面していた。さらに、「家庭で

表 2 訪問機関で得られた知見

質問		得られた知見
カテゴリ		内容例
(a) 当該機関に至った経緯	〈表面化していた問題〉 ・癇癪、暴力行為 ・不適応、不登校 ・学習意欲の低下、学力不振 ・教員や友達との人間関係のトラブル、孤立 ・いじめ	・障害特性があることではないじめにあい、学力不振や不適応状態となり不登校になる。【サポーター校A】 ・周囲の見立てが十分でなく、支援や介入が遅れていることも多い。就職の問題、癇癪や暴力、授業に参加できない、学校で出された課題の不履行などが相談の主訴となる。【発達障害者支援センターB】 ・虐待など大切な経験にされない経験が積みすぎて、人に何かを望む気持ちや、人によく見られたいという気持ちがない。精神的なもろさがある。【児童心理治療施設C】 ・虐待や周囲の環境により、愛着形成上の課題や社会性やコミュニケーションの課題を抱えている。【児童心理治療施設D】 ・いじめられていても、教員に相談できない。少年院に入院し、初めて相談の仕方が分かった事例もある。一度、学校を逸脱してしまうと、再包摂することは難しい。【少年院E】 ・困った時にSOSが出せない。彼らなりに適応しようとした結果が非行や犯罪につながることもある。自尊心が低く、手を差し伸べても取ってくれない。【少年院F】
	〈環境要因〉 ・家庭での虐待、ネグレクト、保護者との対立 ・学校での不適切な対応、必要な支援の不足 →繰り返される失敗体験や外傷経験 →困った時に支援を求められない状況	

表1 訪問機関リスト

分野	機関の種類	機関の機能
教育	サポーター校A	・通信制課程に在籍する生徒を対象に、生徒が添削課題へ取り組み際のサポート等を行う
福祉	発達障害者支援センターB	・発達障害児者とその家族が豊かな地域生活を送れるように、保健、医療、福祉、教育、労働などの関係機関と連携し、地域における総合的な支援ネットワークを構築しながら、様々な相談に応じ、指導と助言を行う
心理	児童心理治療施設C 児童心理治療施設D	・心理的・精神的問題を抱え日常生活の多岐にわたり支援を来している子どもたちに、医療的な観点から生活支援を基盤とした心理治療を行う
司法	少年院E 少年院F	・家庭裁判所から保護処分として送致された少年に対し、その健全な育成を図ることを目的として矯正教育、社会復帰支援等を行う

の虐待、ネグレクト、保護者との対立」「学校での不適切な対応、必要な支援の不足」などの環境面の問題も確認された。

少年院からは、入院し、初めて人に相談する方法が分かったというケースや、本人なりに適応しようとした結果、非行や犯罪を繰り返してしまうケースがあること、また、自尊心の低さから、手を差し伸べても取ってくれにくい状況があることについて話を伺った。こうした中、子どもは、繰り返される失敗体験や外傷経験の中で、支援を必要としていても、学校や家庭から必要な支援を受けられない、または、受けにくい状況にいたことが推察される。

（b）子どもへの対応で大切にしていること

各機関が大切にしている子どもへの対応は、大きく二つに分けられた。

一つ目は、「気持ちの受け止め、傾聴、支援者との関係構築」「人に気持ちを伝える機会、相談する機会」、「認められる機会、思いがかなえられる機会」、「他児との関係構築の機会」など、〈**自信と人への信頼感の醸成**〉に

(b)	子どもへの対応で大切にしていること	〈 自信と人への信頼感の醸成 〉 ・気持ちの受け止め、傾聴、支援者との関係構築 ・人に気持ちを伝える機会、相談する機会 ・認められる機会、思いがかなえられる機会 ・他児との関係構築の機会 →自ら支援を求める力の育成	・生徒が教員に話し掛けやすいようにしている。勉強で分らないことだけでなく、他愛のない相談もしやすくしている。【サポート校A】 ・自分から発信することが苦手なことが多いので、気持ちを上手に話せるよう、うまく導いている。【発達障害者支援センターB】 ・一緒に生活する中で、本人の生きづらさを見つけ、本人と共有しながら、一步一步丁寧に指導を進めている。【少年院F】 ・表面に現れる行動と本人の内面の思いは異なる点に留意し、支援を行っている。【発達障害者支援センターB】 ・二次的な障害のある生徒に対しては、臨床心理士の資格を持つ養護教諭が、保護者支援にも当たっている。【サポート校A】 ・社会福祉専門官などが出院後のフォローとして、社会福祉につなげている。【少年院F】
(c)	自立・自己実現に向けての重要なこと	〈 居場所と出番づくり 〉 ・居場所づくり ・周囲の理解と支援 ・社会で役立つ経験、役割認識 ・社会で役立つ力の習得 〈 自己理解に基づく支援要請 〉 ・自己理解（障害特性の理解を含む） ・支援を求める力	・居場所づくり。【サポート校A】 ・帰る場所を作ること（医療や福祉につなげる）。【少年院E】 ・アルバイト等により、社会で生きる自信を身につけていく。真面目に取り組むため、大人に評価され、かわいがられる経験を積んでいる。また、ストレスへの対処（職員に話を聞いてもらう等）も経験している。【児童心理治療施設C】 ・自分にとって難しいことを回避できるようなスキル（処世術）を身につけていくことも重要。【発達障害者支援センターB】 ・社会とのギャップを埋める教育（矯正教育には適合するが、社会に出ることですケジュールどおりでないことが、混乱の原因となる場合がある）。【少年院F】 ・自分の特性を知り、理解を深めていくこと。【児童心理治療施設D】 ・支援を受けることに前向きであるかどうかが重要。学齢期の時の対応いかんで、支援の受け入れに対する考えが変わってくる。【発達障害者支援センターB】 ・誰かに助けてもらいながら生きていくという選択をする上での、親子含めての障害の受容。【少年院E】
(d)	学校教育に期待すること	・居場所と出番づくり ・学習面・対人面への早期対応 ・個に応じた指導・支援	・居場所と出番づくり。【少年院E、F】 ・勉強が分かる環境を作ってあげること。【サポート校A】 ・支援を受けることに前向きでいるためには、学齢期での教員や友人との関係づくりが重要。対応によって支援の受け入れが違ってくる。【発達障害者支援センターB】 ・子どもが授業を抜け出すのは、本人なりのクールダウンの方法である。子どもをよく観察し、対応することが重要である。【児童心理治療施設C】

※複数機関に共通していた知見からカテゴリを生成した。
※各質問に関連する回答のうち、特徴的なものを内容例として示した。

向けて重要と考えられる対応であった。各機関では、安心・安全な環境の中で、失敗体験や外傷経験の蓄積から生じている、自信のなさや人への不信感を少しずつ回復するとともに、人との関係構築に向けた学び直しの機会を提供していることがうかがえた。

少年院からは、一緒に生活する中で、本人の生きづらさを見つけ、本人と共有しながら、一步一步丁寧に指導を進めている状況について話を伺った。このような、本人の気持ちをくみ取り、寄り添ってくれる人の存在は、子どもが人を信頼し、自ら支援を求めていくことができるようになる上で、重要な出会いになると考えられる。

二つ目は、「特性の正しい理解と対応」、「保護者、家庭の支援」、「専門職による支援、専門機関との連携」など、〈**専門的・多面的支援**〉の実施に当たり重要と考えられる、個人要因・環境要因への配慮や、多職種連携であった。各機関では、子どものニーズを多面的に把握し、対応するとともに、機関利用後も、支え続けることのできる仕組みや体制づくりの構築に努めていることがうかがえた。

少年院からは、社会福祉専門官などが出院後のフ

ローとして、社会福祉につなぐ取組を行っていることについて話を伺った。教育分野においても、今後、子どもたちの卒業後を見据え、多職種と連携した支援の充実に図っていくことが求められる。

(c) 自立・自己実現に向けての重要なこと

各機関が自立・自己実現に向けて重視している内容は、大きく二つに分けられた。

一つ目は、「居場所づくり」、「周囲の理解と支援」、「社会で役立つ経験、役割認識」、「社会で役立つ力の習得」など、社会での〈居場所と出番づくり〉に向けて重要と考えられる対応であった。各機関では、本人が社会で活躍していくことができるよう、社会のセーフティネットを重視するとともに、社会で生きる自信と、社会の中で折り合いをつけながら生きていく力を育もうとしていることがうかがえた。

少年院からは、社会は構造化された環境ではない（少年院のようにスケジュールどおりではない）ため、社会に出た際に混乱するケースがあること、そのため、社会とのギャップを埋める教育が課題となることについて話を

伺った。こうした課題意識は、学校教育においても求められるものである。学校段階での適応のみならず、社会での適応を見据えた教育に取り組んでいくことが求められる。

二つ目は、「自己理解（障害特性の理解を含む）」、「支援を求める力」など、〈自己理解に基づく支援要請〉を行う上で重要と考えられるものであった。各機関では、本人が、自身の長所や短所、また、障害特性による得意・不得意等を理解し、受け止められるようにすること、その上で、不得意なことは自ら支援を求め、社会の支援を受け入れながら生きていく力を育もうとしていることがうかがえた。

少年院からは、誰かに助けてもらいながら生きていくという選択をする上で、親子を含めての障害の受容が重要となることについて話を伺った。こうした本人と保護者へのアプローチは、学校教育においてもその重要性和早期からの段階的かつ時間を掛けた取組の必要性が認識されているところである。今後の取組の充実が求められる。

(d) 学校教育に期待すること

最後に、学校教育に期待することとしては、「居場所と出番づくり」、「学習面・対人面への早期対応」、「個に応じた指導・支援」が挙げられていた。これらの内容は、(b) 子どもへの対応で大切にしていること、(c) 自立・自己実現に向けての重要なこと、として挙げられていた内容との共通点がみられた。各機関からは、学校教育において、安心・安全に生活できる学びの場を提供し、その中で活躍できる機会、学習面や対人面で成功体験を積める機会、また、本人の個別のニーズを踏まえ、その子に合わせた無理のない指導・支援が求められていることがうかがえた。こうした対応が学校段階において適切になされていれば、子どもが各機関に至ることを予防できていたのかもしれない。

両少年院からは、「居場所と出番づくり」の重要性が共通して指摘されていた。学校の中で居場所を持ち、無理のない形で力を発揮していきける経験を積むことが、将来、社会の一員として、自分らしく生きていくことにつながっていくと考えられる。

四 まとめ

訪問調査による情報収集では、異分野でも教育と共通する知見が多くみられた。例えば、『少年非行の矯正と治療』をまとめた石川（二〇〇七）によると、更生を促進する要因は様々だが、その中に共通するものとして「少年と治療者の間の親密さ」、「安心感」、「信頼感」、「相互尊重」、「連帯感」、「本心を語り合えるようになることが極めて重要」と指摘しているが、この点は決して特定の分野に限ったことでなく、学校教育を始め、今回情報収集を行った異分野においても共通する事項であった。

そうした二次的な障害を起こしてしまった子どもを支援する機関が大切にしていることを、仮に前段階で、教育分野において取り組むことができていたとしたら二次的な障害を防ぐことにつながったのではないだろうか。それを示唆する内容が本研究の訪問調査によって多分につながった。子どもと関わる上での普遍的事項について、今一度、教育の中でその重要性について啓発を行う必要がある。

また、異分野の専門家と協議を行う中で、「社会とのつながりを意識する重要性」についても再認識した。当該分野でのみ目標が達成できたとしても社会に出た際に適応できなくなってしまうというのは分野を超えて共通する課題として捉えられた。

本研究では、異分野ではあるが、発達障害のある子どもに関わる機関が互いの実践知や研究知見を共有することとは、発達障害の理解を深化させ、予防的支援を含めたより適切な支援の提案へとつながり、互いの専門分野を充実させる可能性を感じさせる結果となった。

付記

本稿は、国立特別支援教育総合研究所の発達障害・情緒障害研究班が平成三〇年度に実施した、「地域社会と連携した発達障害等への理解と支援の在り方に関する調査」の一部を、再分析の上取りまとめたものである。

【文献】

国立特別支援教育総合研究所（二〇二二）。専門研究 発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究―二次障害の予防的対応を考えるために―。

<http://www.nise.go.jp/cms/7,7056,32,142.htm>

（二〇一九年一月二五日確認）

石川善博（二〇〇七）。少年非行の矯正と治療。金剛出版。

参考資料

高等学校における通級による指導に係る教員の専門性 と校内体制に関するアンケート調査について

本調査は、本研究において通級による指導の指導内容等に関する調査を実施するにあたり、特に高等学校では平成 30 年度から導入されたばかりであることから、担当する教員の実態や校内体制の状況についても背景として把握するため、本研究の一年目に調査したものである。

1. 背景と目的

高等学校における通級による指導が制度化された。その充実に向けて現場での取組が進められ、小学校から高等学校における効果的な指導の積み上げや各校種間の縦の連携が求められている。しかし、通級による指導の担当教員について、その専門性の内容や求められる役割は、必ずしも明確ではない。ライフステージに応じた支援を縦の連携によって効果的に継続していくためには、高等学校において通級による指導を担当する教員が果たすべき役割を明示することが一つの課題である。また、高等学校における通級による指導の現状や課題を把握することは、高等学校のみにとどまらず、発達段階を踏まえた通級による指導等の在り方について有用な知見を得ることにつながると考えられる。

さて、国立特別支援教育総合研究所（2018b）では、制度化前の実地調査等を通して文部科学省の委託を受けたモデル校で行われている自立活動等の現状と課題を把握し、高等学校における通級による指導や自立活動の在り方に関して検討した。そしてその研究成果をもとに『高等学校教員のための「通級による指導」ガイドブック おさえておきたい8つの課題と課題解決のための10のポイント』（以下、ガイドブックとする）をまとめ、高等学校における通級による指導の導入期において検討すべき制度設計に関する8つの課題とその課題を解決するために高等学校教員におさえておいてほしい10のポイントについて解説した（国立特別支援教育総合研究所, 2018c）。

また、通級による指導の効果は、その設置の目的と照らし合わせた時、通級指導教室における取組のみで測られるものではない。そして、通級による指導の担当教員がその専門性を発揮するためには、それを支える体制の在り方も重要と考えられる。つまり、高等学校における通級による指導の担当教員についてその専門性の内容や役割を検討する場合には、学校の組織や教員の配置の状況など、その専門性の発揮を支えるための体制についても併せて検討する必要がある。

そこで、高等学校における通級による指導を行うための通級指導教室が設置されている学校・機関、及び、各校・機関において通級による指導に関わる教員を対象として、教員の専門性と校内体制に関する質問紙調査を行った。

なお、調査の実施に当たっては国立特別支援教育総合研究所研究倫理審査委員会の審査を経て、各対象より研究への協力について同意を得た。

2. 質問紙調査

(1) 方法

a) 対象

高等学校における通級による指導のための通級指導教室を設置する学校・機関 139 校、及び、各校・機関において通級による指導にかかわる教員 5 名程度を本調査の対象とした。

高等学校における通級による指導は制度化されて間もなく、その導入期においては各校・機関において校務分掌上、通級担当として明確に位置付けられている教員以外の関与も想定された。そこで、本調査では通級による指導にかかわる教員を対象として、その定義については「通級による指導の担当として分掌上位置づけられている教員その他、通級による指導において、直接生徒とのかかわりを持っている教員を含む（但し、学級担任や教科担当としての指導は除く）」と設定した。

125 校より質問紙が提出され（回収率 89.9%）、学校・機関 122 校分、教員 351 名分の回答を得た。対象抽出の手続きについては c) 実施手続きに述べる。

b) 質問紙

質問紙は、各校・機関の概況、及び、通級による指導にかかわる教員の概況を尋ねるフェイスシート、高等学校における通級による指導に係る教員の専門性と校内体制に関する項目、通級による指導を進めるに当たっての課題に関する自由記述で構成した。詳細については以下の通りであった。

①フェイスシート

通級担当の代表者用（各校・機関 1 名）：調査用紙 1

通級による指導にかかわる教員用（対象者全員）：調査用紙 2 質問 I

②高等学校における通級による指導に係る教員の専門性と校内体制に関する項目（対象者全員）：調査用紙 2 質問 II・III

高等学校における通級による指導に係る教員の専門性と校内体制に関する項目については、山中（2014）、国立特別支援教育総合研究所（2016, 2018a, 2018b）、「高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会」や実地調査など通して得られた内容を参考に、研究者 3 名の協議により項目案の抽出と整理を行い、3 名のうち 1 名が尺度項目案として記述を整えた。他 2 名の意見による修正を経て、教員の専門性に関する 31 項目、校内体制に関する 14 項目を作成して、調査用紙 2 に各々、質問 II、質問 III として組み込んだ。

③通級による指導を進めるにあたっての課題に関する自由記述（対象者全員）：調査用紙 2
質問Ⅳ

通級による指導を進めるに当たり課題と思われることについて、通級による指導での生徒とのかかわり、通級による指導に関する体制、その他に分け、自由記述で回答を求めた。

c) 実施手続き

質問紙の配布に先立ち、2019 年 5 月に高等学校を設置する 47 都道府県及び 20 指定都市の教育委員会宛に電子メールを送付し、調査への協力、及び、表「設置校・機関一覧」への記入と返信を依頼した。表「設置校・機関一覧」は、各教育委員会が所轄する、通級指導教室の設置されている高等学校及び機関（教育センター、特別支援学校等）について、その名称と住所を記入していただくものであった。

高等学校を設置する全ての教育委員会から回答を得て、その回答結果に基づき、通級指導教室を設置する 139 校に対して質問紙一式を郵送にて配布・回収した。各校・機関における通級による指導に関わる教員 5 名程度の抽出は、通級による指導の担当の代表者 1 名を含むこととして各校・機関に委ね、該当者が 4 名以下の場合は全員に回答をお願いする旨を調査協力者宛の文書にて伝えた。質問紙は無記名で、各回答者が個別の封筒に入れたものを各校・機関でまとめて返送していただいた。

質問紙調査の実施時期は、2019 年 5 月～7 月であった。

（2）結果

フェイスシートについて単純集計を行った結果を a) 及び b) に、高等学校における通級による指導に係る教員の専門性と校内体制に関する項目についての分析結果を c) に示す。

a) 各校・機関の状況：調査用紙 1

各校・機関の内訳、及び、指導形態は図 1、図 2 の通りであった。まず、内訳を課程別にみると、全日制のみが 74 校（60.7%）、定時制のみが 33 校（27.0%）、通信制のみが 4 校（3.3%）、複数課程設置が 7 校（5.7%）であった。その他としては教育センターや特別支援学校を想定していたが、該当する回答はなく、不明が 4 校（3.3%）であった（図 1）。次に、通級による指導の指導形態をみると、自校通級が 101 校（82.8%）、他校通級が 1 校（0.8%）、巡回による指導が 11 校（9.0%）で、複数形態による学校が合わせて 7 校（5.7%）であった（図 2）。

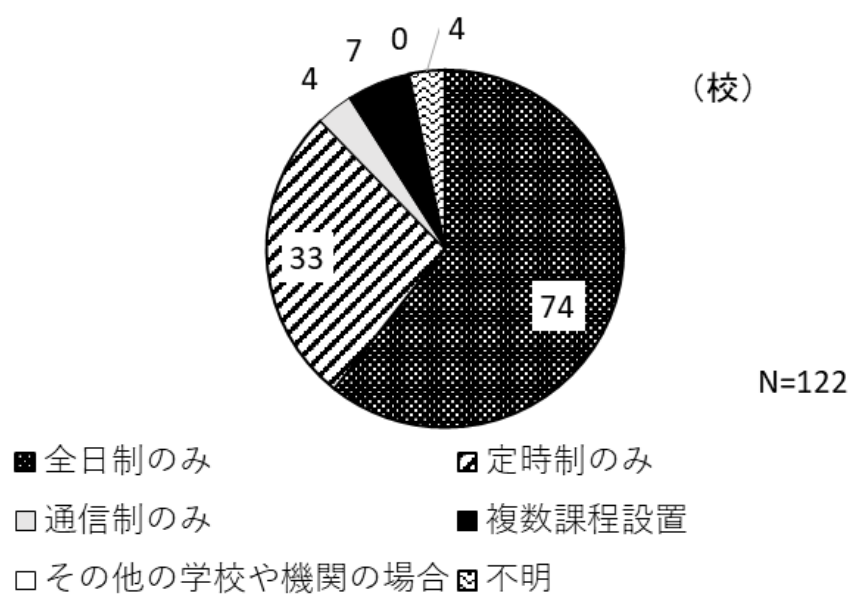


図 1. 設置校・機関の内訳

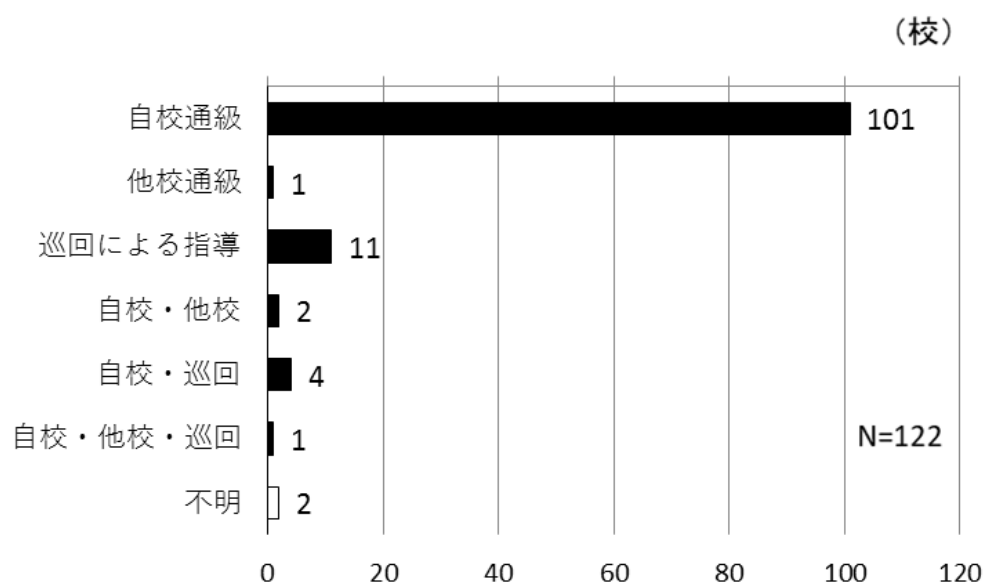


図 2. 通級による指導の指導形態

次に、通級による指導を受けている生徒（履修にむけてかかわっている生徒を含む）、指導にかかわる教員の人数は、図 3 の通りであった。0 人が 13 校、1 人が 15 校、1 人が 12 校、3 人、4 人が各 15 校で、40 人との回答も 1 校あった。

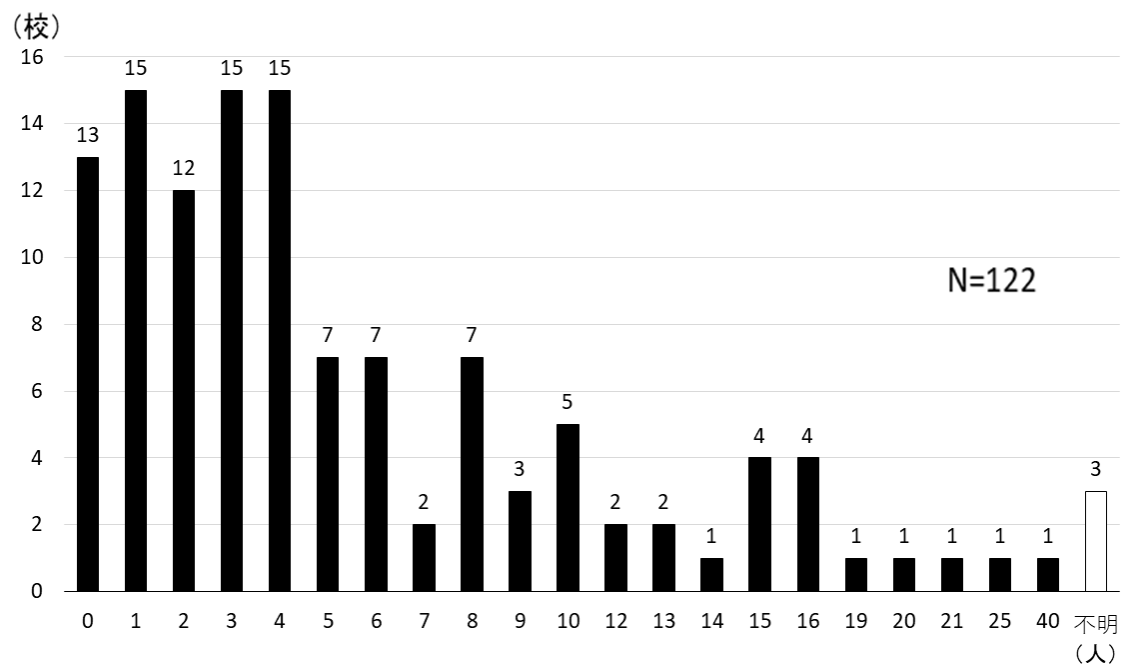


図3. 各校・機関において通級による指導を受けている生徒の人数

b) 通級による指導にかかわる教員について：調査用紙2質問I

回答者について、高等学校における指導経験年数、特別支援学校等での指導経験年数、特別支援学級等での指導経験年数、通級指導経験年数は、図4から図7の通りであった。まず、高等学校における指導経験年数は、1年未満が39人、1年、2年が共に23人で、3年という7人から41年の3人まで、経験年数にばらつきがみられた(図4)。次に特別支援学校等での指導経験年数は1年未満が195人と最も多く、次いで5～10年未満が43名(図5)、特別支援学級等での指導経験年数は351人中259人が1年未満であった(図6)。通級指導経験年数は、1年未満が185人と最も多く、次いで1～2年未満が85人であった(図7)。

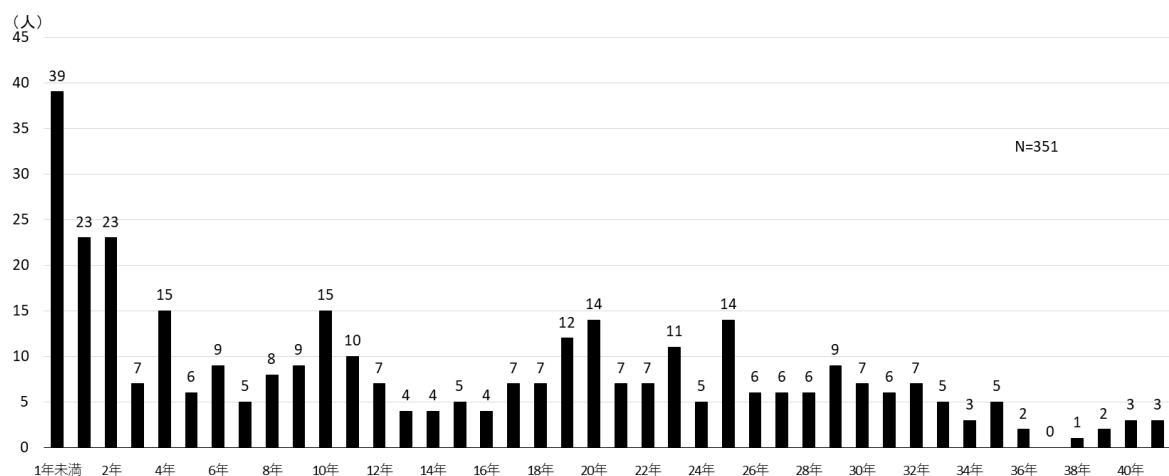


図4. 高等学校における指導経験年数

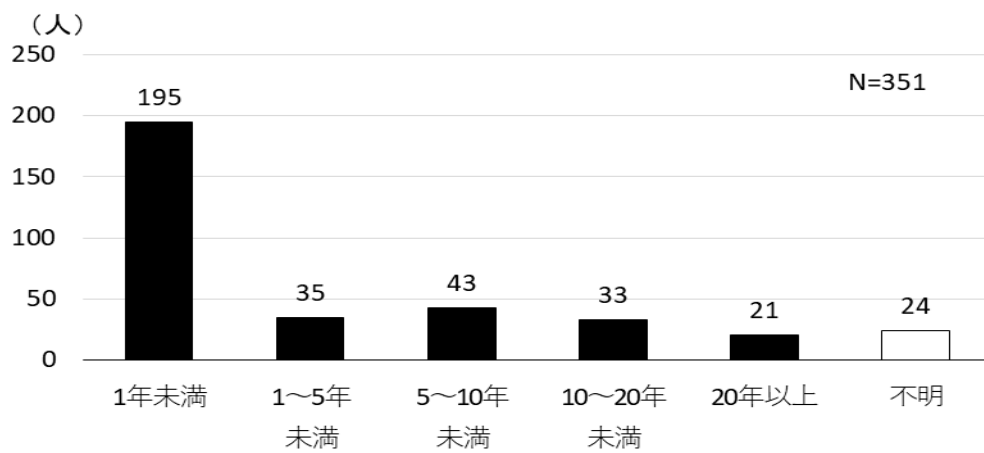


図5. 特別支援学校・特殊教育諸学校での指導経験年数

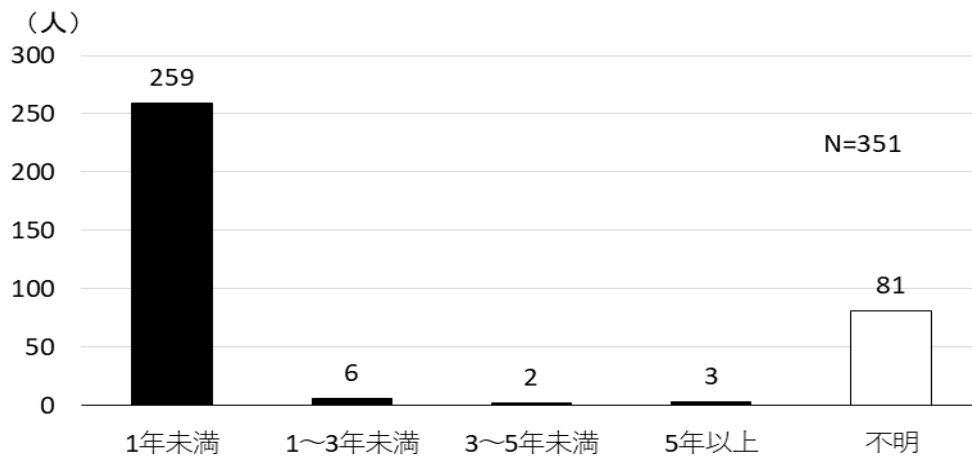


図6. 特別支援学級・特殊学級での指導経験年数

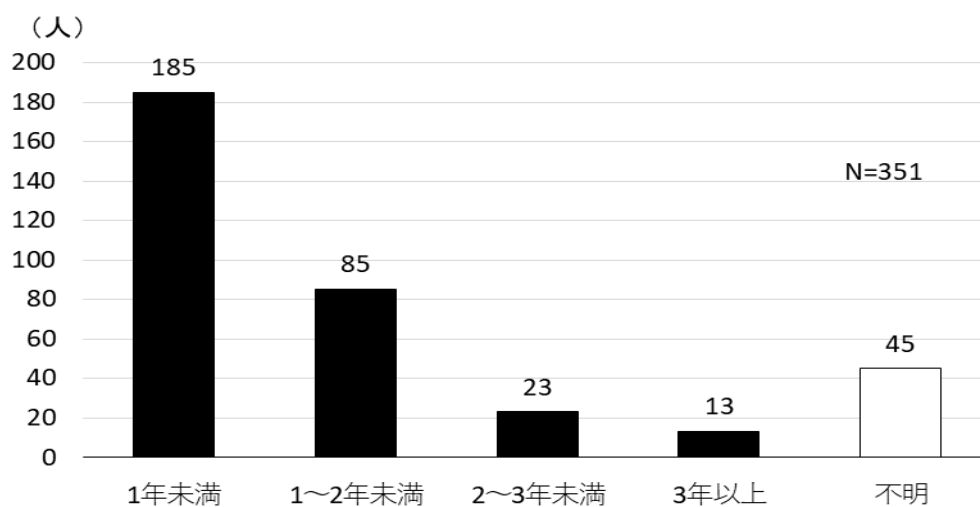


図7. 通級指導の経験年数

特別支援学校教諭・特殊教育諸学校教諭免許の保有状況については、保有している者が233人、していない者が118人であった（図8）。教員免許以外の保有する免許や資格がある者は19人、ない者は330人で（図9）、あると回答した者の具体的な免許や資格と回答した者の人数は、臨床心理士5人、特別支援教育士5人、公認心理師4人、臨床発達心理士3人、学校心理士2人、臨床動作士2人、初級教育カウンセラー1人、教育カウンセラー1人、自閉症スペクトラム支援士1人、看護師1人、介護福祉士1人であった。

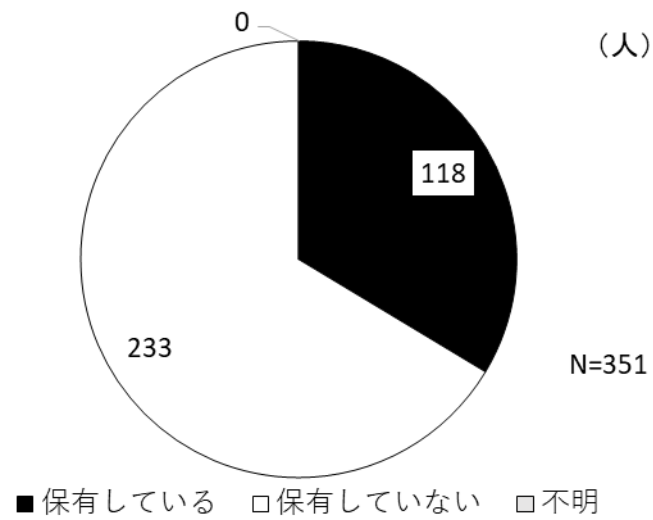


図8. 特別支援学校教諭・特殊教育諸学校教諭の保有状況

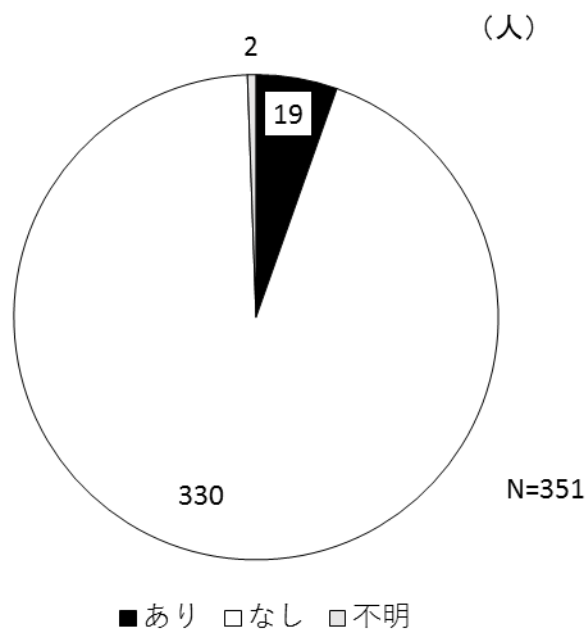


図9. 教員免許以外の資格や免許の保有状況

コーディネーター担当者の比率は図 10 の通りで、担当している者が 140 人、担当していない者が 211 人であった。

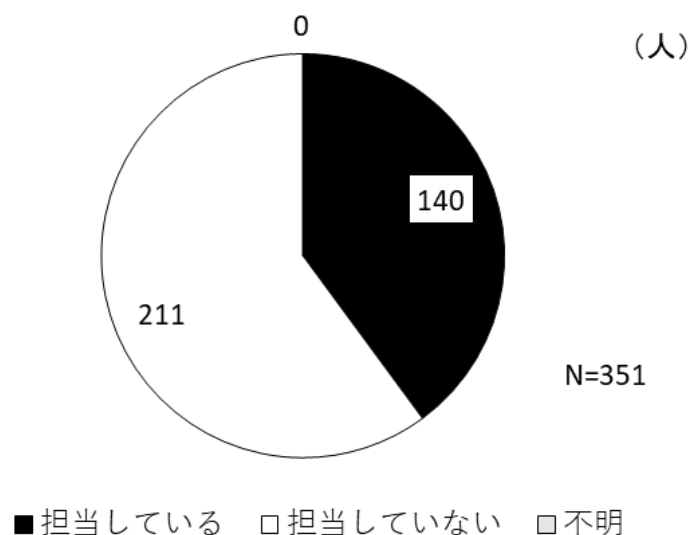


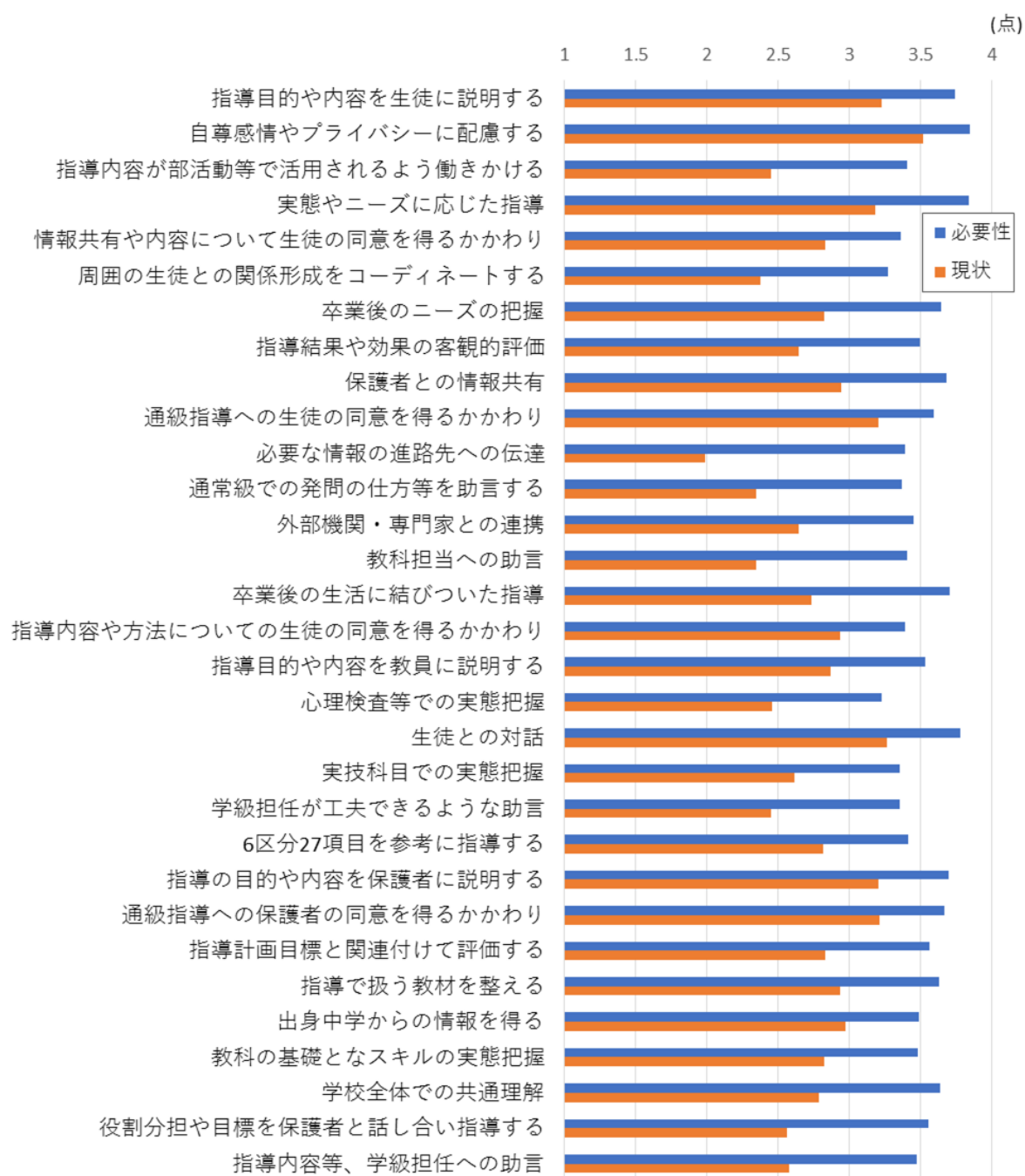
図 10. コーディネーター担当の有無

また、通級による指導にかかわる教員として回答した 351 人について「指導の実施」「授業の指導案の作成」「個別の指導計画の作成」「年間指導計画の作成」「授業の観察・記録」「授業の評価」「その他」のいずれかを選択したのは 345 人であった。そのうち、主たる業務となる「指導の実施」を選択した回答者は 267 人で、これは通級による指導にかかわる教員として回答した 351 人の 76.1%に相当した。

c) 高等学校における通級による指導に係る教員の専門性と校内体制について：調査用紙 2 質問Ⅱ・Ⅲ

高等学校における通級による指導に係る教員の専門性に関する 31 項目、校内体制に関する 14 項目について、各項目の必要性和現状を各々 4 件法で尋ねた。必要性の選択肢は「とても大切だ」「大切だ」「あまり大切でない」「大切でない」、現状の選択肢は「十分行っている」「行っていない」「あまり行っていない」「行っていない」であった。45 項目について欠損値のあった回答をリストごとに除き、267 名による回答を分析の対象とした。必要性については「とても大切だ」を 4 点、「大切でない」を 1 点、現状については「十分行っている」を 4 点、「行っていない」を 1 点として、各項目への回答の平均点を算出した。高等学校における通級による指導に係る教員の専門性に関する 31 項目についての回答は図 11 に示す通りであった。必要性について「自尊感情やプライバシーに配慮する」の得点が最も高く 3.85 点で、次いで「実態やニーズに応じた指導」が 3.84 点であった。最も得点が低かったのは「心理検査等での実態把握」で 3.23 点、次いで「周囲の生徒との関係を

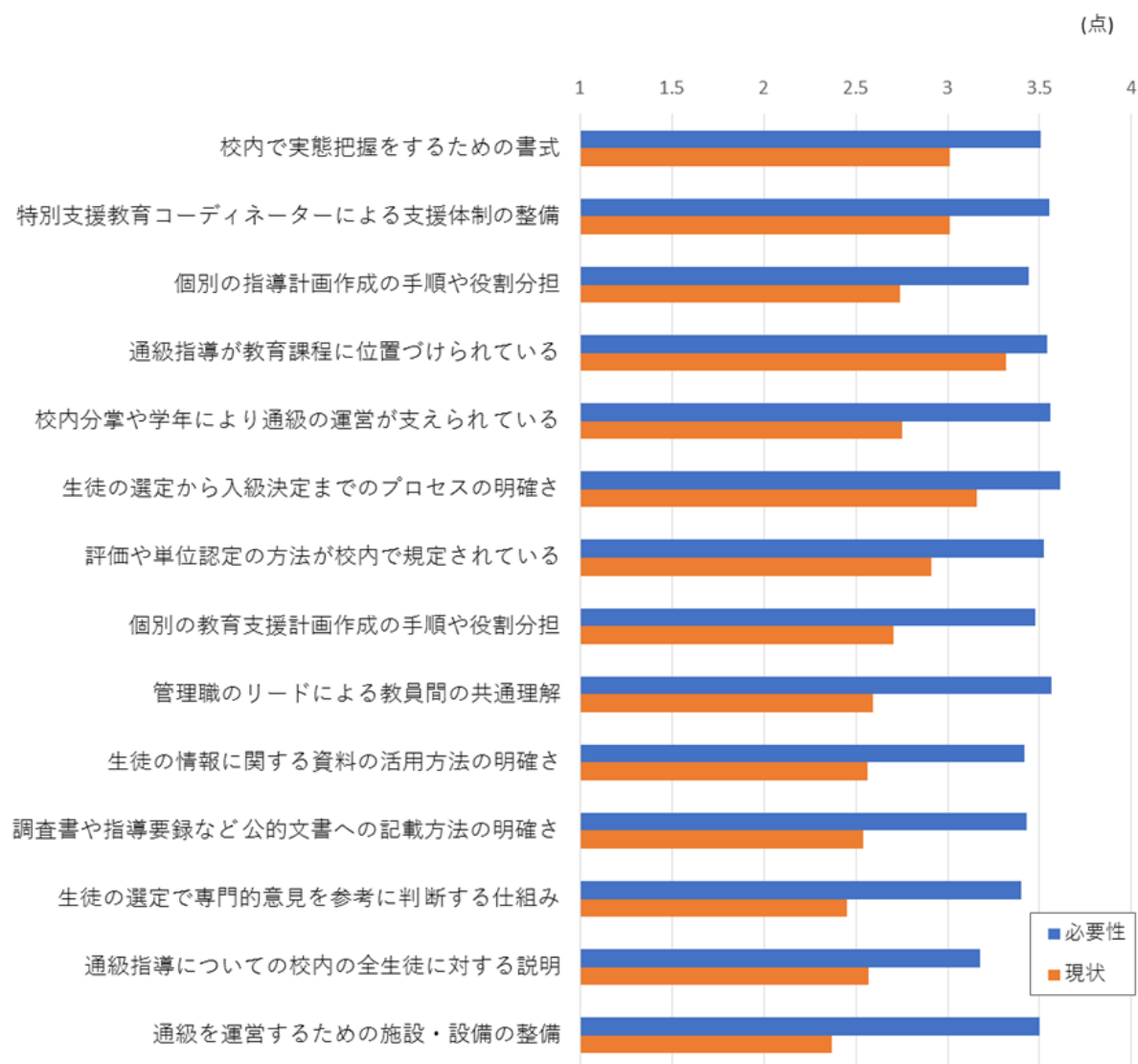
コーディネートする」が 3.27 点であった。現状についても、最も得点が高かったのは「自尊感情やプライバシーに配慮する」で 3.52 点であった。次いで「生徒との対話」が 3.27 点で、得点が低かったのは「必要な情報の進路先への伝達」が 1.99 点、「通常級での発問の仕方を助言する」が 2.34 点であった。必要性和現状の得点差が小さかったのは「自尊感情やプライバシーに配慮する」で 0.33 点差、最も大きかったのは「必要な情報の進路先への伝達」で 1.40 点差であった。



※欠損値のあった回答を回答者ごとに除き、267名分の回答の平均点を算出した。

図 11. 高等学校における通級による指導に係る教員の専門性についての回答

校内体制に関する14項目についての回答は図12に示す通りであった。必要性について、最も得点が高かったのは「生徒の選定から入級決定までのプロセスの明確さ」で3.61点、次いで「管理職のリードによる教員間の共通理解」で3.57点であった。最も得点が低かったのは「通級指導についての校内の全生徒に対する説明」で3.18点、次いで「生徒の選定で専門的意見を参考に判断する仕組み」が3.40点であった。現状について、最も得点が高かったのは、「通級指導が教育課程に位置づけられている」が3.32点で、必要性との差が0.22点と14項目の中で最も小さかった。次いで得点が高かったのは「生徒の選定から入級決定までのプロセスの明確さ」が3.16点であった。最も得点が低かったのは、「通級を運営するための施設・設備の整備」で2.37点、次いで「生徒の選定で専門的意見を参考に判断する仕組み」で2.45点であった。「通級を運営するための施設・設備の整備」については必要性との得点差が最も大きく、1.13点であった。



※欠損値のあった回答を回答者ごとに除き、267名分の回答の平均点を算出した。

図12. 高等学校における通級による指導に係る校内体制についての回答

3. まとめ

- ・制度の導入期における、高等学校における通級による指導の概況として、全日制課程のみを有する高等学校での実施が最も多く、次いで定時制のみが多かった。通信制や複数課程を設置する高等学校での実施もあった。また、通級による指導形態では、自校通級での実施が最も多く、他校通級や巡回による指導、複数形態による学校もあった。
- ・通級による指導にかかわる教員については、高等学校での指導経験を持つ者が多く、その経験年数は様々であった。特別支援学校や特別支援学級等での指導経験年数は比較的少なかった。特別支援学校教諭免許・特殊教育諸学校教員免許を持つ者は回答者のうち3分の2程度で、教員免許以外の資格や免許を持つ者は少なかった。特別支援教育コーディネーターとして指名を受けている者は4割程度であった。
- ・通級による指導にかかわる教員による、高等学校における通級による指導に係る教員の専門性に関する31項目、校内体制に関する14項目の必要性和現状についての回答について各項目の得点の平均値を算出した。必要性については、いずれも3点以上の得点であったが、現状については2点台の得点が多かった。必要性和現状の差が大きいものでは1点以上のものもあった。

文 献

- 国立特別支援教育総合研究所(2018a) 特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—通常の学級と通級による指導の学びの連続性に焦点を当てて—。研究成果報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所(2018b) 発達障害等のある生徒の実態に応じた高等学校における通級による指導の在り方に関する研究—導入段階における課題の検討—。研究成果報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所(2018c) 高等学校教員のための「通級による指導」ガイドブック おさえておきたい8つの課題と課題解決のための10のポイント。研究成果報告書別冊。
- 国立特別支援教育総合研究所(2016) 発達障害のある子どもの指導の場・支援の実態と今後の指導のあり方に関する研究—通級による指導等に関する調査をもとに—。研究成果報告書。
- 山中ともえ(2014) I章2 通級による指導の担当者として心がけたいこと。実践! 通級による指導—発達障害等のある児童のためにできること—。大南英明(監修)・山中ともえ(編著), 東洋館出版社。

あとがき

予備的研究1年、基幹研究2年と3年間の月日を費やし今ここに成果報告書としてまとめることができた。この間、多くの方々にお力添え頂いた。みなさん一様に発達障害のある子供たちの二次的な障害に課題を感じ、課題解決に向けて取り組もうとしている本研究の少しでも力になりたいとの思いから、貴重な時間とお力を惜しみなく割いて知見の提供をしてくださった。この場をお借りし、心よりお礼申し上げます。

今回、二次的な障害の予防・低減に際し、「学びへのアクセス」「自己理解」「信頼感」という3つの重要な視点を提案するに至った。これらいずれも目新しいものでなく、誰もが疑いようのない、誰もが当然と思うものばかりである。

しかしここで問いたい。

その誰もが子供に向き合う際に当然に重要なことと思うこれら3つの視点を、どの子供に対しても、いつでも有しながら対応していると胸をはって言えるであろうか。

私自身、残念ながら「はい」とは決して言えない。だからこそ、今一度、こうした概念がエビデンスをもって必要ということが明らかになったことを認識し、具体的にどうすれば良いかについて整理されたことを日々の実践の中で活かしながら、自分のものとしていきたいと今は考えている。その意味で本研究の遂行が自分自身に与えた影響は大きい。

最後になったが、この研究の初年度、ある関連機関を訪問した際に「学校教育に期待するものは？」と尋ねた時のことを思い出す。その際「学校は、日々新しいことを学び、成長、進歩、向上していくことを常に求められる。しかし、何もしないで良い時間、ぼうっとする時間も大切」と話された。子供の可能性を引き出し、次への一步を踏み出すための支援とともに、ときに、ただそっと寄り添いながら、ありのままのその子を大切に見守ることの意義も再認識した。

このような自身にとって学び多き研究をそれぞれの特性を活かしながらともに楽しく刺激し合い進めてきてくれた研究チームのメンバーにあらためて感謝の意を表したい。

この研究がきっかけとなり、子供たちが少しでも二次的な障害を味わうことのないように願ってやまない。

2021年3月

研究代表

海津 亜希子

基幹研究

社会とのつながりを意識した発達障害等への専門性のある支援に関する研究
— 二次的な障害の予防・低減に向けた

通級による指導等の在り方に焦点を当てて —

令和元年度 ～ 令和２年度

成果報告書

研究代表者 海津 亜希子

令和３年３月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>