

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。

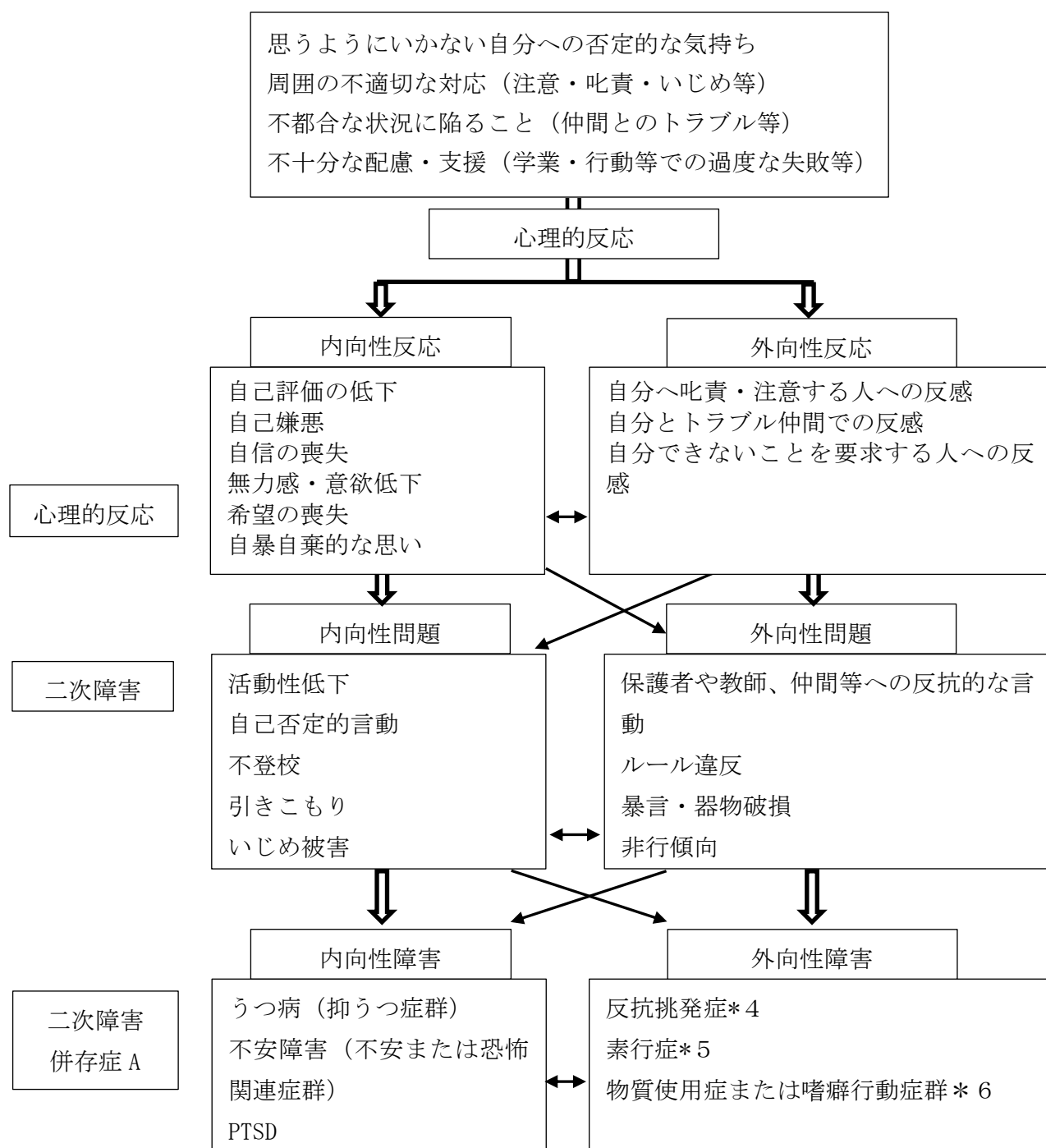
次に、二次的な障害の予防的取組に向けて「学校教育の中で留意すべきことは何か（児童生徒にどのような姿勢で臨めばよいのか、どういった指導や支援が必要なのか）」について、発達障害のある児童生徒に対する専門的かつ有効な指導の一つである「通級による指導」を切り口に検討を行った。

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）。

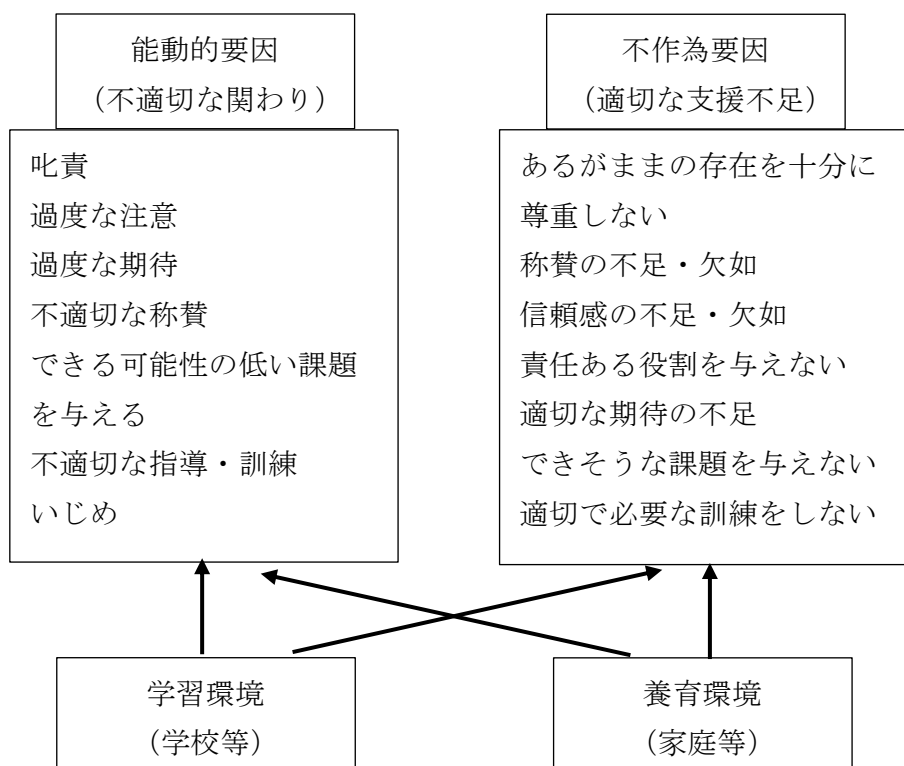


二次的な障害の原因（いわゆるリスク要因）には、子供の保護者や教師、仲間等によって能動的・意図的に行われることが原因になるもの（能動的要因）と、周囲の人達が必要なあるいは望ましい支援・配慮に気づかずにいることが二次的な障害の原因となる場合（不作為要因）がある。その具体を図Ⅵ－1－2に示した。

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

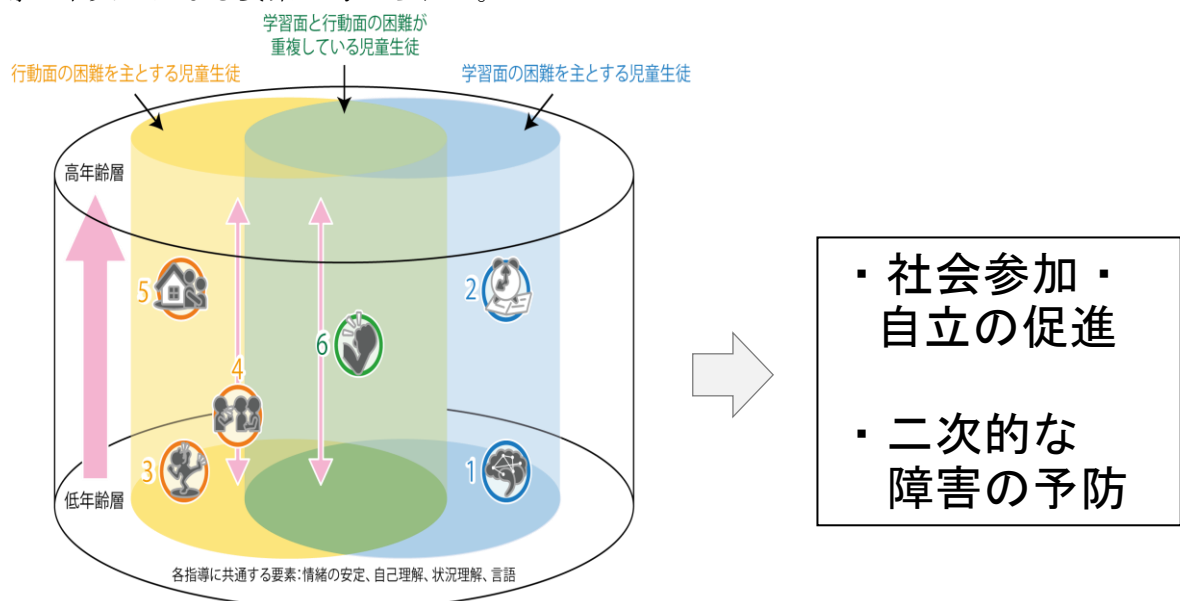
発達障害のようにその状態像が多様である場合、指導時間に限りがある通級の中で自立活動の27項目の中から何をどう関連づけ、指導を選択したらよいのか、その検討は容易なことではない。

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）

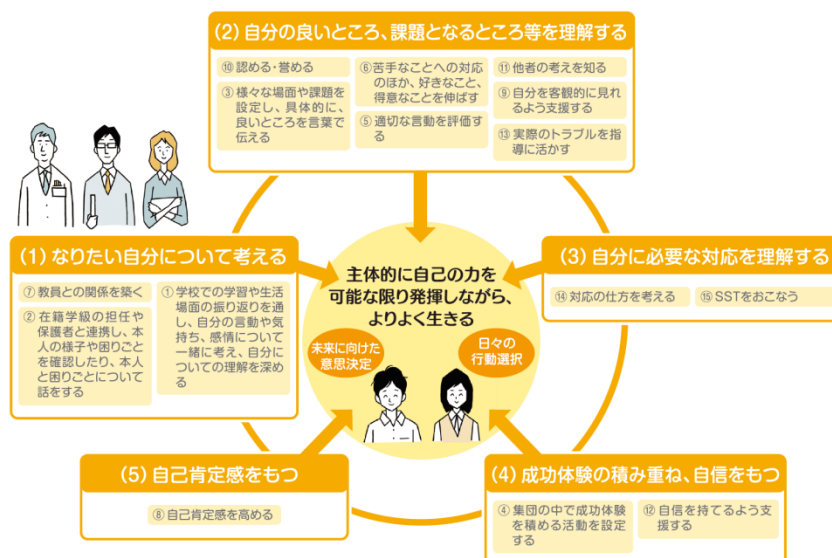
成分名	負荷の高い自立活動の区分	指導場面の傾向		指導の特徴
		学校種	児童生徒の困難	
 1 感覚や認知の特性を踏まえた指導	4, 6	小学校	学習面	得意な感覚や認知を有効に活用した指導を行うこと。LDのある児童生徒や小学校の児童でニーズが高い傾向がある。
 2 学習習慣の指導	1, 6	中・高等学校	学習面	学習の仕方や態度を含み、学習習慣を形成する指導を行うこと。LDのある児童生徒や中・高等学校の生徒でニーズが高い傾向がある。学習習慣の形成は、教員と相談しながら進めることが多いため、コミュニケーションの指導も重要である。
 3 行動制御の指導	2, 3, 5	小学校	行動面	行動(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．