

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えない面もありますが、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。

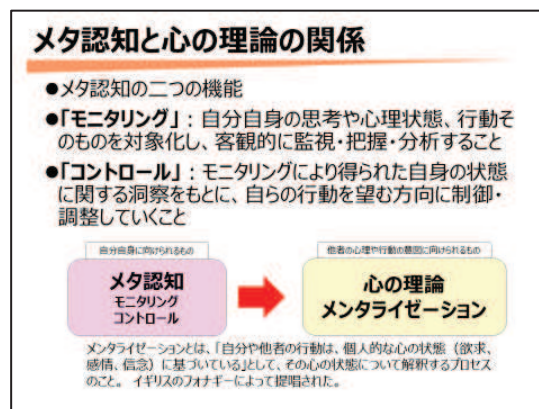
以上、当院における取組について説明しましたが、発達障害に関しては、職員も、雇用主等も、障害理解やその対応方法、必要な支援についての認識がまだまだ十分とはいえない面もあり、生徒たちの社会での適応を後押しすべく、引き続き、関係機関等とも連携を進めていきたいと思っています。

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。



* 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して、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。

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ろといひよ。」（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ことが分かった。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）を生じることがあります。

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。

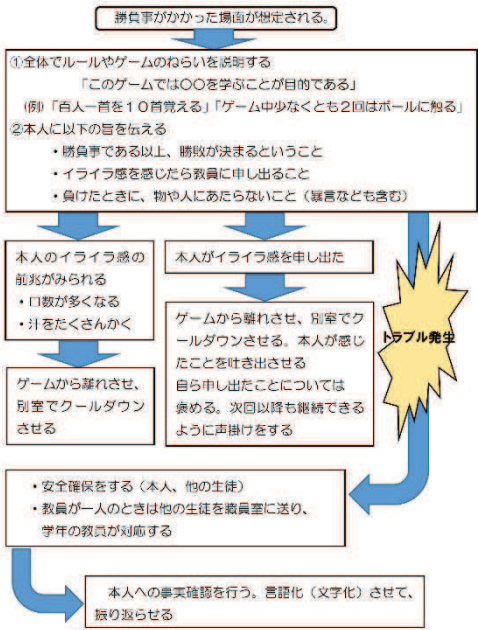


表1 学 図1 支援のフローチャート

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

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。これからも何度も何度も『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。

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が課題となります。

(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。でも色々和其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い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。