

発達障害のある生徒に関する特別支援学校高等部教員への意識調査

Consciousness survey to the teachers who engage in the senior department
in special needs school concerning the students with the developmental disabilities.

小畑 伸五

KOBATA Shingo

(和歌山県立紀北支援学校)

武田 鉄郎

TAKEDA Teturo

(和歌山大学教育学部)

特別支援学校の高等部知的障害学級の学級担任に質問紙調査を行った。学校調査では、特別支援学校高等部在籍生徒の約半数が地域の中学校出身者であることが明らかになった。教員アンケートでは発達障害のある生徒の言動やその原因、指導方法や支援方法について回答を求めた。発達障害のある生徒は自己中心的な言動が多い、トラウマを抱えている、自尊感情が低いと考えている教員が多かった。指導・支援の方法で工夫している点では、チームティーチングで対応している、教員間の共通理解をはかるための機会を設けている、家庭との連携を密にとるの項目を半数以上の教員が挙げていた。発達障害のある生徒と知的障害の生徒を比較して指導上とくに困難を感じたことがある教員も多くいた。今までの特別支援学校とは違う新たな指導方法が必要であろう。

キーワード：発達障害、軽度知的障害、特別支援学校高等部、二次障害

1. はじめに

近年の特別支援学校における知的障害のある児童生徒の増加の傾向は著しく、特に高等部においてはその傾向が顕著で、その中でも知的障害の程度が軽度の生徒が増え、高等部全体の中で占めるその割合も多くなってきている(井上・猪子・工藤・菊地・大崎・涌井・小澤, 2011)。和歌山県の特別支援学校においても児童生徒数全体においては2005年度では1071名が2012年度には1431名に、高等部においても2005年度では411名が2012年度には568名に増加している(和歌山県教育委員会, 2005, 2012)。

全国特別支援学校知的障害教育校長会(2010)によると、知的障害特別支援学校における軽度知的障害のある生徒の在籍数は高等部の人数が突出して多く、生徒総数は42,780人、うち軽度知的障害のある生徒は14,385人であった。知的障害特別支援学校高等部における療育手帳の障害の程度が軽度の生徒は33.6%に及び、小学部の11.9%、中学部の7%に比べると、障害の程度による学部構成が異なることが明らかになった。そのような現状の中で、卒業後を見据え、社会的及び職業的自立の促進を踏まえた軽度知的障害の生徒の教育的対応の検討が、各学校においては大きな課題となっている。軽度知的障害のある生徒が在籍する学校では生徒指導に関しても今までの高等部では見られなかった難しさが、生徒指導上の課題としては、不

登校、不健全な異性との交遊、精神症状等が多く挙げられている。軽度知的障害のある生徒が多く在籍しているすべての学校では、共通して生徒指導上の課題を抱えており、コミュニケーションや社会のルールのような自立活動や道徳に関連する内容、基本的生活習慣といった日常生活の指導に関連する内容について指導の必要性を感じている(井上・猪子・工藤・菊地・大崎・涌井・小澤, 2011)。宮田・上村(2008)は、特別支援学校高等部知的障害学級に在籍する発達障害がある生徒の多くは、不登校、非行、いじめの対象などの過去があり、挫折経験や叱責された経験が多く、自己肯定感が低い傾向にあり、さらにこの時期、思春期の急激な心身の変化が重なり、情緒的に不安定で問題が複雑化しやすい特徴を持つと述べている。発達障害児が在籍している多くの特別支援学校では、対人関係のトラブルを中心とした問題とそこから派生する暴言・暴力等の二次障害に苦慮している(熊地・佐藤・斎藤・武田, 2012)。そこで、本研究では、特別支援学校高等部教員が発達障害のある生徒をどのように捉え、どのような指導や支援を行っているかを明らかにし、検討、考察することを目的とする。

2. 方法と対象

特別支援学校(A特別支援学校、B特別支援学校、C特別支援学校、D特別支援学校)の高等部知的障害学級

の学級担任に質問紙調査を行った。データ収集は2012年9月から2013年2月であった。「知的障害特別支援学校高等部に在籍する発達障害のある生徒について」の学校調査では、高等部の在籍人数やそのうち、地域の中学校から入学した生徒数、発達障害のある生徒数、発達障害の診断が複数ある生徒数等について回答を求めた。また、「知的障害特別支援学校高等部に在籍する発達障害のある生徒の指導について」の特別支援学校高等部教員用アンケートでは、教職員歴、そのうちの特別支援教育経験年数、性別について回答を求め、発達障害のある生徒の言動やその原因、指導方法や支援方法について回答を求めた。

3. 結果と考察

3.1. 学校調査

A、B、C、D特別支援学校高等部肢体不自由学級に在籍している生徒は合計31人、知的障害学級に在籍している生徒は合計214人で合計245人であった

(Table1-1)。A、B、C、D特別支援学校高等部に在籍している生徒のうち、地域の中学校出身者は合計109人であり、44.5パーセントであった (Table1-2)。高等部在籍生徒の約半数が地域の中学校出身者であることが明らかになった。このことから特別支援学校高等部の在籍生徒数の増加とともに軽度の知的障害や発達障害の生徒が増加していると考えられる。A、B、C、D特別支援学校高等部に在籍している知的障害と自閉症を併せ持った生徒は68人 (Table1-3)、LDのある生徒は3人 (Table1-4)、ADHDのある生徒は11人 (Table1-5)、高機能自閉症、アスペルガー障害、高機能広汎性発達障害のある生徒は17人であった (Table1-6)。障害種別としては、自閉症の生徒が多いことがわかった。発達障害の生徒について診断が複数ある生徒は合計男子5名、女子1名であった (Table1-7)。

Table1-1 A、B、C、D特別支援学校高等部肢体不自由学級と知的障害学級の在籍者

	肢体不自由学級							知的障害学級							知的障害学級合計	高等部合計
	1年		2年		3年		肢体不自由学級合計	1年		2年		3年				
	男子	女子	男子	女子	男子	女子		男子	女子	男子	女子	男子	女子			
A	0	0	1	1	1	0	3	12	4	12	4	9	12	53	56	
B	2	2	2	1	2	2	11	7	3	6	5	7	5	33	44	
C	1	2	4	2	2	6	17	21	7	13	5	19	5	70	87	
D	0	0	0	0	0	0	0	14	7	8	5	19	5	58	58	
合計	3	4	7	4	5	8	31	54	21	39	19	54	27	214	245	

単位：人

Table1-2 A、B、C、D特別支援学校高等部に在籍している地域の中学校出身者

	地域の中学校出身者		
	男子	女子	合計
A	11	11	22
B	9	8	17
C	22	11	33
D	25	12	37
合計	67	42	109

単位：人

Table1-3 A、B、C、D特別支援学校高等部に在籍している知的障害と自閉症を併せ持った生徒

	知的障害+自閉症												合計
	1年		2年		3年		診断	傾向	診断	傾向	診断	傾向	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子							
A	5	0	1	0	4	0	0	0	4	0	2	0	16
B	2	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	6
C	12	0	3	0	6	3	0	0	5	0	1	0	30
D	3	0	1	0	3	0	0	0	8	0	1	0	16
合計	22	0	6	0	14	3	0	0	19	0	4	0	68

単位：人

Table1-4 A、B、C、D特別支援学校高等部に在籍しているLDのある生徒

	LD													
	1年		2年		3年		診断	傾向	診断	傾向	診断	傾向	診断	傾向
	男子	女子	男子	女子	男子	女子								
A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	
D	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
合計	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	

単位：人

Table1-5 A、B、C、D特別支援支援学校高等部に在籍しているADHDのある生徒

	ADHD												合計
	1年				2年				3年				
	男子		女子		男子		女子		男子		女子		
診断	傾向	診断	傾向	診断	傾向	診断	傾向	診断	傾向	診断	傾向		
A	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
B	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
C	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4
D	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	4
合計	3	1	1	0	0	1	0	1	3	1	0	0	11

単位：人

Table1-6 A、B、C、D特別支援支援学校高等部に在籍している高機能自閉症、アスペルガー障害、高機能広汎性発達障害のある生徒

	高機能自閉症・アスペルガー障害・高機能広汎性発達障害												合計
	1年				2年				3年				
	男子		女子		男子		女子		男子		女子		
診断	傾向	診断	傾向	診断	傾向	診断	傾向	診断	傾向	診断	傾向		
A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	2	0	2	0	3	0	0	1	2	0	0	0	10
D	3	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	7
合計	5	0	3	0	4	0	0	1	4	0	0	0	17

単位：人

Table1-7 発達障害の生徒について診断が複数ある人数と重複する障害名

	重複する障害名	
	男子	女子
1年	自閉症とADHDとアスペルガー障害（男）	
	2	1
	ADHDと広汎性発達障害（女）	
2年	自閉症と広汎性発達障害（男）	
3年	高機能自閉症と広汎性発達障害（男）	
	2	0
	自閉症と広汎性発達障害（男）	
合計	5	1

単位：人

3. 2. 教員アンケート

回収数は92枚（回収率は80.7%）であった。教員の男女比は男性39人（42%）、女性52人（57%）、未記入1人（1.1%）であった。発達障害のある生徒に関わったことがある教員の人数は89人（97%）であり、アンケートに答えたほとんどの教員が発達障害のある生徒に関わったことがあった。

3. 2. 1. 発達障害のある生徒は自己中心的な言動が多いと考えている教員について

「とても多い」と「多い」を合わせて83人（90%）であり、ほとんどの教員が自己中心的な言動が多いと考えていた（Table2-1）。このことは状況に応じたコミュニケーションをとることや相手の立場に立って物事を考えることが難しいという発達障害の特性が自己中心的と捉えられていることが多いと考えられる。特別支援学校に所属している多くの教員でさえ、発達障害のある生徒は自己中心的な言動が多いと考えていることから、小中学校の教員間では、なおさら発達障害のある生徒は自己中心的な言動が多いと見られている

可能性がある。このことから発達障害への特性理解、内面理解に対する指導が必要不可欠であることがわかる。

Table2-1 発達障害のある生徒は自己中心的な言動が多いと考えている教員

とても多い	11 (12)
多い	72 (78)
あまり多くない	7 (7.6)
多くない	1 (1.1)
未記入	1 (1.1)

単位：人、（）内は%

3. 2. 2. 発達障害のある生徒はトラウマを抱えていることが多いと考えている教員について

「とても多い」と「多い」を合わせて82人（89%）であり、ほとんどの教員がトラウマを抱えていると考えていた（Table2-2）。発達障害を抱えている子どもたちが学校でいじめを受けることは、考えているよりも多く（平岩, 2011）、いじめが発生しても気づかず、あるいは気づいても無視や放置した結果の被害は、トラ

ウマとして心に大きな傷を残す(藤森, 2009)。自閉症スペクトラム障害の場合、トラウマ的になりやすく、とくに知的な障害をもつ子どもにおいて著しい(杉山, 2011)。学校現場では子どもが大人よりもトラウマに弱いという点を理解し、日々の子どもの様子をきちんと観察し変化を見逃さないようにする必要がある。

Table2-2 発達障害のある生徒はトラウマを抱えていることが多いと考えている教員

とても多い	11 (12)
多い	71 (77)
あまり多くない	8 (8.7)
多くない	0 (0)
未記入	2 (2.2)

単位：人、()内は%

3. 2. 3. 発達障害のある生徒の将来を考え叱責等による厳しい指導を行ったことがある教員について

「よくある」と「ある」を合わせて38人(41%)であり、「あまりない」と「ない」を合わせて53人(59%)であった。叱責等による厳しい指導を行った教員の方がやや少なかったとはいえ、41%の教員が行っていた(Table2-3)。度重なる注意や叱責は、発達障害のある児童生徒に不安感の高まりや自尊感情の低下を導き、情緒的に不安定な状態はさまざまな精神症状を引き起こしてしまう(笹森, 2011)。度重なる叱責・からかいは、子どもの自己評価を低下させ、ますます叱責・からかいを受ける機会を増加させるという悪循環に陥る(奥野, 2009)。数多くの発達障害児が、周囲の無理解や不適切な対応により自分の言動や行動について責められ、その結果、自己評価を下げてしまう事態が起こっている(田中・都筑・別府・小島, 2007)。よって叱責等による厳しい指導については考え直す必要がある。

Table2-3 発達障害のある生徒の将来を考え叱責等による厳しい指導を行ったことがある教員

よくある	0 (0)
ある	38 (41)
あまりない	34 (37)
ない	19 (21)
未記入	1 (1.1)

単位：人、()内は%

3. 2. 4. 知的障害がない発達障害のある生徒は本来普通高校に行くべきだと思っている教員について

「とてもそう思う」と「思う」を合わせて27人(29.1%)であり、「あまり思わない」と「思わない」を合わせて63人(68.8%)であった。普通高校に行くべきだと思っている教員の方が少なかった(Table2-4)。このことは、特別支援学校高等部の教員の多くは発達障害のある生徒は普通高校では、授業や友人関係において問題を抱えやすく、対応が難しいと感じているためと考えられる。

Table2-4 知的障害がない発達障害のある生徒は本来普通高校に行くべきだと思っている教員

とてもそう思う	1 (1.1)
思う	26 (28)
あまり思わない	54 (59)
思わない	9 (9.8)
未記入	2 (2.2)

単位：人、()内は%

3. 2. 5. 発達障害のある生徒の内面を重視する指導が必要だと思っている教員について

「とてもそう思う」と「思う」を合わせて90人(98%)であり、ほとんどの教員が内面を重視する指導が必要だと考えていた(Table2-5)。このことは、ほとんどの教員が自尊感情を上げたり、自己肯定感を高めたりする指導が大切であると感じているということである。

Table2-5 発達障害のある生徒の内面を重視する指導が必要だと思っている教員

とてもそう思う	49 (53)
思う	41 (45)
あまり思わない	2 (2.2)
思わない	0 (0)
未記入	0 (0)

単位：人、()内は%

3. 2. 6. 発達障害のある生徒は自尊感情が低いと思っている教員について

「とてもそう思う」と「思う」を合わせて78人(85%)であり、ほとんどの教員が自尊感情が低いと考えていた(Table2-6)。いじめや虐待を受けたり、他者からの低評価が続くと自己認知が毀損され、自尊感情は低下する(枅屋, 2011)。高機能自閉症の場合、他者理解や他者との共感性に課題があるため、他者からの評価を誤解して受け取ったり、他者との比較で否定的な要素に執着し、低い自尊感情につながることもある(小島, 2010)。学習障害や軽度知的障害を持つ子どもの場合、情報処理の特異性や知的遅れによって、回りの子どもには十分理解できる事柄を、自分だけ理解できず困ったり苦しんだ経験自体は、幼児期から数多く持っていることが推測される(別府・坂本, 2005)。

Table2-6 発達障害のある生徒は自尊感情が低いと思っている教員

とてもそう思う	19 (21)
思う	59 (64)
あまり思わない	11 (12)
思わない	2 (2.2)
未記入	1 (1.1)

単位：人、()内は%

3. 2. 7. 発達障害のある生徒は周囲に認められにくいと思っている教員について

「とてもそう思う」と「思う」を合わせて76人(83%)であり、ほとんどの教員が周囲に認められにくいと

思っていた(Table2-7)。自尊感情が過度に低下していると劣等感を生じ、対人関係において相手を正しく認知する他者認知が歪み、相手から必要以上に悪意や攻撃を感じるようになるため、相手に対して過度に卑屈になったり、むやみに攻撃を行うようになり、反社会的な行動につながっていくことも多い(栞屋, 2011)。高機能広汎性発達障害児は、怒りを始めとする「感情のコントロール」が苦手であり、これは社会適応上の問題の一原因となっていることも多い(吉橋・宮地・神谷・永田・辻井, 2008)。

Table2-7 発達障害の生徒は周囲に認められにくいと思っている教員

とてもそう思う	23 (25)
思う	53 (58)
あまり思わない	13 (14)
思わない	3 (3.3)
未記入	0 (0)

単位：人、()内は%

3. 2. 8. 発達障害のある生徒と知的障害の生徒を比較して指導上とくに困難を感じたことがある教員について

「とてもある」と「ある」を合わせて、63人(68%)であり、「あまりない」と「ない」を合わせて27人(29%)であった。困難を感じたことがある教員の方が多かった(Table2-8)。発達障害のある生徒に関して指導上とくに困難を感じたことが特別支援学校の教員でさえ多いことから小中学校の教員間においては、なおさら困難を感じていると考えられる。

Table2-8 発達障害のある生徒と知的障害の生徒を比較して指導上とくに困難を感じたことがある教員

とてもある	12 (13)
ある	51 (55)
あまりない	27 (29)
ない	0 (0)
未記入	2 (2.2)

単位：人、()内は%

3. 2. 9. 発達障害のある生徒と知的障害の生徒を比較して指導上とくに困難を感じたことがある原因として考えていることについて

「適切な人間関係が築けない」、「他者との気持ちの共有が困難」に60%以上の教員が、「集団活動が苦手」、「こだわりが強い」に40%以上の教員が、「変化に弱い」、「衝動的」、「自己評価が低い」、「不安が強い」、「情緒不安定」に30%以上の教員が、「家庭環境が不安定」に27%の教員が当てはまると答えていた(Table2-9)。指導上の困難さを感じている内容に関しては、障害特性からくる問題もあるが、周囲の環境を整えれば解決できる問題も多いと考えられる。発達障害のある子どもは、学習面や行動面、対人関係等に困難を抱えているが、障害特性そのものが必ずしも学

校生活において不適応の状態を引き起こすとは限らず、失敗経験の積み重なり、周りからの無理強いや注意、叱責の繰り返し等の不適切な対応、安心して生活できない学習環境が二次障害の状態を引き起こす起因となる(笹森, 2012)。

Table2-9 発達障害のある生徒と知的障害の生徒を比較して指導上とくに困難を感じたことがある原因として考えていること〔複数回答あり〕

適切な人間関係が築けない	57 (62)
他者との気持ちの共有が困難	60 (65)
不安が強い	34 (37)
情緒不安定	30 (33)
被害妄想	18 (20)
家庭環境が不安定	25 (27)
手先が不器用	3 (3.3)
感覚の過敏さ	12 (13)
運動能力の低さ	2 (2.2)
学業不振	11 (12)
未記入	2 (2.2)

単位：人、()内は%

3. 2. 10. 発達障害のある生徒の指導・支援方法を知っている教員について

「よく知っている」と「知っている」を合わせて58人(63.2%)であり、「あまり知らない」と「知らない」を合わせて30人(33.1%)であった。知っている教員の方が多かった(Table2-10)。しかし、発達障害のある生徒の指導・支援方法については、あまり知らない教員も多くいるため、さらなる研修が必要であると考えられる。教員に必要とされる専門性としては、障害特性の理解やそれに応じた適切な指導方法、さらに教科指導やカウンセリング等があげられる(熊地・佐藤・斎藤・武田, 2012)。障害そのものではなく、それを通じて身に付けてきた周囲とのさまざまな不適切な関わり方の修正もまた教育的な支援の目的となる(高橋, 2011)。学校では学業のストレスに加えて、ネガティブな対人関係ストレスとしていじめ行為が挙げられ、さらに子どもがいじめを受けていることを伝えても、適切に動けない教師はストレス源を増やす元となる(大野, 2005)。専門性不足に関しては、専門性の向上のための研修が早急に必要であることや教職員が障害の多様化に対応できず不安を抱えながら指導している現状もある(熊地・佐藤・斎藤・武田, 2012)。

Table2-10 発達障害のある生徒の指導・支援方法を知っている教員

よく知っている	2 (2.2)
知っている	56 (61)
あまり知らない	29 (32)
知らない	1 (1.1)
未記入	4 (4.3)

単位：人、()内は%

3. 2. 11. 発達障害のある生徒の指導・支援方法で工夫している点について

「教員間の共通理解をはかるための機会を設けてい

る」に61%の教員が、「チームティーチングで対応している」と「家庭との連携を密にとる」に52%の教員が、「個別指導を中心に行っている」に37%の教員が、「関係機関と連携をとる」に28%の教員が当てはまると答えていた (Table2-11)。生徒の指導・支援方法で工夫している点については多くの教員が、教員同士や家庭、関係機関との連携を大切に考えている。教職員による対応の仕方が異なると、指導に一貫性がないばかりか、児童生徒自身の判断もあいまいになってしまうことになる。教職員による情報の共有化と共通理解に基づき、生徒指導上の配慮や支援の検討を行うための校内体制の構築がとても重要になる (笹森, 2011)。

Table2-11 発達障害のある生徒の指導・支援方法で工夫している点〔複数回答あり〕

個別指導を中心に行っている	34 (37)
チームティーチングで対応している	48 (52)
特別な教育課程を編成している	6 (6.5)
関係機関と連携をとる	26 (28)
教員間の共通理解をはかるための機会を設けている	56 (61)
家庭との連携を密にとる	48 (52)
とくにない	0 (0)
未記入	6 (6.5)

単位：人、() 内は%

3. 2. 12. 発達障害のある生徒に対して具体的に必要だと考えている指導について

ソーシャルスキルトレーニングとカウンセリングがとくに多く挙げられた。自尊感情や自己評価等の内面に関係する指導や成功体験や誉められる経験等の大切さも挙げられた。指導方法としては、個別指導と集団活動の両方が挙げられた。学校生活全体を通して見通しの持ちやすさや指導を行う上での教師との人間関係も大切であると考えられていた (Table2-12)。

Table2-12 発達障害のある生徒に対して具体的に必要だと考えている指導

指導内容	ソーシャルスキルトレーニング(24)
	カウンセリング(19)
	自己理解(3)
	他者理解(2)
	ロールプレイ(3)
	具体的な場面での人との関わり方 (コミュニケーション)の指導(3)
	問題行動後の(具体的な)フィードバック(4)
	適切な自己表現(2)
	自分を振り返る時間をとる(3)
	ストレスマネジメント(1)
	アンガーマネジメント(1)
	自己コントロール(1)
	情緒の安定を図る指導(1)
	自尊感情・自己肯定感・自己評価を高める指導(6)
	生徒の内面に寄り添う指導(4)
	生徒の興味や関心を理解した指導(1)
問題行動の原因を理解した上での指導(1)	
成功(できる)体験を多く積む(4)	
誉められる経験、認められる経験を積む	
指導方法	個別指導(5)
	集団活動(ゲーム、係活動、表現方法)(3)
環境の工夫	視覚支援(4)
	わかりやすい授業(環境)づくり(5)

	ルールづくり(1)
	スモールステップの指導(1)
	情緒を安定させる教室の確保(1)
その他	教師との信頼関係(4)
	弾力的な指導(1)

単位：人

4. 総合考察

本調査において高等部在籍生徒の約半数が地域の中学校からの進学者であることが明らかになった。このことから特別支援学校高等部の在籍生徒数の増加の原因は、地域の中学校から軽度の知的障害や発達障害の生徒が進学してきていることが確認された。

知的障害の特別支援学校で伝統的に行われてきた指導法だけでは発達障害のある生徒には対応できなくなっているために新たな指導内容・方法のニーズがあることも明らかにされた。発達障害のある生徒と知的障害の生徒を比較して指導上とくに困難を感じたことがある教員が多くいたことから明らかである。発達障害のある生徒の指導・支援の方法を知らない教員が約30%いたことから今後も教員研修が重要であると考ええる。

発達障害の二次障害がすでに生じている場合は、第1段階として「二次障害への対応」、第2段階として「障害特性への支援」、第3段階として「知的機能への配慮」を可能な限り同時期に行っていくことが求められる (武田, 2011)。学校における不登校、校内暴力、非行などの不適応行動は誤ったコーピングとして理解できないため、親や教師が子どもに適切なコーピング行動を身につけさせ、さらにコーピング行動を遂行できるように励ましたり協力したりするソーシャルサポートがある環境を整えることが重要となる (大野, 2005)。発達障害のある生徒は過去にいじめを受け、トラウマを抱えているという場合も十分に考えられるため、トラウマを抱えた子どもがどのように感じ、どのような行動をとるのかを教員が理解しておく必要がある。トラウマを持つ子どもは感情を適切に表現することができない場合が多く、言葉で表現することができず、かんしゃくを起こしたり、あるいは大暴れしたりといった、怒りに基づいた行動を示すか、その反対に、怒りを強く押しこめてしまい、そうした感情が存在しないかのようにふるまうか、いずれかの行動を示すことが多い (西澤, 2000)。近藤 (2012) は、トラウマを抱えている場合、基本的自尊感情を育むことが心的外傷後成長 (Posttraumatic Growth) を支えるためには重要であると述べている。

発達障害がある場合、行動やコミュニケーションの問題を抱えるので、注意されたり叱られたりすることが多くなり、ほめられることは少なく (平岩, 2011)、厳しい指導のみでは自尊感情が下がる一方であり、問題行動の減少にはつながりにくい。発達障害の子どもは、その特性をもっているがゆえに集団生活のなかで多動であることや対人関係のまずさなどで「生きにく

さ」を経験しており、心身症や行動・精神面の合併症を呈していることが多い(武田, 2011)。発達障害のある生徒は自己中心的な言動が多いと考え、問題が行動化する背景を理解せず、「問題行動＝わがまま」という捉え方をしていれば行動化を軽減することは難しいであろう。

武田(2014a)は、発達障害のある子どもへの指導・支援法として、叱らないが、譲らない提案・交渉型アプローチを提案している。不安が高かったり、こだわりが強かったりしてトラウマを抱えている子どもに対して、提案・交渉しながら、自己選択・決定していくプロセスで自尊感情、自己効力感が高めようとするものであり、その効用を事例報告している(林, 2014; 北岡, 2014; 武田, 2014b)。これら提案・交渉型アプローチを行う際に、子どもを「わがまま」「自己中心的」などと捉えてしまったり、指導法を「あまやかし」と考えてしまったりする教師がチームの中にいると指導・支援の効果が十分に期待できない。教師間の情報共有、共通認識が必要であり、一人の教師で子どもを支えるよりも多くの教員で子どもを支えていくという考え方が重要である。ほとんど毎日子どもと顔を合わせることができる教員は医療等の専門機関とは違う支援・指導ができるはずである。

文献

- 別府哲・坂本洋子(2005) 登校しぶりを示した軽度知的障害児における自己の発達と他者の役割. 心理科学. 第25巻第2号, 12.
- 藤森和美(2009) いじめのトラウマから抜け出せない子. 児童心理. 第63巻 第10号, 86-87.
- 林香織(2014) 特集『叱らず、譲らず、できるようになる提案・交渉型アプローチ』「今、そこにある不安」に気づき『相談力』を高める. 実践障害児教育, 5, 22-25.
- 平岩幹男(2011) 発達障害を抱えた子どもたちの思春期. 児童心理. 第65巻 第15号, 107, 110.
- 井上昌士・猪子秀太郎・工藤傑史・菊地一文・大崎博史・涌井恵・小澤至賢(2011) 国立特別支援教育総合研究所. 知的障害特別支援学校高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程の現状と課題1. <http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/5949/20120223-142000.pdf>
- 北岡大輔(2014) 特集『叱らず、譲らず、できるようになる提案・交渉型アプローチ』揺れ動く心と付き合っていくように. 実践障害児教育, 5, 18-21.
- 小島道生(2010) 第II部自尊心を大切にしたい支援の実際. 第5章 自尊心と高機能自閉症. 別府哲・小島道生(編), 「自尊心」を大切にしたい高機能自閉症の理解と支援. 有斐閣選書.
- 近藤卓(2012) PTG (Posttraumatic Growth) 心的外傷後成長—トラウマを超えて—. 金子書房.
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤(2012) 特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題—全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から—. 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門67, 9-22.
- 宮田恭子・上村恵津子(2008) 二次障害のあるアスペルガー障害生が自己理解を深めるための支援: 本人の気持ちに寄り添う相談を通して. 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』 No. 9, 52.
- 西澤哲(2000) 子どものトラウマ. 講談社現代新書.
- 奥野誠一(2009) 第2章現場の声から二次障害について考える. 1 学校ができる二次障害への支援.
- 大野太郎(2005) 第2章ストレスの促進・緩和要因. 第1節家庭・学校におけるストレスと促進・緩和要因. 竹中晃二(編), ストレスマネジメント「これまで」と「これから」. ゆまに書房.
- 笹森洋樹(2011) 生徒指導と特別支援教育. LD研究. Vol20 No2, 172.
- 笹森洋樹(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—. 研究成果報告書サマリー (H23-B-09). 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所. 70.
- 杉山登志郎(2011) 発達障害のいま. 講談社現代新書.
- 高橋登(2011) 最終章. 高橋登(編), 障害児の発達と学校の役割. ミネルヴァ書房.
- 武田鉄郎(2014a). 叱らないが譲らない「提案・交渉型アプローチ」の効用. 実践障害児教育, 5, 10-13.
- 武田鉄郎(2011) 第3章知的障害を伴わない発達障害と二次障害. 小野次朗・西牧謙吾・榎原洋一(編), 特別支援教育に生かす病弱児の生理・病理・心理. ミネルヴァ書房.
- 武田陽子(2014b) 特集『叱らず、譲らず、できるようになる提案・交渉型アプローチ』活動に参加できなくなった生徒の笑顔を取り戻す. 実践障害児教育, 5, 22-25.
- 田中道治・都築学・別府哲・小島道生(2007) 発達障害のある子どもの自己を育てる. ナカニシヤ出版
- 和歌山県教育委員会ホームページ(2005) 盲・ろう・養護学校幼児・児童・生徒数. <http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500100/toukei/yougo17.pdf>
- 和歌山県教育委員会ホームページ(2012) 特別支援学校(幼児・児童・生徒数). <http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500100/toukei/24kihonsu/24tokushi.pdf>
- 吉橋由香・宮地泰士・神谷美里・永田雅子・辻井正次(2008) 高機能広汎性発達障害児を対象とした「怒りのコントロール」プログラム作成の試み. 小児の精神と神経. 48巻1号, 59.
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会(2010) 全国特別支援学校実態調査.