

# 学校教育相談に関する研究

- 高機能広汎性発達障害のある児童生徒の理解と支援のあり方 -

高知県立高知北高等学校 教諭 畠中 美穂

## 1 はじめに

各高校、特に定時制高校や単位制高校では、不登校はもちろん問題行動、神経症、アスペルガー症候群など教育相談的アプローチあるいは特別な支援を必要とする生徒が数多く入学してきている。

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003)の『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』には、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の結果が公表されている。全国の小・中学校を対象とした調査の結果、「知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っている」と担任教師が回答した児童生徒の割合は6.3%との結果が出ている。この6.3%という数値は、「発達障害」という医師の診断や専門家の判断を受けた結果ではなく、通常学級の担任が「気になる児童生徒」として捉えている子どもたちの割合である。

このような結果を踏まえ、義務教育段階では特殊教育から特別支援教育への転換が図られている。各小・中学校では、特別支援教育コーディネーターを指名する、児童生徒支援のための校内委員会を設置する、個別の教育支援計画を作成するなど、LD(学習障害)・ADHD(注意欠陥多動性障害)・高機能自閉症等の発達障害を持つ子ども達を通常学級で支援していく方向で動き始めている。

小・中学校で進展しつつある特別支援教育は、高等学校にも求められている。上記の最終報告(2003)の調査結果をふまえれば、高等学校への進学率が約97%である現在、高等学校においてもホームルーム主任が「気になっている」と捉えている生徒のなかに「学習面や行動面で困難さを持ち」「特別な教育的支援を必要とする」生徒が含まれていることが十分に考えられる。

平成17年4月の文部科学省通達は、高等学校における発達障害のある生徒への対応を各校に求めている。しかしながら高等学校段階における諸課題については、中央教育審議会の『特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)』(2004)の中で「早急な検討が必要である」「就労を目指した職業教育の充実や高等教育機関での修学支援を図ることは重要な課題である」と述べられているものの、小・中学校段階のような調査研究・実践研究ともに不十分な状況にある。

高等学校段階における調査研究では、高橋・内野(2005)が、関東の1都3県の高等学校等(専修学校、フリースクール等を含む)に調査用紙を配布し、軽度の知的障害を含む軽度発達障害児の在籍状況について実態調査を行っている。また具体的な支援については、福島県の高校で「高等学校における学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等の生徒の教育的ニーズに対応した指導のあり方と幼、小・中、高等学校一貫支援体制整備についての開発研究」と題した試行的な取り組みの研究が始まり(柘植、2005)徳島県の高校で特別支援教育コーディネーターがおかれるなど、一部地域で緒に就いたばかりである。

## 2 研究の目的

本研究では、特別な支援を必要とする児童・生徒の中でも高機能自閉症やアスペルガー症候群などの高機能広汎性発達障害に焦点をあて、小学校・中学校・高等学校に在籍する児童生徒の事例を通して、発達段階を踏まえながら、対象児童生徒の持つ課題、課題に応じた教員の支援方法を明らかにし、高知県における高機能広汎性発達障害のある児童生徒の理解と支援のあり方を探ること、高等学校での「ホームルーム担任が気がかりな生徒」の実態調査を通じて、特別な支援を必要とする高校生の実態を明らかにすることを目的とする。

### 3 研究内容

#### (1) 小学校での事例観察

##### 方法

##### ア 対象児

対象児は、高知県内の小学校障害児学級に在籍する5年生男児。高機能自閉症と診断されている。10歳2ヵ月時に行われた新版K式発達検査の結果は、認知適応8歳2ヵ月、言語社会7歳4ヵ月であった。学校での活動の拠点は障害児学級であるが、教科や授業内容によっては通常学級で交流学习を行っている。

障害児学級担任は、経験の豊富な女性教員で特別支援教育コーディネーターの立場にある。

##### イ 手続き

観察期間は2004年9月～2005年3月。原則として毎週 曜日、8:30～15:00頃まで、対象児および対象児に関わる児童や教員の観察を行い、文書で記録した。

観察記録から、対象児の学習活動場面95場面、対人場面26場面を合わせて109場面(うち学習活動場面かつ対人場面12場面)を抽出した。それらの場面について集団の大きさと性質、課題の難易度、課題終了後の満足度、対人問題行動への対応と効果などの11項目の視点に従って分析した。11項目の視点は大きく「活動場面状況」「課題について」「教師の対応」「構造化」の4つに分けられている。

##### 結果と考察

教師の対応については、対人場面・固執行動があった場面・活動への参加渋りがあった場面の3つの場面において、教員の支援とその結果について検討した。

26の対人場面では、対象児に他者とかわかろうとしない場面(7場面)や不適切な対応をした場面(4場面)がみられた。教師は「具体的なアドバイスをする」支援を行った(表1)。アドバイスが具体的であることは、言外の意味理解に困難さを持つ高機能自閉症児に適切な支援と考えられる。

表1 対人場面における教師の支援とその結果の一例

場面状況	教師の支援内容	結果
対象児は、障害児学級の下級生男児1名が掃除をしないことに対し「そうじをなさい!」などそばで繰り返し何度も注意をしている。	「こうやってやるんだよ」って、お手本を見せてあげよう」とアドバイス	下級生に注意を繰り返すことをやめアドバイス通りにした

固執行動は13場面で見られた。教師の支援は、あえてやめさせようとせず「見守る」支援が9場面、多かった。固執行動は、広汎性発達障害児童のもつ「不安感・恐怖感の強さ」と関連し、不安を回避し安心につながる場合にはあえてやめさせなくてよいとされている。小学校の「見守る」対応は、特性に応じた支援といえる。

活動への参加を渋った場面では「声掛け」「アドバイス」などさまざまな教師の支援があった。(表2)。中でもその効果が顕著であったのは、「キッチンタイマーを利用して短い自由時間を設定する」という支援であった。対象児の気持ちの切り替えを促すこの支援は、観察の中では4回行なわれたが、4回ともその後に児童が課題に取り組む活動につながった。

表2 参加を渋った場面での支援とその結果  
(数字は場面数)

	効果なし	効果あり	小計
声掛け	7	7	14
アドバイス	4	5	9
参加させる	2	4	6
強制しない	5	2	7
タイマー利用	0	4	4
その他	1	2	3
小計	19	24	43

また観察結果から、学習活動前の課題の選択肢の有無と活動後の児童の満足度の関連を分析した。結果からは活動や課題の実施前に選択肢がある場合は、ない場合に比べると不満足度が減ることが見出せた(表 3)。選択肢を設定することも子どもの満足度を高める一つの支援になると思われる。

表 3 活動前の選択肢の有無と活動後の満足度(数字は場面数 (％)は右欄の小計に占める割合)

	満足度						小計
	拒絶	不満	やや不満	普通	やや満足	満足	
選択肢なし	19 (23.5)	13 (16.0)	8 (9.9)	13 (16.0)	12 (14.8)	16 (19.8)	81
選択肢あり	3 (21.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	5 (35.7)	3 (21.4)	3 (21.4)	14
小計	22	13	8	18	15	19	95

## (2) 中学校での事例観察

### 方法

#### ア 対象生徒

対象生徒は高知県内の中学校に在籍する1年生男子。アスペルガー症候群の診断を受けている。14歳6ヵ月時のWISC-IIIの結果は、FIQ(全検査IQ)107、VIQ(言語性IQ)109、PIQ(動作性IQ)110であるが、下位検査間の評価点にばらつきが見られた。群指数は、言語理解100、知覚統合115、注意記憶118、処理速度97であった。

自閉症スペクトラム指数(AQ)の結果は、本人による評価得点は28点、母親による評価得点は36点であった。AQは50点満点で、得点が高いほど自閉傾向が高いことを示し、カットオフポイントは33点である。対象生徒の結果は、本人の評価点はカットオフポイントより低かったものの、若林ら(2004)の調査によるAS/HFA(アスペルガー症候群/高機能自閉症)群の平均得点とほぼ似通った得点を示している。

#### イ 手続き

観察期間は2004年12月～2005年3月で、原則として月2回、曜日の午前中に中学校を訪問し、対象生徒の観察を行った。記録については筆者の観察日時が限られており観察が不十分となるため、2学期途中から対象生徒を支援するため配置されている介助員Aさんによる観察記録を利用させていただき、分析することとした。観察記録から対象生徒の学習活動場面(63場面)・対人場面(16場面)をあわせて77の場面(うち学習活動場面かつ対人場面2場面)を抽出した。分析の方法は小学校に準じた。

#### 結果と考察

対象生徒の行動で最も問題となった点が、他者からの言動に対し過度の被害者意識をもち、不適応行動にいたることである。中学校では、抽出した16の対人場面のうち14の場面で、対象生徒が他者からの言動に対し過剰に反応し、自分を被害者と捉えていた。

対人問題による対象生徒の被害者意識や不適応行動への教師の支援は「アドバイス」「声掛け」「本人の訴えを聞く」というものであった。訴えを聞くことによって本人が落ち着き、次の活動に参加できた場面が3場面あり「効果あり」と判断したが、多くの場合、支援の効果はなかった。対象生徒に共感する対応とともに、言葉や行動に含まれるさまざまな他者の意図を知識として教えていくことも必要と考えられる。

対象生徒が活動への参加・課題の取り組みを渋った場面では「声掛け」と「参加を強制しない」支援があった(表4)。声掛けのみでも対象生徒の活動への参加が促されている。参加を強制しない支援も12の場面で見られたが、そのうち8場面で「別室で課題に取り組む」活動を促す結果に

なっている。安心できる環境を作ることが支援の一つとして有効と思われる。

また、小学校の結果と同様、活動前に課題の選択肢や活動に参加するかしないかの選択肢があるときには、活動後の生徒の不満足度が低減することが見出せた（表5）。

表4 参加を渋った場面での支援とその結果  
(数字は場面数)

	効果なし	効果あり	小計
声掛け	4	9	13
アドバイス	0	0	0
参加させる	0	2	2
強制しない	4	8	12
その他	0	1	1
小計	8	20	28

表5 活動前の選択肢の有無と活動後の満足度 (数字は場面数 (%)は右欄の小計に占める割合)

	満足度						小計
	拒絶	不満	やや不満	普通	やや満足	満足	
選択肢なし	1 (2.6)	7 (18.4)	10 (26.3)	3 (10.7)	8 (21.1)	9 (23.7)	38
選択肢あり	3 (12.0)	1 (4.0)	1 (4.0)	6 (25.0)	1 (4.0)	13 (52.0)	25
小計	4	8	11	9	9	22	63

### (3) 高校の事例

#### 方法

#### ア 対象生徒

対象生徒は高等学校に在籍する3年生男子。学業成績は5段階評定の4.0である。

母親は対象生徒が1歳6ヵ月時点で他児や兄の言動と比べ「何か違う」と感じていたが、検診では「そんなことはないですよ」と言われた。しかし言葉が減り始めたこともあり、両親はその後半年間ことばの教室に通わせた。ことばの教室でも「普通ですね」と言われた。

3歳4ヵ月で医師の診断を受け「自閉傾向かな・・・」との回答と所見から、保育園で加配保育士がついた。

5歳5ヵ月(保育園年長)で療育手帳申請のための検査を受けた。検査結果からは明確な知的な遅れはみられなかったが、保護者と保育士の情報から3級と認定された。7歳6ヵ月で療育手帳の更新のための検査を受けたが「'さくら'と書いて」との医師の指示に「桜」と漢字で書いたことなどから更新が認められなかった。

高校は普通科に入学。保護者は対象生徒が高校へ入学する以前に学校側に「自閉傾向がある」との情報提供を行っている。

#### イ 手続き

WAIS-R、自閉症スペクトラム指数(AQ)等の諸検査を実施。ホームルーム担任(以下ホーム主任とする)からは2年次から現在までの学校生活における情報提供を、保護者からは生育歴の情報提供を受けた。

#### 結果と考察

#### ア 諸検査の結果

WAIS-Rの結果は、全検査IQ(FIQ)102、言語性検査IQ(VIQ)103、動作性検査IQ(PIQ)100であり健常レベルであるが、下位検査間にばらつきが見られる。最も低かった符号の評価点は境界線レベルであった。

自閉症スペクトラム指数(AQ)の得点は30点であった。下位尺度に従った得点は「細部への関心」のみ若林ら(2004)の統制群の得点を下回っているが、「ソーシャルスキル」「注意の切り

替え」「コミュニケーション」「想像性」の4項目では、AS/HFA(アスペルガー症候群/高機能自閉症)群の平均得点と類した得点を示している。

#### イ 学校生活からみた生徒の実態と教員の支援

対象生徒には「予定の変更への対処の苦手さ」、「勝ち負けへのこだわり」や「自分の失敗」から、「物にあたる」「自己卑下」「自傷」などの行為に至る場面がみられた。ここから対象生徒の課題として「行動のコントロール」の問題が見出せる。これに対し、現在までホーム主任が行ってきた対応とその結果を踏まえながら、教員が取れる手立てを検討すると、本人に予定を知らせ見通しを持たせること、その場で気持の切り替えを促すブロークンレコード法(すべきことを静かに繰り返して指示する)(岩坂ら、2004)を試みることで、他生徒の支援を促していくことが有効な支援としてあげられる。

対象生徒の学校生活においては、教師の関わりよりも他の生徒の関わりのほうが対象生徒にいい意味での影響力を持つ場面がしばしば見られた。ホーム主任は障害に関する説明をしていないが、同級生たちは学校生活をおくる中で対象生徒の特性を理解し、それに応じた対応をしていた。負担にならない範囲で同級生の力を借りられる体制を作っていくことも大切な支援のあり方の一つと考えられる。

#### (4) 高等学校段階における「気がかりな生徒」の実態調査

##### 方法

調査協力校は高知県内の県立B高校。

高知県教育センター作成のチェックリスト(高知県教育センター、2005)を基に、若干の変更を加えた調査用紙を作成した。調査用紙は3枚で構成され、調査用紙(A)は「学習面」の気がかりさ、調査用紙(B)は「行動面」の気がかりさ、調査用紙(C)は「対人面」の気がかりさをそれぞれチェックするものである。質問項目数は「学習面」33項目、「行動面」18項目、「対人面」17項目である。ただし調査用紙(A)の集計では、33項目中「読む」「書く」「聞く」「話す」「数学」「推論」の19項目を集計し、「英語」「注意・集中・衝動」「社会性」「協応運動」「手先」の14項目をのぞいた。

2005年7月にホーム主任18名に配布し、同月中に全ホーム主任から回収した。

集計については、質問項目に1つでもチェックが入った生徒を拾い上げ、点数は調査用紙に記入された点数をそのまま合計したため、全国調査(2003)の集計方法とは異なっている。

##### 結果と考察

各ホーム主任が「学習面」「行動面」「対人面」に関するチェックリスト用紙の合計68項目の質問に対し、1つ以上チェックの入った生徒は13名であった(表6)。休学生徒・長期欠席者を除く在籍者に占める割合は4.1%であった。

ホーム主任が対人面で気がかりであるとした生徒が13名中8名で最も多く、学習面・行動面で気がかりである生徒は各4名であった。うち2人は「行動面かつ対人面」で気がかりとされ、1人は「行動面かつ学習面」で気がかりとされている。

これらの生徒への対応については、「行動面かつ対人面」で気がかりとされた2名の生徒については、学校全体あるいは学年団での共通理解、保健室との連携がなされる場面も見出せるものの、他の生徒については、一部の生徒についてホーム主任が放課後等に個別対応しているのが現状である。また、理解はしていても具体的な対応や支援となると、まだ不十分である。

B高校での「気がかりな生徒」の割合4.1%は、想定していた数値より低いものである。また今回の調査では、1項目でもチェックの入った生徒を取り上げたため、全国調査と同様の集計をするとさらにその割合は低くなる。その少ない理由として、以下のことが考えられる。一つは、高橋・内野(2005)が指摘するように、教員の側が「ちょっと変わった子」「怠けている子」と生徒を捉えており、その生徒がチェックされなかった可能性があること。二つ目は、B高校のシ

システムとも関連するが、チェックリストに「？」の記載も多くあったことから、ホーム主任が各教科における生徒の学習能力を十分に把握できにくい状況にあること。三つ目として、休学や長期欠席者の中に気がかりな生徒が含まれている可能性があることなどである。

表6 ホーム主任が「気がかりである」と判断した生徒（表中の数字は点数）

通し番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
男 女	男	男	男	女	女	女	女	女	男	男	女	男	男
気がかりな側面	対人	行動 対人	学習 行動	対人	学習	対人	学習	対人	学習	行動 対人	対人	行動	対人
小計A1～19 Max 57点	1	1	0	0	3	11	22	0	25	6	6	3	0
小計B1～18 Max 54点	2	0	1	0	0	5	18	5	22	4	0	23	0
小計C1～17 Max 34点	4	1	0	2	7	8	10	8	9	16	1	0	7

#### 4 総合考察

総合考察では、観察事例や実態調査から浮かび上がる児童生徒の特性を、東條(2003)の「症状の形成過程に関する仮説」(図1)や落合・東條(2003)の特殊教育総合研究所等の研究成果を参考にしながら振り返り、児童生徒の特性と教員の対応のあり方について検討した。

東條は、接近・回避判断の特異性による人や物への関心の障害が、意思の伝達障害や環境の理解しにくさ、恐怖感・不安感の強さ、興味の幅の狭さなどの広汎性発達障害の特徴的障害（一次的障害）を生み出すという。これらの障害が、不適切な言動や場違いな行動、パニック、常同行動などのいわゆる「問題」とされる二次的障害につながると指摘する。

学校現場で「問題」とされる行動の多くは二次的障害であり、環境を整えること、適切な対応をすることで低減させることができる。観察事例からは、児童生徒に二次的障害を生じさせない様々な対応例も見出せた(表7)。しかし特に高校では、どのような対応が効果的かについても研究はまだ少なく手探りの状態である。今後は実践を積み重ね情報を収集しながら、より効果的な支援のあり方を探っていきたい。

特別支援教育では、チーム援助や校内委員会の設置による対応が提唱されている。高校でも対象生徒にかかわるホーム主任や部活動顧問、学年団が連携を取り合う場面も見られたが、まだシステムとして機能しているわけではない。学校全体・学年団の共通理解、ホーム主任と各教科担任の連携と共通の手立ての検討、コーディネーターを置き関係機関との連携をはかること等が、これからの高校での支援として考えられよう。

表7 学校段階ごとにみた教育的対応

小学校	中学校	高校
<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動前の選択肢の設定</li> <li>・(参加渋り)キッチンタイマーを利用した自由時間の設定による気持の切り替え</li> <li>・(対人)具体的なアドバイスや事前指導</li> <li>・(固執)見守り、あえて介入しない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動前の選択肢の設定</li> <li>・(参加渋り)声掛け、参加を強制しない</li> <li>・精神的安定を得られる場所の確保</li> <li>・言外の意味や他者の意図を知識として教える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・予定を知らせ、見通しを持たせる</li> <li>・気持の切り替えを促す(プロクンレコード法の利用)</li> <li>・安心できる場の確保</li> <li>・級友の理解と支援を求める</li> </ul>

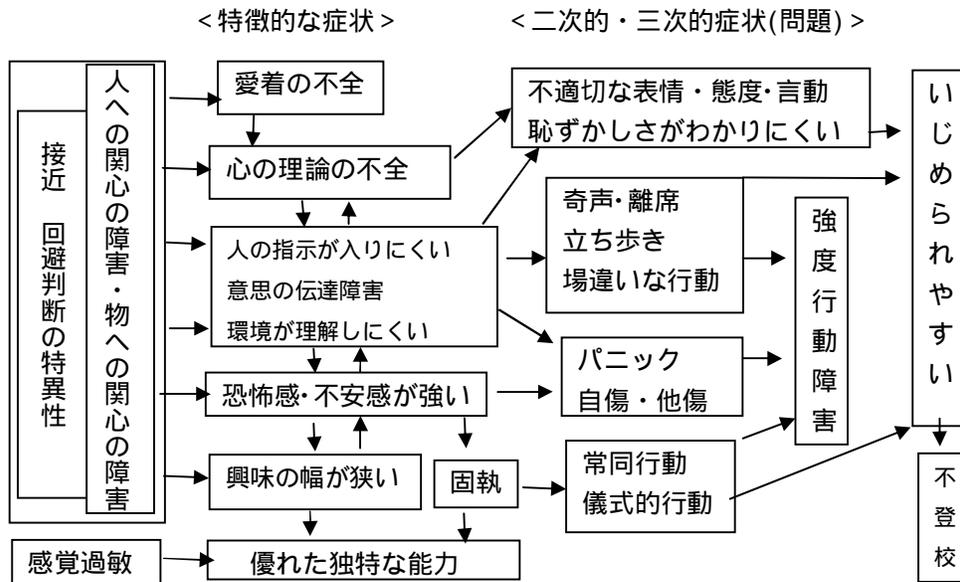


図1 症状の形成過程に関する仮説(東條、2003)

## 5 終わりに

2年にわたる研修で、小・中・高等学校それぞれの現場の先生方に接することができた。各先生方は様々な方策で支援の仕方を探りながら支援の必要な生徒に対応しておられた。ただ、保護者のお話を伺ったり様々な場で先生方と接したりしていく中で、まだまだ学校現場での発達障害の認知度の低さを感じた。

今後、教員が何をしなければならないかを現状を踏まえて振り返ると、まずは発達障害の子どもの存在に「気づく」こと、次にその生徒への「対応の仕方」を学び支援していくこと、それから学校全体で取り組む「体制づくり」があげられるのではないだろうか。私自身の課題は、より適切な支援の仕方を学び、実践し提唱していくことだろう。さらに、すべての高校に発達障害の知識を持った教員が一人以上いるように、情報発信していきたい。

最後になりましたが、本研究を行うにあたってご協力下さいました保護者の方々および子どもたち、各校の先生方に厚く御礼申し上げます。

### <主な引用・参考文献>

- 1) 岩坂英巳・中田洋二郎・井潤知美(2004)AD/HDのペアレント・トレーニング.じほう.
- 2) 落合みどり・東條吉邦(2003)ADHD児・高機能自閉症児における社会的困難性の特徴と教育.自閉症とADHDの子どもたちへの教育支援とアセスメント.独立行政法人国立特殊教育総合研究所,1-22.
- 3) 高知県教育センター(2005)特別支援教育の理解Q & A,特別な教育的支援を必要とする子どもたち L D・ADHD・高機能自閉症の理解と支援.
- 4) 高橋智・内野智之(2005)高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態-首都圏の高校等への質問紙調査から-.日本教育学会第64回大会・自由研究発表「現代的課題と教育C」.
- 5) 柘植雅義(2005)高等学校・大学における発達障害者の支援.こころの科学 124,86-88.
- 6) 東條吉邦(2003)自閉症及びアスペルガー症候群の児童生徒への特別支援教育.自閉症とADHDの子どもたちへの教育支援とアセスメント.独立行政法人国立特殊教育総合研究所,57-70.
- 7) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003)今後の特別支援教育の在り方について(最終報告).
- 8) 若林明雄・東條吉邦・Simon Baron-Cohen・Sally Wheelwright(2004)自閉症スペクトラム指数(AQ)日本語版の標準化-高機能臨床群と健常成人による検討-.心理学研究,75(1),78-84.