

特別支援学校高等部に在籍する軽度知的障害や発達障害のある生徒が呈する二次障害に対する教員の意識調査

A Survey on Teacher's Consciousness on Secondary Disorders of the Students with Mild Intellectual Disabilities or Developmental Disorders in the High School Section of Special Needs Schools

北岡大輔

KITAOKA Daisuke

(和歌山大学教育学部附属特別支援学校)

武田鉄郎

TAKEDA Tetsuro

(和歌山大学教育学部)

2022年7月15日受理

Abstract

Currently, the number of students with mild intellectual disabilities and developmental disorders is increasing in the high school section of special needs schools. Along with this, the number of students with secondary disorders is increasing. The teachers are having difficulties dealing with this increase, therefore improvements of the existing education system are needed.

In this survey, we conducted a questionnaire targeting teachers in the high school section of special needs schools about how to deal with behavioral problems caused by secondary disorders. As a result, we found that the following are important: 1) Focus on preventive guidance and reduce the time for post-treatment. 2) Build a curriculum so that students can grow on their own, through relationships with others.

キーワード：知的障害特別支援学校高等部、軽度知的障害、発達障害、二次障害、行動上の問題

1. はじめに

近年、知的障害特別支援学校の高等部においては、軽度知的障害や発達障害のある生徒が増加傾向にある。井上(2010)による調査では、全国的に特別支援学校における知的障害の在籍者数が増加する傾向にある中、特に軽度判定の療育手帳を有する児童生徒の増加が目立ち、とりわけ高等部において顕著であることが示された。また、同調査では2009年時点においては高等部全体に占める軽度判定の生徒の割合は28%を占め、中学部の9%と比べて著しく高くなっていることが報告された。一方、熊地・佐藤・斎藤・武田(2012)の調査では、知的障害特別支援学校においても全体の1.7%の割合で知的発達に遅れのない発達障害児が在籍しており、その割合は中学部、高等部へと学部段階が上がるにつれて増加していることが明らかとなった。

そして、このような軽度知的障害や発達障害のある生徒の増加に伴って、特別支援学校では生徒が呈する二次障害への対応が喫緊の課題となっている。熊地ら(2012)は、特別支援学校に在籍する発達障害のある生徒の多くが、学校生活での対人関係の不適応や不登校・引きこもり、いじめを理由に小・中学校から転入学してきていると述べている。また、猪子(2012)は軽

度知的障害のある生徒には、生徒指導上の課題として、不登校や不健全な異性との交遊、精神症状などが多く見られるとしている。

軽度知的障害や発達障害のある子どもは、多くがいじめ被害や不登校などのつらい経験をしてきており、中には心身症を引き起こしているケースも少なくない(金, 2011)。齊藤(2009)は、二次障害とは「その年代に至るまでの時間経過の中でひどく傷ついた生々しい痕跡が、発達障害の特性や関連するそのほかの生来的障害などの特性と混じり合った全体的な状態像として現れ(中略)精神障害の診断にあてはまるもの」であり、環境と子どもとの間の相互作用の結果として生じたものであることを強調している。そして、齊藤(2015)はこの二次障害を、心理的苦痛を自己の内的体験にとどめようとする内在化障害群、他者への怒りは攻撃として表現する外在化障害群、統合失調症スペクトラム障害や双極性障害などに代表される精神病性疾患群、境界性パーソナリティ障害などを呈するパーソナリティ障害群の4領域に分類している。

このように、在籍する生徒の障害の多様化や二次障害等の問題の増加に伴って、特別支援学校高等部では特別支援教育と従来の生徒指導とを関連付けた新たな

指導体制の構築が迫られている(阿部・阿部、2014)

しかし、学校現場では二次障害を抱える生徒の指導に対して、教員の困難感が浮き彫りになっている。熊地・佐藤・斎藤・武田(2013)は、二次障害を抱える生徒への指導は常に緊張度の高い対応を迫られるものの、現在は担任個人レベルでの対応に留まっているものが多く、チームや組織的な支援体制が必ずしも整っていないことを課題として挙げている。また、生徒が呈する問題をどのように捉えるかについては、教員間で必ずしも共通理解されているわけではなく、問題の背景をどのように捉えるか、そして、どのように対応するかは、各教員が各々手探りで進めている現状がある。小畑・武田(2014)は、子どもの行動面だけを見て「わがまま」「自己中心的」と捉えてしまったり、不安感や悩みを受け止める指導を「甘やかし」と捉えてしまったりする教師がチームの中にと指導・支援の効果が十分に期待できないことを懸念している。

そこで本稿では、生徒の二次障害に有効な教育的対応の糸口を探るため、現在の特別支援学校高等部における二次障害を呈する生徒の在籍状況と、二次障害やそれに付随して生じる行動上の問題に対する教員の意識について調査を行う。

2. 目的

特別支援学校高等部に在籍する生徒の二次障害に対応した支援・指導体制の構築に向けて、次の2点について明らかにする。

- ①現在の特別支援学校高等部に二次障害やそれに付随する行動上の問題を呈する生徒がどの程度在籍しているのか。
- ②特別支援学校高等部の教員が生徒の二次障害やそれに付随して生じる行動上の問題をどのように捉え、対応しているのか。

3. 方法

3.1. 対象

X県の特別支援学校3校(A特別支援学校、B特別支援学校、C特別支援学校)に学校調査、および各校高等部の学級担任に質問紙調査(以下、意識調査)を行った。

A、B、C特別支援学校は、いずれも知的障害と肢体不自由の2障害を対象とする特別支援学校であり、小学部・中学部・高等部の3学部を設置している。

3.2. 時期

2018年5月～2018年6月

3.3. 調査手続き

本調査では二次障害を呈する生徒の実情を探るにあたり「行動上の問題」という用語を用いることとした。これは、現場の教員に二次障害という用語が十分に周

知されていない可能性を考慮したうえで、実際に行動として問題が表れている生徒について調査を行うことにより、より厳密に実情を明らかにすることができることを考えたためである。

本調査では軽度知的障害、発達障害、行動上の問題を表1のように定義し、対象者に紙面で説明した。そのうえで「知的障害特別支援学校高等部における軽度知的障害および発達障害のある生徒の在籍状況について」の学校調査と「知的障害特別支援学校高等部に在籍する軽度知的障害および発達障害のある生徒への対応について」の意識調査を実施した。

学校調査においては高等部の在籍人数、そのうち地域の中学校から入学した生徒数、軽度知的障害または発達障害のある生徒数、また、高等部の全学級数および行動上の問題を呈している生徒が在籍する学級数について回答を求めた。

意識調査においては学級における生徒の行動上の問題の有無や、その推測される原因、現在用いている対応方法、効果的と思われる指導や支援等について回答を求めた。

表1 調査における用語の定義

用語	定義
軽度知的障害	文部科学省の定義では「知的障害とは、記憶、推理、判断などの知的機能の発達に有意な遅れがみられ、社会生活などへの適応が難しい状態をいう」とされている。この知的障害の程度は一般的に知的水準と日常生活能力水準を総合して判断される。本調査においてはIQがおおむね51～75であり、日常生活に何らかの支障をきたしているもの(療育手帳B2判定程度のもの)を軽度知的障害としている。
発達障害	発達障害者支援法では、発達障害を「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」と定義している。
行動上の問題	本調査では、本人の意図によるものかどうかに関わらず、社会通念一般としては認められにくい行動を生徒が呈している状態を「行動上の問題」と表現している。具体的には不登校、登校しぶり、集団への参加困難、授業への参加困難、他害行為、自傷行為、社会生活での非行等が挙げられる。

3.4. 分析手続き

学校調査から得られた回答はそれぞれの項目について単純集計を行った。

意識調査のうち、選択式の質問項目については得られた回答の単純集計を行った。自由記述による回答を求めた項目については、まず、得られた回答を意味のまとまりで区切りコード化した。その際には文脈を損なわないように配慮した。そして、内容が類似しているコード同士をカテゴリーとしてまとめたうえで、各カテゴリーの含まれるコードの数を集計した。自由記述のコード化やカテゴリー化、コードの集計にはMAXQDA 2018を用いた。

4. 結果

4.1. 学校調査の結果

A、B、C特別支援学校3校の高等部肢体不自由学級に在籍する生徒は計23名、知的障害学級に在籍する生徒は計234名で合計257名であった。

地域の中学校から入学してきた生徒については合計80名であり、全体の31.1%であった。また、高等部に在籍する生徒のうち軽度知的障害または発達障害のある生徒は120名であり、全体の46.7%を占めた。その120名についての障害種別の内訳としては軽度知的障害が59名(49.2%)、LD(学習障害)が0名(0.0%)、ADHD(注意欠如・多動性障害)が14名(11.7%)、ASD(自閉スペクトラム障害)が15名(12.5%)であった。

3校の高等部の学級数については肢体不自由学級が計10学級、知的障害学級が計42学級であった。そのうち軽度知的障害または発達障害があり行動上の問題を呈している生徒が在籍する学級は肢体不自由10学級中0学級(0.0%)、知的障害42学級中32学級(76.2%)であった(表2)。

表2 A、B、C特別支援学校高等部知的障害学級の学級数および行動上の問題を呈している生徒が在籍する学級数

	1年		2年		3年		合計	
	全学級	▲学級	全学級	▲学級	全学級	▲学級	全学級	▲学級
A	6	6	6	6	6	6	18	18
B	3	3	2	2	3	3	8	8
C	6	1	4	2	6	3	16	6
合計	8	1	3	0	3	0	42	32

▲学級：軽度知的障害または発達障害があり行動上の問題を呈している生徒が在籍する学級 単位：学級

4.2. 意識調査の結果

意識調査は116名中85名から回答が得られた。回収率は73.3%であった。

調査対象者が担任する生徒の平均人数は6.5人であり、学級に在籍する行動上の問題を呈する生徒の平均人数は2.5人であった。学級に在籍する生徒数と行動上の問題を呈する生徒数の両方に回答が得られた75名の回答から算出した行動上の問題を呈する生徒の割合は38.4%であった。

学級の中に軽度の知的障害または発達障害があり、行動上の問題を呈している生徒がいると回答した教員は85名中63名(74.1%)であった(表3)。

学級の生徒の行動上の問題の種類や、その推測される原因、教育的対応についての質問項目については、学級の中に軽度の知的障害または発達障害があり、行動上の問題を呈している生徒がいると回答を得た63名について集計を行った。

表3 行動上の問題を呈する生徒の有無

行動上の問題を呈する生徒	度数	相対度数
いる	63	74.1
いない	19	22.4
無回答	3	3.5
合計	85	100.0

学級の生徒が呈する行動上の問題の種類について集計した結果を図1に示す。回答が多く得られたものは、不適切なコミュニケーション(65.1%)、自己肯定感・自尊感情の低さ(61.9%)、情緒不安定(58.7%)、対人関係の不適応行動(55.6%)、こだわりの強さ(52.4%)、身体的な不調の訴え(36.5%)であった。その他(3.2%)としては「物にあたる」が含まれた。

図2は生徒が抱える行動上の問題の原因として推測されるものについて、得られた回答を集計した結果である。回答が多かったものは、適切な人間関係が築けない(61.9%)、集団活動が苦手(60.3%)、自己評価が低い(55.6%)、過去のトラウマ(55.6%)、家庭環境が不安定(52.4%)、不安が強い(50.8%)、変化に弱い(47.6%)、こだわりの強さ(42.9%)、衝動的(39.7%)、情緒不安定(34.9%)であった。また、その他(9.5%)には「幼・小・中学校での適切な支援、教育等の不足」「二次障害」「状況を正しく捉える力、自分を正しく見つめる力の弱さ」「言語理解の難しさ」「愛着障害のような反応」「ストレスコーピングの少なさ」「認知的な偏り」「経験の乏しさ」「今までの家庭での育て方」「人間関係形成経験の不足」などが挙げられた。

行動上の問題を呈する生徒への教育的対応をいつ行うかについての回答をコード化し分類した結果、教育的対応のタイミングに関する回答と教育的対応を行う時間帯に関する回答に分けられた(表4)。行動上の問題に対するタイミングとしては適宜や行動が起こったときとする回答が多く見られた。学校における時間帯としての回答では、自立活動が最も多く、次いで学校生活全般、放課後、休憩時間などが挙げられた。

その教育的対応をどのように行うかについては、まず、個別対応を行うとする回答が最も多く見られた(表5)。問題が起こったときの個別対応としては「話をする」「話を聞く」「クールダウン」「行動を注意する」など、課題解決に向けた個別対応としては「目標や対処方法を一緒に考える」「参加を促す」「SST(ソーシャルスキルトレーニング)」、日常的な個別対応としては「話を聞く」「定期的な振り返り」「自己理解を促す支援」などが挙げられた。

その他にも「信頼関係の構築」「図や文字による視覚化」「安心できる環境の調整」「家庭や関係機関との連携」「学級に対して呼びかけること」「人とのつながりをつくる支援を行う」「日頃から課題を認識しておく」といった回答が見られた。

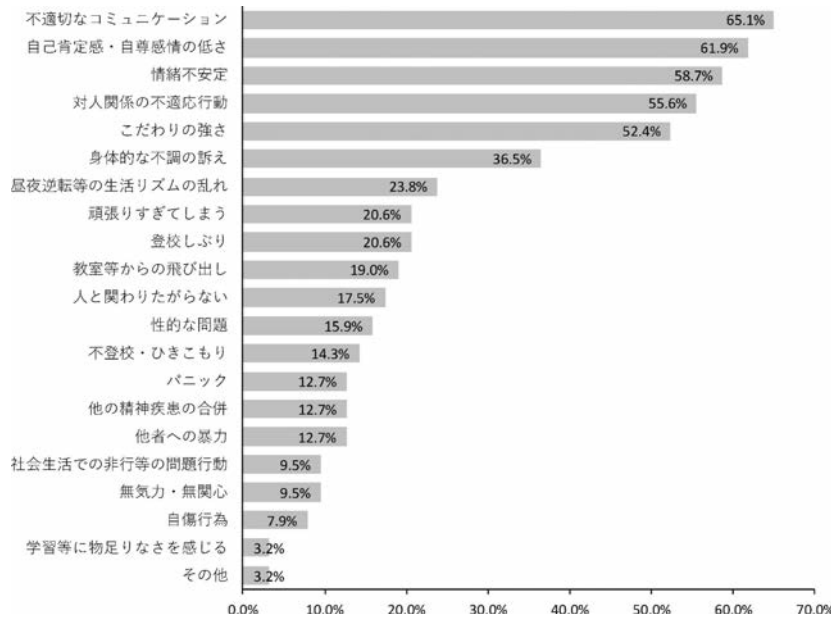


図1 生徒が呈する行動上の問題の種類 (重複回答可、n=63)

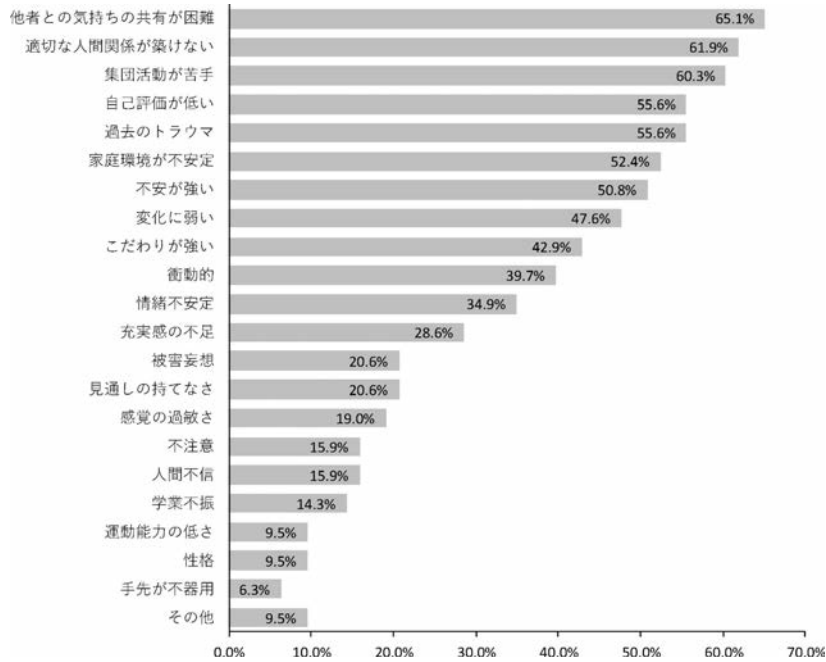


図2 推測される行動上の問題の原因 (多重回答可、n=63)

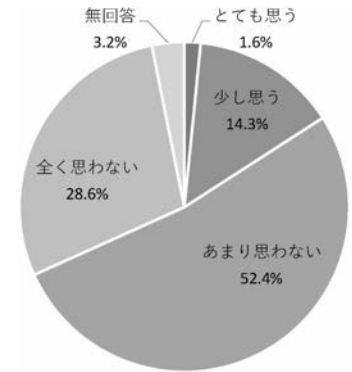


図3 行動上の問題に対応する時間的余裕は十分あると思うか (n=63)

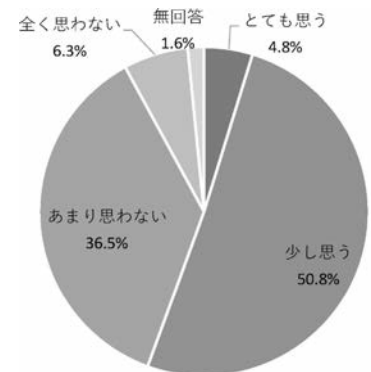


図4 行動上の問題への予防的な対応は十分だと思うか (n=63)

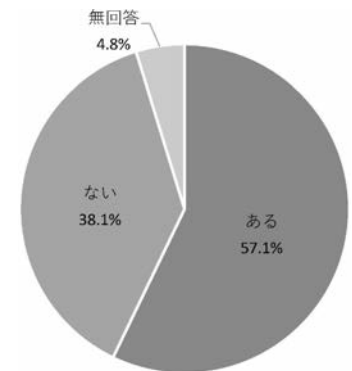


図5 行動上の問題に対応する領域や教科の時間の有無 (n=63)

表4 行動上の問題のある生徒への教育的対応をいつ行うか (自由記述)

教育的対応のタイミング	教育的対応の時間帯
適宜(その都度など) [13]	自立活動 [17]
行動が起こったとき(落ち着いてからを含む) [10]	学校生活全般 [11]
予測して事前に [2]	放課後 [9]
本人からの訴えがあったとき [2]	休憩時間 [8]
定期的 [2]	授業中 [5]
	課題別学習(SSTの時間を含む) [4]
	登校後すぐ [4]
	ホームルーム [3]
	空いた時間 [2]

[] 内は得られたコードの数

表5 行動上の問題のある生徒への教育的対応をどのように行うか（自由記述）

	対応の種類	コード例
行動上の問題が見られた時の個別対応	話をする〔27〕	一対一で話し合う なぜそうなったのかを言葉で確認する 整理し、正しい方法を伝えていく 行動の背景にある感情や状況を整理する
	話を聞く〔16〕	問題行動に対しての聞き取り まずは生徒の話を聞く
	クールダウン〔7〕	クールダウンの時間の確保 集中できる課題を用意する
	行動を注意する〔3〕	気になる行動があるときは注意する
	即時対応〔2〕	問題が起こったときにすぐ対応する
課題解決に向けた個別対応	目標や対処方法を一緒に考える〔16〕	次の行動について相談し、取り組み方法を決める 選択肢を出して自分で決定させる
	参加を促す〔3〕	少しずつでも参加できるように支援している 学校で楽しいと思える活動があることに気づかせる
	SST〔2〕	ルールの確認、断る勇気を持つことを伝える
日常的な個別対応	話を聞く〔5〕	表情や言動が気になるときは声をかけて話を聞く
	定期的な振り返り〔5〕	今日一日の振り返りをする
	自己理解を促す支援〔2〕	客観的にも自己を捉えられるようにする 言語化できたことをほめる
	過剰適応を抑える〔2〕	頑張りすぎないように声をかける
	状況に応じた対応〔2〕	具体的な場面で具体的な指導を行う
	好きそうなことを勧める〔1〕	花のキャラクターを考えて描こうと伝える
	一人にしない〔1〕	一人にさせない
信頼関係を築く	本人への寄り添い〔4〕	基本的には受容的、共感的な態度での対応をとる
	本人の願いを受け止める〔3〕	どうしたいか聞いている 本人から訴えのあるときはその都度、即時対応する
	キーパーソンをつくる〔3〕	キーパーソンを中心に
	交換日記〔1〕	交換日記
	何気ない話から始める〔1〕	日頃の会話から話をする
図や文字による視覚化〔5〕	日頃から信頼関係を築く〔1〕	日頃から信頼関係を築けるように
安心できる環境の調整	本人から聞いたことを整理して視覚的に伝える	
	見通しを持たせるように活動内容等を知らせる 本日のスケジュールの確認	
	本人の訴えを認める〔1〕	休憩を認める
学習環境の調整〔1〕	必要に応じて学習環境の調整	
家庭との連携〔4〕	電話連絡および家庭訪問	
他機関との連携〔2〕	他機関との連携で情報共有など	
学級への呼びかけ〔2〕	本人の得意なことをみんなに発信する クラスに呼びかけるような形で指導する	
人とのつながりをつくる支援〔2〕	人とのつながりをつくる	
日頃から課題を認識しておく〔1〕	個々に抱える課題についてまず捉える	

〔 〕内は得られたコードの数

表6 行動上の問題に対応する領域・教科の時間と指導内容（自由記述）

対応する領域・教科等	指導内容
自立活動〔36〕	SST〔9〕
課題別学習〔8〕	自己コントロール力を高める〔5〕
道徳〔5〕	コミュニケーション〔4〕
総合的な学習の時間〔2〕	自己肯定感を高める〔4〕
保健体育〔2〕	自己理解〔4〕
性教育〔2〕	仲間づくり・集団づくり〔4〕
作業学習〔1〕	他者理解〔3〕
日常生活の指導〔1〕	話を聞く〔3〕
ホームルーム〔1〕	振り返りをする〔3〕
学校生活全般〔1〕	起きた行動上の問題への対応〔3〕
	個別課題〔3〕
	人との関わり方〔2〕
	情緒の安定〔2〕
	個別での話し合い〔1〕
	同じ課題を持つもの同士で関わる時間〔1〕
	性教育〔1〕

〔 〕内は得られたコードの数

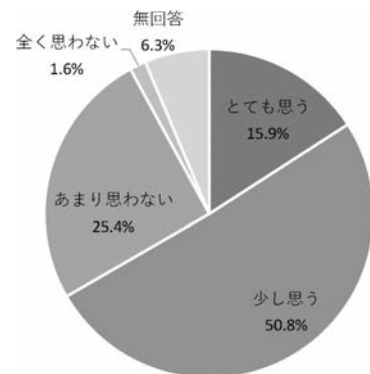


図6 行動上の問題への対応にあたり教育課程の見直しの必要性はあると思うか (n=63)

表7 行動上の問題に効果的であった対応 (自由記述)

	対応の種類	コード例
信頼関係を築く	受動的な関わり [10]	ゆっくり話を聞き、気持ちを受け止める 日常的な関わりが大事だと思う 時間をとって子どもと話をする
	心配している・大切に思っていることを伝える [3] キーパーソンをつくる [1]	あなたのことを心配している、応援している、支えているということを伝える キーパーソンをつくる
	信頼関係を築く [1]	信頼を築くことが最も大切で効果的だと感じる
向き合おうとする教師の態度を意識する	個別対応 [3]	個別の時間を必ずとる
	率直な関わり [2]	安心を感じられるようストレートに本人に伝える
	待つ [1]	待つ
	メリハリのある指導 [1] 予防的な対応を心がける [1]	叱るときは叱るというメリハリを持った指導 できるだけ問題行動を起こさせないように予防的な対応を心がけている
自尊感情を高める	短期的・長期的な視点 [1]	短期的な指導と長期的な指導を同時進行することが大切だと考えながら取り組んでいる
	自己効力感を高める [4]	役に立つ自分を感じさせる取り組み 少し高い課題から挑戦して達成感や成就感を体験し少しずつ自信や次への挑戦の気持ちへつなげていく
	できる状況を整えてほめる [2]	できることを提示し、できてほめること
	好きな活動ができるようにする [1]	好きな活動をする
教師もともに取り組む	もう一度挑戦してみようとする気持ちを高める [1]	納得して自分でもう一度立ち向かう状況を生み出すこと
	一緒に対応方法を考える [5]	乗り越えるためにどうしたらよいかを一緒に考えて実現させる
	一緒に約束をつくる [1]	お互いが納得できるような約束をつくっていく
	教師も一緒に頑張ることを決める [1] 選択肢を提案して自己決定を促す [1]	生徒が頑張ることにに対し、教師も頑張ることを決める 可能な範囲で選択肢を提案して本人に決定させる
安心感を高める	クールダウン [3]	クールダウンできることを事前に伝える 個室を用意する
	視覚化して共有する [2]	本人の思いで聞き取ったことは見えるように文字に書き表していく
	事前に見通しが持てるようにする [2] 安心・安全な環境づくり [1]	活動の前いろいろなパターンがあることを提示し、心の準備をさせておく 安心・安全な環境づくり
人との関わりを支える	関わり合える場を保障する [3]	生徒たちで協力して物事を進める活動、みんなでやって楽しかったといえる活動を保障する
	ルールの徹底 [1]	共通したルールの徹底
	他者の気持ちの理解を促す [1]	相手の立場や気持ちを説明する
	アサーショントレーニング [1]	アサーショントレーニング
自己理解の支援	人との関わりを広げる [1]	いろんな人と少しずつ関わる機会をつくる
	学級で互いの違いを認め合える場をつくる [1]	友だちのいいところをクラスで共通理解して、他を認めたり、自分と違うことを許したりする心を養う
	行動の振り返り [1]	問題行動に至るまでを確認し、どうすればよかったかを考えられるようにする
	感情の整理の支援 [1]	事実と感情の整理を言葉と図で書き出して視覚的・言語的にわかるようにする
	自分の中には様々な感情があってよいということを伝える [1]	様々な感情を持つこと、感じることを悪くないと伝えて、自分の気持ちを認められるようにする
	気持ちの言語化を支援する [1]	言語化し「何となく」の感情や出来事の状態を意識化できるように
本人のいいところを伝える [1]	受容して本人のいいところを伝え続ける	
自己理解を深める授業をする [1]	自己理解を深めるための授業	
試行錯誤をしている [4]	試行錯誤している	
年齢を重ねる [1]	年を重ねることで落ち着いてきているように思う	
効果的な指導はない [1]	効果的な指導はない	

〔 〕内は得られたコードの数

行動上の問題を呈する生徒に対応するための時間的な余裕があると思うかについては「とても思う」が1.6%、「少し思う」が14.3%、「あまり思わない」が52.4%、「全く思わない」が28.6%であった(図3)。

行動上の問題を呈する生徒への予防的な対応が十分できていると思うかについては「とても思う」が4.8%、「少し思う」が50.8%、「あまり思わない」が36.5%、「全く思わない」が6.3%であった(図4)。

また、行動上の問題に対応する領域や教科の時間は「ある」が57.1%、「ない」が38.1%であった(図5)。

行動上の問題に対応する領域・教科の時間としては自立活動が最も多く挙げられ、次いで課題別学習であった。具体的な指導内容としてはSSTが最も多く、次いで自己コントロール力を高めることやコミュニケーション、自己肯定感を高める、自己理解、仲間づく

り・集団づくりなどが挙げられた(表6)。

行動上の問題への教育的対応にあたり教育課程を直直す必要があると思うかについては「とても思う」が15.9%、「少し思う」が50.8%、「あまり思わない」が25.4%、全く思わないが1.6%であった(図6)。

行動上の問題を呈する生徒に対して効果的であった指導については、信頼関係を築くことに関連する回答が最も多く見られた(表7)。次いで、問題に向き合おうとする教師自身の態度を意識すること、自尊感情を高めること、教師もともに取り組むこと、安心感を高めること、人との関わりを支えること、自己理解の支援をすることなどが挙げられた。

5. 考察

今回学校調査を行ったA、B、C特別支援学校の高

等部については、在籍する生徒のうち約3分の1(31.1%)が地域の中学校から入学してきた生徒であった。また、高等部に在籍する生徒の約半数(46.7%)が軽度知的障害または発達障害のある生徒であることも明らかとなった。井上(2010)や熊地ら(2012)の報告においても同じ傾向が示されており、特別支援学校高等部においては、軽度知的障害や発達障害のある生徒への教育的対応が重要な課題となっていることがうかがえる。

軽度知的障害または発達障害のある生徒の障害種別の内訳としては軽度知的障害のある生徒が49.2%で最も多く、次いでASDが12.5%、ADHDが11.7%、LDが0.0%であった。これらの障害種別は互いに重複している可能性があるにも関わらず、それぞれを合算しても全体数に満たなかった。このことから発達障害と診断されてはいないものの、コミュニケーションや社会性、学習等の困難といった発達障害と同様の状態を示す生徒が一定数在籍している可能性が推測される。

高等部の知的障害学級においては、その76.2%の学級で軽度知的障害または発達障害があり行動上の問題を呈している生徒が在籍していることが明らかとなった。今回調査を行った学校の中には、生徒の障害の程度によって教育課程を類型化し、学級編成を行っているところもある。そのため、知的障害学級の総数には知的障害の程度が重度である生徒のみが在籍している学級も含まれる。以上のことを踏まえると、軽度知的障害または発達障害のある生徒が在籍する学級においては、大半の学級において行動上の問題を呈している生徒が在籍していると考えられる。

意識調査では、74.1%の教員が自分の担任する学級において、軽度知的障害や発達障害があり行動上の問題を呈している生徒がいると回答した。質問紙の対象者には肢体不自由学級を担任する教員も含まれるため、知的障害学級に限れば、より高い割合で行動上の問題を呈する生徒が在籍していると考えられる。また、各学級の生徒数の合計に対する行動上の問題を呈する生徒数の合計の割合は38.4%であり、特別支援学校高等部においては概ね3人に1人が行動上の問題を呈していることが明らかとなった。これらの結果は、特別支援学校高等部において知的障害学級を担任する教員が、ほぼ確実に生徒の行動上の問題への教育的対応に携わっていることを示している。

生徒が呈する行動上の問題の種類としては「不適切なコミュニケーション」「自己肯定感・自尊感情の低さ」「情緒不安定」「対人関係の不適應行動」「こだわりの強さ」がともに半数を超える割合で挙げられた。これらの結果からは、特別支援学校高等部には、他者との関係の中でトラブルとなるようなケースが頻繁に生じていることや、自分に自信がなかったり自分のことを大切に思えなかったりする生徒が多く在籍していることがうかがえる。また、これらの多く見られた回答に

ついては互いに重複して選択されている可能性が高い。そのため、「情緒不安定」や「こだわりの強さ」に関連して「対人関係の不適應行動」が引き起こされるなど、互いに影響しあって行動上の問題として顕在化している可能性もある。

次いで36.5%が「身体的な症状の訴え」を行動上の問題として回答した。このことについては、発達障害のある子どもは言葉の多寡に関わらず、自分の内面的に言語化できないことが多く、身体化しやすい(石崎, 2017)ことが背景にあると考えられる。

行動上の問題の推測される原因としては「他者との気持ちの共有が困難」「適切な人間関係が築けない」「集団活動が苦手」といった人と関わることの困難さが最も多く挙げられた。次いで「自己評価が低い」「過去のトラウマ」「不安が強い」といった本人が内面に抱える困難性に目を向けた回答が多く見られた。

二次障害とは発達障害の特性と環境との相互作用の悪循環により生じるもの(齋藤, 2009)であり、行動上の問題の原因を推測する際には、特定の一要因が直接的な原因となることは考えにくい。本調査では、50%を超えて得られた項目が多く見られたことから、多くの教員は複数の項目を推測される原因として捉えていることが推察される。また、教員の多くが「他者との気持ちの共有の困難」や「適切な人間関係が築けない」が推測される原因として挙げていたことについては、行動上の問題が人との関係性の中で生じうるものであると捉えている傾向が強いことがうかがえる。

一方で、「自己評価が低い」「過去のトラウマ」「不安が強い」といった本人が内面に抱える困難性に比べて、「他者との気持ちの共有が困難」「適切な人間関係が築けない」「集団活動が苦手」といった項目への回答が多く見られたことから、教員はまず目に見えやすい障害特性や生徒が苦手とする部分に着目しやすい傾向にあることが推測される。

行動上の問題への教育的対応をいつ行うかについては「適宜」や「行動が起こったとき」とする記述が多く見られた。「適宜」と回答したものについても、その対応の仕方として挙げられた内容としては「正しい言い方を具体的に言う」などの起こった問題への直接的な対応に関するものが見られた。以上から、行動上の問題への教育的対応は、主としてその行動が見られたタイミングで行われていることがうかがえる。また、それに対して少数ではあるものの、予測して事前に対応する、本人からの訴えに応じて対応する、定期的に行うといった問題を未然に防ぐための予防的対応についての記述も見られた。

また、教育的対応を行う時間帯としては自立活動が多く挙げられた。自立活動は、障害による学習上または生活上の困難を生徒自身が主体的に改善・克服できるようにすることを目的として、個に応じた目標と計

画を定めて指導を行うものである(文部科学省, 2018)。この自立活動に次いで対応にあたる時間帯として挙げられたものは、学校生活全般、放課後、休憩時間などであった。これらのことから、教員が生徒と個別に関わることができる時間を学校生活の中で見出して対応を行っていることが見てとれる。

実際行われている対応として最も多く挙げられたものは、行動上の問題が見られた際の個別指導である。具体的には、本人がまず落ち着けるようにしたうえで、対話を通して状況を確認したり、問題を整理して正しい方法を伝えたりするといった記述が見られた。

その一方で、行動上の問題に効果的であった対応としては信頼関係を築くことや、教員自身の向き合う態度を意識すること、自尊感情を高めること、教師もともに取り組むことなど、行動上の問題が見られた際の対応ではなく、予防的な対応や本人の成長を支えようとする対応が多く挙げられた。

行動上の問題が起こった際には、問題そのものに囚われがちとなる。しかし、これらの結果からは、普段の関わりの中で信頼関係を築くことや、本人と一緒に目標や対処方法を考えること、人との関わりを広げられるように支援することなどの重要性が示唆された。

行動上の問題への対応にあたり時間的な余裕がないと感じている教員は81.0%を占めた。この時間的余裕のなさには、現在行っている対応として問題が起こったときの対処的な関わりが多いこと、教員が生徒と個別に関わる時間を学校生活の中から捻出して対応にあたっていることなどが、影響している可能性がある。

学部として行動上の問題への予防的な対応ができていると思うかどうかについては「とても思う」「少し思う」が55.6%、教育課程として行動上の問題に対応する領域や教科があるかどうかについては「ある」が57.1%であり、ともに過半数を超える回答が得られた。一方、行動上の問題への対応にあたり教育課程を見直す必要があると思うかについては「とても思う」「少し思う」とする回答が全体の3分の2を占めた。以上のことをまとめると、学部には行動上の問題へ対応するための領域・教科があるため、概ね行動上の問題への予防的な対応ができていると考えている一方で、具体的な対応にあたっては、現状の教育課程を見直す必要性について感じている教員が多いことが推察される。

行動上の問題に対応する領域・教科があるとする回答のうち、具体的に挙げられた時間としては自立活動が多く見られた。また、指導内容としてはSSTを行っているとする回答が最も多かった。しかし、効果的であった対応についての回答を見ると、人との関わりを支えること、自尊感情を高めること、自己理解の支援など、他者との関係性の中での指導を考えていく必要がある内容についての記述が複数含まれていた。

これらを踏まえると、生徒の二次障害への対応にあ

たっては、予防的対応を重視し、問題行動を起こした後の事後指導を行う時間を減らすこと、他者との関わり合いの中で生徒自らが成長していける場を保障することを観点として、教育課程の改善を図っていく必要があると考えられる。

6. おわりに

今回の調査からは、現在の特別支援学校のほとんどの知的障害学級において、生徒が呈する行動上の問題への対応に迫られていることが示された。また、その対応にあたっては、普段の関わりの中で信頼関係を築くこと、本人と一緒に目標や対処方法を考えること、人との関わりを広げられるように支援することなどに重点をおいて、教育課程を見直す必要性が示唆された。今後は、このような観点に基づいた実践的研究を行い、教育的対応の改善を進めていくことが求められる。

文献

- 阿部正一・阿部美穂子(2014)、特別支援学校における生徒指導の実践動向と今日的課題、富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要、教育実践研究、9、p.41-50
- 猪子秀太郎(2012)、特別支援学校(知的障害)高等部軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する実態調査、特別支援学校(知的障害)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に関する研究：必要性の高い指導内容の整理と教育課程のモデルの提案(専門研究B)、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書、平成22年度-23年度、p.26-36
- 井上昌士(2010)、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究(専門研究B)、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書、平成21年度
- 石崎優子(2017)、子どもの心身症・不登校・集団不適応と背景にある発達障害特性、心身医学、57(1)、p.39-43
- 金泰子(2011)、発達障害と心身症、宮本信也(編)発達障害医学の進歩23 発達障害における行動・精神面の問題：二次障害から依存精神障害まで、診断と治療社、p.9-24
- 小川伸五・武田鉄郎(2014)、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、和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要、24、p.51-57
- 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の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、p.9-22
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤(2013)、特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題(2)：教員が抱く困難性について、秋田大学教育文化学部研究紀要、教育科学部門、68、p.97-101
- 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(幼稚園・小学部・中学部)
- 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、学研教育出版
- 齊藤万比古(2015)、発達障害と二次障害、LD研究、24(1)、p.77-87