発達障害のある児童生徒のために　～特性理解について～

平成 29 年３月公示の小学校・中学校学習指導要領、平成 30 年７月公示の高等学校学習指導要領において、児童生徒の発達の支援について、特別な配慮を要する児童生徒への指導が示されました。障害のある児童生徒などへの指導については、特別支援学校など、専門家の助言又は援助を活用し、個々の児童生徒の障害の状態に応じた指導内容や指導方法の工夫を行うよう求められています。個に応じた適切な指導・支援を行うためには、一人一人を正しく理解し、子どもたちにとって安心安全な居場所づくりが第一歩です。今回は、児童生徒の特性理解について紹介します。

１　児童生徒理解の重要性と求められる姿勢

児童生徒のよりよい人格の発達的形成を目指すために、指導者には、一人一人の児童生徒をどのように理解し、指導に当たるかということと、一人一人を理解する上での人格の発達における一般的な傾向と特徴についての客観的・専門的知識を持つことが求められます。

そして、どのような教育活動においても、教育実践が成果を上げるための大前提の一つは児童生徒理解です。そのため児童生徒への共感的理解が求められます。人は理解してくれる人には安心して心を開きますが、理解してくれない人に対しては拒否的になり、心を閉ざしたまま対応するといわれており、信頼に基づく教育的関係が成立していなければその成果を上げることはできません。

ところが、児童生徒一人一人を理解しようとするときに最も困難な問題は、児童生徒すべてが個性的な存在であるということです。それぞれが独自の特徴をもち、一人として同じ者はいません。すべての人の人格は、その個性の上に成り立っています。それぞれの得意なことや苦手なこと、興味・関心などの個々の児童生徒を理解することは、障害の有無にかかわらず、指導する上で大切なことです。

また、一般的な児童生徒の発達の特徴や傾向を知ることも、指導する上で役に立ちます。その時期に獲得する社会性や知的発達の特徴を知ることで、指導・支援に有効な手立てを考えることができ、将来を見据えた指導・支援にもつながります。児童生徒の実態を正しく理解するには、客観的・多角的・多面的にその姿を捉えることが大切です。

さらに、通常の学級の担任として、「集団」について理解することも大切です。個人を理解することとあわせて、集団の構造や性格を理解し、集団特有の問題があると知っておくということも大切です。

２　児童生徒を客観的・多角的・多面的に理解するために配慮すること

個性や人格と言われるものは、極めて複雑な構成を持ち、その表れ方も多様です。そのため、児童生徒を理解するため特に重要と思われるものは、**能力の問題、性格的な特徴、興味、要求、悩み、交友関係、生育歴、環境条件など**です。これらを**客観的・多角的・多面的**に理解することが求められます。

3　児童期青年期の心理と発達

(1) 児童期

①知的発達の特徴	・具体的操作期の特徴が芽生え、具体的なものに関しては心的な操作による変換ができるようになります。 ・保存課題でみかけに惑わされなくなります。同じ水の量を二つの形の異なる容器の間で比較したときに、「量は変化していないのだから同じ」、「水面は高くなったが、その分横幅が狭くなった」、「また元の容器に戻せば同じようになる」などの正しい理由を述べるようになります。 ・物を分類する際に、例えば色と形というように、同時に二つ以上の基準で系統的に分類ができるようになります。
	「自覚化の発達」 ・自覚化とは、心理学では「メタ認知」とも呼びますが、自己の認知現象についての知識やこれをモニターすること、それに基づき行動を調整することなどを指します。自分にはAの学習よりBの学習の方が難しいとか、Cを忘れてしまいそうだからメモしておこうなどと考えているときに、自覚的な思考が働いているのです。 ・自覚化がうまく働かないと、自分の考えを現実と照らし合わせることができず、結論が現実には起こり得ない内容であっても疑問を持たなかったり、あてずっぽうな規則を理由なく使い続けたり、洞察をしなかったりなどの不適切な状態になってしまいます。
②自己概念と自己評価	・児童の自己描出に変化が見られ、身体的特徴に関する描出が減少し、能力評価や勤勉性に関する描出が増加します。ただ単に「サッカーをする」ではなく、「サッカーがうまい」、「サッカーで得点できない」といった得意なこと、苦手なことを述べる児童が増えます。 ・「規則を守る」、「話をきちんと聞く」といった自己統制的な勤勉性に関する描出が増え、さらに小学校中学年からは「明るい」、「暗い」などの外向的性格特徴が描出されるようになります。 ・責任を持って行動し、仕事や学習を適切にこなし、秩序のとれた生活をおくるという勤勉性の重要度が高まることや、友人とのかかわりや対人的属性への意識が高まるために、このような描出が増えると考えられます。 ・児童期中期から後期になると、児童は対立する特性を同時に考えることができるという認知能力を獲得し、人間は肯定的・否定的側面を同時に持つことを理解できるようになります。 ・同年代の他者との比較（社会的比較）が可能になり、自己概念は肯定・否定の両方を統合したものになっていきます。さらに視点取得能力の発達によって、他者が自分に対して持つ意見や、社会的な規範や基準も取り入れることができるようになるために、「好きー嫌い」という個人的な基準

	と、「良い－悪い」という社会規範を反映した評価基準が分化していくと考えられます。 ・この自己理解の発達が児童の社会的な振る舞い方の基礎を形作っています。内面的かつ多面的な理解が次第に成り立つと、自己理解はより現実的なものとなっていきます。 ・個人差がかなり大きく、自己理解の未熟さが多くの問題行動と関連しています。
③感情制御の発達	・自分の激しい感情を緩和し、他者の気持ちや場の特徴を考慮して、自分の感情の表出を抑制するようになるなど、徐々に自分の気持ちをコントロールすることができるようになります。 ・なぜ表情に出さないのかという動機や理由についても自覚的になり、場の特性や他者との関係性に応じて感情を制御することへの理解が深まっていきます。 ・個人差が大きいので、年齢とともに自動的にできるようになるとは言えません。これらは友達と遊び、衝突し、折り合いを付ける体験が重要です。また、社会的な場面で社会的な技能を教えることも役立ちます。トラブルがあったときに、それを振り返り、考え直す経験も自覚化を促す上で必要なことと言えます。
④自信の獲得と低下	「自己評価と劣等感」 ・自分の能力への関心は、小学校中学年ごろから高まってきます。自分が適応的に行動できるというような能力についての確信は有能感と言われますが、これは学業に関する有能感と学業以外の有能感（友人関係や身体的魅力、スポーツ能力など）に分けられ、さらにそれらをまとめた全体的な有能感が想定されています。 ・児童期後半には、同年代の児童と比較して自分の能力を把握することが可能になります。 ・成績の良い児童と悪い児童で能力に関する自己概念の変化を比較すると、学年が上がるにつれて、成績の良い児童と悪い児童の差が大きくなり、学校での成功や失敗が累積されていくため成績の悪い児童は良い児童よりも、自分には能力がないと強く認識するようになります。 ・学業が社会的に最も価値の高い領域ととらえてしまう場合にも、劣等感が生じると考えられます。 ・児童の習熟度や適性には個人差があり、必ずしもすべての領域で知識や能力を身に付けられるわけではありません。たとえある領域でうまくできなくても、ほかの領域での評価が補ってくれるならば、自分の価値を下げなくて済みます。自己を評価する際に複数の観点からとらえられるとよいのですが、単一の評価尺度しかないと、その領域で失敗した場合、劣等感が

	生じやすくなります。 ・他者からの評価に敏感になることも要因の一つです。親に友だちと比べられたり、兄弟姉妹と比べられたり、親や先生から他の児童より劣っていると言われたり、期待されなかったりすると、劣等感を持つようになります。友人からの評価も児童の自己評価に影響を及ぼし、友人から劣っていると扱われると、劣等感を感じるようになります.。
⑤道徳性の発達	「小学校低学年」 ・他人の立場を認めたり、理解したりする能力も徐々に発達してきます。 ・善悪の判断や具体的な行動については、教員や保護者の影響を受ける部分が大きいものの、行ってよいことと悪いことについての理解ができるようになります。 ・児童の諸能力の発達を見守る姿勢を持つことを基本として、行ってよいことと悪いことの区別がしっかりと自覚でき、社会生活上のきまりが確実に身に付くよう繰り返し指導する必要があります。
	「小学校中学年」 ・社会的な活動能力が広がり、地域の施設や行事などに興味を示し、自然等への関心も増してきます。自分の行為の善悪については、ある程度反省しながら把握できるようになります。 ・児童の間に個人差が目立ちはじめ、善悪の判断に基づく行動形成ができるかどうかの重要な時期であるため、一人一人をよく観察して、道徳的価値の自覚を深めるための適切な指導を行うよう留意する必要があります。
	「小学校高学年」 ・相手の身になって人の心を思いやる共感能力が発達してきます。 ・理想主義的な傾向が強く、自分の価値判断に固執しがちです。 ・自律的な態度が発達し、自分の行為を自分の判断で決定しようとするのに伴い、責任感が強くなり、批判力も付いてきます。 ・教員は、児童の自律的な傾向を適切に育てるように配慮する必要があります。指導に当たっては、自己に対する肯定的な自覚を促し、この時期の特徴である理想主義的な思考を大切にして未来への夢や希望をはぐくむことができるよう、道徳的価値の自覚を深める指導を工夫する必要があります。
⑥仲間関係の発達	「児童期の友人関係」 ・小学校低学年でも、幼児期と同じように同じクラスの遊び仲間が友達としてとらえられています。 ・小学校中学年以降になると、同性で同年齢のメンバーが集まって、自発的に仲間集団を形成するようになります。この仲間集団は男児に特徴的であり、メンバーの結束が強く、皆で集まって一緒に遊ぶことを楽しみます。

	・高学年になると、「親友」という存在ができて、特定の友人と親密なかかわりを持ち、互いの考えや気持ちを共有し合う関係を持つようになります。 ・特定の友人との関係においては、ただ行動を共にすることや、一緒に遊ぶだけではなく、会話を通して、自分の興味関心や気持ちを伝え合うことが重要な役割を果たすようになります。 ・先生や親には言えない秘密を分かち合うこともあります。仲間とのコミュニケーションにおいては、男女差も見られ、「おそろいのものを持つ」などの行動は、男児よりも女児の方がよくします。女児の方が友人集団の規模が小さくなりがちで、集団内の親密性や集団外への排他性が高まります。この排他性が悪く働くと、集団内あるいは他集団との関係において、いじめが生じることもあります。
	「仲間関係の個人差」 ・仲間関係が形成されてくると、人気のある児童、拒否されやすい児童、孤立しやすい児童など、集団内で地位の差が生じてきます。児童の個人差の要因として、仲間から拒否されやすい児童は攻撃性が高いこと、孤立しやすい児童は引っ込み思案の傾向があることが示されています。このような児童は、他者との関係において、非論理的・非合理的な特定の考え方、もののとらえ方をしてしまう認知の歪みがあることが見出されています。 ・攻撃的な児童は他者からの働きかけの意図を悪く受け取ってしまったり、また引っ込み思案の児童は過去に拒否された経験から、仲間関係での失敗を自分のせいと思ったりしがちになります。 ・最近では仲間関係を円滑に進め、維持していくための能力（ソーシャルスキル）が注目されており、仲間関係においてトラブルを起こしやすい児童が適切な仲間とのやりとりを学ぶ社会的技能訓練（ソーシャルスキルトレーニング）が実践されています。

⑵ 青年期

①青年期の発達の特徴	・性的成熟の開始にあります。身長・体重が急激に増加し、精通や初潮を迎えます。 ・知的な能力が拡大し、自分をとらえ直し、人生を考えるようになっていきます。いつ成人となるかも現代社会では難しい問題となっています。青年期の傾向は成人初期に延長されていく傾向があります。
②発達的な変化	・中学校は、部活動での友人・先輩後輩関係などの人間関係、高校受験といったストレスを抱える時期でもあり、校則等の規則に疑問を持つようにもなります。 ・中学校への移行期は、心身ともに変化が大きく、認知的側面でも抽象

	的な事象が理解できるようになり、自己の内面への関心も高まるなどの変化が起きます。 ・学校移行の時期に、発達的な変化が重なりやすいことが、移行期における問題行動の増加にかかわる要因であると考えられています。
③抽象的思考の変化	「知的な能力の高度化」 ・具体的な出来事から離れて、抽象的な思考ができるようになります。仮説演繹的思考、組合せ思考、命題を単位とした思考ができるようになります。 ・中学生の数学では、数字をx やy に置き換えて考えることができるようになります。青年期には、抽象的思考ができるようになることで、「現実のこと」から現実にはないが「あり得ること」が考えられるようになり、可能性について考えることができるようになります。 ・未来を含んで見通しを持って考えるなど、時間的な展望も持つことが出来るようになります。このような思考の発達が中学校の学習活動を支えていくのであり、また生徒が自己を将来にわたり、様々な可能性の下で考える力を作り出します。
	「自覚化の高度な発達」 ・自分の思考過程を自覚して、それを制御できるようになります。自分の認知についての知識を持ち、自分の認知過程の状態を把握し、目的に応じて自分の認知行動を制御するようになり、自覚化は小学校の時期に対してかなり完成度が高いものとなります。 ・自覚化の発達は情報処理の能力を飛躍的に高め、自己の思考過程の全体を自覚することができるようになることで、自己理解が進みます。 ・他人の思考過程も様々な証拠に照らして論理的に推論できるようになりますが、青年期前期は青年自身の関心内容に引き付けて他人の思考が向かう対象をとらえがちなために、思考の新たな自己中心性が現れます。 ・青年は自分の容姿に関心が奪われがちですが、それを周りの人も同じように見ていると考えてしまい、想像上の観客を勝手に作り上げて、それに反応してしまうということがあります。
④将来展望の成立	「時間的展望の発達」 ・認知的な発達が進み、未来への見通しを持って物事を考えられるようになります。 ・青年期の自己の確立には、社会的自立という目標を目指した行動が重要になるので、現在と結合した積極的肯定的な未来を望む思考への変化が必要であるとされています。 ・先の目標に向けて計画を立てる能力の発達に伴って、時間的展望も精

	密化されます。自分の目標とその実現までの手段を質問すると、中学校２年生では、「警察学校を卒業する」などの一段階の進路の記述が多くなり、高校生になると、「教員になるために、教育学部に入って教員免許を修得し、教員採用試験を受ける」といったような、何段階にも及ぶ回答が出てきます。 ・目標手段関係の認知が発達して、人生の目標について段階構造が形成され、それに基づいて人生設計できるようになる時期です。 ・高校生になると、置かれている状況において、その現れ方は違ってきます。
⑤自我同一性の芽生え	「自我同一性」 ・自分とは何かを問い、それに対して一定の答えを出す時期です。自我同一性（アイデンティティ）の発達と呼ばれています。青年期の発達課題は「同一性対同一性拡散」とされ、自我同一性を確立することが最重要課題であると考えられています。 ・自我同一性とは、自分が自分であるという自覚を言います。自我同一性を確立するために、青年期は「自分は何者であるのか」「これからどう生きていくのか」という問いの答えを求めて思い悩む時期と言えます。
	「自我の確立と第二次反抗期」 ・青年期の心理的な発達は、いわゆる自我の発見や自我の確立を中心に考えることができます。 ・自我の目覚めは、まず親や教員への反抗や批判という形で現れます。急速な身体的発達は、青年に一人前の大人になった自覚を持たせ、知的発達は、両親や教員や世間一般の大人たちへの批判を増大させることになります。 ・青年は、独立的、自立的な行動への要求を感じ、自己を主張して大人と同等の権利を獲得しようとしますが、大人たちが青年の未熟さを指摘して依然として子ども扱いを続け、事あるごとに干渉すると、その干渉をはねのけようとして、青年は反抗します。 ・一般に「第二次反抗期」と呼ばれています。この場合の反抗は、支配や干渉という他人からの圧力に対する反抗であり、親や教員からの誤った支配や干渉が青年に押し付けられているために青年が反抗しているのであれば、親や教員の側の態度を改める必要があります。 ・「反抗期だから仕方がない。」というような表面的な理解では、青年期の指導を効果的に進めることはできません。青年期の反抗には激情的な傾向が見られ、激しくいら立ったり、過度に虚勢を張ったり、対立の解消や解決に時間がかかったりします。

	・青年はいろいろな面での生活経験が不十分であることを心の奥底では自覚しており、自分だけに頼りきれない不安感を抱き、依然として大人たちに依存したいという要求を感じているため、このような依存への要求と独立への要求とが心の中で激しく葛藤して過度に情緒的な反応を示すのです。 ・自我の確立は、まず他人との対立を意識することから始まりますが、青年の自己認識は更に発展し、自己の創造という課題への展開へと進んでいきます。人格形成の過程とは、絶えず自己をつくり直し、創造していく過程であり、自己の創造のための産みの苦しみもまた、青年期を特徴付けるものなのです。 ・青年期における自我の確立という課題は、また「人間とは何か」、「人生とは」、「社会とは」という問いに連なっています。 ・特に高校生の時期には、人間について、人生について、多面的な考え方を身に付けていけるよう、「人生の先輩」としての教員の配慮が望まれます。
⑥抑うつ傾向の特徴	・青年期は心の問題が起きやすい時期ですが、特に抑うつを訴える傾向が高くなります。 ・抑うつとは、幅広く用いられる言葉ですが、青年期での抑うつ傾向とは精神医学で厳密に言う「うつ病」とは異なり、一時的にまた繰り返し憂うつな気分が出てきますが、変わりやすいのが特徴です。 ・抑うつ状態は、男子より女子に多いことも知られています。 ・青年期は、自身の内面への関心が高まります。また、自己への意識の高まりとともに、他者に対する意識も急激に高まります。他人と自分を比較する中で、自己評価を下げることになり、様々な悩みの原因にもなります。 ・青年期の女子において、他人に合わせて本当の自分とは違う自分を示す「偽りの自己行動」が見られるようになります。自分を抑えて演技して他人に合わせたりする行動ですが、女子の方が、性役割期待に合わせようとしたり、関係性の維持への願望が強いことが影響していると考えられています。
⑦非行の芽生え	・親子関係では、親自身の不安定さ、しつけが一貫しないこと、子への監督が乏しいこと、親から子への愛着の弱さ、子への虐待/ネグレクト、家族内葛藤が多いことなどが、非行のリスク要因です。 ・友人関係では、社会的な規範から逸脱した友人の存在が指摘されています。青年期の非行と逸脱した友人の関係についての発達的変化を調査した研究では、青年期中期にかけて徐々に逸脱した友人とかかわることが増え、それにつれて非行行動にかかわることが増加します。

	・個人の要因では、多動、行動のコントロールが苦手なことといった衝動性の高さや自己統制（セルフコントロール）の低さが非行のリスク要因です。 ・抑うつも非行と関連していることが示されており、抑うつ傾向のある生徒は、抑うつ的でない生徒より身体的攻撃、盗みといった非行行動に関与しやすいという結果もあります。学校不適応も非行のリスク要因です。
⑧性的成熟と性的行動	・思春期には、性的器官の成熟である第二次性徴が訪れます。 ・身体的変化に戸惑いを起こし、ときに恥ずかしさの感情を感じるようになります。同時に大人になるという誇らしさにもつながります。 ・第二次性徴とともに、青年期は、性に対する関心が高まり、異性に対して興味を持つようになります。 ・身体の変化には、個人差があることから、生徒は他者と自分をより比較するようになり、自己に様々な影響を及ぼすようになります。
⑨親からの独立	・表面的に激しい反抗や批判の形をとるにせよ、穏やかな過程をとるにせよ、青年は次第に精神的に親から独立していきます。この過程を一般に「心理的離乳」の過程と呼んでいます。 ・青年の反抗、親子間の葛藤という現象は、青年に対する親の深い愛情と理解があり、また親に対する青年の深い信頼と尊敬がある場合には、ほとんど目立たない、穏やかなものになります。しかしその場合であっても、心理的離乳の過程は進んでおり、このことから青年自身の心の中には、程度の差こそあれ、悩みや苦しみが伴います。 ・青年は、児童期に偶像的に仰ぎ見ていた両親が、今やただの平凡な一人の人間に過ぎないことが分かり、失望と不満を感じるのですが、この際に、健全な親子関係が成立しているならば、青年はやがて親に対して以前とは質的に異なった信頼感を回復します。その信頼感は、偶像視的なものではなくて、「人生の先輩」に対する信頼感へと成長していくものです。 ・青年はこのような過程を経て親からの独立を図っていくものであり、心理的離乳は大人の世界へと成長していく道標になるので、心理的離乳の度合いに応じた、大人の世界への接し方が大切になるのです。
⑩親友関係の成立	「親友関係と仲間集団」 ・友人関係は、青年期における人間関係の中核と言えます。 ・親からの分離に伴い、親とは違う自己の考えに共感してくれる同世代の友人へと関心が向かいます。この時期の同世代の友人との交流は、家庭から社会に向けた第一歩となります。 ・相互に自己の存在を確認しあうところに力点のある親友関係の確立が

	特に中学生前後の発達課題とされています。これは興味や関心を共有することから結びついたグループであり、互いの類似性・共通性を重視し、グループへの同調傾向が強いことも中学生の特徴です。 ・友人関係は、正常な対人関係の成長と発達において重要となり、また、同性の友人とのしっかりとした信頼関係を築くことが、親からの心理的分離を成し遂げるためにも必要となっていきます。 ・中学生で高校生以上に多いとされるのが、同年代の友人からなる仲間集団（ピア・グループ）です。ここでは互いの興味や関心が似通っているという共通性・類似性だけでなく、互いに異なる部分を持ち合わせていても、自他の違いを許容しながら友人関係を育んでいけます。 ・仲間集団は同一であることのみを強調する親友関係とは異なっています。
	「友人関係の機能」 ・友人関係の機能としては、対人関係能力の学習、情緒的安定化、自己形成のためのモデルなどがあります。つまり、友人関係を通して、対人関係場面での適切な行動を取るための社会的スキルを学習します。 ・友人が緊張や不安、孤独などの否定的感情を緩和・解消する存在となります。さらに、自分の行動や自己認知のモデルとなります。青年期の友人関係は、これらの機能を果たすものとして重要なものとなってきます。
	「友人関係と親子関係」 ・友人関係は日常生活において重要な役割を持つことになりますが、親との関係も子どもの適応にとってやはり重要となります。友人は、日々の事柄の主要な社会的支援（ソーシャル・サポート）源となりますが、両親からの支援はいざというときの緊急事態において重要です。青年期の親子関係における子どもの心理的な自立は、親との心理的な結びつきをベースにして発揮されます。 ・青年期になると、新しい仲間など親以外の価値観を取り入れて、自分で意思を決定しようとしていきます。ただ、親との心理的な結びつきが出来ていないで急激に親離れし、それに伴い新しい価値観を取り入れることが、かえって時に、非行のある友人との結びつきなどの問題行動として現れることもあります。

4　発達障害の理解

(1)発達障害の定義

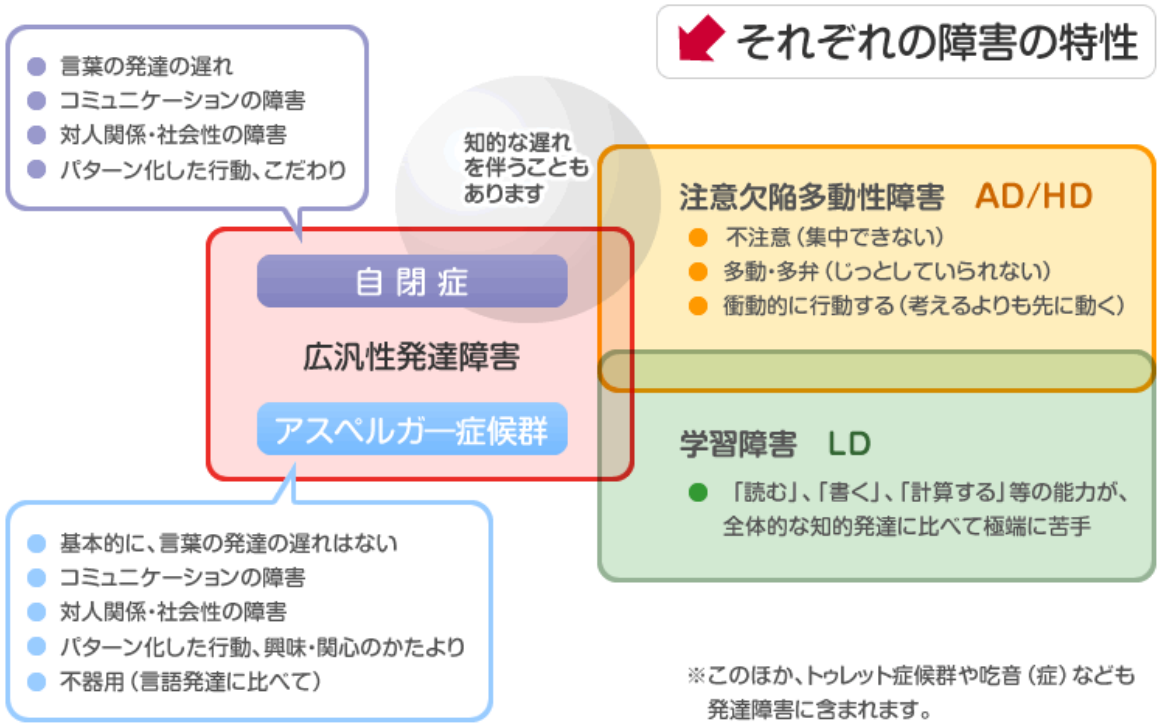
平成 24 年に実施された、文部科学省の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の結果では、通常の学級に在籍する学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は約 6.5 %です。

発達障害の診断の有無にかかわらず、何らかの支援を必要としている児童生徒は、通常の学級にも在籍しています。通常の学級の担任は、そのことを踏まえた上で、個別の指導や支援の工夫をすることが大切です。

発達障害の障害特性について整理すると、下記のようになります。それぞれの障害特性が重なり合っている場合もあり、個々の実態を把握することは、指導・支援をする上での基本となります。

それぞれの児童生徒が学習面や生活面で困っていることは、一人一人異なります。学習障害（ＬＤ）だから、注意欠陥多動性障害（ＡＤＨＤ）だから、と支援を考えるよりも、対象の児童生徒がどんなことにつまずいているのか、その実態に基づいて指導・支援を考えることが大切です。

【 発達障害の障害特性 】



内閣府「政府広報オンライン2013」より

文部科学省では、発達障害について次のように定義しています。

自閉症の定義〈Autistic　Disorder〉

自閉症とは、３歳くらいまでに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されます 。

高機能自閉症の定義〈High-Functioning Autism〉

高機能自閉症とは、上記の自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいいます。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されます 。

学習障害（LD）の定義〈Learning　Disabilities〉

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないですが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものです。学習障害は 、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されますが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではありません。

注意欠陥多動性障害（ADHD）の定義〈Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder〉

注意欠陥多動性障害とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものです。また、７歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されます。

広汎性発達障害（PDD）は、一般に自閉症及び自閉症に近似した特徴を示す発達障害の総称として用いられている障害概念です。また、自閉症スペクトラム障害（ASD）という用語が使われることもあります。これは、自閉症やアスペルガー症候群がそれぞれ独立したものではなく、状態像に類似性のある連続的なものであるという考え方で、広汎性発達障害とはほぼ同義で使われています。

これらのタイプのうちどれにあたるのか、障害の種類を明確に分けて診断することは大変難しいとされています。障害ごとの特徴がそれぞれ少しずつ重なり合っている場合も多いからです。また、年齢や環境により目立つ症状がちがってくるので、診断された時期により、診断名が異なることもあります。大事なことは、その人がどんなことができて、何が苦手なのか、どんな魅力があるのかといった「その人」に目を向けることです。そして、その人その人に合った支援があれば、だれもが自分らしく、生きていけるのです。

発達障害の特性は生涯にわたり持続するといわれていますが、成長に伴いそれらの様子が変容したりする場合もあります。例えば、幼少期には目立たなかった様子が、児童期以降に見られるようになり、診断名が変わったり、新たに加えられたりすることも少なくありません。また、成長に伴いそれらの特性が目立たなくなることもあります。そのため、児童生徒の状態を把握するときに、診断名や障害名だけで判断すると、間違った実態把握となってしまうことがあります。これは、診断名や障害名による先入観からステレオタイプな見方をしてしまう可能性があるからです。児童生徒一人一人の実態を的確に把握し、特性を理解することが大切です。

（2）発達障害の特性の理解

ＬＤ、ＡＤＨＤ、高機能自閉症のような発達障害のある児童生徒は、個別的な場面よりも通常の学級の集団生活の中でつまずきや困難を示している場合が多く見られます。このような児童生徒は学級での学習活動において、できることとできないことのギャップが大きいため、教員からは、能力的な遅れや偏りが分かりにくいのです。そのため、発達障害は見えにくい障害とも言われています。うまく取り組めない原因は、発達障害によるつまずきや困難というよりも、「わがまま」や「努力不足」「やる気がない」等の問題であると受け止められがちです。その結果、支援がないままに見逃されていたり、無理強いするような強引な対応をされたりするなど、適切な対応がされないために、状態が全く改善されない場合も多く見られます。発達障害のある児童生徒は、物事の見方、とらえ方、感じ方などに他の児童生徒とは少し違う特性があります。

① ＬＤのある児童生徒

ＬＤのある児童生徒は、知的発達には遅れはなく、指示を聞いて、取り組むべき課題については理解することができます。しかし、頭ではすることが分かっていても、実際に読んだり、書いたり、計算したりなどの学習が難しいために、失敗経験とともに学習に対する不全感がとても強くなります。

他の児童生徒と同様にできることと、同様にはできないこととのアンバランスさが大きいのがＬＤの特性といえます。「発表はよくできるのに簡単な文章が書けない。」「視覚的な手がかりがあれば取り組めるのに、話を聞いただけでは活動できない。」など、取り組めない理由が周りの大人にとっても理解できないことが多くあります。やる気の問題や努力不足と見られてしまい、苦手なことを何度も繰り返し練習させられたり、無理強いされたりして、さらに失敗経験を積み重ねることになります。

② ＡＤＨＤのある児童生徒

ＡＤＨＤのある児童生徒は、故意に不適切な行動をとるのではなく、自分の気持ちや行動をコントロールしきれずに無意識に取った行動が、結果として問題となる行動につながってしまうことがよくあります。不注意な誤り、早合点が多く、落ち着いて考えればできることでも、あわてて取り組んでしまうため、なかなか良い結果につながりません。また、抑えきれない多動や衝動的な行動は、自分勝手な振る舞いに見えたり、他者の邪魔をする状況になったりすることから、友達とのトラブルも多くなり、対人関係がうまく保てなくなります。指示が聞けない、ルールや約束が守れなかったりすることで、周りからの信頼も失ってしまいがちです。生活を共にする人たちにとって、様々な不都合さが生じてくれば、当然、注意や叱責をすることが多くなります。その結果として、「自分はだめな人間である。」「どうせやってもできないに決まっている。」などと、自己評価が下がってしまいがちです。

③　自閉症のある児童生徒

自閉症のある児童生徒に対する配慮として気を付けたいことは、先の見通しが持てないことへの不安感がとても大きいということです。本人にとって、予想外の出来事が多い学校生活では、集団の中にいるだけでたくさんの不安になる要素を経験していることになります。

知的発達に遅れのない高機能自閉症も含め、自閉症のある児童生徒は、対人関係やコミュニケーションに障害があります。多くの児童は、経験の中から文脈を理解し、場面状況を把握し、暗黙の了解なども学んでいきますが、それらのことが苦手なことも自閉症の特性です。相手の気持ちを推し量ることや自分の言動が周りにどのような影響を与えているのかを把握することにも難しさがあるため、周りの児童と同じ行動が取れなかったり、指示に従えなかったりすることが多く見られます。わがままで自分勝手な行動と受け止められることもあります。

（3）実態把握から特性に応じた対応へ

ＬＤ、ＡＤＨＤ、高機能自閉症などの特性は、生まれつきの特性であり、生涯にわたる特性です。発達障害のある児童は特性に応じた適切な支援があれば、適応状態は改善していきます。行動観察からつまずきや困難さの実態を把握し、対応を考えていく際には、担任の教員が一人で対応を考えるのではなく、同学年の教員を始めとして、特別支援教育コーディネーターなど複数の目で検討し、理解を図ることが大切です。必要に応じて、外部の専門家から助言を得たり、校内で事例検討を行ったりして、個別の指導計画を作成し、校内の協力体制のもとで対応を工夫していきます。

ＬＤの特性に応じた対応のポイントは、難しいこと、できないことなどのつまずきや困難さを把握するだけでなく、得意なこと好きなことを把握しておくことが大切です。うまく取り組めずに自信や意欲を失いかけている児童に対し、得意なことやできていることを認めることで、自尊感情や自己肯定感を高めます。

ＡＤＨＤの児童生徒には、行動面や感情面の自己コントロールの仕方を身に付けさせるとともに、全体ができていなくても、部分的でも本人が努力していることを認めることができる環境を整備することが大切です。また、必要に応じて、薬の利用など医療機関との連携を図ることが有効な場合もあります。

突然の予定変更が苦手な自閉症の特性のある児童生徒は、先の見通しを持たせる、何をすればよいか具体的に指示する、予定変更の可能性がある場合にはあらかじめ伝えておくなどの対応が大切です。相手や周りの人たちとの関係をつくることが苦手なので、対人関係や社会における基本的なスキルを習得できていない場合があります。場面や状況ごとに言葉かけや対処の仕方について具体的に教えていくことがとても重要になります。先にも述べたように、これらの障害特性は単独で見られる場合もあれば、重なっている場合もあります。学校生活のどのような場面でどのような行動が見られるのか、「障害」として理解するのではなく、日常の行動観察により、個々の児童生徒の「特性」または「個性」として理解し、対応の工夫をすることが大切です。また、うまくいかなければ対応を変えて

いく柔軟性も求められます。適切でない「かかわり」や「環境」は二次的障害を招いてしまうことにも留意が必要です。

５ 発達障害と思春期

(1) 思春期の課題

思春期という時期は、第二次性徴期、第二次反抗期の時期を含み、精神的にも身体的にもそれまでとは違う大きな変化を経験する時期になります。大人と子どもの狭間にあり、見えない将来への不安を抱えながら、親からの精神的な自立に向けて悩み、絶対だった大人に対する否定が反抗という形で表現され、友達関係も内面を共有する仲間へと変わっていきます。ここでは、思春期として小学校高学年から高等学校段階までの時期の課題について述べます。

発達障害のある児童生徒にとっても、他の多くの児童生徒と同様あるいはそれ以上に精神的に過敏な時期であり、とても傷つきやすい時期でもあります。学校生活における度重なる失敗経験、苦手意識や挫折感から、些細なことも自分の欠点であると思いこみ、情緒的に不安定になりやすく、自己評価が低くなったり、自己嫌悪に陥りがちになります。対人関係や学習面等におけるちょっとしたつまずきや困難をうまく解決できないことがきっかけとなり、不登校や引きこもりなどの二次的な障害につながってしまう場合も見られます。

思春期における発達障害のある児童生徒の課題は、多くの児童生徒の抱える課題と基本的には同じです。例えば、①行動する仲間から内面を共有する仲間へと発展する友達関係、②肉体の変化と性的な成熟に付随するエネルギーの増大、初潮や精通の受け入れ、③性格や容姿、能力などの自己像の形成、自我同一性（アイデンティティ）の確立、④自立と甘えの葛藤を経験しながらの親からの精神的自立、そして、⑤見えない将来の進路選択に対する不安などが挙げられます。一般の多くの児童生徒は、身近な大人との関係や友達関係の中で、あるいは様々な自分の経験を通して、課題に対する自己解決能力を高めていきます。しかし、発達障害のある児童生徒の場合には、不安や悩みを身近な人とコミュニケーションを通じて理解してもらうこと、課題解決のために他者に援助を求めること、過去の経験に照らし合わせ自分なりの工夫をしてみることなど、社会性や対人関係に関する能力の弱さがあるために、自己解決能力が育っていきにくい面があります。

(2) 配慮したい思春期の対応

周りの児童生徒との違いに気付き、うまく取り組めない自分に対する不安を取り除くためには、欠点を指摘するよりも長所に注目し、認めていくことが大切です。学校生活において学習面のつまずきは適応に大きなウエイトを占めてきます。ＬＤなどの学習面に困難のある児童生徒は、児童期から既に様々な学習上の困難を経験しており、意欲や自信を失い、「自分にはできない」などと自己評価が低くなってしまっています。中学校、高等学校と学習内容が次第に難しくなればハードルはさらに高くなります。授業における個別的な支援の手立てについては、中学校であれば小学校から、高等学校であれば小学校、中学

校からの支援に関する情報を十分に収集し、各教科担任の共通理解として、できるだけ同じような対応ができるように心掛けていく必要があります。そして、個別的な支援を行う際には、何よりも対象となる児童生徒自身のプライド、自尊感情に配慮することが重要になります。特別扱いされることが、配慮とならず、逆に心の痛手になることがないように、十分に説明し、納得の上で進めることが大切です。学習面とともに特に配慮したいのが友達関係です。友達からの何気ない一言が自尊感情を傷つけ不適応につながってしまうこともあります。障害特性に関する基本的な理解は、教職員だけでなく、周りの児童生徒や保護者にも進めていく必要があります。その際、障害ということを強調するのではなく、障害による困難さや行動の特徴、それに対する対応の仕方についての理解を図ることが重要です。学校生活における児童生徒の言葉遣いや態度の荒さなどが気になる場合には、発達障害のある児童生徒との関係だけでなく、学校全体で取り組むべき課題として、集団づくり、仲間づくり等の人間関係を学ぶ指導を積極的に取り入れていく必要があります。

通常の学級において、発達障害のある児童生徒に対して個別的な支援を効果的に行うためには、学級全体が落ち着いて学べる環境を保障し、児童生徒たちに学ぶ意欲を持たせることが重要になります。それは、特別な支援の必要な児童生徒だけでなく、学級のすべての児童生徒にとっても学びやすい学習環境を整備し、分かりやすい授業を工夫することが基本となるということです。発達障害のある児童生徒が参加できている授業には参加しやすい条件が整っており、うまく参加できない授業にはそれ以外の児童生徒にとっても参加しにくい状況があるということです。これらのことはどの教科においても共通のことであり、対応の工夫を個々の教科担任に委ねるのではなく、学年体制の中で十分な話合いと共通理解により工夫していきたいことです。

また、言葉かけやかかわり方などの工夫は、教科学習に限られたことではなく、委員会活動や部活動などの課外活動においても関連してくることから、学校全体で共通理解を図る必要があります。必要に応じて、外部の専門家から助言を受けたり、個別の教育支援計画・個別の指導計画を作成したりしながら、対応の見直し検討をしていくようにします。

(3) 自己理解の難しさ

発達障害のある児童生徒は、思春期になると多くの場合、学習活動などにおいて皆と同じように取り組めない経験の積み重ねから、自分に苦手な分野があることや他の児童生徒との違いに気付いてきます。対応の難しい場面で自分なりの試行錯誤を繰り返したり、他者からの助言を受け入れたりしながら、苦手なことに対する解決方法や対処の仕方などを身に付けていきます。また、そうしなければならないことを本人なりに理解するようになります。

発達障害のある児童生徒が将来に向けてこれからの自分の生き方を考えていく上で、発達障害としての特性を把握し、障害を個性として受け止め、自己理解を図ることが重要です。そして、身近で生活している人たちにとって、本人の障害受容をどう手伝うかが問題になってきます。

しかし、本人にとっては、それらの難しさが障害に起因するものと認めることには大きなハードルがあります。発達障害に対する社会の受け止め、理解が十分ではない現状では、障害という言葉は非常に重いもので、傷つき、悩み、不安感が高まります。障害の受容を進めることが、必ずしも社会への適応の早道ではなく、本人の自己理解の段階によっては苦しむことになるということを、周囲の者が十分に理解しておくことが重要です。

少し時間をかけて、障害特性を個性として受け止めることから、得意な面は伸ばし、苦手な面は工夫して取り組める努力をしていくことに目を向け、心の面も含めて対応していくことが大切です。

(4) 相談できる人や場の確保

思春期の発達障害のある生徒に対しては、こうした児童生徒自身が抱えている悩みや課題について真摯に受け止め、相談できる人や場所を確保することがとても重要になります。これまでの教育相談は、担任や養護教諭、スクールカウンセラーなど、一部の担当者が個別に相談を受けることが多く、教職員全体が情報を共有化することが難しく、対応の仕方に誤解が生じたり一貫性がなかったりするなど、期待したような成果が得られない場合が見られました。

今後は、校内の相談体制をシステム化し、特別支援教育コーディネーターをはじめ、養護教諭、特別支援学級担任、生徒指導担当教員やスクールカウンセラーなどがうまく役割分担する中で必要な情報を共有化して対応していくことが望まれます。相談は相談者のニーズが第一ですが、発達障害のある児童生徒にとっては、相談することもコミュニケーションという苦手な社会的スキルの一つです。無理強いや押し付けの指導にならないように、児童生徒が話しやすい雰囲気を日ごろからつくっていくことがとても大切になります。

6 実態把握（アセスメント）

正しく児童生徒理解を行うために、次のような方法で実態把握をすることができます。児童生徒が見せる様々に見せる行動には、必ず原因があります。それを探り、よりよい支援につなげることができます。

(1)フォーマルアセスメント

心理検査や発達検査など、客観的・科学的に分析できる多くの検査があります。これらの中には、標準化され、妥当性や信頼性が保証されたものもあります。今は、教員でも比較的簡便に実施できる、読み書きに関する検査や学級全体でスクリーニングができる検査など、様々なものが開発されています。

そして、心理検査は、「発達や能力に関する側面を見るもの」「性格や人格などに関する側面を見るもの」に分けることができます。 知能検査や発達検査は前者になり、人格検査は後者になります。以下は、一部の例です。

知能検査：WISC－Ⅳ、WAIS－Ⅲ、田中ビネー知能検査、
K－ABCⅡ、DN－CAS など
発達検査：新版K式発達検査2001、乳幼児発達スケールKIDS など
人格検査：YG（矢田部ギルフォード性格検査）、ロールシャッハテスト
バウムテスト など

子どものための心理アセスメントは、アセスメントを受ける子ども自身のために生かすことを目的に行うものです。そのため、生育歴の聴き取りや行動観察、心理検査を行って分かったことを生かし、適切な支援に繋げることが大切です。

これらの検査の中には、臨床心理士、公認心理師等の有資格者が実施することが規定されているものもあります。手順や用具などに精通した検査者が行い、専門的知見をもって分析します。

いろいろな検査があるからといって、実施することは、対象の児童生徒に負担を強いることになり、時間と労力をかける意味合いが薄れてしまいます。様々な検査の中から、対象の児童生徒の実態を把握する上で有効なものを選択し、実施します。

フォーマルなアセスメントは、児童生徒の客観的なデータであり、他機関との情報共有ができ、それぞれの立場からの支援を考えるために有効です。

ただ、その日のコンディションや、検査者とのラポール（信頼関係）などが影響する可能性もあること、また、検査場面では１対１の関係であることが多く、学級集団の中とは違う環境であることも加味して解釈することが大切です。

⑵インフォーマルアセスメント

日常の場面で行うアセスメントで、児童生徒の真の状態像に迫れる可能性があります。

◎保護者からの聞き取り

- 主訴…今、何が気になっているか、 支援してほしいこと
- 相談歴…医療機関の受診の有無、諸検査実施の有無、療育等の経験
- 生育歴…言葉や運動の発達、検診時の指摘の内容等
- 保護者から見た、子どもの様子…身辺処理、あそび、対人関係、興味関心、金銭感覚、運動面等

◎教室観察

- 授業前の準備
- 観察者への注目・興味・接触・緊張の度合い等
- 授業時の姿勢、書字スキル、板書の指示理解、発表の回数や内容、注意・集中
休み時間の友だちとの関わり、遊びの様子、机、ロッカーの整理整頓の状況
掲示物、絵画の特徴（色使い、器用さ、用紙と文字や絵の大きさのバランス、ていねいさ） など

◎担任からの聞き取り

・主訴…今、何が気になっているか
・学習面の様子、休み時間の様子、支援してほしい内容等

観察や面談により、上記のような情報を収集します。インフォーマルなアセスメントから得られる情報は、何が優先課題かを考えるヒントとなります。

ただ、毎日接している保護者や担任からの聞き取りは主観が入りやすいので、その点に留意することが大切です。

このようにアセスメントは、フォーマルなアセスメント、インフォーマルなアセスメント、それぞれに 長所、短所があります。それらを認識した上で、バッテリーを組んで実施し、児童生徒の姿を多面的・多角的に捉えることが大切です。

7　新学習指導要領における各教科の配慮事項

実態把握を行ったら、児童生徒に対する適切な指導・支援を考えます。小学校・中学校・高等学校学習指導要領には、今回の改訂で、「障害のある児童生徒への配慮について」の事項が新たに具体例を挙げて示されました。

これは、通常の学級にも発達障害を含む障害のある児童生徒が在籍している可能性があることを前提としており、小中高等学校のすべての先生がすべての教科等において一人一人の教育的ニーズに応じて行うこととしています。

小学校・中学校・高等学校学習指導要領解説では、教科ごとに、障害に対する配慮というよりも、困難さに対する配慮という書き方で具体例を挙げ、解説しています。（今月のなるほど6月号参照）

これらの配慮について、個別の教育支援計画・個別の指導計画を作成し、必要な事項を記入して他教科等の担任と共有したり、翌年度の担任に引き継いだりすることが必要です。

また、教科ごとに示された具体例は、あくまで例であり、他の教科にも参考となることもあるので、自分の担当教科だけではなく、全ての教科の配慮事項について目を通し、生かしていくことが大切です。

発達障害は、脳機能の発達が関係する障害です。発達障害がある人は、コミュニケーションや対人関係をつくるのが苦手です。また、その行動や態度は「自分勝手」とか「変わった人」「困った人」と誤解され、敬遠されることも少なくありません。それが、親のしつけや教育の問題ではなく、脳機能の障害によるものだと理解すれば、周囲の人の接し方も変わってくるのではないでしょうか。

発達障害があるといっても、障害の種類や程度によっても違いますし、年齢や性格などによっても、一人一人現れ方は違います。生活の中で困難なこと、苦手なことも一人一人違います。そのため、一人一人の特徴に応じて配慮したり、支援したりしていくことが重要です。

また、ほかの人が簡単にできることでも、うまくできないことがあります。できないこ

とや失敗したことを責めたり、叱ったりすると、本人が「自分はだめだ」と落ち込んでしまったり、他の人や社会のせいにして批判的・攻撃的・反社会的行動傾向が強まったりしてしまいます。注意をする場合は、努力している点やうまく行っている点をほめたうえで、できなかったところは、どのようにすればもっとよくなるかを肯定的、具体的に伝えましょう。

自閉症などの広汎性発達障害の特性のある人の多くは、言葉で言われるよりも、目で見て分かる情報のほうが理解しやすい場合が多いといわれています。その人が理解している言葉を使い、写真や絵などを添えて説明することで、理解しやすくなります。

あいまいな表現を理解するのが苦手な場合は、言葉で説明するときには、短い文で、一つずつ順を追って、具体的に伝えることなどを配慮しましょう。話を理解しやすくなり、見通しがもてるようになります。また、人混みや大きな音、光などの刺激を苦手とする人が多くいます。そのような刺激による不快感を大きくしないよう、安心できる環境をつくってあげましょう。

発達障害のある人は、暗黙の了解や社会のルールの理解が難しいことがあります。いけないことや迷惑なことははっきり教えましょう。注意したり、叱ったりするだけでは、どうしたらよいのか分からないので、具体的にどのようにしたらよいかを教えましょう。

子どもが騒いだり、パニックを起こしたりしているとき、「なぜ親は叱らないんだ」といら立つ場合があるかもしれません。しかし、発達障害の子の中には、少しの時間待つことで無理に叱るよりも早く混乱から抜け出せることもあります。周囲の人にこうした知識があるだけで、本人も家族も楽になれます。

＜参考文献＞

〇小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編　平成29年７月
〇中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編　平成29年７月
〇高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総則編　平成30年７月
〇『生徒指導提要』文部科学省
〇発達障害情報・支援センター（国立障害者リハビリテーションセンター）
http://www.rehab.go.jp/ddis/
〇『小学校・中学校教職員のための特別支援教育ハンドブック』兵庫県立特別支援教育センター（平成31年３月）
〇兵庫県立特別支援教育センターホームページ「今月のなるほど６月号」（令和元年６月）
〇兵庫県立特別支援教育センターホームページ「今月のなるほど12月号」（平成30年12月）