

通常学級における発達障害の可能性のある児童生徒の指導・対応について

－ アセスメントと早期対応の重要性 －

発表者 土屋 弥生（日本大学）

Key Word 二次障害 主体性 かのような了解 人間学的・精神病理学的教育学

1. はじめに

発達障害については、特別支援教育の枠組みの中で考えられている。文部科学省は平成 29 年 3 月に「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支えつなぐために～」*1を示しており、必ずしも医師による発達障害の診断がない場合においても、特別支援教育を行う必要があることを言及している。

必ずしも、医師による障害の診断がないと特別支援教育を行えないというのではなく、児童等の教育的ニーズを踏まえ、後述の校内委員会等により「障害による困難がある」と判断された児童に対しては、適切な指導や必要な支援を行う必要があります。

特に、小・中学校の通常の学級に、6.5%の割合で、学習面又は行動面において困難のある児童等が在籍し、この中には発達障害のある児童等が含まれている可能性があるという推計結果（平成 24 年文部科学省調査）もあり、全ての教員が、特別支援教育に関する一定の知識や技能を有することが求められます。（*1）

実際の教育現場においては、以上の資料中にもある通り「発達障害のある可能性がある」児童生徒は通常の学級に 6.5%の割合で在籍していると推計されており、本人も保護者や家族も障害をもつことに気づいていない（自覚していない）ケースが多く見られるのが現状であると考えられる。このような児童生徒の指導については、本人・保護者には自覚がないが、一方では本人の学習や学校生活の様子、指導の通りにくさ、周囲の児童生徒とのコミュニケーションが成立しないなど、それらについてはおそらくは本人の発達障害が背景となっていると考えられ、定型発達の児童生徒に対する指導や対応ではうまくいかないことになる。

医師による障害の診断がない場合には校内委員会等により「障害による困難がある」という、いわゆる「みなし診断」が必要とされるが、「みなし診断」については以下のような課題がある。

学校での“気づき”から、これらの委員会による「みなし診断」を経て、支援に至るが、そこには、いくつかの課題があげられる。まず、保護者の同意が必要なため、学校には保護者の“気がかり”“気づき”の確認が求められる。

（小谷裕実（2012）「特別支援教育と早期発見・早期療育－その現状と課題－」『そだちの科学』第 18 号 p.46）

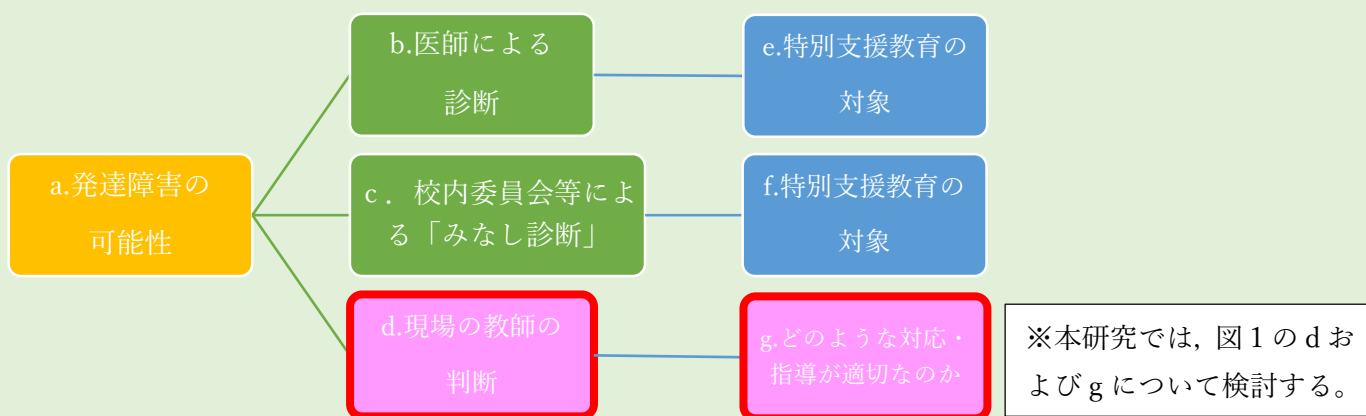
では、医師による障害の診断もなく、保護者の同意を得た「みなし診断」もおこなえないケースについて、教育現場の教師は当該児童生徒に対してどのように対応することができるのか、またどのような対応が最も本人の成長のために必要なのかということについては、現場の判断に委ねられているのが現状であろう。多くの場合、発達障害については何らかの診断や判断がなされた上ではじめて「発達障害の児童生徒」として位置づけられ、特別支援教育の立場での指導や対応がおこなわれるということになっているが、それでは適切な指導や対応が遅れ、二次障害（いじめ、不登校、ひきこもり等）の危険性が高まると考えられる。

上記の点をふまえると、次の二つが現在の学校における発達障害の可能性のある児童生徒に対する指導の課題と設定できる。本研究ではこれらの点に若干の考察を試みる。

（1）発達障害の可能性のある児童生徒についての、現場の教師によるアセスメントのあり方

（2）発達障害の可能性のある児童生徒のアセスメントを支える理論

まず、発達障害の可能性のある児童生徒について、診断の有無と特別支援教育の関係は図 1 にまとめた。



【図1 発達障害の可能性がある児童生徒と特別支援教育の関係について】

図1のdが必要となる場合は、現場の教師は当該児童生徒について発達障害の可能性が高いと見ているが、生徒本人も保護者もそのようには認識しておらず、校内委員会等による「みなし診断」も難しいといったケースである。その理由としては、人間関係や学習面での困難があったとしても保護者は発達障害の可能性に気付いていない、または障害であるということは認めたくないといった立場をとっており、保護者の同意を得て発達検査・知能検査等のアセスメントを実施するのが難しいということが挙げられる。このような理由から「発達障害の可能性があるにもかかわらず特別な教育的支援を受けていない」児童生徒が多く見られ、現場では図1のgにあるように、「特別支援教育」の枠組みの外に置かれる児童生徒に対する対応や指導に苦慮する場面が多いと考えられる。図1のgを実践するためには「アセスメント」が重要になるが、発達障害かどうかを見極めるための発達検査・知能検査等の実施をせずに見立てる必要がある。「アセスメント」をしなければ、「図1のb, cのような診断がないのだから定型発達の生徒と同様の対応、指導をおこなう」または「診断を受けるべきなのに受けていないのだから本来は通常学級にいるべきではない児童生徒なので指導をあきらめる（特別支援教育や医療の範疇の児童生徒である）」といった二択になりがちであるが、本人の成長を促すためにはこれら2つの道ではない、第3の道を検討する必要がある。

2. 発達障害－「診断されている場合」・「診断されていない場合」

多くの発達障害の対応についての理論・事例は、基本的には多くが「診断されている場合」を前提としている。しかも発達障害の児童生徒の特性については、「・・・が苦手」「・・・ができない」というように、定型発達の生徒を基準にした表記が中心である。学校教育においては定型発達・発達障害に明確な区分があり、指導をおこなうにあたってはまずは「発達障害であるのかないのか」という確認をおこない、その後「発達障害であればそれに見合った指導・対応・合理的配慮をしましょう」となる。すなわち「可能性がある」というグレイゾーンのところにいる児童生徒はその対象外に置かれて、発達障害の可能性はあるけれども、どちらかといえば「定型発達」に近づけるという目標のもとに指導・対応がおこなわれるという現実がある。

文部科学省（*1）は発達障害の早期発見の重要性について、「早期の気づきと正しい理解」の中で、「発達障害をはじめとする見えにくい障害については、通常の学級に在籍する教育上特別の支援を必要とする児童等のつまづきや困難な状況を早期に発見するため、児童等が示す様々なサインに気付くことや、そのサインを見逃さないことが大切です。」としている。また、教師はその児童生徒について「・・・が苦手」「・・・ができない」という現象（問題）に気づくべきであるということが示されている。しかし、児童生徒の現象（問題）を通して「もしかすると発達障害かもしれない」と気づくことはあっても、教育実践的アセスメントとしては甚だ不十分であると考えられる。すなわち、定型発達の人に比べて苦手なことやできないことを列挙するだけでは発達障害の可能性のある児童生徒の「理解」としては不十分であり、その後の「早期対応－適切な指導」には到底つながらない。

3. 発達障害の可能性のある児童生徒についてのアセスメント・早期対応・適切な指導のための理論

国立特別支援教育総合研究所のHPには教育相談におけるアセスメント項目(対象が子どもの場合)について、「生育歴・家庭や学校での現在の様子などの情報、心理検査、発達検査、医療歴および診断、学校の成績など」としている。(国立特別支援教育総合研究所HP, http://forum.nise.go.jp/soudan-db/?page_id=62)

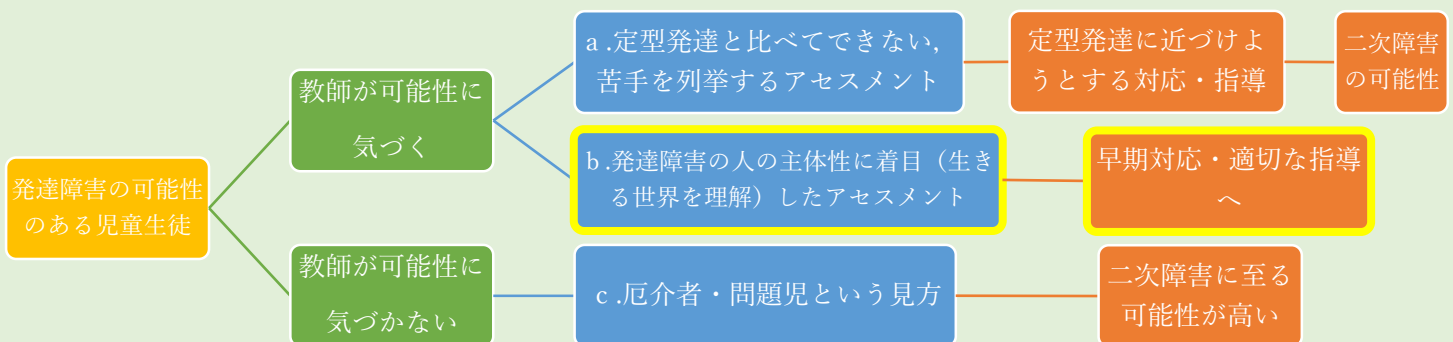
保護者の同意を得ることが困難で「心理検査」「発達検査」等ができない場合、また「医療歴及び診断」が見られない場合、「生育歴」「家庭や学校での現在の様子などの情報」「学校の成績」によるアセスメントをおこなうことになる。この中で特に注目したいのは「家庭や学校での現在の様子などの情報」である。アセスメントの方法には「観察法」「面接法」「検査法」の3つの方法があるが、現場の教師がアセスメントをおこなう際に重要なのは「観察法」ということになる。発達障害の可能性のある児童生徒を観察し、定型発達の人と比べて「・・・が苦手」「・・・ができない」という現象を抽出するというアセスメントが多いことは既に述べたが、早期対応を誤らないためには発達障害の可能性のある児童生徒の「主体」のあり方に着目したアセスメントが必要である。

内海(2015)は、ASD者の世界を「反転しない世界」とあらわしている。定型者からみればいわゆる「対人相互性の障害」とされるものである。

ASDの世界では、自己と他者が明確に区別されていない。こちらからのかかわりは、届かない。あるいは素通りしてゆく。ぶつかって跳ね返ってくるような、あるいはお互いにあいうつような反応がない。他方、彼らからみた世界は、どこまで行っても他者に突き当たらない。そこには、他者からの反響がない。他者の視点を得ることによって、世界が陰影のある立体的な像を結ぶこともない。

(内海健(2015)『自閉症スペクトラムの精神病理 星をつぐ人たちのために』p.99)

ASDの人たちの主体性に注目すると、以上のような世界を生きていると見ることができる。教育現場で発達障害の可能性のある児童生徒を観察する際、その児童生徒の主体としてのあり方をこのようなかたちでアセスメントする必要がある。つまり、定型発達の側からの理解をいくら詳細に重ねても、彼らが生きている世界に近づくことはできず、よって彼ら自身に届く働きかけや指導には至らずミスリードになる可能性もあり、無理やり定型発達に近づけようとすることで二次障害を生じさせることもある。また、児童生徒自身がこのような世界で生きていることを教師の側が想定できない場合には、彼らは単に「集団になじめない厄介者」「コミュニケーションが成立しない問題児」であるとしてレッテルを貼り、厄介者・問題児は集団から排除することになる。これがまさに、二次障害の発生の温床となると考えられる。



【図2 発達障害の可能性のある児童生徒のアセスメントと二次障害の関係について】

精神科医の深尾は、精神医学者のヤスパースの「了解」という概念を引いて、精神疾患の患者には「了解可能」か「了解不能」という区別があるとしている(深尾, 2017)。深尾は、ヤスパースの「了解」の概念の中の「発生的了解」は「相手がなぜそのように考える(感じる)のかわかる」ということであり、つまり一般的に「心理学的説明」と呼ばれているものにあたり、生物学的な説明が可能だとしても「発生的了解(心の理論)」によって捉えられない現象については「了解不能」となるとしている(深尾, 2017)。深尾は、発達障害と了解について次のように述べている。

発達障害は生来的な脳の障害として定義されているので、発達障害をもっているということは、たとえそのことによって一部の能力が健常者よりも優れていたとしても、基本的には精神機能の欠落を抱えているということである。……子どものもつ困難が発達障害のためだと判断することは、その子どもの精神がある欠落をもったものだと思わずことであり、そこで<理解>の道は絶たれることになる。

もちろん、<理解>がつねに望ましいというわけではない。発達障害の場合はむしろ、誤った<理解>は「わがままで」「努力が足りない」などの主観的判断、いわゆる「精神論」を招き、子どもにとって残酷な結果になるので、かえってないほうがよいとされる。(深尾憲二郎 (2017)『精神病理学の根本問題』 pp.86-87)

発達障害の受けとめ方	了解と説明	対応と指導
発達障害の児童生徒に対して、情緒的に気持ちで共感しようとする。	了解可能ではないが理解(誤った了解)	共感的につながることを目指す。分かり合える, 理解し合えるという誤解が生じる。
発達障害の児童生徒の主体性に着目して, その人の生きる世界を受けとめる。	かのような了解	知識と方法論をもって, 対応や指導を考える。
発達障害は精神疾患であるとして, 児童生徒をつながりかもてない対象としてとらえ, 科学的に理解する。	了解不能(科学的説明)	通常学級での教育の対象ではなく, 従来の意味での特別支援教育, 医療の対象であるとする。

【表1 発達障害の受けとめ方と「了解」および「対応・指導」の関係について】

われわれがそれらの ASD 当事者の体験世界の表現を読んで「なるほど, そういうことだったのか」と納得するのは, いったいどういうことなのだろうか。この理解は<了解>なのか, それとも<説明>なのか。先に述べたように, 感受性が正常でない相手については<了解>することができない。したがって, 自分の感受性が普通の人とは異なることをみずから<説明>する当事者についての理解は, 真の<了解>ではなく, <かのような了解>にならざるをえないのである。(深尾憲二郎 (2017)『精神病理学の根本問題』 p.89)

深尾 (2017) の了解と説明の概念によれば, 表1のように整理することができる。すなわち, 発達障害の可能性について図2のbのようなアセスメントをすることによって, 表1の「かのような了解」を目指して対応や指導を考える必要があるということになる。発達障害の可能性のある児童生徒について, 誤った了解に基づいて共感的な理解を求めようとする, 結局は図2のaのように定型発達に近づけようとする働きかけをおこない, それを強制することになるので, その人なりの成長の道が閉ざされ二次障害に至る可能性が高まる。それと同時に対応や指導をおこなう側も共感的理解が成立しないために落胆することになる。また, 発達障害は精神疾患なので生物学的理解はできるが人間同士の了解は不能であるのでそもそも通常学級での教育は成立しないとして, 発達障害の可能性のある児童生徒は自分がおこなう「教育」の対象ではないと考える方向性もありえる。この場合には, 従来の意味での特別支援教育や医療に丸投げすることになる。

4. 目指されるべきアセスメント, 早期対応とは

アセスメントを誤れば, 適切な早期対応ができない。早期対応ができなければ児童生徒は成長できず, 二次障害に至ることになる。このようなことを防ぐために教育現場において目指されることは, 発達障害の可能性のある児童生徒に対する「かのような了解」に基づくアセスメントと対応である。ここでいう「かのような了解」とはすなわち, エピステーメー (科学知) を基盤にした本来の意味での実践知 (反省的実践) による「了解」である。つまり, 科学的説明だけに頼るのでもなく, また教育的情感のみに頼った了解をするのでもなく, 児童生徒の「主体性」に着目したアセスメントに基づいて発達障害の世界を理解したうえで, その人に伝わり受けとめられること (方法と内容) を人間学的・精神病理学的教育学に基づいて実践することが重要である。