

発達障害生徒における学校不適應の理解と対応 —特性論，適合論，構築論の視点から

Understanding and dealing with school maladjustment
among students with developmental disabilities:
From the perspective of individual characteristics,
person environment fit, and social constructionism

岡 田 有 司

Yuji Okada

1. はじめに

筆者がスタッフをしていたフリースクールには小学生から 20 代の不登校や引きこもりの児童・青年が在籍していたが、中には発達障害¹を抱えている者も少なくなかった。発達障害だからといって必ずしも不登校や引きこもりになるわけではない。しかし、周囲の理解のなさや不適切な対応により、不適應に陥る危険性が高いのもまた事実である。

文部科学省の調査によれば、通常学級における発達障害が疑われる児童生徒の割合は 6.5%にのぼり（文部科学省，2012），その数の多さから学校現場では大きな問題となっている。そして、以下でみるように中学校段階は小学校段階に比べ学校適應上の困難を抱えるリスクが高くなる。そこで、本稿では学校不適應を抱えやすい通常学級に在籍する中学校段階の発達障害の生徒に焦点をあて、彼らが抱える問題の現状や背景、および問題の理解と対応について述べていく。

2. 発達障害生徒と学校不適応

思春期のまっただ中にある中学校段階は一般の生徒も多くの変化や困難を経験する時期であるが、発達障害の生徒にとってはより一層困難な時期だといえる。島崎・畑中・橋本・小林・林・伊藤・菅野・大伴・池田・小林（2009）が中学校の養護教諭 266 名を対象に実施した調査では、7 割以上の養護教諭が、発達障害の生徒が背景に抱えている問題として「友人関係上のトラブル・いじめがあった」「集中して授業に参加しない（居眠りや授業と関係ない活動をする、離席など）」「ソーシャルスキルが乏しい」を挙げている。また、「親が障害理解・受容をできない、および問題を放置している」といった家庭の問題も 6 割以上があてはまると回答している。このように、発達障害の生徒は学校内・家庭内で困難な状況に置かれており、そのことが不登校やいじめ、暴力行為といった問題の経験率の高さの背景にあるといえる。また、これらの問題とも密接に関連しているが、発達障害の生徒は二次障害を抱えることも多い。二次障害とは、発達障害の障害特性に起因する困難（一次障害）ではなく、不適切な環境や周囲のかかわりによって新たに生じる困難のことである。二次障害にはうつや不安などの内在化障害、反社会的行動などの外在化障害が含まれる（齊藤, 2014）。以下では、まず発達障害の生徒が抱える問題の現状について示したうえで、問題が生じる背景について考えていく。

2-1. 発達障害生徒の学校不適応の現状

文部科学省（2014）の調査でも示されているように、不登校やいじめ、暴力行為といった様々な生徒指導上の問題は中学校に入ると増加する。そして、先行研究からは発達障害の生徒はこうした問題を抱えやすいことが示されている。

まず不登校についてだが、原田・松浦（2010）の小中学校を対象に実施した調査では、984 名の不登校児童生徒（小学生 145 名、中学生 839 名）の内、知的障害のない発達障害が疑われる児童生徒の割合は 20.2% にのぼることが示された。冒頭で述べたように通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒の割合が 6.5%であることを踏まえると、不登校の中で発達障害が疑われる児

童生徒の割合はかなり高いことがわかる。

また、小枝（2002）は学習障害、注意欠如多動性障害（以下、ADHD）と診断を受けている児童生徒の不登校の割合について検討している。その結果、学習障害では小学生29名のうち10名（34.5%）、中学生42名のうち25名（59.5%）が不登校で、ADHDでは小学生43名のうち1名（2.3%）、中学生33名のうち13名（39.4%）が不登校であることが明らかになった。同様に、石井・上野（2008）も発達障害の診断を受けている児童生徒の不登校傾向について検討しており、学習障害、ADHD、高機能自閉症スペクトラム障害（以下、高機能ASD）²の診断を受けており通級に通っている児童生徒の不登校傾向の割合は、小学生で4.3%、中学生で27.7%となっていた。2014年の不登校児童生徒の割合は小学生が0.36%、中学生が2.69%となっており（文部科学省、2014）、発達障害の診断を受けている児童生徒の不登校の割合はこの数値と比べると明らかに高い。中でも、中学校段階になると不登校になるリスクが大きく高まるといえる。

こうした不登校の要因としては、先の島崎ら（2009）の調査でも示唆されているようにいじめがあると考えられる。発達障害といじめの関連を検討した研究からは、発達障害の児童生徒はいじめを受けるケースが多いことが指摘されている（多田・杉山・西沢・辻井、1998）。特に、高機能ASD³の生徒は他の発達障害の生徒に比べてもいじめの被害を受けやすく、国内の研究では42.6～79.0%がいじめを受けた経験があるとされる（松永、2014）。

発達障害の生徒は不登校だけでなく、反社会的行動のリスクも高くなりやすい。原田・野見山・三並・梶原・松浦（2012）は中学校において非行行為による生徒指導の対象となった生徒のうち、発達障害の疑いのある生徒がどの程度存在するのかを、教師を対象に調査している。その結果、非行行為で生徒指導の対象となった生徒446名のうち、発達障害が疑われた者は165名（37.0%）で、内訳は高機能ASD⁴が14.1%、学習障害が9.4%、ADHDが13.5%であった。上記のように通常学級で発達障害が疑われる児童生徒の割合は6.5%なので、発達障害の生徒は非行行為の割合もかなり高くなっている。

中でも、先行研究ではADHDと反社会的行動の関連を指摘したものが多い（原田ら、2012）。例えば、齊藤（2009）は90人のADHDの児童生徒につい

て調査し、そのうちの約 70%に反抗挑戦性障害がみられ、約 10%に素行障害がみられたと報告している。反抗挑戦性障害とは過度に反抗的、挑発的な行動が多い、怒りっぽいといった特徴を示し不適応を起こしている状態のことであり、素行障害とは他者の人権を尊重できなかつたり年齢相応の社会的規範が守れず、攻撃的、反社会的、逸脱的な行動を繰り返す状態のことである。齊藤は不適切な環境や周囲の関わりによって、ADHD から反抗挑戦性障害、更に素行障害⁵へと問題が深刻化していくことを DBD (破壊的行動障害) マーチと表現している。また、松浦 (2009) は一般の生徒と比べ少年院在院者には 5~6 倍程度の ADHD が疑われる少年が存在しているとしている。ただし、ADHD の障害特性が直接的に非行に結びつくわけではない。松浦は、少年院在院者は一般の生徒に比べ虐待や不適切な療育の経験が 20~30 倍も多いことも示しており、こうした危険因子の積み重ねが深刻な問題を生じさせると指摘している。

2-2. 発達障害生徒の学校不適応の発達の背景

以上述べてきたように、思春期にあたる中学校段階は一般の生徒においても様々な問題の経験頻度が高くなるが、その中でも発達障害の生徒はより問題を抱えるリスクが高いといえる。発達障害の生徒がこうした問題に脆弱なのは、本人の障害特性だけでなく周囲の理解のなさや不適切な関わりに因るところが大きい、それだけでは中学校段階において問題が深刻化することを説明できない。この背景には、以下で述べるような発達の要因も関係していよう。

まず挙げられるのは、思春期における親子関係および友人関係の変化とそれに伴う困難である。一般的に思春期に入ると心理的離乳が始まり子どもは親からの自立を望むようになると同時に、友人関係を重視するようになる。そして、中学生頃には同性・同輩の少人数の友人関係であるチャムグループが形成されるようになっていく (保坂・岡村, 1986)。こうした親密な友人関係はそれまで絶対的であった親の価値観から離れ、新たに自己を再構築する上で重要な役割を果たすとされる (竹内, 1987)。しかし、思春期の友人関係では類似性が重視されるとともに同調への圧力も強く、生徒たちは他生徒あるいは他集団との差異に敏感になる。

高機能 ASD の生徒を考えると、彼らは情緒的な交流が難しくチャムグループのような深く親密な友人関係を築くことが苦手である。また、周囲の雰囲気把握し適当な行動をとることも難しい。そのため、周囲がこうしたグループを形成しだすとより周りとの差異が際立ち、孤立したりいじめの標的になるリスクが高まってしまう。また、ADHD の生徒についても彼らは周囲とトラブルを起こしたり、失敗を経験しやすいため、生徒集団の中でネガティブな意味で目立つ機会が多く、そのことは親密な友人関係の形成を難しくするといえる。親からの自立を希求する一方でそのよりどころとなる友人関係をうまく築けないという事態は、家庭では以前のような居心地の良さを感じにくくなるとともに、学校では居場所を見だしにくいという閉塞した状況を生じさせる。そして、家庭にも学校にも居場所を見いだせないことは、不登校になり自室に引きこもってしまうというリスクや、あるいは家庭や学校以外の場に居場所を求め逸脱行動にコミットしていくというリスクを高めることになる。

思春期におけるもう一つの重要な変化として、上記のこととも関連するが自己意識の発達が挙げられる。思春期になると認識能力の発達を背景に自分自身の内面について反省的に捉えられるようになる。そして、自己を客観的に評価できるようになっていく過程で自尊心が低下していくことが指摘されている（都筑，2006）。また、周囲から自分がどのようにみられているのかという意識が高まり、そのことについて不安を感じやすくなる時期でもある。こうした自己意識の高まりは、発達障害の生徒に次のような苦悩をもたらす。

まず、ADHD の生徒について考えると、彼らは上述のようにトラブルや失敗を経験しやすく注意や叱責を受けやすい。自己意識が高まる思春期において人よりもネガティブな経験が多くなることは、それだけ自尊心が傷つきやすくなるとともに、周囲からの疎外感を強めることになる。そして、こうした経験が積み重なることは、学校生活の中で居場所を見だしにくくさせるだけでなく、上述の DBD マーチと表現されるように反社会的な行動にコミットさせるリスクを高めることにもつながる。学習障害の生徒については、中学校段階になると受験等を背景に知的能力が重視されるようになることもあり（高坂，2008），自身の困難な領域に関してより劣等感を抱きやすくなる。そして、そ

うした自分の困難が露呈しないように問題が生じそうな場面を避けるようになり、場合によってはあえてそうした場면을混乱させたり教師に反抗したりすることで困難が悟られないように振る舞ったりする。ADHD と学習障害の生徒では抱えている問題は異なるが、時に彼らが反学校的・逸脱的な振る舞いを示す背景には、自分に不全感を抱かせる場を否定することで、自分たちの自尊心を維持しようとする心理があるとも解釈できよう。

一方、高機能 ASD の生徒に関しては自己意識の発達過程が他の生徒とは異なっている。高機能 ASD の生徒の場合、通常は 4 歳頃から獲得される心の理論が成立するのが思春期に入る手前の 9～10 歳以降になるとされる（杉山、2000）。心の理論とは他者の行動から、目的や意図、知識、信念などの心的状態を推論する能力のことである（赤木、2006）。心の理論の獲得自体は発達していることの証であるが、他者の心が推測できるようになると、他者の目に自分がどう映っているのか、自分がどう評価されているのかといった、これまで意識しなかったことが気になるようになる。そして、その過程で自分が周囲の生徒とは異なることや否定的な評価を受けていることを認識し、悩みを抱えるようになるのである（赤木、2006）。齊藤（2014）はこうした気づきが内在化・外在化双方の二次障害の引き金になると指摘している。

3. 発達障害生徒が抱える問題の理解と対応

これまで、発達障害の生徒が抱えやすい問題やその背景について見てきた。ここでは、学校での問題状況を想定し、発達障害の生徒の問題をどう捉え、問題にアプローチしていくべきなのかについて述べていく。その際に、特性論、適合論、構築論という 3 つの視点を区分することが有益だと考えられる。以下では、それぞれの視点に基づく問題の理解と対応の在り方について説明するとともに、3 つの視点の関係性についても考察する。

3-1. 特性論に基づく問題の理解と対応

まず特性論 (individual characteristics) についてみていく。ここで、クラスにしばしば問題を起こす生徒がいたとしよう。周囲は生徒の問題を減らすためにどのような対応をするだろうか。おそらく多くの場合、まずとられるのは当該生徒に対して問題をなくすよう働きかけることである。例えば、問題を起こした生徒に対して教師が個別に指導をするというのはよくなされる対応である。もしこうした形で生徒の問題に対処したとすれば、それは特性論に基づく対応だといえる。ここでの特性論とは、問題の原因が個人の側、すなわち個人の特性に帰属されるという考え方であり、この視点に従えば個人に働きかけることで問題の解決が目指されることになる。

心理学では、攻撃性や共感性、対人認知における歪みといった個人の特性と問題行動との関連について多くの研究がなされてきた。例えば、攻撃性については古くから研究が行われており、攻撃性を測定するための尺度が開発されるとともに (例えば、Buss & Perry, 1992)、攻撃性の高さが様々な問題行動につながる事が示されている (Dodge, Coie, & Lynam, 2006)。単純に考えれば、何らかの働きかけで個人の側の攻撃性を低めることができれば、問題行動も減らせることになる。

このように個人の側を変えることで問題を生じにくくしようとする取り組みとして、近年教育現場ではソーシャルスキルトレーニング (SST) が浸透しつつある。ソーシャルスキルは「対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動と、そのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を含む概念」(相川, 1996) と定義されており、対人関係を円滑に構築・維持するのに必要なスキルといえる。そして、ソーシャルスキルを向上させるための様々なプログラムが開発されている。例えば、行動面でのソーシャルスキルトレーニングは次のようなステップで進められることが多い (小林, 2011)。①「インストラクション (教示)」: 学ぶべきスキルやポイントを伝える, ②「モデリング」: モデルを提示する, ③「行動リハーサル」: スキルを繰り返し練習する, ④「フィードバック」: うまくできているか評価する, ⑤「定着化 (般化)」: 学んだスキルを日常生活で応用する。こうし

たソーシャルスキルトレーニングは発達障害を抱えた生徒への支援でも取り入れられており、多くの実践がなされている（藤野，2013）。

ただし、発達障害を抱えた生徒の問題を理解し対応する際に、特性論的なアプローチには以下のような限界点がある。一つは、発達障害の生徒が問題を起こす背景として様々な障害特性に関する危険因子（例えば、対人的感覚の乏しさや落ち着きのなさなど）が指摘されているが、こうした障害特性を持っている生徒全てが問題を起こすわけではないことがある（北・田中・菊池，2008）。個人の側が同様の危険因子を有しているのに問題を起こしたり起こさなかったりするということは、問題の背景に個人以外の要因を考慮せざるを得なくなる。そのため、個人の側に原因を求めようとする特性論だけでは問題を捉えきれないといえよう。特性論的アプローチのもう一つの限界点は、より根本的な問題であるが、個人の特性をコントロールするのは容易ではないという点である。先述のようにソーシャルスキルトレーニングなどで一定程度改善可能な側面もあるが、例えばパーソナリティのような個人の特性を短期間で変えようとすることは困難である。特に、発達障害についていえば、個人の側の特性を変えることが難しいために障害なのだともいえる。また、個人の特性とはいわば「その人らしさ」のことであり、周囲がどこまでそれをコントロールするのが妥当なのかという議論もあるだろう。行き過ぎれば周囲の都合のよいように個人を矯正するということにもなりかねない。このように、特性論的な視点のみから発達障害の生徒の問題にアプローチしようとする行き詰ることになる。

3-2. 適合論に基づく問題の理解と対応

次に、適合論（person environment fit）についてみていく。先ほどと同様、クラスに問題を起こす生徒がいたとして、その生徒に働きかけたが問題が改善されなかったとしよう。周囲は次にどのような手立てを考えるだろうか。おそらく、本人に働きかけて駄目なら環境を変えてみようと思う人が多いのではないだろうか。例えば、学校であれば教師の関わり方を見直してみる、周囲の人間関係を調整するなどが考えられる。もし、このように当該生徒と周囲の環境の関係を変えるような対応がなされたとすれば、それは適合論に基づく対応だ

といえる。ここでの適合論とは、問題の原因を個人の側に帰属するのではなく、個人の特性と環境の適合、つまり組み合わせに求める立場のことであり、この視点に従えば個人と環境の関係性を見直すことで問題の解決が目指されることになる。

発達や教育に関する研究の文脈の中で、個人と環境の適合性から問題を捉えようとする理論群としては、Lerner (1983) の適合のよさモデル (goodness of fit model) や Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, & Iver (1993) の発達段階環境適合理論 (stage environment fit theory), 近藤 (1994) の教師と子どもの関係に関する適合論などがある。例えば、Lerner (1983) は環境側から要請されることと個人側の気質が適合しているか否かが個人の適応において重要であることを示している。また、近藤 (1994) も環境と個人の適合を重視し「子どもの情緒的問題を、子ども個人の欠陥に由来すると考えるのではなく、子どもがもつ行動様式と、子どもが所属する社会体系 (system) (あるいはその代表者) が要求し期待する行動様式との間の“不適合” (mismatch) のあらわれ (p.95)」と捉えている。実際の学校現場では、以前のクラスでは問題を抱えていた生徒が、クラスや担任教師が変わることで問題がみられなくなることがある。この場合、個人の側に問題があったと考えるのではなく、その生徒の特性が以前のクラス環境とかみ合っていなかったと考えられるわけである。そのため、適合論に基づく問題解決では環境を調整するなどし、個人と環境の関係を変えることに重点が置かれることになる。

問題を抱えた個人の側を変えようとするのではなく、環境の調整に重点を置いた対応の例としてはピアサポート活動が挙げられる。ピアサポートは戸田 (2001) によれば「支援を受ける側と、年齢や社会的な条件が似通っている者 (ピア・サポーター) による、社会的支援 (ソーシャル・サポート)」と定義されており、学校の文脈にあてはめれば生徒間におけるソーシャルサポートといえる。ピアサポート活動では、教師やピアサポートの専門家が生徒同士の支援に必要な知識やスキルを生徒に伝えたり、生徒を導いたりするなど、ピアサポートを促すために様々な取り組みがなされている。具体的には、一部の生徒を対象にピアサポートの中心となるピアサポーターを育成する「ピアサポーター育

成型」の活動や、学校や学年、学級の雰囲気を作りよきものにするために生徒全体に働きかける「コミュニティ育成型」の活動などが実践されている（中尾・戸田・宮前，2008）。こうしたピアサポート活動を通して生徒間のサポートが活発になることは、一般の生徒はもちろん、困難を抱えやすい発達障害の生徒にとっても大きなメリットをもたらすといえる。

また、教育現場では発達障害の特性に合わせた様々な環境の調整もなされている。例えば、高機能 ASD であれば視覚的に理解しやすいように環境を構造化する、曖昧な指示や伝え方をしない、ADHD であればなるべく不要な刺激の少ない環境を心がける、長時間の連続した作業を避け作業を分節化する、学習障害であれば生徒が文章を読みやすいように教材を工夫する、構造化されたノートやプリントを用意する、などといった具合である。このように、個人の側を変えようとするのではなく、彼らの出来ること、得意なことに注目し環境の在り方を見直すことで問題を低減することが可能である。

しかし、こうした環境の調整によって生徒と環境の関係性を組み替えるという適合論的なアプローチにも次のような限界がある。それは、環境の調整は無制限にできるわけではないということである。学校には人的・物理的・制度的な制約があり、その中でしか環境は調整できない。また、このこととも関連するが、学校では常に周囲の生徒を意識した対応がなされる必要がある。加藤（2007）は、問題生徒とそうでない生徒への指導が二重化すると生徒の不公平感が増大し、学校全体の荒れにつながることを示しているが、このことを踏まえると発達障害の生徒に対応する際には他生徒への対応とのバランスも考慮しなければならないといえる。このように、学校には様々な制約や考慮すべき点があり、必ずしも自由に環境の調整ができるわけではない。そして、そうした条件の中で可能な限り生徒と環境の関係を見直したとしても問題がなくならないということもありうる。そのため、問題に対して適合論的なアプローチを試みたとしても、依然として問題は残されてしまうのである。

3-3. 構築論に基づく問題の理解と対応

最後に、構築論 (constructionism) についてみていく。本人に働きかけても、環境を変えてみても問題がなくならない場合、周囲はその状況に疲弊してしまうだろう。そして、中には次のように考える人も出てくるかもしれない。「そもそも彼の行動はそれほど問題視すべきことなのだろうか。多少の問題であれば見守ってもよいのではないか」このように考え問題を抱えた生徒に対する接し方が変わったとすれば、それは構築論に基づく問題へのアプローチということになる。ここでの構築論とは、問題を起こす個人やその場の環境に注目するのではなく、問題視している側に注目し、問題そのものを捉えなおそうとする立場のことである。この視点に基づくと、個人の側を変えたり環境の側を変えたりすることで問題の解決を目指すのではなく、問題視している側の認識を変容させ問題に対して寛容になることが問題を乗り越えることにつながるといえる。

Constructionism は構築主義もしくは構成主義などと訳されるが、ここでは上野 (1997) にならい構築の用語を用いるとともに、特性論、適合論との表記の兼ね合いも考慮し「構築論」としている。なお、心理学における構成主義 (constructivism) と区別するために、Social を加え社会構築主義もしくは社会構成主義 (social constructionism) とされることも多い。赤川 (1997) は構築主義の含意するところは論者によって様々であるとしながらも、「最大公約数的に言えば、『ある事象 X は、自然的／客観的実在というより／ではなく、社会的に構成されたものである』という認識の形式を共有しているように思われる (p.63)」と述べている。この命題を生徒の問題にあてはめてみると、ある問題とされる行動は、その行動自体に問題性が内在しているのではなく、その行動が周囲に問題視され共有される中で「問題化」されるということになるだろう。例えば、染髪という行為を考えてみると、この行為自体は染髪に関する校則のない学校では問題にならないが、校則のある学校では周囲から問題行動と捉えられることになる。このように、構築論では問題を自明のものと捉えるのではなく、問題化している側に焦点が当てられる。そのため、特性論や適合論のように直接的に問題を解決しようとするのではなく、問題に対する周囲の認識を変化させることで問題を非問題化する、あるいはそこまでいかずとも問題

に対して周囲が寛容になることで問題状況を乗り越えようとする。どうしても問題をなくさなければいけないというとらわれから自分たちを解放するわけである。もちろん、自傷他害といった深刻な問題についても見過ごしてよいということではない。こうしたケースの場合には制止も必要になるだろう。しかし、その場は制止したとしても問題に対する認識が異なればその後の対応が変わってくるはずである。例えば、第二次反抗期に生じる問題を単に厄介な行動と捉えるのと、自立という発達のプロセスで生じる行動と捉えるのでは、おのずと関わり方に違いが生じよう。

それでは、周囲が発達障害生徒の問題に対して寛容になるためにはどうすればよいのだろうか。最も重要なことは、彼らの障害特性や困難について周囲が理解することだといえる。ただし、そこには以下のようないくつかの障壁がある。

まず、発達障害生徒に対する理解を深める上で障壁になるのが「障害」という言葉の捉えられ方である。多くの場合、生徒は障害は自分とは縁遠いものという感覚を持っており、自分は「普通」だと思っている。つまり、自分は健常者であり障害者ではないというように、両者の間には明確な断絶があるのである。こうした認識は、自分たちとの差異に気づきやすい障害に対してはある意味でポジティブに働く側面もある。例えば、肢体不自由で車椅子を使っている生徒に対しては「自分たちとは違うから」と認識されることで、周囲の生徒もサポーターになりやすい。これは健常者と障害者を線引きした上での、ある意味で自分とは異質な存在としての障害者の理解といえる。ところが、実際には先の肢体不自由も含め障害と健常は明確に区分できるとは限らない。障害と健常の間にはグラデーションがあり、中間のグレーな領域が存在するのである。特に、発達障害の場合は自閉症スペクトラム（連続体）という概念もあるように、障害と健常の境界がわかりにくい。そして、障害と健常の差異が見えにくくなるほど、異質な存在としての障害者理解は機能しなくなる。実際、発達障害の生徒に関しては障害であることがわかりづらく「自分たちと同じなのに」という認識を持たれやすいために、周囲は寛容になりにくいのだといえる。この問題を乗り越えるためには、「障害＝健常でない＝自分とは違う」という異質な存在としての障害者理解から、自分たちと同じ存在という前提に立った上で

個々の違いを受容できる「違う…けど同じ」という障害者理解への認識の転換を促す必要があるだろう。

発達障害の生徒を理解する上でのもう一つの障壁は、そもそも発達障害に気づかれていなかったり診断を受けていない生徒が少なからず存在するということである。この場合、生徒が抱える問題の背景に発達障害があると明言することはできない。また、仮に診断を受けておりそのことが開示できる状況にあったとして、大人ですら理解が容易でない発達障害に関して生徒がどこまで理解を深められるのかという問題もある。もちろん、発達障害の理解は難しいとってあきらめるのではなく生徒に対して啓発を行っていくことは重要であるが、発達障害だと明言できない、また発達障害に対する正確な理解が得られるとは限らない状況の中で、どうすれば問題を抱える発達障害生徒に対する認識を変えることができるのかを考える必要がある。

これらの障壁を乗り越え生徒が発達障害の生徒を理解できるようになるためには、以下のような働きかけが重要になると考えられる。

一つは、障害を困難と言い換え、自分の中の困難を見つめ直すことである。まず、上記のように生徒の中には障害者は自分とは異質な存在という認識が優勢である。この背景には、小中学校における障害理解教育の在り方も関係していよう。今枝・楠・金森（2013）の調査によると、障害理解教育として小中学校とも「①特別支援学級／学校の児童生徒との交流」や「②障害の疑似体験」、 「③学級に在籍している障害のある児童生徒に関する説明」といった実践が多くなっている。①や②の実践では生徒は自分との違いが見えやすい障害について理解を深めることになる。③については発達障害への理解を深める契機になりうるが、診断を受けておりそれが開示できる状況にないと実施が難しい面があるだろう。結果的に、障害理解教育はなされていてもそこでは自分たちとの差異に目が向きやすい状況になっており、そのことが異質な存在としての障害者という認識の醸成につながっているものと考えられる。

そこで、「障害」という言葉を使うとどうしてもこうした認識にとらわれてしまうため、障害ではなく「困難（あるいは不得意なこと）」と言い換えることが有益だといえる。その上で、生徒に自分の中の困難は何か、その困難の度合

いが強くなると日常生活にどのような支障が生じるのかを考えてもらうのである。何らかの困難は誰しもあるものだが、生徒たちがイメージしにくい場合、筆者は視力を例に挙げることがある。眼鏡やコンタクトレンズを使用している生徒は多いが、彼らは一定の視力まで矯正しているため普段の生活で支障を感じることはあまりない。しかし、もしもつと視力が低下したら、あるいは眼鏡やコンタクトがない世界に行ってしまったらどうなるかを想像してもらいと、生活に支障が生じ何らかのサポートが必要になることをイメージしやすい。そして、このように生きる上で支障が生じている場合はサポートを受けられるのが当然であり、その状態が障害ということなのだと伝えるのである。

このように、自分の中の困難、いわば障害的な要素に気づき、その延長線上に障害という状態があるのだということを理解することが、「違う…けど同じ」という障害の理解につながると考えられる。冒頭で述べた筆者が関わっていたフリースクールのスタッフの中でも「自分にも発達障害的な要素があるかもしれない」という思いを抱くものは少なくなかった。普段から発達障害の子どもと接していると、自然と自分の中の困難にも目が向きやすくなるのだろう。発達障害を理解する上でこうした認識が持てることは非常に重要だといえる。発達障害に関する専門知識を身につけることは障害の正確な理解のために必要であるが、一方で障害について医学的な説明から入ると自分たちとの差異が強調されてしまうきらいがある。そのため、まずは自分の中の困難を見つめ直し、発達障害の生徒と同じように自分たちにも困難があること、同時に発達障害の生徒の場合はその困難の度合いが大きいためにサポートが必要なのだという気づきを促すことが肝要だといえよう。

発達障害理解のためのもう一つの重要な視点として、障害は社会の側によっても規定されているということへの気づきを促すことも挙げられる。一般的に、身体や精神に何らかの問題があるから障害者だという認識があるが、障害学の知見を踏まえれば障害はこのように個人の側の要因のみから規定されるわけではない（星加，2003）。障害は絶対的なものではなく、何が「障害」とされるかは社会や時代によっても変わってくる。例えば、読み書きそろばんが出来ないのが当たり前だった時代には、学習障害は存在しえなかったといえる。同様

に、先ほど障害を困難と言い換え自分の中の困難を見つめることが重要と述べたが、こうした困難も本質的に個人の側に内在しているわけではなく、ある社会的状況との関係性の中で初めて自覚されるものと捉えられる。このように、障害や困難を個人の側の問題に帰すのではなく、それらを規定する社会的状況にも目を向けさせ、現在の社会的状況や発達障害を問題視している側を見つめ直すことが、発達障害に対する見方を変えることにつながると考えられる。

以上述べてきたような、自分の中の困難を見つめ直すことや障害が社会の側からも規定されているという気づきを促すといった働きかけは、ある生徒が発達障害であると開示しにくい状況や発達障害に関する正確な理解が得にくい状況であっても実施することが可能である。こうした取り組みを行うことが問題を抱えている発達障害生徒に対して寛容になるための素地をつくることにつながるだろう。

3-4. 支援の基点としての構築論的視点

これまで、特性論，適合論，構築論それぞれの視点から発達障害生徒の問題がどのように理解できるのか、問題に対してどのようにアプローチするのかについてみてきた。上述してきたように、発達障害の生徒の問題を目の当たりにしたとき、まずは問題を減らすよう本人に働きかけ、それでも解決されない場合には環境の調整を試み、なお問題が解決されない場合に最終的に問題そのものに対する捉え方を見直すという段階に行き着くケースが多いように思われる。つまり、図1に示すように問題へのアプローチの仕方は特性論→適合論→構築論というように移行しやすいといえよう。



図1 特性論・適合論・構築論と発達障害生徒の問題へのアプローチ

3つの立場による発達障害の生徒へのアプローチの違いを見てみると、特性論では個人に焦点があてられるとともに、発達障害の生徒はなるべく周囲に共有された規範に沿った行動、つまり問題でない行動をとることが要請されることになるため、相対的に本人への負荷は高いアプローチといえる。一方、構築論では発達障害の生徒を取り巻く状況の方に焦点があてられ、発達障害の生徒に対する周囲の理解を背景に問題に対して寛容になることで問題状況を乗り越えようとするため、本人の負荷は低いアプローチといえる。適合論については個人ではなく環境側の調整に重点が置かれるが、目指されるのは発達障害の生徒が適応的な行動がとれるようになることであるため、特性論と構築論の中間に位置づけることができよう。

それでは発達障害生徒の問題に対してどのように対処すべきなのかだが、すでに述べたようにそれぞれのアプローチには扱える問題と扱えない問題がある。そのため、いずれか一つのアプローチを採用するよりは、それぞれのアプローチを組み合わせることで問題に対処していくことが有益だと考えられる。ただ、その際にどのアプローチを基点とするのかについては一考の余地がある。具体的には、図1のように構築論に基づくアプローチが最後に来るのではなく、図2のように構築論的アプローチを基点とし、その上で特性論・適合論に基づくアプローチがなされることが重要だと考えられる。

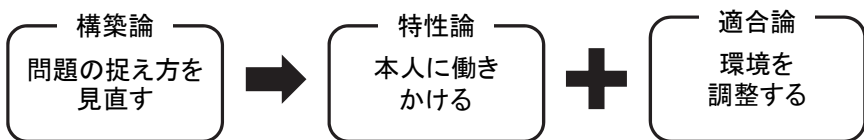


図2 構築論を基点とした発達障害生徒の問題へのアプローチ

周囲が発達障害生徒の問題に対して寛容でない状況で問題行動をなくすよう働きかけた場合、周囲にはその生徒の問題がますます際立って認識され特別視されるようになると共に、当の本人には孤立感や疎外感を抱かせることになるだろう。更に、こうした状況で圧力をかけられ続けられれば、発達障害の

生徒は自己への不全感だけでなく周囲に対する反感も抱くようになり，周囲からの働きかけを受け入れられなくなる可能性も出てくる。上述したように発達障害の生徒が抱える二次障害の一部にはこうしたことが背景にあるといえる。周囲が自分を受け入れてくれない状況の中では，周囲が期待する方向に自分の行動を変えようという動機は生まれにくい。周囲の理解があり，ある程度の問題や失敗が許容される場があることで，本人は変わろうと思えるようになるのだといえる。これらのことを踏まえると，特性論に基づくアプローチも適合論に基づくアプローチも，構築論を基点とすることで初めて効果的なものになると考えられよう。

注

- 1 本稿では，発達障害として主に学習障害，注意欠如多動性障害（ADHD），高機能自閉症スペクトラム障害（高機能 ASD）を想定している。高機能自閉症スペクトラム障害とは，知的障害を伴わない（＝高機能），自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder；ASD）のことである。なお，米国精神医学会の診断基準である DSM-5 では，ひとつ前のバージョンの DSM-IV-TR における高機能自閉症，アスペルガー障害，（特定不能の）広汎性発達障害は自閉症スペクトラム障害に統合されている。DSM-5 が公刊される以前の研究では，広汎性発達障害等の名称が用いられているが，本研究では自閉症スペクトラム障害に統一した。また，注意欠如多動性障害は，DSM-IV-TR では注意欠陥多動性障害と訳されていたが，DSM-5 から本訳語に変更された。
- 2 元の文献では高機能広汎性発達障害。
- 3 元の文献では高機能広汎性発達障害。
- 4 元の文献では広汎性発達障害。
- 5 DSM-IV-TR では行為障害と訳されていたが，DSM-5 では素行障害の訳語が用いられている。

引用文献

- 相川充（1996）. 社会的スキルという概念 相川充・津村俊充（編） 社会的スキルと対人関係—自己表現を援助する 誠信書房 pp.3-21.
- 赤川学（1997）. 言説分析と構築主義 上野千鶴子（編） 構築主義とは何か 勁草書房 pp.63-83.

- 赤木和重(2006). 思春期をむかえた発達障害児における自己の発達と障害 都筑学(編) 思春期の自己形成—将来への不安のなかで ゆまに書房 pp.235-259.
- Buss, A. H. & Perry, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, **63**, 452-459.
- Dodge, K.A., Coie, J.D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.) , *Handbook of child psychology (6th ed.): Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley. pp.719-788.
- Eccles,J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. (1993). Development during adolescent: The impact of stage-environment fit on young adolescent's experience in schools and in families. *American psychologist*, **48**, 90-101.
- 藤野博(2013). 学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児に対する社会性の支援に関する研究動向 特殊教育学研究, **51**, 63-72.
- 原田直樹・松浦賢長(2010). 学習面・行動面の困難を抱える不登校児童・生徒とその支援に関する研究 日本保健福祉学会誌, **16**, 13-22.
- 原田直樹・野見山晴香・三並めぐる・梶原由紀子・松浦賢長(2012). 中学校における発達障害が疑われる生徒に対する生徒指導に関する研究 福岡県立大学看護学研究紀要, **10**, 1-12.
- 保坂亨・岡村達也(1986). キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討—ある事例を通して 心理臨床学研究, **4**, 15-26.
- 星加良司(2003). 「障害の社会モデル」再考—ディスアビリティの解消という戦略の規範性について ソシオロギス, **27**, 54-70.
- 今枝史雄・楠敬太・金森裕治(2013). 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究(第I報)—実施状況及び教員の意識に関する調査を通して 大阪教育大学紀要第IV部門教育科学, **61**, 63-76.
- 石井恵子・上野一彦(2008). 発達障害のある児童生徒の不登校傾向について—情緒障害通級指導学級の実態調査を通して LD 研究, **17**, 90-96.
- 加藤弘通(2007). 問題行動と学校の荒れ ナカニシヤ出版
- 北洋輔・田中真理・菊池武尅(2008). 発達障害児の非行行動発生にかかわる要因の研究 動向—広汎性発達障害児と注意欠陥多動性障害児を中心にして 特殊教育学研究, **46**, 163-174.
- 小林正幸(2011). ソーシャルスキル・トレーニング(アサーション・トレーニング) 榎木満生・田上不二夫(編) カウンセリング心理学ハンドブック(上巻) 金子書房 pp.279-289.
- 小枝達也(2002). 心身の不適応行動の背景にある発達障害 発達障害研究, **23**, 38-46.
- 近藤邦夫(1994). 教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学 東京大学出版会
- 高坂康雅(2008). 自己の重要領域からみた青年期における劣等感の発達の变化 教育心理学研究, **56**, 218-229.
- Lerner, J. V. (1983). The role of temperament in psychosocial adaptation in early

- adolescents: A test of a “goodness of fit” model. *Journal of Genetic Psychology*, **143**, 149-157.
- 松永邦裕 (2014). 思春期における高機能広汎性発達障害といじめ—気づかれにくい異質性の理解とその対応の課題 福岡大学研究部論集 B 社会科学編, **7**, 9-13.
- 松浦直己 (2009). 危険因子から見た非行理解—発達の視点から少年非行を捉える 橋本和明 (編著) 発達障害と思春期・青年期—生きにくさへの理解と支援 明石書店 pp.169-194.
- 文部科学省 (2012). 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 (調査結果)
- 文部科学省 (2014). 平成25年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について
- 中尾亜紀・戸田有一・宮前義和 (2008). 日本の学校におけるピア・サポートの体系的な理解の試み 香川大学教育実践総合研究, **16**, 169-179.
- 齊藤万比古 (2009). 2次性障害と ADHD の経過 上林靖子・齊藤万比古・小枝達也・井上とも子・長尾圭造・山田佐登留・大隈紘子・伊藤啓介・免田賢 (著) ADHD (注意欠陥／多動性障害)—治療・援助法の確立を目指して 星和書房 pp.159-170.
- 齊藤万比古 (2014). 思春期・青年期の発達障害者支援, 二次障害への対応 公衆衛生, **78**, 392-395.
- 島崎由貴・畑中愛・橋本創一・小林正幸・林安紀子・伊藤良子・菅野敦・大伴潔・池田一成・小林巖 (2009). 中学校における不登校・発達障害の生徒の傾向と支援の現状についての調査研究—関東地域961校を調査対象とした検討 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, **5**, 21-34.
- 杉山登志郎 (2000). 発達障害の豊かな世界 日本評論社
- 多田早織・杉山登志郎・西沢めぐ美・辻井正次 (1998). 高機能広汎性発達障害の児童・青年に対するいじめの臨床的検討 小児の精神と神経, **38**, 195-204.
- 竹内常一 (1987). 子どもの自分くずしと自分づくり 東京大学出版会
- 戸田有一 (2001). 学校におけるピア・サポート実践の展開と課題—紙上相談とオンライン・ピア・サポート・ネット— 鳥取大学教育地域科学部紀要 (教育・人文科学), **2**, 59-75.
- 都筑学 (2006). 小学校から中学校にかけての子どもの「自己」の形成 心理科学, **25**, 1-10.
- 上野千鶴子 (1997). 構築主義とは何か 勁草書房