

発達障害のある児童生徒の自己理解支援と アセスメントに関する実態調査

—— 静岡県小・中学校の通級による指導の実践からの検討 ——

李 受 眞*・橋 本 創 一**

(2022年11月22日受理)

LEE, S. and HASHIMOTO, S.; A Survey on Self-understanding Support and Assessment of Students with Developmental Disabilities in Resource Rooms of Japanese Elementary and Junior School in Shizuoka Prefecture. ISSN 1349-9580

We investigated the evaluation tools for self-understanding instruction, support for students to realize the goodness of themselves, support for various self-awareness, and support for encouraging others to recognize themselves. In addition, the characteristics of students, the degree of self-esteem, the recognition of important others, and the actual state of anxiety about the future were identified through the practice of teachers in charge through classification.

KEY WORDS : Developmental Disabilities, Self-understanding, Resource Room

* *Hamamatsu Gakuin University*

** *Support Center for Special Needs Education and Clinical Practice on Education, Tokyo Gakugei University*

1. はじめに

通級による指導は学校教育法第140条に基づき、言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、その他の障害のある者が通常の教育課程に加え、個々の障害等に応じた特別の指導を受ける教育形態である。令和元年度通級による指導実施状況に関する調査⁶⁾によると、国公私立の小中高등학교において、通級による指導を受けている児童生徒数は、前年度に比べ増加しており、小学校では8,327名、中学校では2,484名増加していると報告されている。小学校において、自閉症・学習障害・注意欠陥多動性障害の教室で指導を受けている児童は、それぞれ21,237名、17,607名、20,616名であり、中学校では、それぞれ4,051名、4,631名、3,933名であった。同調査によれば、静岡県の公立小学校において自閉症・学習障害・注意欠陥多動性障害の教室で指導を受けている児童は、それぞれ

739名、309名、396名であり、公立中学校で指導を受けている生徒はそれぞれ145名、51名、77名であった。

大塚ら(2013)³⁾によると、静岡県における発達障害を対象とした通級による指導では、指導で特に重視している自立活動について、心理的な安定と人間関係の形成があげられており、心理的なアプローチの技術や担当者の専門性に関しては対象とする児童の多様化やその対処法には課題があると示された。静岡県総合教育センター(2018)²⁾では発達障害を対象とした通級指導教室担当者の指導力向上に役立つスタートブックを作成しており、的確な実態把握や個別の指導計画の作成、障害の実態に応じた指導内容についてまとめている。ガイドブックでは自立活動の人間関係の形成の指導内容に関して、過去の失敗経験から誤った自己理解をしているLDやADHD等の児童生徒に対しては、適切な行動が取れるように指導するとともに肯定的な自己理解を促していくことが大切であると示されている。このように静岡県における発

* 浜松学院大学 現代コミュニケーション学部

** 東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター

達障害を対象とした通級による指導の課題と在籍人数が増え続けている現状を踏まえて静岡県の指導の実践について整理する。

発達障害のある子どもは「自我の充実」が十分に深まらず、自制心・自尊心の発達が遅れることによって生活場面で不適応行動を示し、特有な学習スタイルをとることが指摘されている(田中, 2010)⁴⁾。また、自己形成にあたり、それぞれが抱えている課題は異なり、課題の内容により自己理解の支援内容も変わってくる。さらに、発達障害のある児童生徒は個人差が大きく自分自身の特性により自己理解や自尊感情も多様なことから、支援にあたって自尊感情に関する教員の見立てを明らかにする必要がある。しかし、対人関係スキルと適応スキルに関わるアセスメントはあるものの自己理解支援に関するアセスメントや一貫したツール等は見当たらず、明確なツールが必要である。各現場の指導者によるものが多いことから、まずは実態を明らかにする必要がある。

自閉症のある児童は自己理解や感情の理解にも困難感を持っており、自己理解能力が他者の心の理解の能力と関係があると指摘されている(吉井・吉松, 2003)¹⁾。また児童生徒が自己概念を深めていく上で、自己だけでなく他者に関する認識、他者から見た自己を俯瞰し、他者評価との擦り合わせをする過程が重要である。さらに、客観的なアセスメントツールの結果から児童生徒一人ひとりに応じた自己理解と他者認知の支援ニーズを明らかにすることは的確な支援につながるといえる。そのため、自己に関する価値の認識、多様性の理解、客体としての認識についてどのように捉えているか客観的なツールを用いて把握した上で個別指導計画を作成しながら的確な支援につなげることが重要である。

2. 目的

静岡県の公立小中学校で通級による指導を行っている教員を対象に自己理解支援のためのツールの把握と具体的な支援方法の実態について明らかにする。また、事例を通しての児童生徒の特性、自尊感情の程度、重要な他者の認知、将来への不安感について実態を把握し、特性によるタイプ分けから自尊感情、重要な他者の認知、将来への不安感を検討する。

3. 方法

3. 1 調査対象者

静岡県の公立小・中学校の通級による指導を行っている担当教員27名

3. 2 手続き

静岡県の公立小学校48校と公立中学校12校に郵送にて質問紙を配布し、無記名で回答し、返送の際は質問紙と同封した封筒にて返信を投函するよう依頼した。調査期間は2022年7月から9月であった。依頼文では、任意で回答を求めることや調査結果はプライバシーに関するものを固く厳守し統計的に処理するため校名や特定の児童生徒や教師に関する情報は公表しないこと、データ分析後調査用紙は責任をもって廃棄すること等を説明し、質問紙に同封した。

3. 3 調査内容

自己理解の指導に関して行っている取り組みについて自由記述での回答を求めた。回答者のフェイスシート(教員年数・特別支援教育を担当した経験年数)、児童生徒の自己理解の実態把握のために用いているツールについて、「①ある」「②ない」「③その他」の選択肢での回答を求めた。また、「①ある」と答えた場合は、具体的に自由記述での回答を求めた。また、児童生徒が自分自身のよさに気づくための支援、多様な自己に気づくための支援、他者から見た自分についての認識を促す支援についてそれぞれ自由記述での回答を求めた。また、通級による指導を受けている児童生徒の中で1名を取り上げてもらい、特定の児童生徒に関する①プロフィール(小/中・学年・性別)、②対象児童生徒の特性と③自尊感情について選択肢(非常に高い～あまり高くないの5件法)、④重要な他者に関する認知(知っている・知らない)と具体的な人物(親・教員・友人・その他)、⑤自分自身の進路や進学、将来に関する不安について選択肢(とても不安そうである～全然不安そうではないの5件法)での回答を求めた。

3. 4 分析方法

選択式質問項目の回答については、単純集計をし、割合を算出した。自由記述式質問項目の回答については、KJ法を用いてカテゴリー分けを行った。その際に、一人の回答者による複数の回答は複数のラベルに記入した。また、統計ソフトRによるクラスタ分析を行った。

4. 結果

4. 1 調査対象者のプロフィール

27名(回収率45%)の担当教員から返送があった。回答者の教員経験年数は5年未満が1名(3.7%)、5～10年が1名(3.7%)、11～20年が4名(14.8%)、21年～30年が7名(25.9%)、31年以上が14名(51.9%)であっ

た。特別支援教育を担当した経験年数は5年未満が11名(40.7%)、5-10年が7名(25.9%)、11-20年が8名(29.6%)、21年-30年が1名(3.7%)、31年以上が0名であった。

4. 2 自己理解の実態把握と指導方法

児童生徒の自己理解の実態把握のために、用いているツール等が「ある」という回答は18件(66.7%)、「ない」が3件(11.1%)であった。用いているツール等があると回答した場合の自由記述の内訳(Figure1)は、「SST(ソーシャルスキルトレーニング; Social Skill Training)」が5件(18.5%)、「感情に関するカード」が5件(18.5%)、「チェックシート・ワークシート」5件(18.5%)、「知能検査・発達検査」が1件(3.7%)、「心理検査」が1件(3.7%)、「職業レディネステスト」が1件(3.7%)であった。

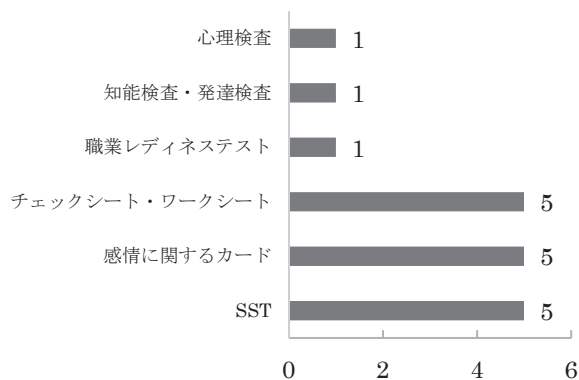


Figure1 児童生徒の自己理解の実態把握のために用いられているツール

児童生徒が自分自身の良さに気づくために行われている支援の回答の内訳は「本人に対する価値づけ」が8件(29.6%)、「言語によるフィードバック」が7件(25.9%)、「ワークシートの作成後、話し合い」が6件(22.2%)、「カウンセリング」が3件(11.1%)、「長所を生かした活動」が3件(11.1%)、「未回答」3件(11.1%)であった。

多様な自己に気づくために行われている支援の回答の内訳は「未回答」が8件(29.6%)、「様々なツールを用いた支援」が7件(25.9%)、「話し合いによる言語化」が5件(18.5%)、「多様な他者からのフィードバック」が5件(18.5%)、「多様な活動の取り入れ後の振り返り」が2件(7.4%)、「SST後の話し合い」が2件(7.4%)、「あまりできていない」が1件(3.7%)であった。

児童生徒の他者から見た自分についての認識を促す支援の回答の内訳は「未回答」が5件(18.5%)、「相手の立場に立つ練習・活動」が4件(14.8%)、「SST」が

4件(14.8%)、「多様な他者からのフィードバック」が4件(14.8%)、「グループ活動」が4件(14.8%)、「ロールプレイ」が2件(7.4%)、「あまりできていない」が2件(7.4%)であった。

4. 3 抽出された児童生徒1名の実態

特定の児童生徒1名に対する内訳は、小学生20名、中学生6名、未回答1名であった。未回答であったデータ1つを除外した。性別は男子19名、女子7名であった。児童生徒の特性として、自己中心性と情緒不安定、自己肯定感の低さが21件(80.8%)で一番多く見られた。次いで、興味関心の偏りが20件(76.9%)、社会性が17件(65.4%)、行動コントロールと対人関係が16件(61.5%)、学習面の問題が14件(53.8%)、過敏さが11件(42.3%)、多動性が10件(38.5%)、被害妄想が9件(34.6%)、集団活動が8件(30.8%)、その他が2件(7.7%)であった。児童生徒26名を対象に12特性を変数としてWard法(Rのward.D2関数)によるクラスタ分析を行った結果、4クラスタ(CL)を適当と判断した。CL1[全般的つまずきあり群]が8名、CL2[全般的つまずきなし群]が3名、CL3[情緒不安定・行動コントロール困難群]が5名、CL4[対人トラブル群]が10名であった。12特性から4つのクラスタの支援ニーズについてFigure2に示した。

自尊感情について全体では、「非常に高い」が3件(11.1%)、「やや高い」が6件(22.2%)、「どちらとも言えない」が16件(59.3%)、「あまり高くない」が1件(3.7%)、「全然高くない」が0件であった。4つのクラスタごとの自尊感情について、CL1[全般的つまずきあり群]では、「非常に高い」が1件(12.5%)、「やや高い」が1件(12.5%)、「どちらとも言えない」が5件(62.5%)、「あまり高くない」が1件(12.5%)、「全然高くない」が0件であり、CL2[全般的つまずきなし群]では、「非常に高い」が1件(33.3%)、「やや高い」が1件(33.3%)、「どちらとも言えない」が1件(33.3%)、「あまり高くない」と「全然高くない」が0件、CL3[情緒不安定・行動コントロール困難群]では、「非常に高い」が1件(20.0%)、「やや高い」が1件(20.0%)、「どちらとも言えない」が3件(60%)、「あまり高くない」と「全然高くない」が0件、CL4[対人トラブル群]では、「やや高い」が3件(30.0%)、「どちらとも言えない」が7件(70.0%)、「非常に高い」、「あまり高くない」、「全然高くない」が0件であった。

児童生徒が自分にとっての重要な他者について「知っている」と答えた教員は22名(84.6%)、「知らない」と答えた教員は4名(15.4%)であった。具体的な人物について、親が17名(65.4%)、教員が4名(15.4%)、友

人が5名(19.2%), その他が4名(15.4%)であった。その他では、「チームの仲間」「兄」「部活の顧問」「コーチ」といった記述が得られた。

児童生徒の自分自身の進路や進学, 将来に関する不安について「とても不安である」が3件(11.5%), 「少し不安である」が10件(38.5%), 「あまり不安そうではない」が11件(42.3%), 「全然不安そうではない」が2件(7.7%)であった。4つのクラスタごとの不安感について, CL1 [全般的つまずきあり群] では, 「とても不安である」が2件(25.0%), 「少し不安である」が2件(25.0%), 「どちらとも言えない」が3件(37.5%), 「あまり不安そうではない」が1件(12.5%), 「全然不安そうではない」が0件であり, CL2 [全般的つまずきなし群] では, 「少し不安である」が1件(33.3%), 「どちらとも言えない」が2件(66.7%), 「とても不安である」と「あまり不安そうではない」, 「全然不安そうではない」が0件, CL3 [情緒不安定・行動コントロール困難群] では, 「少し不安である」が4件(80.0%), 「どちらとも言えない」が1件(20.0%), 「とても不安である」と「あまり不安そうではない」, 「全然不安そうではない」が0件, CL4 [対人トラブル群] では, 「とても不安である」が1件(10.0%), 「少し不安である」が3件(30.0%), 「どちらとも言えない」が5件(50.0%), 「あまり不安そうではない」が1件(10.0%), 「全然不安そうではない」が0件であった。

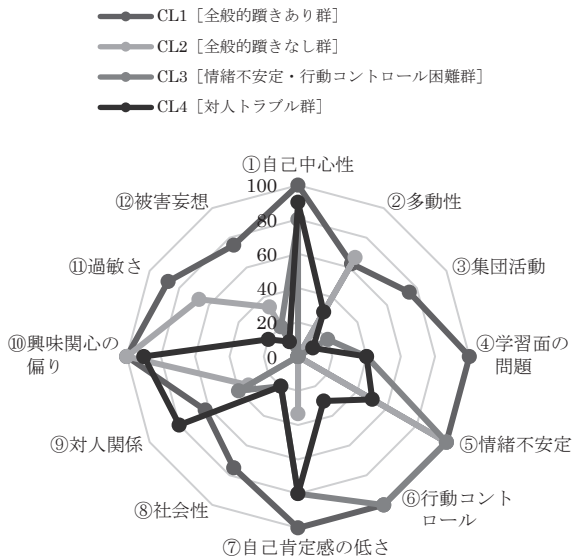


Figure2 4つのクラスタにおける支援ニーズ

5. 考察

本研究では小中学校における通級による指導の担当教員を対象に自己理解指導のアセスメントツール, 児童生

徒の良さに気づく支援, 多様な自己に気づくために行われている支援, 他者から見た自分に関する認識を促す支援の実態について明らかになった。また, 通級による担当教員の実践による事例を通しての児童生徒の特性, 自尊感情の程度, 重要な他者の認知, 将来への不安感の実態を把握し, 特性によるタイプ分けから自尊感情, 重要な他者の認知, 将来への不安感について明らかになった。児童生徒の自己理解に関する実態把握のために, ツールを用いている支援者は多かったが, SSTや感情に関するツールが多く使用されており, 行動変容と感情コントロールを目的とした支援が行われていることが分かった。自己に関する価値の認識, 多様性の理解, 客体としての認識のいずれの実践においても, SSTによる支援が必ず含まれていた。しかし, 児童期において自己概念を深めていくためには現段階における自我の充実の発達段階を把握した上で多様な自己への気づきとともに重要な他者の認知とフィードバックにより随時修正を図っていくことが重要である。また, 多様な自己に気づくための支援と他者から見た自分についての認識を促す支援において未回答が多く, 今後の自己理解支援において多層性と客観性の視点が必要であることが課題として示された。

児童生徒の特性から支援ニーズとしてクラスタ分析によって全般的なつまずきの有無と情緒・行動コントロール, 対人関係面の4つに分類された。児童生徒の自尊感情の程度として, 4つのタイプのいずれにおいてもどちらとも言えないという回答が多かった。支援ニーズの把握はできておりそれが異なっても自尊感情の程度は関係なく把握することの難しさが示された。今後は適切な自尊感情の支援ニーズが把握できるよう, 自尊感情の把握における明確なツールが必要である。その上で, 児童生徒の特性と自尊感情の程度により支援を行っていくことが考えられる。

一方で, 児童生徒の進路や進学, 将来に関する不安において不安があるという回答の割合が高く, 特に全般的につまずきのある群と情緒不安定・行動コントロールが苦手である群において不安である回答が得られた。東京都教育委員会が発行している特別支援教室ガイドブック(2021)⁵⁾では中学校特有の状況への配慮の中で小学校から中学校への指導の接続の問題, 中学校から高等への指導の接続等を挙げている。そこで, 生徒からの相談等に適宜応じ, 心理的安定を図るとともに特別支援教室の指導(通級による指導)においても生徒本人に進路や将来に向けての見通しを持たせることや, 中学校入学前から児童の課題を把握して特別支援教室での指導を小学校から引き継ぐことが必要な生徒がいることを指摘しており, 進路, 進学等といった将来を見込んだ指導をする

必要性が示唆された。通級による指導を受ける児童生徒が増えている中で、高等学校においても通級による指導が実施されるようになったことから今後は自我同一性の確立の時期における2次障害を防ぐための指導や進路不安を軽減できるような指導が期待されると考える。

引用文献

- 1) 吉井 秀樹・吉松 靖文：年長自閉性障害児の自己理解，他者理解，感情理解の関連性に関する研究 特殊教育学研究, 41, 217-226, 2003.
- 2) 静岡総合教育センター専門支援部特別支援課：発達障害を対象とした通級指導教室担当者の指導力向上に役立つスタートブックの検討—小・中学校及び高等学校の担当者を対象とした調査をもとに— 平成30年度「研究紀要」第23号, 2018.
- 3) 大塚玲・石田元美：静岡県における発達障害を対象とした小学校通級指導教室の現状と課題 静岡県教育学部研究報告, 63, 55-70, 2013.
- 4) 田中道治：第2章発達障害のある子どもの自己を育てるとは 田中道治・都筑学・別府学・小島道生（編）発達障害のある子どもの自己を育てる内面世界の成長を支える教育・支援, 2010.
- 5) 東京都教育委員会：特別支援教室の運営ガイドライン https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/primary_and_junior_high/special_class/guideline.html, 2021.
- 6) 文部科学省：令和元年度 通級による指導実施状況調査結果について https://www.mext.go.jp/content/20200317-mxt_tokubetu01-000005538-02.pdf, 2020.