SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

特別支援学校（病弱）における精神疾患等を併せ有する発達障害の児童生徒の支援

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2021-01-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石川, 慶和 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027828

特別支援学校（病弱）における精神疾患等を併せ有する発達障害の児童生徒の支援

Support for Students with Mental Disorder and Developmental Disorders in Education of Children with Health Impairments

石川 慶和
Yoshikazu ISHIKAWA

（令和 2 年 11 月 30 日受理）

Ⅰ　はじめに

特別支援学校（病弱）に在籍する児童生徒のうち、精神疾患等の児童生徒の割合が増加し続けている。その中には発達障害のある児童生徒が不登校等の不適応のため病弱特別支援学校に転入してくるケース（武田，2012）や反応性愛着障害、適応障害、強迫性障害、摂食障害といった二次障害と思われる児童生徒（小野川・高橋，2013）がいることが指摘されている。特別支援学校（病弱）では今後もこれらのような複雑な背景を抱えた困難な事例が増えてくると予想され、精神疾患等を併せ有する発達障害の児童生徒への対応の充実が課題となっている。

精神疾患児の復学の場合、精神疾患を発症した時の環境に戻ることになるため、身体疾患児の復学とは異なる課題がある。石川・野中（2017）は精神疾患等の児童生徒の復学の課題として、特別支援学校でできていたことが前籍校でもできるとは限らないこと、すでにできている環境に入っていくことに困難さがあることを指摘している。発達障害を併せ有する場合、この困難さはさらに顕著に表れる可能性がある。また精神疾患等を併せ有する発達障害児の場合、精神疾患の表れに発達障害の特性が隠れてしまったり、知的に遅れがなく発達障害の程度が軽度だったりするため、前籍校に在籍していた時点では気づかれていなかったケースも多い。特別支援学校においては自校における児童生徒の理解や指導・支援だけでなく、それらを前籍校に引継ぎ、復学後の適応を促す対応が求められる。

就労に関しても、発達障害者には業務に取り組めている場合でも、対人関係やコミュニケーションの困難さや業務に対する動機の低下によって離職する人が多いことが指摘されている（梅永, 2017）。また就労が継続している者の多くは二次障害のない人であり、二次障害が就労を妨げる大きな要因になっているという指摘もある（Schaller & Yang, 2005）。さらには極端な努力をして業務に取り組んだり、必要以上に我慢をしすぎたりするなどして、様々な精神症状が生じるという過剰適応の問題も報告されている（横田・千田・飯利・斎藤, 2018）。そのため、特別支援学校においては就労に必要なスキルを獲得させるだけでなく、病気や障害に応じた主体的な取組みや自己理解を促す指導・支援が求められる。

近年、発達障害を精神疾患合わせ有する精神疾患等の児童生徒への指導事例については散見されるようになってきているが特別支援学校への適応をめざしたものが多く、復学後や卒業後の適応を目指すという視点からの指導・支援は明らかになっていない。そこで本研究は精神疾患等を併せ有する児童生徒への対応について入学・転入から卒業・転出後までを見通した支援の在り方を明らかにすることを目的とする。特に小・中学部については転出後の前籍校での適応、高等部については卒業後の就労先・進学先での適応に焦点を当てて検討することとする。

Ⅱ　方法

１．対象

特別支援学校（病弱）で３年以上の勤務経験がある教員のうち、小学部４名、中学部３名、高等部４名の計 11 名を対象にした。

２．手続き

調査内容を書面で事前に渡した上で個別の半構造化インタビューを行った。回答は許可を得てＩＣレコーダーで録音した。調査期間は 201X 年の 9～11 月であり、インタビュー時間は一人当たり 40 分程度であった。

３．調査項目

調査項目は、精神疾患等を併せ有する発達障害の児童生徒について、実体把握に関しては①障害特性の理解、②精神的な問題の理解の２項目、指導支援については③学校生活に適応するための工夫、④復学後・卒業後に適応するための工夫の２項目、計４項目であった。

４．分析方法

インタビューの内容を書き起こし、意味のまとまりごとに分けて要約した。さらに内容の類似性を基準にグループにまとめた。

５．倫理的配慮

研究の主旨と個人情報の保護に関する文書を作成して対象校の管理職及び対象者本人に説明し、承諾を得て行った。なお、本研究は静岡大学人を対象とする研究倫理委員会の審査を受け、学長の承認を得て行った（登録番号：18-42）　。

Ⅲ　結果

小・中学部は学期途中での転入・転出が多く、高等部は入学から卒業まで在籍することが多いという傾向があるため、調査結果は小・中学部と高等部に分けてまとめた。

１．小・中学部の結果

（１）障害特性の理解

児童生徒の障害特性を把握する上で意識していることや工夫していることを Table 1 にまとめた。「医療機関からの情報収集」「保護者からの情報収集」「前籍校からの情報収集」「児童生徒との信頼関係作り」「特別支援学校での表れの観察」「他の教員との情報共有」に分けられた。医療機関や保護者、前籍校からの情報をもとに児童生徒と話をしたり、特別支援学校での実際の表れを観察したりすることにより児童生徒の特性を把握していた。特性を把握するために信頼関係づくりが挙げられている点も特徴的であった。

Table 1　障害特性の理解（小・中学部）

①医療機関からの情報収集
・医療機関から生育歴や家庭の状況に関する情報をもらう。
・発達検査の結果についての情報に目を通す。
・発達のでこぼこや偏りを把握する。

②保護者からの情報収集
・転入時に面談を行い、好き嫌い、家での様子、困っていることや悩んでいることを聞く。
・退院までにどうなってほしいかを聞き取る。

③前籍校からの情報収集
・教科の得意不得意、苦手な場面、不適切行動の頻度、集団の中での様子、登校状況、衝動性のコントロールなどを前籍校から聞き取る。
・児童生徒について聞き取りながら、支援の環境や現状も少しずつ聞くようにしている。
・必ず戻っていく子どもだということは常に伝え続けるようにしている。

④児童生徒との信頼関係づくり
・悩みや困っていることが本人から聞き取れるようにまず信頼関係作りから始める。
・すぐに話せる子どもばかりではないので、雑談や好きなことの話からすることが多い。
・前籍校や家庭での様子と異なる場合があるので、実際に子どもと接する中で把握していくが、一緒に何か活動をしたり話をしたりしながら信頼関係を築いていき、困り感や悩みを把握するようにしている。
・学校や先生という存在がそもそも嫌いな子どもがいるので、好きなことや互いの共通点の話をしてネガティブなことも言いやすいような関係作りを心がけている。

⑤特別支援学校での表れの観察
・前籍校と特別支援学校での表れが異なることが多いので、聞いた情報をもとに実際の子どもの現れを見るようにしている。
・前籍校や医療からの情報をもとに学習の様子（ノートの取り方、教科の好き嫌い、話を聞くときの姿勢など）を実際に観察して総合的に本人を捉えるようにしている。
・他からの情報を参考にしながら子どもを見ていくようにしている。
・実際に見ないとわからない部分は多い。

⑥他の教員との情報共有
・自分の中でこの子はこういう子だと決めつけないようにするために、他の教員に話してどう見えているのか聞くようにしている。

（2）精神面の問題の理解

精神的な問題について理解するために意識していることや工夫していることを Table 2 にまとめた。「医療機関からの情報収集」「前籍校からの情報収集」「安心・安全な関係作り」「問題の背景の理解」が主に挙げられた。医療機関や前籍校からの情報収集は障害特性の理解と共通していた。関係づくりでは、受容・共感や安心、甘えなど、児童生徒が安らげるような関係づくりについて述べられていた。また、児童生徒の問題については行動や発言だけに目を向けるのではなく、その背景を考えるとの回答が得られた。

Table 2　精神面の問題の理解（小・中学部）

①医療機関からの情報収集

・医療機関からの紹介状から家庭環境や生育歴を把握する。

②前籍校からの情報収集

・前籍校の教員から聞き取る（苦手なこと、不登校になったきっかけなど）。

③安心・安全な関係作り

・本人が安心してなんでも話せるように、共感・受容的に話を聞くようにしている。

・考え方に偏りや癖がある子どもが多いが、先入観や自分の考えはいったん置いておき、フラットな状態で話を聞くようにしている。

・学校や先生が苦手で、大人に上手く甘えられない子どもが多い。学年問わず声をかけるようにしている。

・不安をもって転籍してきた子どもに対してまずは自分が安心できる存在になれるようにしている。

④問題の背景の理解

・普段の生活を見て、自信のなさ、失敗や負けること、間違えることへの恐怖心ことを把握する。

・目の前の不適切行動や発言だけを見るのではなく、その背景を考えるようにしている。

・前の学校や家庭の様子とここでの様子が違ったりする。

・やっぱり環境が違うので落ち着いて見える。

（3）学校適応のための指導・支援

学校適応のための指導・支援を Table 3 にまとめた。「学校生活のルール確認」「段階的な授業参加」「気持ちの理解」「人間関係の形成」が主に挙げられた。前籍校での経験が少ない子どもが多いことから、まず学校生活のルールを提示して見通しをもてるようにしているとのことだった。集団や教科に対する苦手さから転籍してきてすぐに授業に参加できる子どもたちばかりではないために、授業見学や短時間の参加から段階的に始めているという回答が得られた。そのことを児童生徒にマイナスには捉えさせず、見学も立派な勉強だとプラスに評価していた。

自分の気持ちを不適切な行動や発言で表す児童生徒に対しては、児童生徒の気持ちを代弁し、気持ちの言語化を促すことで理解を示していた。また、転籍してきてすぐに教員や友人を信頼して話してくれる児童生徒ばかりではないため、人間関係の形成が重視されているのも特徴的であった。まずはキーパーソンとなるような 1 人の教員と関係性を作り、それを核にして他の教員との関係も広げていくことで、多くの人と関係性を作れるようにしていた。友達同士は、互いにいいところを認め合う活動を取り入れているとのことだった。

Table 3　特別支援学校適応のための指導・支援（小・中学部）

①学校生活のルール確認

・前籍校での経験の少なさからそもそも学校のルールを知らないことが多いため、学習のルールや生活のルールを丁寧に教えるようにしている。

・見通しが持てるように転入時に児童生徒に写真を見せながら授業の進め方や学校生活について話をする。

②段階的な授業参加

・最初から授業に参加できる子どもばかりではないので、見学から始めたり好きな教

科の授業から参加したりしている。

・好きな内容から入ったり、何時になったら終わりというように約束をしたりしている。最後にお楽しみの活動を用意することもある。

・見学することや短時間だけ参加することに対して、それも立派な勉強だと認めるようにしている。

・疲れたらクールダウンをしてもいいことをあらかじめ伝えておく。

③気持ちの自己理解

・暴言や暴力が出たときはそのくらいやりたくないということなので、その気持ちを言語化して整理してあげるようにしている。

・いったん落ち着いて冷静になったら、そうなってしまったのはどうしてなのかを一緒に考える。

④人間関係の形成

・まず自己開示をしたり好きな話をしたりして打ち解けていく。

・頑なに担任でないと話せない子もいるが、担任としか話せないのではなく、他の教員に遊んでもらったり声をかけてもらったりして人の輪を広げていく。

・人とのやり取りが難しい子どもに対してはまず１人の教員との関係性を作って安心できるようにする。その後その教員を核として広げていく。

・どうしても話すのが難しい子どもは、一緒に何かの活動に取り組みまずは隣にいて不快ではない存在になることをめざす。

・教員に言われることよりも友達に言われたことの方が受け入れやすい子どももいるので、カードを使ってお互いにいいところを見つけ出す活動を取り入れている。

・褒めあうという経験をしてこなかった子どもが多いので、自分も相手も嬉しい気持ちになることを実感させる。

・いろんな先生と話せるようになることで前籍校に戻っても話ができるといい。

・外に出ていった時に信頼できる大人との関わりがあるかないかでは大きい。

（4）復学後の適応をめざした指導・支援

復学後の前籍校適応を目指した指導・支援を Table 4 にまとめた。「復学後の環境を想定した指導」「自己効力感を高める支援」「前籍校への引継ぎ」が挙げられた。特別支援学校と前籍校では環境が大きく異なるため、前籍校での環境を想定し、集団の中で活動する練習をしたり、ヘルプカードを使う練習をしたりしていた。さらにはできるようになったことを意識させる声かけをすることで、成功への見通しを立たせていた。

児童生徒本人から復学をしていく上での気持ちを聞き取ることも重視されていた。復学することが嬉しくて頑張れる子もいれば不安が大きくなってくる子もいることから、児童生徒の気持ちを受け止めることで前籍校に戻った後の取り組みについて一緒に考えていた。また、児童生徒が復学するにあたり、前籍校に情報を伝えて環境整備や支援の準備をしてもらっているということも挙げられた。伝えるだけではなく、有効だった支援方法をそのまま引き継ぎ使ってもらうこともあるとのことだった。

Table 4　復学後の前籍校適応を目指した指導・支援

①復学後の環境を想定した指導

・最終的に大人数の中で過ごさなければいけないので、集団の中での活動を増やすよう

にしている。
・ヘルプカードを出す練習やクールダウンの取り方を練習している。
・困っていることを伝えられないと分からないので、伝える練習をする。
・前籍校でもできるストレス対処法を一緒に考える。
・ルールや課題に徐々に負荷をかけていくようにしている。児童生徒には、もうすぐ復学していくからそれに向けて指導していく、あなたはそのレベルにきたということをあらかじめ伝える。
・不安が大きくなった子どもの気持ちを受容し、前籍校で安心して過ごすためにどうしたらいいかを一緒に考える。
・特別支援学校の授業は基本をゆっくり進めていくので、復学後の学習の不安を抱える子どももいる。前籍校にどんな内容をやっているのか聞いて子どもに伝えている。宿題も同じようにやってみたり、テストを送ってもらって解いて送り返したりすることもある。
・前籍校での不安を思い出して気持ちが不安定になり、不適切行動や発言に出る子もいる。復学が近いからと叱るのではなく、それで気持ちを切り替えて頑張る糧になるのなら受け止めることもある。

②自己効力感を高める支援
・「目標に向かってこんなに頑張ってきた」ということを子どもに伝えている。
・特別支援学校でできるようになったことを自覚してもらうためにきちんと伝えている。こうしたら大丈夫だと理解させたい。
・できたところをほめることでできたところまでを認められるようにしている。

③前籍校への引継ぎ
・できるようになったことや前籍校で頑張りたいこと、心配なことを聞いて、前籍校に伝えておく。
・目標や設定可能な環境を話し合い、有効な支援を引き継ぐ。
・特別支援学校で使って有効だった頑張り表やヘルプカードをそのまま渡して使ってもらうこともある。
・一方的に押し付けるのではなく、つながり続ける中で設定可能な環境を考えてもらったり、それを通して自分たちの学校の児童生徒だと意識してもらう。
・児童生徒の希望する環境や支援を伝えて準備してもらう。
・子どもに対して前籍校の先生は助けてくれるようになっているから大丈夫という旨を事前に伝えておく。
・不登校だった子どもだと前籍校の担任も何も把握できていないことがある。引継ぎの話し合いの場で初めて気がつくこともあるし、絶対に通常学級に戻さなければいけないと思っている教員も選択肢はそれだけではないと認識が変わることがある。

２．高等部の結果

（１）障害特性の理解

生徒の実態を把握するために工夫や意識していることをTable 5にまとめた。「多角的な情報収集」「他の教員との情報共有」が挙げられた。「多角的な情報収集」では、生育歴や家庭環境を把握することで実際に生徒の現れを目の当たりにしたときに理解できるようにしていた。また知能検査の結果を把握したうえで生徒と接し、現れと結び付けているとのことだった。さらに、「他の教員との情報共有」は日常的に行っており、理解が主観的にならないよう客観視できることが重視されていた。

Table 5　障害特性の理解（高等部）

①多角的な情報収集
- 生徒に関するデータに目を通し、苦手なことや今までの経験を把握するようにしている。そうすることで生徒を前にしたときになぜそのような行動に出るのか分かるようになる。
- 一気に全員はできないが、事例生徒を決めて WISC の結果を把握して普段の生活の様子とつなげて根拠をもって見ていくことを意識している。
- 病院からもらった生育歴を読んで家庭の事情を把握したり、中学部からもらった情報に目を通している。

②他の教員との情報共有
- 何か気になる現れがあった時に他の教員と共有するようにしている。話し合いの場を設けるというより日常的に行っている。
- 他の教員から見た生徒像を知ることは客観的に見れるようになるので大切にしている。
- マイナスの現れだけでなく、プラスの現れも学年の教員同士で報告しあっている。

（２）精神面の問題の理解

精神面の問題について理解するために工夫していることを Table 6 にまとめた。「他の教員との情報共有」「問題の背景の理解」「平常な状態の把握」が主に挙げられた。「他の教員との情報共有」では、不適切な行動を生徒からのメッセージだと前向きに捉え、その行動に関して独りよがりの考えにならないように多くの教員がどのように見ているかを把握するために共有していた。「問題の背景の理解」では、生徒の現れを目の当たりにしたときにその行動そのものだけに注目するのではなく、背景となっている過去の経験や環境にも目を向けられるようにあらかじめ把握して理解できるようにしているとのことだった。「平常な状態の把握」では、普段から生徒のことを認めたり褒めたりして関係を築くことによって生徒から話したいことを話すようになってくるとのことだった。さらに日常的に生徒に話しかけることによって普段と違う生徒の様子に気づけるようにしていた。話を聞くときの雰囲気作りにも配慮していた。

Table 6　精神面の問題の理解（高等部）

①他の教員との情報共有
- 不適切な行動をしたときは、何かを伝えたいときだと思うようにしている。
- 行動について多角的に見れるようになるべく多くの教員と共有する。

②問題の背景の理解
- 現れを見たときにその行動だけに捉われないようにする。
- 生徒の現れの背景である過去の経験や環境はいつも心に留めるようにしている。
- 本人には聞かないが、過去の経験についてあるだけの情報に目を通し自分なりにイメージするようにしている。
- 現れだけ見ているとわがままや難しい生徒だと思ってしまうが、今までどう過ごしてきたのかを想像して背景を理解しておくと生徒の気持ちを理解できる。

③平常な状態の把握
- あまり自分のことを話してくれない生徒もいるが、普段頑張っていることを認めたり

褒めたりしているとふとした時に思いを伝えてくれることがある。 ・日常的に声をかけるようにしている。その反応が普段と違えばなにかあったのかと思うようにしている。 ・話を聞くときは話しやすいように深刻な雰囲気で聞くのではなく、普段と変わらない姿勢で聞くようにしている。

（3）特別支援学校に適応するための指導・支援

特別支援学校に適応するための指導・支援について Table 7 にまとめた。「ポジティブな評価」「見通しを持もたせる支援」「生活習慣の獲得」が挙げられた。多くの教員が 1 年生だった時よりも登校が安定してきた生徒が増えていると述べ、昨年に比べて学校に適応してきているとしていた。学校に適応するための指導・支援はそのまま卒業後に必要なことを身に付けさせる指導・支援にもなり得るため、「卒業後を意識させる」指導・支援についても挙げられた。

Table 7　特別支援学校に適応するための指導・支援（高等部）

①ポジティブな評価 ・失敗したことよりも、そこまでできたという点をポジティブに評価する。 ②見通しをもたせる支援 ・2 年生は年度途中から学校のトップとしての役割が求められ、やるべきことが変わるので早めに伝えるようにしている。 ・実習に関してもやるべきことを早めに丁寧に説明するようにしている。 ・人と適度な距離を取るのが難しい生徒が多いので、ヒートアップしそうなところで呼んで冷静になるように促し、どうしたらいいのかを問いかけて考えさせる。 ③生活習慣の獲得 ・最終的に規則正しい生活をしてほしいので、朝来たことを褒めたり、遅刻したとしても学校に来た事実を褒めたりするようにしている。 ・3 年生に近づくにつれてだんだん社会に出ることを意識させなければいけないので、できそうなときには挨拶や身だしなみに気をつけて注意するようにしている。

（4）卒業後に社会に適応するための指導・支援

卒業後に社会に適応するための指導・支援を Table 8 にまとめた。「卒業していくという意識づけ」「自己有用感を高める支援」「被援助志向性を高める支援」「就労先や進学先への引継ぎ」が挙げられた。「卒業後の生活の意識づけ」では、卒業して学校を離れてくことをだんだんと自覚させるための声かけや指導が挙げられた。「自己有用感を高める支援」では他者との関係の中で自分が役に立っているということを意識させていた。「被援助志向性を高める支援」では、困ったときは頼っていいことを積極的に伝えたり、卒業後も相談しに来れるような関係づくりをしていた。また、「生きる力の獲得」として生きがいや体力といった、日常生活や仕事を支える力をつけることも意識されていた。

Table 8　卒業後に社会に適応するための指導・支援

①卒業後の生活の意識づけ ・働くことのメリットを伝えるために進学や仕事をしてよかったという自分の経験を話

すことがある。

・自分の将来に目を向けてほしいので、進路希望調査や模試の申込書は自分で書くように指導している。

・1 年生の時は学校に来れなかった生徒も登校が安定してきて、社会に出ることを意識させる指導もできるようになってきた。ここまでできるようになったから卒業後の課題になり得る点に関してこうしていこうと生徒が取り組んでいけるようにしている。

②自己有用感を高める支援

・生徒が学校に来て頑張っていることが自分たちも助けられているということを言葉にして直接伝えるようにしている。

③被援助志向性を高める支援

・困ったときには頼っていいんだということをかなり伝えている。

・卒業後も相談できるような関係を在学中に作っておく。

・1 年生の時に比べて学校生活に関する課題が減ってきたので、進学したい生徒に対して手伝えることは手伝うし、意識を変えていこうと声をかけている。

・少し不安を感じても誰かに頼りながらやっていこう、上手くいかなくても次にいこうと思えるようになってほしい。それが難しい生徒たちであるが、在学中に周りに励まされることでそうなっていってほしい。

④生きる力の獲得

・卒業までに生きがいとなるものを見つけさせたい。趣味でもなんでも楽しいと思えることを見つけて仕事をしていくうえで頑張る糧にしてほしい。

・卒業したら仕事に対して気を遣ったり体力を使ったりするので、日常生活は当たり前のようにできるようになってほしいとの思いで家庭科をやっている。

⑤就労先や進学先への引継ぎ

・就労先が決定したら作成した移行支援計画について担任が就労先と話をするようにしている。

・就労先が決まると家庭のやり取りを会社が行うことになるので実習に比べて家庭状況も詳しく伝える。

・大学等でも合理的配慮がかなり進んできていて、引継ぎの話し合いをしましょうと言ってくれるところもあるので、その場合は出向いて生徒の特徴を伝えている。

・進学だからといってすべて進学先に任せるのではなく、できるだけ病気や障害について理解してもらうようにしている。

Ⅳ．考察

１．精神疾患等を併せ有する発達障害の児童生徒の実態把握

（1）多角的な情報収集

小・中学部と高等部で共通していたのは多角的な情報収集であった。医療機関からは生育歴や家庭環境、発達検査の結果、保護者からは家での様子、前籍校からは教科の理解度、集団の中での様子、登校状況等を聞き取っていた。育ちや生活環境、学習の状況、集団生活等について幅広く情報を収集するのは実態把握の基本ではあるといえるが、医療機関から直に情報を得られるのは特別支援学校（病弱）の特徴といえるだろう。治療の状況や心理検査の結果などの専門的な情報が得られることも多く、これらの情報について精通し、指導・支援に生かすことが求められる。精神面の問題の理解については小・中学部、高等部共に「問題の背景の理解」が挙げられており、目の前の行動や発言だけでなく、過去の経験や環境を踏まえた理解の重要

性が述べられていた。教員が現在の子どもの困り感をとらえるために、子どもの置かれてきた環境やネガティブな経験を多角的に捉えて理解しようとしている様子が伺える。しかし、医療情報や検査結果を活かしたという回答はなく、収集された情報が十分に活用されていない可能性がある。特に精神疾患を併せ有する発達障害児の場合、その問題が本人の特性によるものか、二次的に発生しているものなのかを見極めるために、医療情報や検査結果は有効であるため、今後の活用が期待される。

（2）日常の行動観察

情報収集が重視される一方で「他からの情報を参考にしながら子どもを見ていくようにしている」「実際に見ないとわからない部分は多い」という回答もあり、子どもの表れを実際に見ることも重視されていた。他者から得られた情報や今までの環境の中で表れた問題だけで判断しないという側面もあるだろうが、新たな環境である特別支援学校や教師である自分との関わりの中で見せる表れを実際に見ることで、子どもが環境に適応する方略や人間関係を築くときの傾向にも注目していた。実際に子どもと関わる中で表れを把握していくことは、今後子どもが学校に適応したり復学後の適応をしたりするための環境設定や支援方法を考えるヒントにもなり得ると考えられる。

ただし、特別支援学校での表れについては「前の学校や家庭の様子とここでの様子が違ったりする」「やっぱり環境が違うので落ち着いて見える」と述べた教員がおり、事前に把握していた問題が表れないこともあるようであった。精神障害は他の障害と違い、環境そのものが原因で表れることも少なくない障害である（下條・城間・喜屋武・緒方，2017）ことから、特別支援学校において環境が整えられていると問題なく適応しているように見えてしまうことがあるのかもしれない。しかしその場合、特別支援学校に適応しているように見えるからといってそのまま復学させたらおそらく以前と同じような問題を起こしてしまうだろう。問題がないことを良しとするのではなく、問題が起きなかった背景を収集した情報や特別支援学校での支援や環境設定から分析し、理解しておく必要があるといえる。

２．特別支援学校（病弱）における指導・支援の工夫

（1）安心して過ごせる場の提供

知的発達に遅れのない発達障害児の場合、心理面の困難として自分や周囲への不安を常に持っていることやストレスに弱く自分で不安定さを増幅させるなど、ストレス耐性の弱さがあることが指摘されている（熊地・佐藤・斎藤・武田，2013）。精神疾患を併せ有する発達障害児の場合、この傾向がより顕著になることは想像に難くない。小・中学部では学校生活のルールの確認をすることで特別支援学校での学校生活に対して見通しを持たせていた。不登校を経験している子どもも多いため、学校生活について改めて理解させる必要性が述べられていたが、不適応を起こした学校という場に対するネガティブなイメージを払拭し、学校本来の学びや生活について意識させる効果もあるのだろう。高等部でも見通しを持たせることは挙げられていたが、小・中学部とは少し異なり、学校生活を理解させるためというよりも、学校での立場を理解させたり、実習や社会生活を意識させることを目的としていた。小・中学部は在籍期間が短いため、スムーズな学校適応を促す目的もあるのだろう。高等部ではより長期的な見通しの中で生徒が主体的に学び、課題を自ら乗り越えていく力をつけようとする意図があると考えられる。

（２）段階的な授業参加

熊地・佐藤・斎藤・武田（2013）は二次障害のある子どもはできないことへの不安感・恐怖心が強いことや怖い、分からない、注意されることが精神的に負担になることを指摘している。つまり、発達障害をベースとした授業内容の無理解が根本にあり、授業に対する不安や恐怖という精神的な問題を引き起こしているのである。そこで小・中学部では二次障害への対応を優先し、授業の見学から始めたり、好きな教科の授業から参加したりなど段階的な授業参加を促していた。また見学や部分的な参加でも「立派な勉強だと認める」ことで子どもの授業参加に対する意識の変化を促していた。子ども自身が多様な授業参加を認められるようになることで、自分の気持ちと折り合いをつけ、参加の程度を自らコントロールできるようになる効果もあると考えられる。二次障害のある子どもに対しては精神面の問題に対して配慮しながら段階的に主体的な授業参加を促し、そのうえで発達障害に応じた支援を行い、授業での成功体験を積ませることが必要であるといえる。

（３）人間関係の形成

面接ではまず教員との二者関係を作ることが重視されていた。別府・坂本（2005）は二次障害が改善する際には、不得意な領域を持っていることも含めて自分を承認（approval）してくれる重要な他者（significant others）の存在が大きな役割を果たすと述べている。精神疾患を抱える子どもの中には教員や保護者から理解が得られず、大人に対して不信感を抱いている子どもも少なくない。そのため、教員との信頼関係というよりも大人との信頼関係を築く目的で教員がキーパーソンとなる人間関係づくりが進められているのだろう。また教員側から子どもにアプローチすることによって、自分に興味関心を持ち、存在を認めてくれる人の存在が近くにいるという安心感もあると考えられる。

さらに担任との関係を核にして輪を広げていくことも述べられており、キーパーソンとなった教員が他の教員との関係を作っていくための橋渡しをしていることもわかった。「いろんな先生と話せるようになることで前籍校に戻っても話ができるといい」「外に出ていった時に信頼できる大人との関わりがあるかないかでは大きい」という発言から、人間関係の形成は特別支援学校適応のためだけではなく、復学後にも必要なことだと教員らは考えているようである。つまり大人への信頼感を獲得することは特別支援学校への適応を促す打一歩であると同時に、復学後の学校生活をも見通した支援になっているのである。

（４）自己理解の促進

宇佐美（2016）は精神面の問題に関係する二次障害を外在化障害と内在化障害に分けて説明している。内在化障害は葛藤とそれに基づく感情、不安、気分の落ち込み、強迫症状、対人恐怖、ひきこもりなど自己の内的体験として表現する障害群とされ、分離不安障害、気分障害、強迫性障害などである。外在化障害は、反抗、他者や物に対する暴力や破壊行為、盗み、家出、放浪など、葛藤とそれに基づく感情を自己の外の対象に向けて表現する障害群であり、反抗挑戦症や素行症などが含まれる。熊地・佐藤・斎藤・武田（2013）が発達障害の子どもは非常に不安感が強いため暴れることで自分を守ろうとすることがあると述べているように、外在化された問題行動は二次障害を抱える子どもにとってヘルプを求める手段や自分を守る手段となっている可能性がある。そこで教員らは暴力や暴言が出たときにはそうせざるを得ない気持ちだったことを言語化するようにしたり、どうして不適切な行動に出てしまったのかを子どもと一緒に考えたりしていた。さらに「暴言や暴力が出たときはそのくらいやりたくないということ」

「不適切な行動をしたときは、何かを伝えたいときだと思うようにしている」と述べた教員がいたことから、不適切な行動は子どもの意思表示だと捉えていることもわかった。問題行動は不適切さに注目して指導しがちであるが、その行動でしか表現できない子どもの意思表示であると捉え、子どもが何を伝えようとしているのか汲み取る配慮が教員には求められるだろう。その時の環境や状況を踏まえ、子どもの気持ちに気付いて言語化し、自らの気持ちを理解させることが大切である。

３．復学後や卒業後の適応をめざした指導・支援の在り方

（1）教育的エンパワメント

エンパワメントとは人が生まれながら持つ力を引き出そうとする視点である。復学後や卒業後の適応をめざす支援において自己効力感や自己有用感を育む視点が見られた。知識やスキルを与えることよりも、自分自身ができること、努力していることへの自覚や人の役に立てる自信を育んでいるのである。子どもが抱えている問題そのものを解決するアプローチというよりも、問題を抱えながらも自らが持つ力を発揮し、努力して乗り越えられることを自覚させるアプローチであるといえるだろう。例えば「目標に向かってこんなに頑張ってきたということを子どもに伝えている」という回答からは努力の過程を伝えていることが、「特別支援学校でできるようになったことを自覚してもらうためにきちんと伝えている」という回答からはできるようになったという結果を伝えていることがわかる。この支援は先に述べた教員との人間関係の形成がベースとなっており、信頼できる他者から認められるからこそエンパワメントとして有効な支援であるといえる。また高等部では「困ったときには頼っていいんだということをかなり伝えている」など困ったときに自分から頼れる力も重要視されていた。これも問題そのものを解決するアプローチというよりも、問題が起こることを前提に本人が他者との関係の中で乗り越えられる力を引き出すアプローチであるといえるだろう。「卒業後も相談できるような関係を在学中に作っておく」という回答からは実際に相談を受ける意図もあるだろうが、子どもに困った時はいつでも相談できる人がいるという心の支えを持たせる効果もあると考えられる。

（2）復学後、就労後の環境を想定した指導

「最終的に大人数のなかで過ごさなければいけないので、集団の中での活動を増やすようにしている」と述べられたことから、教員らは復学が近づくと集団活動を中心に前籍校の環境を想定した配慮をし、子どもに練習をさせていることがわかる。「徐々に負荷をかけていく」という回答もあり、その理由として整った環境では問題行動が表れなくなっていたとしても以前の環境に戻ると再発する恐れがあることが述べられていた。つまり集団活動での成功体験を積ませるというよりも、安全な環境である特別支援学校であえて苦手な場面である集団活動の中で負荷をかけることで困り感や問題を起こすことで、それを乗り越えたり、他者に頼ったりする力を引き出そうとしていると考えられる。さらに小・中学部では復学が近づくと前籍校に通う練習をしていた。その際は子どもに対して前籍校の先生は助けてくれることを伝えたり、特別支援学校の教員が授業の様子を見に行ったりしており、ここでも頼れるキーパーソンがそばにいることを大切にしている様子がうかがえる。高等部では現場実習により社会経験を増やし、自分の適性や進路について考えさせていた。働く習慣やスキルの獲得よりも本人自身の自己理解や意欲が重視されているのが特徴であるといえる。時間をかけて自分と向き合えるのが高等部のメリットでもあり、現場実習で多様な職種を経験することで、自分のやりたいこと、適性

について考えながら、社会に出ていく仲での自分について理解させているのだろう。

（３）前籍校や就労先、進学先への理解

石崎（2017）は発達障害児の適応には周囲の人が基本的な知識をもって対応したり、ちょっとした工夫をしたりすることにより、その特性を生かした適応をすることが必要であると述べている。特に精神疾患等を併せ有する場合は障害の特性が見えにくくなっていることも多い。よって子どもが抱えている精神的な問題だけでなく、特性とそれに応じた支援や環境も含めて伝え、前籍校や就労先での理解を得ることが必要である。小・中学部では子どもの特別支援学校での様子を前籍校の教員に見に来てもらっていた。その際は子どもに対する支援について特に理解を促していた。ただし、特別支援学校で行っている支援をそのまま前籍校で取り入れられないこともある。特別支援学校での支援がなぜ有効なのか、子どもの特性や環境も含めて検討し、前籍校の環境を配慮した支援方法を一緒に考えたり、相談に乗ったりすることも必要であろう。また、前籍校への聞き取りの際に、子どもについての情報を聞き取ることに加え、教員自身が子どもの行動についてどのように見立てているのか、子どもについてどの程度理解しているのかを把握していた。それに基づき子ども理解が少し弱そうだと感じた教員に対しては、支援方法に加え子どもの行動の見立てを丁寧に説明しているとのことだった。精神疾患を併せ有する場合、精神面の問題が目立つために、発達障害の特性が見逃されやすいこともある。そのため、ただ支援の方法を伝えるのではなく、発達障害の特性を踏まえた見立てを伝えることが有効である。高等部では就労先に家庭状況も詳しく伝えていた。就労先が家庭とやり取りをスムーズに行うためであるとともに、子どもが生活する環境も含めた理解が必要なのであろう。進学先ついては合理的配慮をえる観点から、病気や障害についてできるだけ理解してもらっているとのことであった。合理的配慮にも病気や障害を理解したうえで、本人の特性を生かした適応を促す視点で検討する必要があるといえる。

付記

本研究は JSPS 科研費・若手研究（B）（課題番号：17K140638）の助成を受けた。

文献

別府哲・坂本洋子（2005）登校しぶりを示した軽度知的障害児における自己の発達と他者の役割，心理科学，25（2），11-22.

石川慶和・野中千裕（2017）精神疾患の児童生徒の復学に向けた特別支援学校の取り組み，静岡大学教育学部研究報告人文・社会・自然科学篇，68，117-129.

石崎優子（2017）発達障害と二次障害の理解のポイント，療育，60，10-13.

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），秋田大学教育文化学部研究紀要　教育科学部門，68，97-101.

小野川文子・高橋智（2013）寄宿舎併設病弱特別支援学校における発達障害児の教育的支援，東京学芸大学紀要．総合教育科学系，64（2），115-121.

Schaller,J & Yang, NK（2005）Competitive employment for people with autism: Correlates of successful closure in competitive and supported employment．REHABILITATION COUNSELING BULLETIN，49（１），4-16.

下條満代・城間園子・喜屋武睦・緒方茂樹（2017）精神障害あるいはその疑いのある子どもへ

のよりよい支援を目指してー病理学的疾病分類から見た森川特別支援学校の在籍数変遷と事例的検討ー　琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター　紀要，35-43.
武田鉄郎（2012）病弱教育の現状と今日的役割，障害者問題研究，40（2），27-35.
梅永雄二（2017）発達障碍者の就労上の困難性と具体的対策－ASD 者を中心に．日本労働研究雑誌，685，57-68.
宇佐美政英（2016）思春期自閉スペクトラム症の内在化障害および外在化障害について，児童青年精神医学とその近接領域，16-24.
横田圭司・千田若菜・飯利千恵子・斉藤由美（2018）知的障害と発達障害をめぐるトランジション．児童青年精神医学とその近接領域．59（5），566-576.