

高校生の発達障害

—つまずきの発見と支援—

橋本和明著



カウンセリング研究会発行本冊子の成り立ち

発達障害者支援法が2004年に成立、翌2005年に施行されました。また、特別支援教育が2007年から学校教育法に位置づけられ、2016年からは障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律が施行され、障害を理由とする差別的扱いや合理的配慮の不提供をしてはならないと定められました。それらによって、発達障害のある児童や生徒へのさまざまな支援がしだいに充実してきています。筆者の所属する大学においても、発達障害のある学生への個別な支援がずいぶん活発になされ、他の大学でもそれは同様です。しかし、高校においてはその支援は小中学校や大学に比べると少し出遅れている感があり、なかでも私立高校においてはそれが認められるのではないかでしょうか。もちろん、早くからこの問題に取り組み、成果を上げている高校もありますが、小中学校のような義務教育とは違う高校の学習スタイル、自分の専門性を追求する大学とも違っている高等教育のなかで、発達障害のある生徒への取り組みがまだまだ十分には定着していないように思えます。

そんななかで、京都私立中学高等学校連合会カウンセリング研究会の先生方が定期的な勉強会をし、発達障害が疑われる高校生への理解と対応について多くの意見を出し合い議論をされてきました。そこでは、生徒の気になる行動や先生の指導のあり方について具体的に挙げていき、時には小グループに分かれて意見を出し合ったり、全体会で車座になって多方面から話し合いを続けてきました。

この冊子はその話し合いを題材にまとめられたものです。筆者としては、勉強会ですごく有意義な時間を多くの先生方と共有できた喜びに加えて、発達障害のある生徒へのかかわりについて深く考えさせられました。それをこの研究会だけに終わらせるのは

もったいないという思いもあって冊子作成を思いついたのです。従って、この冊子の内容は、発達障害が診断された、あるいはそれが疑われる生徒のさまざまなエピソードとして紹介され、それが時にはQ&Aの形式で、筆者が説明や解説を交えて作成することにしました。ただ、エピソードなどで紹介されている事例は個別性が特定されないようにかなり手を加えております。冊子にまとめてみたものの、まだまだ内容的に不十分であることは承知しています。しかし、これまでの議論の経過を自分たちだけではなく、参加されておられない先生方にも是非伝えたいとの声もあり、中間報告としてお読みいただければ幸いです。また、これが刺激になって、今後はますます発達障害のある高校生への理解や対応が進んでいくことを望んでいます。

著者 橋本和明（花園大学社会福祉学部教授）

目 次

第1章 学習におけるつまずきの発見と支援	— 5
第2章 クラスにおける居場所作りと支援	— 15
第3章 生徒の問題行動への対応	— 20
第4章 指導の困難さを抱える教師の苦悩	— 28
第5章 保護者への対応と工夫	— 38
第6章 関係機関との連携と工夫	— 44

◎橋本和明（著者）について

略歴—花園大学社会福祉学部臨床心理学科教授。1983年名古屋大学教育学部教育心理学科卒業後、家庭裁判所調査官補として採用。名古屋、大津、福岡、大阪、静岡、和歌山において家庭裁判所調査官を歴任。主任家庭裁判所調査官として大阪家庭裁判所を退職後、2006年より現職。

主著—『虐待と非行臨床』（単著・創元社 [2004]）、『発達障害と思春期・青年期—生きにくさへの理解と支援』（編著・明石書店 [2009]）、『非行臨床の技術—実践としての面接・ケース理解・報告』（単著・金剛出版 [2011]）、『子育て支援ガイドブック—逆境を乗り越える子育て技術』（編著・金剛出版 [2014]）ほか。

社会的活動—

厚生労働省社会保障審議会専門委員、豊中市教育委員会委員、大阪市社会福祉審議会専門委員、京都府子育て支援審議会委員

第1章 学習におけるつまずきの発見と支援

§ 障害の早期発見

エピソード1 本が読めない読み書き障害の生徒 ●●●●●●●

授業終了後、ある生徒が先生に「黒板に多くの文字が書かれていると、私はそれをノートテイクできない」と訴えてきました。その生徒の話を丁寧に聞いていくと、「私はほとんど本を読んだことがない」とのことでした。そこで、先生はどうして本を読まないのか、どうして本が読めないのかを尋ねたところ、その生徒は「本を読み進もうとしても同じ行を何度も何度も知らぬ間に繰り返し読んでしまい、次の行に進まないことが多い」と言うのです。そのため、文字を指で追いかながら読まないと前に進んでいかないので、本読みに相当に苦労をしていることがわかつてきました。このことをきっかけに、その生徒は読み書き障害があることが発見されました。



発達障害は身体障害とは違って、外からは障害とわかりにくい面があります。また、本人自身に障害があることに気づかない場合も多く、長い間さまざまなことに苦悩していることがしばしばあります。これらの問題が重なってしまうと、適切な支援が届かなくなってしまいやすいのです。

このエピソードのように、何気ない会話や様子であったとしても、教師が発達障害の知識や理解があれば、生徒の発達障害の早期発見につながることがあります。また、それによって、生徒に適切な学習支援やアドバイスができるかもしれません。

ただ、教師の仕事は、生徒の発達障害の有無を診断することは決してありません。障害の早期発見が望ましいからと、障害が

疑わしい生徒の保護者に、「早く病院に行って診断を受けてください」と言うのはいかがなものでしょうか。保護者にしてみると、わが子を他の生徒と比べて特別視されている、病院で診断を受けた場合は転校や退学を余儀なくさせられるのではないか、等と不安を抱いたり、反感を買ったりしてしまいます。そうではなく、生徒には診断を受けなければならないような困った事態がそこに必ずあるはずで、教師はそこに着眼点を置くことが大切です。「専門家の医師ならきっといいアドバイスがもらえるはずだから、それを聞いてきて、ここで一緒に考えましょう」と言って勧めることが保護者の安心感や教師との信頼感をきっと生むと思います。

§ つまずきの箇所の見極め

エピソード2 好き／嫌い、得意／不得意の教科 の差が大きい生徒

ある生徒は好きな教科の授業は熱心に聞くのですが、嫌いな授業は終始寝ている状態で、その落差がとても大きいのです。彼は、授業以外にも、興味のわくものには熱中し、関心が向かないものには頭からやろうとしないため、得意と不得意にも大きな差が生じてしまっています。進級できる最低限の成績さえ取ってくれればまだいいのですが、それさえも覚束ない状態であるため、どうしたものかと悩んでいます。



人間誰しも興味がわいたりわからなかったり、得意であったり得意でなかったりの分野があります。何も発達障害であるからというわけではありません。しかし、あまりにもその出来不出来の落差が大きかったり、いくら学習をしてもその効果がまったく現れないと学習意欲や興味も消失してしまうかもしれません。

そのような生徒に対して、まずどこでつまずいているのかをア

セスマントすることが大切です。そのなかには、学習障害が隠れているかもしれませんし、自閉症スペクトラム障害のこだわりの強さが顕著に見えてくるかもしれません。あるいは、教科の内容ではなく、授業を担当する教師の側の要因がそうさせている場合もあります。

いずれにせよ、その生徒の興味がない、不得意であるということだけに目を向けるのではなく、どこにその問題が隠れているのかを今一歩進めて掘り下げていくことが重要です。例えば、いつ頃から苦手だと感じたのか、テストの成績がどの単元から低下したのかといったことを詳細に分析し、そのつまずきの箇所を見極めさえすれば、それへの対処方法も生まれるかもしれません。

§ 期限が守れることへの対応

エピソード3 課題をいつも期限になっても 提出できない生徒

ある生徒はいつも課題を期限になっても提出しません。出された課題は他の生徒と引けを取らないぐらいにできているのですが、期限を守らないために評価は低くなってしまいます。この生徒は発達障害の診断を受けており、見通しの持てなさが特性にあるのですが、そのような場合に、注意をせずに特別な配慮をすべきなのでしょうか？



発達障害のある人のなかに、先の見通しを持てなかったり、計画的に行動がしにくい人がいます。そのため、期限が守れなかったり、目標と行動が一致しなかったりとちぐはぐなことになってしまいがちです。確かに、そのような障害の特性があるため、ある程度の配慮は必要かもしれませんのが、今はよくても将来社会人になった時にそれが認められることも多々あるので、現段階で

できることを考えておくのがいいでしょう。

例えば、提出期限を口頭だけではなく、部屋や目に付く場所にそれを書いて張っておき、常に注意喚起させるのもいいかもしれません。あるいは、カレンダーに「提出まで後〇日」と毎日付けていく方法もあるかもしれません。このように、期限を忘れてしまっているという人には、さまざまな方法で注意を促すことが得策です。しかし、期限は頭に記憶していたとしても、課題がまとまらなかったり、何をどこまですればいいのかわからずに結果的には期限に間に合わないという生徒もいます。そのような生徒のなかには、「ちょっとやればできる」「提出直前に頑張れば大丈夫」などと過信している場合もあるかもしれません。あるいは、課題を出された当初は自分なりに大きな目標を設定したはいいものの、そこに到達するために何をどうすればいいのか見当が付かず、完成には至らないという人もいるかもしれません。

そこで大切なのは、どのようなプロセスで課題を期限までに終わらせるかという見通しと、いきなり大きな目標を設定するのではなく、スマールステップを活用していくことです。

教師はこのような生徒に対して、課題を提出するまでに、いつ頃までにどこまで遂行し、それが課題全体の何%にあたるといった目安をあらかじめ決めておくといいかかもしれません。また、随時、それがどこまでできているかを生徒と一緒に確認していく作業も忘れてはなりません。最初はこのような対応をすることは教師にとって厄介な作業かもしれません、この方法で成功すると、次に課題が出された時に同様の方法で見通しや計画を立てればよいので、課題提出がスムーズになります。

§ 発言に消極的な生徒への対応

エピソード4

授業中、当てられることに
耐えられない生徒

ある生徒は授業中に先生から当てられると、フリーズしてしまいます。質問された答えがわからないわけではなく、クラスメートの前で発言することに抵抗がある様子で、一言も発言できません。先生としては、その生徒だけ当てずに飛ばすことは、他の生徒からすると特別扱いしていると言われそうで、対応に苦慮しています。

発達障害のある生徒のなかに、大勢の人の前では話せない人がいます。何を、どこから、どのように話せばよいのかがわからないから話せないと言う人もいます。あるいは、その場の雰囲気が読み取りにくく、自分が発言することで、周囲からどのように見られ、場の空気がどう変わるかがわからないので不安であるという人もいます。つまり、人前で話せない理由はそれぞれなのです。

そして、その生徒を当てずにスルーすることも、本人及びクラスのみんなに了解が得られているなら問題ないかもしれませんのが、だからといって、授業中、一言も発せずに学習を続けることが望ましいスタイルとも言い切れません。

そこで、教師としては、その生徒が発言しやすいように工夫をすることが必要です。例えば、当てる前に、「次は〇〇さんの番だから考えておいてね」などと予告をしたり、当てられて答えられない場合は、事前に決めておいたサインを示したら発言しないでパスできる方法を考えておく等あります。

このように、いろいろ工夫をし、その生徒もクラスメートと一緒に授業に参加しているという意識を高めること、その生徒の主体性を損なわないようなやり方を見つけていくこと等が大切なポ

イントかもしれません。

§ グループ学習での支援

エピソード5 グループ学習ではいつも浮いてしまう生徒

個別学習では問題ないけれども、グループ学習では場の雰囲気がつかめないので、いつも発言が浮いてしまいます。例えば、「日本の未来像」というテーマでグループ討論させ発表してもらった際、ある生徒は国会議員にでもなったように日本の今年度の予算案を事細かに長時間説明しました。他の生徒の発言とはまったく異質であるだけではなく、その生徒の発表にみんなはうんざりという雰囲気さえ漂っていました。



個人学習とグループ学習の両者には長所も短所もあります。グループで学習する場合、自分一人では考えつかなかったこともメンバーから教えられて気づくことがあります。あるいは、難しい課題の場合、一人ではそれを遂行するのが困難であったとしても、グループのみんなが力を合わせることによって可能となることもあります。

ただ、空気が読みにくい、あるいはコミュニケーションに課題があり、相手の気持ちがつかみにくい自閉症スペクトラム障害の生徒の場合や、衝動性が強く、相手の発言を待てないで話の途中であっても割り込んで発言してしまうADHDの生徒の場合など、グループのメンバーとの歩調がなかなか合いづらい面があるかもしれません。また、メンバーのことを配慮せず、自分の意見を自分のペースで言ってしまうので、グループから浮いてしまうこともあります。しかも、そんな自分に気がついていないこともあります。

グループ学習をする場合は、グループの中での発言の際のルールを決めておくことが議論を円滑に行うためには必要不可欠です。例えば、発言時間は一人2分と決めておいたり、議論の進め方の手順を明確にしておくなどの工夫がなされると、横道に逸れることは少なくなります。

発達障害のある人にとっては、構造化されていることが不安を軽減させ、言動を円滑にするためには大切なことだと言われており、ルールを決めるのも一つの構造化と言えます。自由度の高いグループ学習の場合であっても、学習の構造をある程度設定していると、そのなかで充実した学びができます。

§ 国語の読解ができない生徒への対応

エピソード6 国語の小説や詩の読解ができない、登場人物や作者の気持ちがわからない生徒

国語の授業で、論説などは比較的よくできる生徒なのですが、小説では登場人物の気持ちになれず、詩を読んでも作者の意図するところがまったく理解できないでいます。どのように教えたらしいのか困ってしまいます。



相手の立場に立てず共感がしづらかったり、字義通りに文章を読んでしまい、そこに書かれてあるメタファー（比喩表現）が理解できなかったりすると、小説や詩はなかなか読解できません。

そういう場合、小説などにおける登場人物の会話の場面であれ、一人の生徒がそれを読むのではなく、登場人物ごとに読み手の生徒を決めて読み合わせをすると、それらの人物の気持ちの理解が少しあ進むかもしれません。一人何役もこなして読み進めることができ難い生徒の場合に、このように何人の生徒がそれぞれの登場人物になって読んでいくと意外と気持ちがつかめたりしま

す。時には、その場面を実際に再現し、ロールプレイをしてみることもいいかもしれません。このような場合に、TT(チーム・ティーチング) やTA(ティーチング・アシスタント) を活用する方法も有効の場合があります。

詩の読解は発達障害の生徒にとってはハードルの高い学習になることもあります。なぜなら、詩というのは、短い言葉で、しかも作者の意図がそこに凝縮されている文体であるから、小説以上に読み解いていくのが困難になります。しかし、詩（あるいは古典の万葉集なども同じ）は、単にそこに書かれてある内容だけではなく、韻を踏んだり、音の調べが素晴らしいこともあります。詩の意味だけを正確に理解させることを目標にするのではなく、本来ある詩の素晴らしさを学ぶということも考えてはどうでしょうか。

§ 少しの変化にも弱い生徒への対応

エピソード7 アルファベットの「g」と「g」で ・・・・・・
混乱する生徒

ある学習障害の生徒は、アルファベットの「g」を「g」と表記するだけで混乱し、途端に英単語が読めなくなってしまいます。あるいは別の生徒で、パワーポイントで作成されるスライドの多色の文字や文字の不統一な大きさがかえって読みづらさとなってしまったり、アニメーションで動きがあることが不注意を招くと言います。

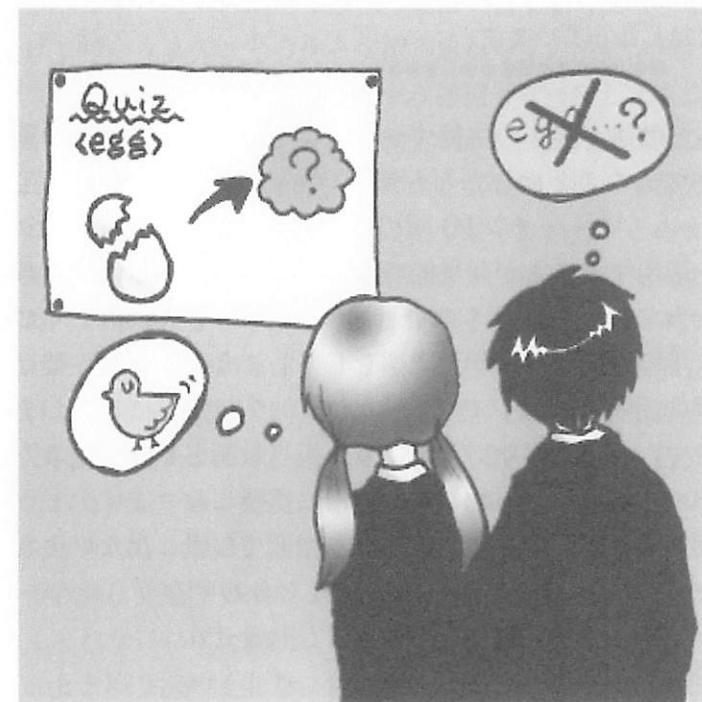
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

授業をする教師側の立場においては、良かれと思ってしていることが、発達障害のある生徒にとっては却って学習の円滑さを阻害する要因になることがあります。彼らのなかには少しの変化であってもそれに柔軟に対応しきれず、不安を抱いたりす

る特徴を持っている人がいます。アルファベットの「g」と「g」が違っただけでも、別のものと感じてしまうのも無理はありません。また、プレゼンテーションの作成者は注意を向けるためにパワーポイントの文字を強調したり、色をつけたり、大きなポイントで表記したり、アニメーションで動きをつけるのですが、逆にそれが彼らの不安や不注意の原因になったりすることもあるのです。

これ以外にも、「板書の書き方に縦書きや横書きなどの統一性がなく、混乱してしまう」といった意見を持つ生徒もいます。

いずれにせよ、ユニバーサルデザインということを念頭に置きながら、どの生徒も学習しやすいスタイルを考えていくことが重要となります。



§ TTやTAの活用

エピソード8 TAに入る先生の動き方は
工夫が必要

TAに入る先生は、単にアシスタントやサポートをするというだけの意味ではなく、いかに効果的に、しかも学習の効果を上げられるかを考えながら動かねばなりません。例えば、本校では数学の授業ではTAが2名入ることになっていますが、授業後に会議を常に行ってます。そこでは、「授業中、『今から5分間で問題解いて』と先生が指示したら、TAもタイマーを持ち、時間になったらサポートを要する生徒に助言をしたりして、TA自身も時間時間で区切って動くようにしよう。そうしないと、その生徒はクラスの動きに乗り遅れるばかりか、TAの援助ばかりを当てにしてしまい、結果的には学習の効果が上がらない」等と話し合っています。

一人の教師が多くの生徒すべてに目を配り、その学習の理解を進めていくことはなかなか難しいものです。その場合、TT(チーム・ティーチング) や TA(ティーチング・アシスタンント) を活用することが効果的です。しかし、教える側が複数になったからよいというものではありません。TAがあまりにも生徒に手取り足取りの学習支援をしてしまうと、その生徒は担当教師の話を聞かないで、TAの方ばかりを当てにしてしまうからです。そうならないためにも、担当教師と TA の動き方、TT のチームとしての動き方は非常に重要になります。どういう場面で TA が助言をし、どういう場面では表に出ないようにサポートに回るのかを担当教師と打ち合わせながら一つ一つチェックをしていくことが必要かもしれません。

第2章 クラスにおける居場所作りと支援

§ クラスでの居場所作り

エピソード9 教室が怖いと訴える生徒

ある生徒は、クラスメートと歩調が合わず、集団の雰囲気を読まずに行動するため、しだいに浮き上がった存在になっていました。本人はなぜ自分がそうなるのかを理解できていない面もあり、周囲がいじめているという捉え方をするようにもなってきました。そのうちに、教室に入りづらくなり、「教室が怖い」と訴えるようになりました。

発達障害を抱え、その特性ゆえに仲間とうまくコミュニケーションが取れなかったり、適切な集団行動ができなかったりすることはしばしばあります。その小さな積み重ねがこのエピソードにあるように、しだいに対人関係の大きな障壁となってしまうことも少なくありません。時には、学校や教室が怖いと感じ、不登校となってしまうことだってあります。なぜかと言えば、彼らは自分の特性について十分に理解していることが少なく、自分がこのような状態になってしまふことが皆理解できず、被害的に受け止め、周囲に対して不安でいっぱいの気持ちに陥ってしまうからです。

もしそんな生徒であっても、クラスの中で一人でも理解者がいてくれたり、教師が少しでも手助けをしてくれたら、事態は変わってくる可能性はあります。そして、学校や教室の中で、自分の居場所となるポジションが見出せれば、それが精神的なストレスのクッショնになり学校生活は相當に楽になります。

ある教師は発達障害のある生徒と事前に話し合い、現在の状態が耐えられなければ、周囲には気づかれないように小さく手を挙げることを取り決めました。生徒がそのジェスチャーをすると、

教師は何も尋ねずに、その生徒が授業中であっても教室から退室することを認めました。そのお陰で、緊迫状態に陥った際に、教師にどのように言おうかと長時間苦悩することはなくなり、逆に、サインを出せばいつでも教室から離れられるという安心感が不安やストレスを下げ、教室にいることが多くなりました。

別の教師は、すぐに過呼吸になってしまう生徒と事前に話し合い、現在の自分の不安を1から10までのどの段階かを数字化させて教師に知らせることを取り決めました。この生徒は自分で自分の不安をキャッチできないゆえに、不安のコントロールがしにくかったのですが、この方法を探ることでいくぶん過呼吸は減りました。

このように、教師は発達障害のある生徒の大きな不安をすばやくキャッチし、それへの適切な対応ができることが大切です。すぐにはうまくそれが見いだせないかもしれません、その努力を惜しまないことです。そして、少しでも彼らへの理解や支援に手応えができると、彼らも学校やクラスで居場所を見出していくのです。

§ さまざまなツールの利用

エピソード 10 相手の配慮に欠け、事実を口に ・・・・・・・
してしまう生徒

その生徒は他者の気持ちや考えを考慮せず、悪気はないけれども事実をそのまま口にしてしまうところがあります。あるとき、作業が遅く、皆に遅れを取っていると焦っている生徒に、「作業が遅いね」と言ってしまいました。言った本人にしてみると、作業が遅いのでありのままのことを言ってなぜいけないのか理解できていません。そこで、先生はその生徒の好きなコミック漫画を使いながら、今起こった同じ場面を4コマ漫画にして吹き出しを入れるようにして

みました。すると、その生徒は相手の気持ちを少し感じ取ることができ、コミック漫画の吹き出しにも相手のことを配慮できた適切な言葉を入れることができました。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

コミュニケーションの障害があり、相手の気持ちや考えを察知できず、思ったことを口にしてその場の雰囲気を壊したり、相手を深く傷つけることがあります。本人はまったく悪気があってそんなことを言ったつもりはなくても、相手はそうは感じません。しかし、いくら教師が口でそのことを説明してもなかなか理解が及ばないこともあります。

そこで、このエピソードの教師がしたように、コミック漫画の吹き出しを使って相手の気持ちを理解させようと試みたところ、意外にその生徒には入っていました。その理由は、その生徒はコミック漫画が好きで、それでなら他者理解はある程度できたことが挙げられます。また、もう一つは、口で説明するよりも視覚的なツールを利用したことによかったのかもしれません。

発達障害の人は他者理解が難しいとは言うものの、やり方次第ではそれが促進できることもあります。また、その人にあった方法がきっとあるはずです。それを早く見つけることが支援をする際には大切かもしれません。

§ いじめの防止と対策

エピソード 11 いじめられているとわからない生徒 ・・・・

当初、クラスメートがある発達障害のある生徒をからかい、いじめのような発言を繰り返していました。しかし、その生徒は自分がいじめられているという認識がなく、互いにふざけ合っていると思っていました。そうするうちに、そのいじめは過激になっていき、その生徒がようやく自分がいじめら

れていると感じた時は相当な精神的ダメージを受けることになったのです。



しばしば発達障害のある生徒は、相手からされた行為を本気なのか冗談なのか、信用されているのか騙されているのか、ふざけ合っているのかいじめられているのかが分別できないことがあります。のために、気づいた時にはその行為がエスカレートしており、深いダメージを受けることにもなりかねません。

また、被害を受けた状況を教師や保護者に理路整然と説明したり、自分の気持ちをしっかり言葉に表現することも苦手であった場合、心の中のモヤモヤが解消できず、いつまでも心の傷跡として残ることもあります。

このようないじめを防止するためには、教師としてやらなければならないことはたくさんあります。その一つひとつをここで挙げることはできませんが、細かなことであっても丁寧にかかわっていくという教師の姿勢が基本だと思います。その姿勢は学習支援でも言えることですが、生徒への生活支援についても同じで、わかりやすく具体的に、そして丁寧なかかわりや支援が何より大切です。特に、いじめは加害者と被害者の主観的な受け止めが大きく作用するところがあるだけに、外から見ていてはわかりにくい面があります。だからこそ、教師がそこに敏感であることが適切な介入の手立てとなるのです。

§ 成長の促進要因は仲間の存在

エピソード 12 あるクラスメートの注意なら
従う生徒

ある生徒は自分勝手な言動が多く、クラスの中でも少し浮いている存在でした。そのため、その生徒が不適切な言動を

しても、周囲は「どうしようもない奴だ」と呆れた様子で傍観することが日常だったのです。先生も授業中に寝ている彼を起こすのですが、指導に従わず困り果てていました。しかし、ある特定のクラスメートが寝ている彼の肩を叩いて起こすと、嫌々ながらも文句も言わずに指示に従います。あるとき、その生徒が感情的になって暴力を振るいそうになった場面がありました。すると、いつも注意をしているクラスメートが彼の行動を厳しい口調で制止しました。すると、彼のトーンが急に落ち、暴力を振るわず事態が収拾しました。



子どもの場合は保護者や教師などの大人に褒められると嬉しく感じますが、思春期以降になると大人よりも同年代の仲間からの方が嬉しく思ったりすることがよくあります。逆に、叱られる場合も同じで、高校生にもなるとそれなりのプライドがあるので、大人に叱られるとむかついたり、反発心が沸いたりするようになります。このエピソードにあるように、一人でも自分のことをわかってくれている仲間の存在は、その後の成長にはとても貴重です。その仲間が眠たくても起きて頑張って授業を受けている、その仲間が自分の行動を本気で叱ったり止めてくれるのは、この生徒にとっては何よりも心の糧なのでしょう。思春期、青年期にそんな仲間が一人でも多くいることが大切で、互いにライバルとして競争意識を燃やし、時には反面教師として自分の姿を映しながら行動を修正し大きくなっていくのではないでしょうか。

第3章 生徒の問題行動への対応

§ 性的な問題行動への対応

エピソード 13 女子生徒につきまとったり、女性教諭にボディタッチをする男子生徒

ある男子生徒は特定の女子生徒につきまとったり、女性の先生にボディータッチをするという性的問題行動が見られます。しかも、それがしだいにエスカレートしていくので対応に困っています。

発達障害のある生徒の行動がしばしば性的な逸脱となってしまい、それが問題行動として捉えられることがあります。その背景には、彼らのなかに性がなかなか身に付かないという特徴があるからです。性を身に付けるということは、言ってみれば、対人関係（特に、異性）における距離感を身に付けるということだと思います。例えば、小学校低学年だったら異性にタッチしても大きな問題にはならなかったけれども、小学校高学年以降になると安易に接触をしたりしてはいけません。そして、もっと年齢が高くなると、お互いの親密さの度合いによって、距離感が違ってくることを自然に学び、その距離感を意識しながら人とつきあったりします。しかし、発達障害のある人のなかには、相手と自分との互いの距離感がつかめず、自分だけの距離感で行動してしまって、結果的には対人関係面でのトラブルとなってうまくいかない場合が起こります。

このエピソードにあるように、関心を持った女性に相手のことを配慮せずに近づいて話しかけたり、ずっとストーカーのように後を付けるということが起きたります。本人は決して悪気があるわけではありませんが、そ

こには相手への配慮の足りなさがあるのです。

ただ、彼らに性を身に付けさせたり、距離感を教えることはなかなかたやすいことではありません。これを身に付けるということは決して知識としての学習ではなく、あくまでも感覚的なことであるからです。さらに、ある人の距離感はこうでも、別の人との距離感はそれとは違うこともあるからです。

そこで、最低限でも性的な問題行動までに発展しないようになることが必要です。例えば、人にはプライベートゾーンがあり、そこには了解なく触れたりすることは禁止され、それをしてしまうと犯罪行為にもなることを徹底的に理解させるのも一つの方法です。あるいは、人に話しかける場合（特に、女性の場合）は、最低は1メートルぐらいの距離は取り、まずは「ちょっと今、いいですか？」と了解を得てから話しかけるといったマナーを教えることも必要かもしれません。

この個性的な問題行動への対応は、その生徒の特性のあり方や程度によってもさまざまであるので、非常に難しくもあります。こだわりの強い特性のある生徒に対しては、一度身に付けた行動をなかなか改善してくれません。あるいは、自分の取った行動が不適切であると知って、対人関係に不必要に不安感を覚え、その後は異性との円滑なかかわりが持てなくなってしまうということもないとは言えません。さらに、その生徒の性知識や性行動のあり方がよくよく聞いてみるとずいぶん偏っていたりすることもあります。そのため、しっかりとそれをアセスメントして支援のあり方を考えることが重要なのです。

§ 暴力行為への対応

エピソード 14 衝動的になつてすぐに暴力をし ・・・・・・・・・ てしまう生徒

ADHDの特性が見られる一人の生徒は、すぐにカッとなって暴力を振るってしまう行動があります。落ち着いていると思っていても、ちょっとしたことをきっかけに暴れだし、収まりがつかなかったこともあります。周囲の同級生は、被害に巻き込まれないように、今はかかわろうともしなくなっているのですが、その生徒はそのことでもますます孤立感を強め、イライラした様子をじませています。

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

発達障害のある生徒が必ずしも暴力行為になるとは言えませんが、そうなつてしまふ背景はいろんなことが考えられます。一つは、このエピソードにあるように、ADHDなどの衝動性の特性が暴力行為となつてしまいやすい点です。その際、どのように自己の衝動性をコントロールしていくかをどこかで学習させなければなりません。次には、コミュニケーションが円滑に行かずに自分の言いたいことが伝えられなかつたり、人の言わんとすることが正確に把握できず、言葉ではなく暴力によって表出してしまこともあります。また、これまで周囲から手取り足取りされて子ども扱いされていたけれども、思春期以降となって自我がそれなりに芽生え、自分を大きく見せようと振る舞う行動が暴力行為となつてしまふ人もいます。あるいは、どこか生活面でのうまくいかなさやストレスが蓄積し、その発散方法がわからずに、このような形になるのかもしれません。

いずれにせよ、その生徒の暴力がどこに由来するのかをしっかりと把握することが支援の第一歩でもあります。ただ、当該の暴力行為だけに着目していると、真の暴力の原因がつかみにくいくこと

も少なくありません。ですので、暴力行為だけではなく、その生徒の生活全般を視野に入れたアセスメントや、そのような行為がいつごろから、どのように形成されてきたのかという変遷にも注目していくと理解が容易になることがあります。

このエピソードでは校内での暴力行為でしたが、人によっては家庭内暴力となつてしまふこともあります。被害を受ける家族もその対処に困っている場合があります。教師としては、日常的に家庭と連絡を密に取りながら家族を孤立させず、学校といかに事態の改善に向けた協力体制を取れるかが大切な視点となります。

§ ソーシャルメディアにおける コミュニケーションへの対応

エピソード 15 ラインやツイッター、SNSでの発言が ・・・・ 過激なため、人を傷つけてしまう生徒

ある生徒はラインやSNSなどの書き込みに際して、非常に過激な発言を繰り返し、人を傷つけていることがわかつていません。本人は軽いノリのつもりで言っているようですが、それで何人もの同級生が被害を受けています。学校ではそのことを本人に注意をするのですが、もう一つピンときていな様子でいます。

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

ラインやツイッター、SNSなどソーシャルメディアを利用したコミュニケーションが今や生徒の間では主流とまで言える状況です。しかし、そこでのコミュニケーションは思いもよらず人を傷つける道具になつたりもします。顔を合わさず、音声にも頼らない、文字や絵文字によるコミュニケーションは、時には読み違えや誤解を招きやすいこともしばしば指摘されています。さらに、いじめの温床になる危険もないとは言えません。

この問題は定型発達の人もそうですが、発達障害のある人にとってもとても切実なことになります。ただ、そのソーシャルメディアの活用法はさまざまであり、決して短所ばかりとは言えず、非常に上手に使われている人もたくさんおられることもあります。例えば、人と面と向かって話すとわかりにくい会話も、このソーシャルメディアを利用すると正確に理解できるという人もいます。また、聴覚からの情報の記憶や理解が苦手という方の場合、面と向かっての会話や電話でのやり取りはしにくいけれども、視覚からの情報となるソーシャルメディアであるとわかりやすいという人もおられます。

その一方で、言葉を字義通りに受け取ってしまう特性のある発達障害の人や裏のメッセージが読み取りにくい人などは、時にこれが大きな落とし穴となってしまったり、表現がストレート過ぎて、相手を傷つけたりすることもあります。

このようなソーシャルメディアを正しく利用する教育（メディアリテラシー）は、まだまだ始まったばかりで、教師のなかにもしっかりそれを指導できる人は少ないかもしれません。今後はインターネットによる情報発信の際の個人情報への配慮、仲間同士のソーシャルメディアの活用のルールなどを教えていくことがもっと必要かもしれません。

§ ルールの逸脱への対応

エピソード 16 学校のルールを守らず、自分ルールから抜け出せない生徒

ある生徒は学校のルールを守らず、“自分ルール”によって行動してしまいます。例えば、早退を希望する時、学校ではその手続きが必要なのに、何も言わずに勝手に帰宅してしまいます。あるいは、授業中に寝ているのを注意されると、不

眠症だから仕方ないと合理化する発言をします。先生が自分勝手なルールでは社会では通用しないことを懇々と説明するのですが聞き入れようとしません。時には生徒と先生が論争になってしまい、折り合うところが見出せず、関係が悪化の一途をたどることもあります。



社会性が少し低いという特性があるために、一般的な常識やルールが身に付かず、“自分ルール”に固守してしまう生徒がいます。また、そのようになってしまう背景には、臨機応変さに乏しかったり、他者理解や共感性、あるいはコミュニケーション能力が不十分であるという特性も影響しているかもしれません。そのため、頑固に自己主張をして自分勝手さや独善的とも思える主張を繰り返すかもしれませんが、内面には自分のことを理解してもらえない深い孤独感や自己肯定感の低さが見え隠れしている場合もあります。

そのことをまず理解しながら、このルールの逸脱への対応を考えなくてはなりません。教師がなぜこのルールを守らねばならないかを説明してもその生徒には届かず、逆に論争になってしまふのであれば、そのやり方は効果的とは言えません。その際には、「これはここでのルールです」と事実だけを繰り返し伝えていくことがよいかもしれません。そして、「それを守らないと、学校としてはこんな対応をしていかざるを得ません」と、これも脅したり圧力をかけるのではなく、やはりその事実だけを伝えていくことが望ましいと思います。

低年齢の児童に対しては、このルールがなぜ作られ、それを守らないとこんな風になるということを懇切丁寧に教えることが重要かもしれません、高校生に対してはそれはあまりに幼稚過ぎる対応になってしまいます。ましてや、そこで論争してもなかな

か出口が見えてこないだけでなく、互いの関係も破綻しかねません。ここでは、大人としての対応がその生徒に対して求められ、上記のような対応が今後、彼に多くの社会のルールを身に付けていく一歩になるかもしれません。

8 衝動的行動への対応

エピソード 17 情緒が不安定になりやすく、過呼吸になったり、死にたいと口走る生徒

ある生徒は家庭内での問題もあり、情緒が不安定になつてすぐに過呼吸になつたり、「死にたい。今から電車に飛び込む」と言つたりします。学校だけでその生徒に対応するのには限界があるようと思えます。

発達障害のある生徒の場合、思わずところでつまずいたり、生活が円滑に行かずには不安を強め、時には情緒を不安定にさせることもあります。年齢が低い時はまだしも、思春期以降になると、自分というのも意識し、それなりのプライドを持つようになるので、その苦悩が倍増したり、内にため込みすぎることもこの時期の特徴だと言えます。それゆえに、不眠に陥ったり、うつ状態になったり、パニック症状を呈したり、このエピソードのように過呼吸に陥ったりしてしまいます。発達障害だけでなく、このような二次障害のこととも考えていかなくてはなりません。

そこで、それへの対処の方法として、やはり医療機関との連携をいかに図っていくかは避けて通れない大事な問題と言えます。医療機関との連携が取れ、医師からの投薬治療で少しほは二次障害の症状が軽減することもあるでしょう。また、精神療法やカウンセリングなどによっても、ストレスが低くなることもあるかもしれません。あるいは、二次障害が重症であった場合は入院治

療を考慮せねばならないこともあるかもしれません。

ただ、本人がまだ発達障害の告知を受けていなかったり、保護者の協力が得られなかったりすると、医療機関に行くことへの抵抗が大きいことがあります。その際にも、校内でのスクールカウンセラーや養護教諭などの活用も検討し、一人の教師だけが対応するのではなく、学校全体がその生徒を見守る体制を構築することが重要です。そして、少しでも学校に居場所が見つけられたり、一人でもつながれる教師や同級生の存在があったりすることが衝動性を下げたり、ブレーキをかける要因になったりします。



第4章 指導の困難さを抱える教師の苦悩

§ 相談を持ち込めない生徒への対応

エピソード 18 困っていることが相談できない生徒 ●●●●

ある発達障害が疑われる生徒は、入学後、学校に適応しているかのように見えたのですが、ある時、些細な出来事をきっかけに登校しなくなりました。その生徒は、それまでから学校におけるいろいろな場面でうまくいかなさを感じていたそうです。しかし、それを誰にも相談することがありませんでした。そのため、先生もその生徒のつまずきに気づかず、支援の必要性すら感じていなかったのです。



高校は中学校とは違って、ホームルームや学級活動も少なくなります。また、学校によっても違いはありますが、クラス担任の教師も中学校ほどには生徒との距離感が近くなり、個々の生徒の事情を担任の教師がしっかりと把握しているとも限らないります。

また、生徒自身も中学生とは違った高校生なりのプライドができる、一つひとつ困った出来事を相談するのは恥ずかしいとの思いもあって、教師に悩みを話すことがなくなったりもします。

要するに、これまでとは違った教師と生徒の関係が高校では繰り広げられることとなり、発達障害を持つ生徒にとっては戸惑いとともに、何をどこまで話せばいいのかという思いも相談を躊躇する要因となるのです。

相談を持ち込めない生徒への対応として、兎にも角にも教師の日常の生徒への接し方が大切です。普段から生徒とのコミュニケーションを豊富に持っておれば、話すことが苦手な生徒であっても自然と教師との距離が縮まります。あるいは、日常のかかわる時

間の少なさを埋めるために、学期ごとに二者面談、三者面談を実施して、個別に、あるいは保護者を交えて話す機会を設けるように工夫している教師もおられます。

特に、コミュニケーション能力が十分でない特性を持っている生徒は教師に打ち明けたいと思ってもその手段がなく、相談が先延ばしになることがあります。また、自分の気持ちを客観的に把握できず、ストレスがどの程度蓄積しているのかがわからない生徒の場合、ちょっとしたことでそれが爆発してしまうこともないとは言えません。教師の日常的な丁寧なかかわりが彼らを救うということを肝に銘じたいものです。

§ グレーゾーンの生徒へのかかわり

エピソード 19 対応の難しいグレーゾーンの生徒 ●●●●●

発達障害の特性がはっきりしている生徒の場合、すぐに障害と周囲も教師もわかって対応ができますが、特性が明確でなく、グレーゾーンの生徒に対してはそうもいきません。ちょっと変わった子という印象としか受け取られたり、特性というよりも性格の問題として受け取られてしまうので、その生徒の生きにくさに理解が届かないことが少なくありません。



自閉症スペクトラム障害という名のとおり、その特性の症状は多彩であり、程度もさまざまであるので、こんな症状が出たら障害であると診断がしにくいのが特徴とも言えます。また、どこからが障害で、どこまでが定型発達なのかもしっかりとした線引きがなく、それこそ連続線上のスペクトラムであると言われています。ですので、グレーゾーンの人も大勢おられます。

そのようなグレーゾーンの人のなかには、自分の特性の弱点を

うまく別の方法でカバーされたり、ハンディーキャップがあったとしても周囲の環境に上手に合わせ、適応されていることもあります。逆に、自分の弱点がよくわかつておらず、なぜうまくいかないのか被害的になったり、情緒を不安定にさせて、事態を悪化させてしまうグレーゾーンの人もおられます。

ここで教師として大切なのは、その生徒が発達障害であるかどうかを明らかにすることではありません。それぞれの生徒の弱点をしっかりと把握し、それが学習面や生活面で困った事態を生んでいるなら、その対処方法と一緒に考えていくことではないでしょうか。また、グレーゾーンの生徒ほど、それが本人にも周囲にも気づきにくいため混乱を招くことも多くなるので、周囲の理解や支援が何より重要になってきます。

§ 発達障害の自覚がない生徒への対応

エピソード 20　自分が発達障害であるとの
自覚がない生徒

ある生徒は診断を受けておらず、自分が発達障害であるという自覚がまったくありません。さまざまなトラブルやつまずきが、発達障害の特性に起因していることは外から見ていると明らかなのに、なかなか本人にそれが言い出せません。そのため、本人はもちろんのことストレスを溜め込んでいたり、周囲もどのように対処していいのかわからず苦しんでいます。

発達障害の人がいつの時点で障害の告知を受け、それを受容するような方向に持っていくかは難しい課題です。思春期・青年期になって、自分とは何者かという“アイデンティティ”との絡みで、

障害のこと気につく人もたくさんおられます。

しかし、一口に障害受容と言っても、それは本人にとってはたいへんな作業です。そう簡単には進んでいきません。「もしかして自分はそうかも？」と本やインターネットで知ったとしても、自分がそうだとはなかなか思わないものです。ましてや、人から思いがけずに障害のことを言われると、それだけで深く傷ついてしまうこともあります。

ただ、障害があるゆえに、生活上でトラブルが続き、本人のストレスも極限に達するような場合に、どこかで医療機関とつなげ、担当医師から障害告知をしてもらうことを考えていく必要があります。その際、教師としては、「診断を受けてきてください」と言うだけではなく、「専門家の医師から、今困っていることへの何かヒントになること、あるいはどうすればいいかのアドバイスをもらってきて、先生と一緒にこの事態を乗り越える方法を考えよう」といった形で診断を勧めてほしいと思います。なぜなら、発達障害は診断を受け、薬を処方されて治るものではありません。要は、診断を受けることによって、自分の強みと弱みをしっかりと理解し、それへの対処方法を身につけることが一番の処方であるからです。だからこそ、専門家のアドバイスをもらって、教師とともに考えていくことが一番望ましい対応なのです。そのためには、教師だけではなく、スクールカウンセラーや養護教諭なども協力していくとよい解決法が発見できるかもしれません。

§ 他の生徒への説明や対応

エピソード 21 発達障害の生徒を取り巻く ① 他の生徒への対応

ある発達障害の生徒について、他の生徒から教師に「あの子は発達障害でしょう？」と指摘されることもあり、そのときにどのように返答すればいいか悩んでしまいます。ありのままに言うことは本人にとって不利益になりますし、曖昧にすることは聞いてきた生徒にとって望ましい対応だったかと悩んでしまいます。

②

発達障害のある生徒がクラスで浮いてしまったり、奇異な言動によって、周囲にはどこか自分たちとは違うという感覚を持つかもしれません。だからと言って、その生徒が発達障害であると決めつけてしまうことが望ましくありませんし、それが差別化やいじめの原因になってはたいへんなことです。

ここで大切な視点が二つあると思います。一つは、障害であろうとなかろうと、人にはそれぞれ個性というのがあり、みんな一人として同じ人はおりません。そして、自分とは違うことは決して悪いことではなく、違って当たり前ということをしっかりと理解しなければなりませんし、それを生徒にもわかってもらうことが必要です。そう考えて、「あの子は発達障害でしょう？」と聞いてきた生徒に対して、「仮に発達障害があってもなくても、みんな一人ひとり違っている。そう考えてはどうだろうか」と教師は返答するようにしてはどうでしょうか。

しかし、どうも最近はそれだけでは不十分のように思っています。なぜなら、発達障害やその特性がどこか自分とはまったく無関係なものとして受け取られてしまいがちだからです。「あの子は発達障害だから……」と言ったり、「特性があるからねえ」など

の発言が聞かれることもあり、どうも自分とは遠い距離にこの問題を置いているように感じられます。

筆者がもう一つ大切にしたい視点は、その特性は程度の差はあるものの、自分にもそれがあるということ、自分との延長線上にその特性があることを理解しておくことだと思います。例えば、少し先が読めずにどうしたらよいのか不安が強くなった時、誰しも同じ思考を堂々巡りしたり、同じような行動を取ってしまうことがあるのではないかでしょうか。それは発達障害の特性の一つと同じと言えないでしょうか。もちろん、その程度の差はありますが、大なり小なりそんな特徴を誰しも持っていることを理解することが大事なことだと考えています。

筆者はこの二つの視点を、前者は「差違性の視点」と呼び、後者は「類似性の視点」と呼んでいます。どちらの視点が欠けても発達障害の理解は不十分ではないでしょうか。両者が成立した時に、はじめて真の発達障害の理解が生まれるのだと考えています。

§ 生徒への一貫性のある対応

エピソード 22 先生間でちぐはぐな対応をしてしまうために困惑する生徒

ある先生は良しと言ってくれたのに、別の先生はダメと言われ、どちらが正しいのかひどく混乱する生徒がいます。あるいは、発達障害についての理解に詳しい先生とそうでない先生では、かかわりも教え方も違うことで、その生徒は不安を抱いたり、学校になじめなさを感じたりすることもあります。

③

発達障害のある生徒のなかには、目の前の事態に臨機応変に、あるいは柔軟に対応していくことが苦手な人がいます。その際、

どうすればよいかを教師に尋ねるのですが、尋ねた教師によって対応がまちまちであると、その生徒はますます混乱してしまいます。どの教師もこのような場合にはこう対処するという方針が定められ、そこに一貫性があると、このような生徒は安心感が得られるのです。そのためには、教師間で対応の仕方や意思疎通を図ることが大切で、学校のなかに一貫性があればあるほど彼らにとっては過ごしやすい居場所となります。

しかし、これを実現することは並大抵ではありません。学校の規則やルールといったことならそこに一貫性を担保させることはまだ可能かもしれません、日常のこまごましたことまで一貫性を維持することはなかなかできません。そこで、日頃から教師間のコミュニケーションを円滑にするとともに、それぞれの生徒の発達障害の特性を共有し、どのような場面ではどのような行動に出やすいのかをあらかじめ頭に入れておいて、その事態になった際の望ましい対応を考えておくといいかもしれません。

特に、私立高校の場合、同じ高校であっても、特待コースや進学コース、一般コースなど学習の内容も進度も違い、そこに所属する生徒の特徴も微妙に違っていることがあります。例えば、非常に偏差値の高いコースの生徒のなかには難しい言葉をたくさん知っていて使用するものの、どうも独りよがりなコミュニケーションになりがちだとか、別のコースでは、上記のような特性のある子は少ないものの、こだわりが強い生徒が多いなどがあるかもしれません。それゆえに、ある生徒にはこのような対応がうまくいったとしても、別の生徒にはそれが通用しないこともあるので、情報共有や対応の一貫性を示すのはとても重要なのです。

§ 進路選択への支援

エピソード 23

就職体験で自分の特技が発揮できず
落ち込む生徒

ある生徒は、小さいときから特技であった技術を活かして、就職をしようと体験学習に行きました。しかし、自分の考えていることと現実とのギャップの大きさに直面し、将来の見通しもなくなりました。家族が「その職業は向いていないのかも」と励ますつもりで言ったところ、その生徒はすべての進路を否定されたように受け取り、うつ状態になりました。



発達障害のある生徒にとって、進学先や就職先の進路を決めるることは想像以上に高いハードルになることがあります。頭で思っていることと現実がかけ離れていて、大学に入学後に「こんなことを勉強しに来たのではない」と勉学意欲を喪失したり、進路変更をしてしまうこともあります。また、自分に高度な技術があり、それを活かして職に就いたのはいいけれども、実際の社会ではそれだけでは通用しないことがよくあります。このように将来の自分と現実をいかにすりあわせるかを現段階でどこまでしておくのかが大きな課題と言えます。

また、それが少し食い違っていたとしても、どのようにすれば自分と置かれた環境を調整していくのかも学ばねばなりません。彼らの中には、0か100かの二者択一で物事を考えるところがあるので、おおよそのことに満足できておればOKであることもわかってもらう必要があります。

上記のエピソードでは、「その職業は向いていないのかも」とその生徒に言うのではなく、「その職業としてやれる可能性は40%ぐらいはあるかもしれないね。もし、こんなことができれば、その可能性は60%に増えるかもしれないよ」と肯定的に、しかも具

体的に言ってあげる方が効果的です。また、“例外ルール”を持ち出すこともいい場合があります。「本来はだめかも知れないけれども、例外としてこういうことが考えられる」と、その生徒の可能性を示唆するような言い方をしてはどうでしょうか。

§ トロウマティックな生徒への対応

エピソード 24 過去のトロウマティックな出来事 ●●●●● に振り回される生徒

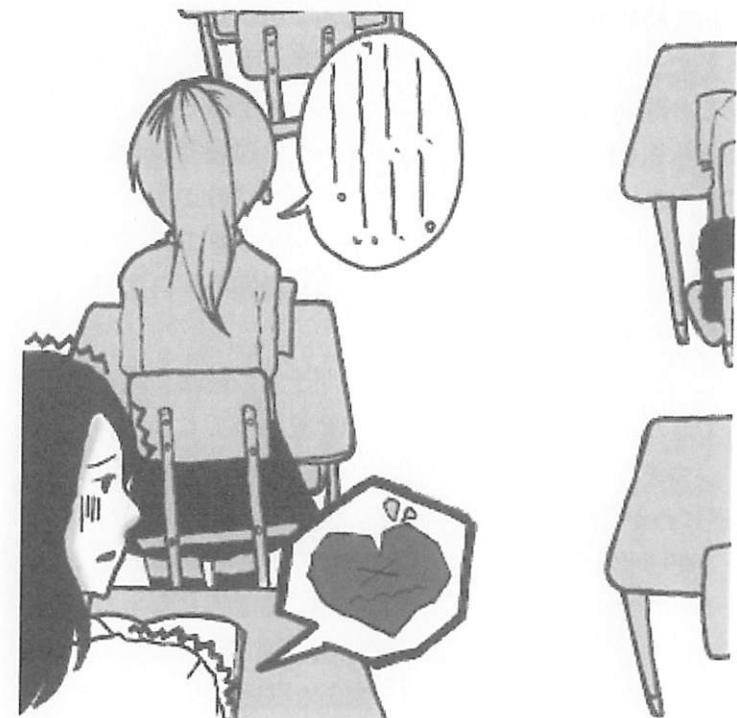
ある生徒はずいぶん昔の嫌な出来事を今も思い出してはパニックを起こしたり、そのことをリアルに何度も繰り返し語ります。それを聞いている先生はうんざりする時もありますが、その生徒がそこから抜け出せない苦悩もわかり、どのように援助してあげればいいのか困ってしまいます。



発達障害の人の記憶は動画ではなく、静止画だとよく言われます。そして、不快で嫌な出来事は、そのときの光景が写真で撮ったように、何度も頭の中にフラッシュバックしてきます。実は、トロウマを受けた人の記憶もこれに似た記憶だと言われており、その記憶には動きが感じられず、その静止したある部分だけが脳裏に焼き付いてしまうのです。そう考えると、発達障害の人が定型発達の人と比べて、トロウマに陥りやすいのも頷けます。

そのような人の話を上手にまとまりをもって聞くことはそれなりの技術が必要です。しかし、それを語ることによって、その生徒が少しでも落ち着くことができるのであれば、聞くことは有効かもしれません。ただし、聞き過ぎて、生徒が情緒的に不安定になったり、パニックを起こしたりするなどの事態になることは避けなければなりません。その心配がある場合は医療的なケアをまず優先することが大切です。

誰しも、自分の話に真剣に耳を傾けてくれる人がいることはうれしいことであり、それが心のより所となることもあります。そのような相談に慣れていないのであれば、スクールカウンセラーにつなぐことも一つの方法ですし、多少とも自分がその生徒の心のより所になれる可能性はないかと考えてみることも大切かもしれません。



第5章 保護者への対応と工夫

§ 子どもの自立を阻害する保護者への対応

エピソード 25 いつまでもわが子を子ども扱いする 保護者

ある保護者は高校生になるわが子を今も年齢の低い子のように扱い、その生徒もそうされることが当たり前のように受け取っています。そんな様子を見ていて、この子は自立ができるのだろうか、現段階で学校としてやらねばならないことは何かと考え込んでしまいます。



発達障害を持つ子どもの保護者は、発達が他の子どもよりも遅れているわが子を育てるなかで、大きな焦りや苛立ちを感じてられます。だからこそ、わが子に保護者が手取り足取りして対処せざるを得なかったのであり、それが今に至っていることも忘れてはなりません。また、生徒の方もそんな保護者のかかわりに慣れてきたため、保護者がしてくることを当然のように受け止めてしまうのも無理もありません。ただ、本人がそこに違和感を感じてくるということは、ある意味ではよい徴候で、自立の兆しが見えてきたと考えてもいいでしょう。

このように、保護者のなかにはわが子との距離を置けずにかかわってきたばかりに、その子の実像を見誤ってしまうことがあります。つまり、ずっと近い距離でこれまでわが子を見てきたことが、逆にわが子の成長に気づかなくさせている場合があるのです。

そこで、保護者とは違った視点で、「子どもさんは今までできなかったけれども、こんなこともできるようになった」、「今はこんなことを考え、学校ではこんな風に過ごしている」と教師が保護者に伝えることは非常に親子関係を発展させるのに有効です。

第三者から客観的にわが子の姿を指摘されたり、わが子と自分との親子関係について評価されることは保護者自身の振り返りを促進させる機会にもなります。

実際のところ、思春期や青年期の子どもを持つ保護者はこれまで以上にたいへんなことが山積みです。例えば、性についてどのように対処していけばいいのか、腕力ではすでに太刀打ちできないため粗暴な言動をどうすれば抑えられるのか、自分の将来の方向性を定めてほしいがそれをどうすれば教えられるのか、といったことはほんの一端です。この時期の保護者の苦悩はもしかすると本人以上の苦悩になるかもしれません。そのことも教師としては理解し、保護者を支援していきたいものです。

§ 障害受容が進まない保護者への対応

エピソード 26 わが子の障害受容ができなかったり、
わが子の障害の告知を隠したがる保護者

ある自閉症スペクトラム障害と診断された生徒の保護者は、診断を受けているにもかかわらず、それは何かの間違いだと認めたがらず、そのことを本人にも告知せずに隠したがります。先生としては、本人には自分に特性があることを理解し、生きづらさを共有しながらストレスの低減に向けた対処方法を探していくたいと考えています。そのためにも、保護者に協力をと願っているのですが、保護者自身もわが子の障害を認めようとはしません。それだけでなく、わが子にはそのことは告知しないでほしいと拒否的で、事態の改善がまったく進まない状況に陥っています。



発達障害のある生徒への支援には、保護者の理解や協力が不可欠です。本人と学校、家庭が必要な情報を交換しながら、よりよ

い方向性を探索していくところに道は拓けるとも言えます。しかし、このエピソードにあるように、保護者自身が障害の受容に消極的であるとするならば、なかなか今ある事態を好転させたりすることは難しい局面を迎えることは確かでしょう。

しかし、教師としては、その一方で、障害をすぐには受け入れられない保護者の心情をも理解していくことが大切です。保護者としてみれば、わが子に障害があることを簡単には受け入れられることは容易に理解できます。また、内心では障害かもしれないと思っていても、それを受け入れるまでの時間がほしいし、障害受容をしてのメリットがはっきりしていなければ、このような拒否的な姿勢になることも頷けます。

そこで、教師としてまず基本としたい対応は、保護者の心情に共感し、よき理解者となることだと思います。そして、障害を受容したり、障害の告知を受けることが、本人や保護者にどのようなメリットやデメリットがあるかをしっかり保護者と話し合うことです。もちろん、障害の確定診断は医師にしかできませんので、教師から断定的に発達障害であるとは言ってはいけません。ただ、もし障害という診断を受けたとするならば、それを本人に告知したり受容していくことが、将来にとってどんな良いこと（あるいは、悪いこと）が予想されるのかをしっかり整理してみることが必要です。それは保護者にとってはどこかの段階で必ず直面しなければならない課題であり、教師はそんな保護者をできる限りサポートしていきたいものです。

その際には、課題の解決を焦りすぎたり、強引な障害の告知に誘導したりしても困ります。気長にその生徒や保護者とつきあっていくことにも、大きな支援の意味があることを忘れてはいけません。

§ 被害者意識が強い保護者への対応

エピソード 27

わが子が周囲から馬鹿にされ、いじめられているとの被害者意識が強い保護者

ある保護者は、わが子が発達障害であるという理由から、事実もないのにいじめられていると決めつけたり、不利益を受けていると被害的になりがちです。ある時、その生徒の起こした問題行動を保護者に伝えたところ、「誰かがわが子を落とし込めようとした罠に違いない」と事実を率直に受け止めようとはしません。そのことがその生徒にも伝わり、親がそのように言っていることをいいことに、反省も深まらない状態に陥っています。

保護者としては、発達障害を抱えるわが子可愛さもあって、事実に向き合おうとせずに、守ろう、庇おうという意識が強すぎるかもしれません。ある意味では、そのような態度に保護者がならざるを得ないこともあります。また、発達障害というハンディキャップを抱えても強く生きようとしてくれているわが子に、保護者としてはどれほど勇気づけられ、ずっと親子が助け合って生きようとされているのかもしれません。

そんな理解を前提にして、教師は保護者といかに協力関係を築いていくかを考えることが大切です。決して、教師と保護者が敵対関係になってしまっては、その生徒にプラスになることはありません。

そうかと言って、校内での問題行動を保護者に言わずにおいたり、事実を曲げて伝えることも不適切であることは当然です。教師として気をつけることは、その生徒の起こした問題行動の事実とそれに対する学校や教師の評価とをごちゃ混ぜにしないで伝えることが大切です。保護者が被害的になるのは評価の方であるこ

とがほとんどです。しかし、事実と評価を区別せずに伝えてしまうことで、保護者は事実を事実として受け止めなくさせてしまいきます。

次に、学校や教師のスタンスとして、起こしてしまった過去の出来事をどうこうするという後ろ向きな姿勢よりも、これからどうするという前向きな姿勢を強調することが大切です。特に、被害的に受け止めがちな保護者に対しては、「今後、同じようなことが起らないために、どんな対処の仕方が考えられるでしょうか?」と投げかけ、保護者の主体性を尊重したり、それを引き出すようなかかわりが望ましいと思います。

保護者のなかには、学校から連絡があると、「わが子が何か問題をまたやらかした」と考えてしまい、それが恐怖にも感じると言われる人もいます。そうではなく、常日頃から定期的な連絡を密にし、悪いことだけではなく、良いことや褒められるとの情報交換もしておくとこの事態は避けられます。

§ 要求が過剰な保護者への対応

エピソード 28 わが子は発達障害だから、こんなこともしてほしいと過剰な要求を学校に求めてくる保護者

ある生徒は自閉症スペクトラム障害があり、学習面でのつまずきもあります。その保護者は、授業では口頭で言うだけではなく視覚教材を必ず用意してほしい、わが子には個別にTAをつけてほしい、運動が苦手なので、体育の時間は別メニューを用意してほしい、緊迫した場面が苦手なので試験の代わりにすべてレポートにしてほしい、等と過剰な要求をされ、対処に困っています。

律（いわゆる、障害者差別解消法）が施行され、障害者に対する「合理的な配慮」をしなければならなくなりました。これは障害者としての当然な権利であり、それが実現できることでないぶん環境面の整備もできてくるに違いありません。学校にもこの合理的配慮の提供が求められ、定型発達の生徒と障害のある生徒が差別されることなく、学習や学校生活を送れるようにしなければなりません。

ただ、その合理的な配慮の内容にはできることとできないことがあります。また、公立の高校と私立の高校によっても、それが違うこともあります。このエピソードの保護者の要求のなかには、あまりにも過剰な要求と考えられる場合もあり、その際には「私たちの学校ではそれはいたしかねます」「校内で検討してみましたが、現時点ではご要望にはお応えしかねます」と言うしかありません。

保護者によっては、「中学校ではしてくれたのに、高校がしてくれないのはおかしい」「あの学校ではしているのに、この学校でできないのはどうしてか」と不満を言われる人もおられるかもしれません。学校としては、要望がすぐに実現できない場合にも、それに代わる方法がないのかどうかをひとまず検討します。その結果がやはり要望にお応えできないという場合はそのことを率直に伝えるしかないと思います。

第6章 関係機関との連携と工夫

§ 関係機関とのつながり

エピソード 29

入学前に連携が取れたことで
大学生活が円滑にいった生徒

ある発達障害の生徒は、新しい環境や場面になると不安が高くなり、パニックを起こしたりします。そのため、大学への進学が決まり、入学する前に高校の先生と大学の教職員と本人が保護者を交えて顔合わせと話し合いをしました。そのお陰で、大学生活はスムーズに始まり、今も大学に馴染んで通っています。

発達障害を持つ人のなかには、変化にとても弱い方がおられます。これまで馴染んできた生活や環境が少しでも変わると不安に大きく揺れ、それに順応できないこともあります。そのため、小学校から中学校、中学校から高校、高校から大学、大学から就職などと移行する時期にはそれなりの対応を事前にしていくのが無難です。また、学校が変わるというだけではなく、学童期、思春期、青年期、成人期と発達段階を一段一段上がる時もやはり大きな不安や順応の難しさが見受けられます。やはりここにも移行期に向けた対応が求められます。

このような不安を彼らが抱きやすいのは、見通しのなさや臨機応変さの乏しさという発達障害の特性が関係していますが、これは発達障害の方に限ったことではありません。定型発達の人であっても、移行期は誰しも不安が高いものなのです。例えば、幼児が母親から少し自立していく段階がありますが、ここでも大きな不安を抱きます。そのため、母親代わりのタオルケットやぬいぐるみを移行対象とするのです。また、小1ギャップ、中1ギャップ

そういう言葉があるぐらいですから、誰しもその移行期につまずきやすいことが容易に理解されるでしょう。それに加えて発達障害の特性があつたりすると、ますます大きな不安やストレスを溜めてしまうことになるのです。

このエピソードであるように、段階が変わる移行期が少しでもスマーズに行くような工夫や配慮ができれば、彼らの不安は引き下がられます。新しい学校では、どの場所がどのようなことをしてくれるところなのか（例えば、大学では、カリキュラムのことなど相談できる教務課があったり、奨学金や落とし物などを扱ってくれる学生課があるなど）を事前にわかっているだけですいぶんと心のありようは違います。その上、もし自分が困った時に緊急避難的に駆け込むところ（例えば、個別な相談ができる学生支援室や学生相談室）がはっきりしており、そこに自分のことを知ってくれている顔見知りの人�이いてくれると安心です。

しかも、そのことを本人だけではなく、保護者や高校の教師、大学の教職員が顔をつきあわせて話し合ってくれているので、その効果は相当に大きいのです。これらの事前の連携や協力は、移行を円滑にするためにはとても大事なことだと思います。

発達障害のある方が特性ゆえになかなか自分からつながりを持てないかもしれません、家庭や学校、社会という周りがつながっていることで大きな支障もなくやっていける社会が望ましいと考えます。「切れ目のない支援」とよく言われますが、まさに移行期にはそれが必要なのです。

8 アイデンティティの確立と進路指導

エピソード 30 自分のことをよく理解できていないため に、不適切な進路を選択してしまう生徒

自分のことをよく理解できていないために、自分の長所や短所はもちろん、将来就きたい職業選択をあまりにもかけ離れた職種を平気で言ってくる生徒がいます。これまで頭だけで考えてきた職業と現実は大きなギャップがそこにあり、それに早く気づいてほしいと先生としては思うものの、うまく行かない場合が多いです。



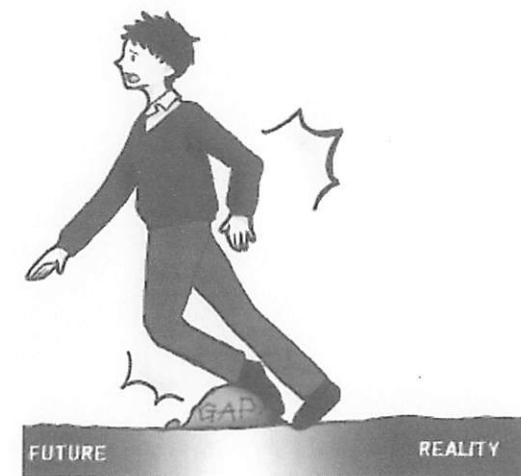
青年期はアイデンティティ（自我同一性）の確立がもっとも主となる課題です。これは単に職業選択とか、進路決定をするだけではなく、自分とは何者かということをこの時期に直面し、他者とは違う自分を意識するのです。

しかし、人からどのように見られているかを察知したり、自分とはどういうものかを客観的に把握する力が弱い発達障害の人にとっては、この課題を乗り越えるにはあまりにも高い障壁となってしまうことがあります。しかも、人と違っていることに直面することは、同時に自分の障害にも気づくことであり、アイデンティティを確立することは障害受容も促進させることでもあるのです。つまり、定型発達の人の何倍もこの時期に負担がかかってくるわけです。しかし、逆に言えば、この時期をなんとか乗り越えさえすれば、これまでの大揺れの段階はなくなり、少し安堵感が先に見えてくるとも言えます。

その意味でも、進路指導や職業選択は彼らにとって非常に重要です。すぐには適性な選択は無理でも、実習やインターンシップを活用しながら、それを少しでも前に進めていくような取り組みが望ましいと言えます。ただ、無闇に体験をさせて、失敗経験

だけが残ってしまっては、就労意欲さえも低下してしまうので、最初は低い目標をかけ、スマールステップでやっていくことが勧められます。

なかには、一般就労は難しいという生徒もいるので、障害の告知や受容にからめて、障害者として雇用先を見つけることも選択の一つとして考えていいかもしれません。そんな時にも、学校が医療機関やハローワーク、発達障害者支援センターなどの機関と連携し、地域ともつながっていくことがとても大切です。



カウンセリング研究会のご案内

当研究会に参加を希望される中学校や高校等の先生がおられましたら、以下の連絡先にご連絡ください。

<連絡先>

〒600-8267 京都市下京区北小路通大宮西入ル御器屋町30
龍谷大学付属平安中学校・高等学校
カウンセリング係 吉岡幸司まで
電話 075-361-4231 FAX 075-371-1793

2014年度、2015年度のカウンセリング研究会の開催日

- ①2014年11月20日 花園大学において
- ②2015年2月26日 花園大学において
- ③2015年7月3日 花園大学において
- ④2015年11月27日 花園大学において
- ⑤2016年2月18日 花園大学において

「高校生の発達障害ーつまずきの発見と支援」

著者：橋本和明

企画：京都私立中学高等学校連合会カウンセリング研究会

有友幸恵（華頂女子中学高等学校）、岩瀬薰（花園中学高等学校）、
大西朱実（京都西山高等学校）、岡田良子（京都産業大学附属中学
高等学校）、小林繁（洛南附属中学高等学校）、鶴田佳代（花園中学
高等学校）、吉岡幸司（龍谷大学付属平安中学高等学校）

イラスト：志水美幸（一燈園中学高等学校）

発行日：2016年5月1日

発行：京都私立中学高等学校連合会カウンセリング研究会