

# 若手教員による発達障害の認知と専門家への期待： 通常学級でリスクを抱える子どもの連携支援に向けて

中野 広輔

愛媛大学教育学部

## Young teachers' awareness of developmental disorders and their expectations for specialists: Towards cooperative support of at-risk children in mainstream classes

Kosuke NAKANO

Faculty of Education, Ehime university

### 1. はじめに

特別支援教育は学校教育法に正式に位置付けられながら平成19年4月にスタートした(文部科学省, 2006)。それまでの、養護学校、盲学校、聾学校という障害に対応した学びの場を確保することに主眼を置いた特殊教育から、障害認定の有無にかかわらず、広義の子ども自身の身体的特性に基づくニーズに応じた教育を提供する、という考え方に変革したことを意味している。その変革に伴って、それまで特殊教育の対象と設定されていなかったが、特別支援教育において主要な対象となった障害種が発達障害である。

平成16年に発達障害者支援法が制定され、当時の診断名で自閉症、アスペルガー症候群などの広汎性発達障害、注意欠陥・多動性障害、学習障害という3種類が発達障害であると定められた。いずれも知的障害や視覚・聴覚障害、肢体不自由など他の障害では説明のできない対人関係障害、注意/集中力の欠如や多動・衝動性、特定分野に対する学習困難を主要な特徴としている。従って、発達障害のある子どもたちは旧来の特殊学校や特殊学級にルーツを持つ特別支援学校や特別支援学級ではなく、むしろ通常学級に多数在籍しており、平成24年の調査では通常学級に約6.5%存在していると報告された(文部科学省, 2012)。

このような背景の中、特別支援教育における教員免許状の取得に必要な科目は、それまでの特殊教育の対象と設定

されていた領域に加え、発達障害を含む領域に関する科目が追加され、履修が必須となった。実際に発達障害の児童生徒は主として通常学級に在籍しており、通常学級の担任も発達障害に関する基礎知識や実践的な対応方法の習得は今や欠かすことができない。このように、特別支援教育では特別支援学校・学級などの個別の障害に対応した学びの場の確保だけではなく、同じ学びの場に異なった障害種や定型発達の子どものが在籍する状態で教育を行う「インクルーシブ教育システム」の推進も重要な特徴となった。しかし現実的に通常学級の教員の中で大学の教員養成課程等の在籍時において特別支援教育や発達障害に関する専門教育を受けている割合は極めて低く、発達障害の子どもの経験を通じて対応力を培っているのが現状である。従って、教員歴が短く、発達障害の子どもの経験が乏しい若年教員の資質向上は喫緊の課題であるといえる。

### 2. 研究の目的

大学において特別支援教育の教員免許状に対応している授業を提供する最も主たる目的は、教員を目指す大学生に対する専門教育である。一方、先に述べたように地域で通常学級の担任をしている若手教員は日々発達障害の子どもの教育に携わっている。しかし彼らのほとんどは教員養成課程において特別支援教育や発達障害に関する専門教育を受けておらず、発達障害児の担当経験も豊富とは言え

ない。そのような若手の通常学級担任に対して特別支援教育や発達障害に関する専門性向上のための研修に協力することも大学教員の重要な社会的役割である。

インクルーシブ教育システムの推進に必要な通常学級担任の対応力向上のための研修は、必ずしも専門的知識を身につけることだけではない。むしろ、通常学級に在籍する発達障害傾向の子どもたちの特性や困難さに気づき、認識することが重要であり、そこから特別支援教育コーディネーターと情報共有しながら、必要ならば在籍学校外の専門家と連携して対応を図っていく姿勢こそが、学校・地域が一体となって配慮が必要な子どもたちへの教育支援体制の構築に必要なことである。そこで発達障害に関する教員研修に参加した若手教員が担任経験のなかで出会った発達障害を疑った子どもたちのどのような特徴に気づいたかという認識の実態を調査することとした。また、発達障害傾向の子どもの認識につながる契機となった行動や学習特徴を示す児童生徒には、校内のチームで連携して対応していくという体制が特別支援教育の基本システムである。しかし学校内には専門職種は原則存在しないため、可能ならば外部専門家に協力を依頼することも制度上は可能となっているが、現実的に要請できる頻度は限られている。そこで、日々発達障害傾向の児童生徒を認識しながら対応に努めている若手通常級の担任が、外部専門家が来校すると仮定したときに望む活動について調査することも本研究の目的とした。

### 3. 研究方法

【対象】X年にA県教育委員会主催で筆者が講師をつとめた発達障害の理解を目的とした研修授業を受けた通常学級担任3年目の教員59人を対象とした。内訳は小学校教員48人、中学校教員7人、高校教員4人であった。

【調査方法】筆者による研修授業受講直後に無記名・自由記述式のアンケート調査を実施した。質問は以下の2つである。

〈質問①〉：「これまで担任として経験した発達障害を疑った子どもたちはどのような特徴がみられましたか。何例でも構いませんのでお書きください。」

〈質問②〉：「もし子どもや発達に関する専門医が勤務校を訪問して雑談レベルの会話から研修レベルまで活動できるとしたらどのような活動を期待しますか。何種類でもご自由にお書きください。」

なお、大学教員である筆者が専門医でもあることはアンケート実施時の研修授業の際に説明している。

## 4. 結果

アンケートは受講生59人に配布し、58人から回収できた（回収率98%）。回答者の内訳は小学校教員47人、中学校教員7人、高校教員4人であった。

### 【質問①の分析】

質問①はこれまでの担任経験の中で発達障害もしくはそれを疑った子どもに見られた特徴を自由に記述する項目であり、回収した58人の回答すべてに有効な記述が含まれていた。その結果、発達障害の疑いのある子どもの行動について教員58人の回答から合計195件の報告が抽出された（表1）。また同一の特徴と考えられるものは代表的な表現に変換したところ195件の報告は91種類の特徴にまとめられた。

また、91種類の特徴は、さらに障害種別ごとに、自閉スペクトラム症（ASD）、注意欠如・多動症（ADHD）、限局性学習症（LD）、一つの障害に特異的とは言えない、という4カテゴリーに分類された（表2）。なお、表2の分類基準はあくまで記述表現がDSM（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders、日本語訳：精神障害の診断と統計マニュアル）やICD（International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems、日本語訳：疾病及び関連保健問題の国際統計分類）といった診断基準におけるどの障害の記述に比較的近いかというものである。回答した教員が実際に経験した子どもが別の障害種に近い、もしくは別の障害を重複していた可能性がある。

表1 質問①に関する学校種別の回答人数と報告件数

	小学校	中学・高校	合計
回答人数	47	11	58
合計報告件数	173	22	195
平均報告件数	3.68	2	3.36

表2 質問①で挙げられた特徴のカテゴリー別集計

a) 自閉スペクトラム症（ASD）に比較的特異的な特徴

具体的特徴	報告件数
視線が合わない	7
こだわりが強い	7
ASDであるという印象	5
発言・行動が固まる	5
常同運動・行動	5
空気を読めない	3
他者の気持ちが理解できない	3
大声で泣く・かんしゃく	2
音への過敏	2
決まった手順や方法への固執	2
自傷行為	2
友人関係ができない	2
その他（1項目のもの）	15
合計	60

b) 注意欠如・多動症（ADHD）に比較的特異的な特徴

具体的特徴	報告件数
集中が続かない	11
授業中の離席	7
忘れ物や失くしものが多い	6
片付け・整理整頓できない	5
多動という印象	4
待てずに発言・行動する	4
ADHD という印象	2
体の一部が絶えず動く	2
我慢できず手が出る	2
しゃべり続ける	2
好きなタイミングで発言	2
苦手なことをせず好きなことのみする	2
暴言	2
注意が移りやすい	2
その他（1項目のもの）	8
合計	61

c) 限局性学習症（LD）に比較的特異的な特徴

具体的特徴	報告件数
読みの困難	4
板書を写せない	4
LD の印象	3
読み・書きに困難	2
書字が整わない	2
図形把握が苦手	2
知的に悪くないが学習困難	2
文字の形を把握できない	2
その他（1項目のもの）	8
合計	29

d) 1つの障害に特異的とは言えない特徴

具体的特徴	報告件数
ルールを守らない	5
友人とトラブル多い	4
感情を抑制できない	3
全体説明が通じない	3
他者に批判的	3
履物をすぐに脱ぐ	3
話を聞けない	3
集団行動がとれない	2
活動の切り替え困難	2
その他（1項目のもの）	17
合計	45

表1において、小学校教員と中学・高校教員の間には人数差があるものの、小学校教員は平均3.68件、中学・高校教員は平均2件報告しており、学校種間の差が疑われた。そこで教員一人ひとりの報告件数に関して小学校教員と中学・高校教員との間でWilcoxonの順位和検定（有意水準 $p < 0.05$ ）を行ったところ、 $p = 0.0149$ と有意差を認め、小学校教員の方が挙げた報告件数が多い結果を示した。

【質問②の分析】

質問②は、自分の勤務学校に発達障害の専門家に来て活動できるとしたら何を望むかという質問である。アンケート実施時の研修の講師であった筆者が専門医であったため、それを前提とした質問項目である。

回収した58人全員の記述に質問②に関しても有効な回答が記載されていた。個々の記載に関しては、文言や表現に個人差があったものの、筆者の判断により以下のような分類が可能であった。すなわち、a) 実際の子どもに関して見たり、接したり、情報提供をしたうえで何らかの相談にのってほしい b) 教員、時に保護者を含めた対象で研修や講義、情報提供をしてほしい c) その他、という3種類であった。複数種類の回答が記載されたケースもあったため、58人の回答から78件の報告が抽出された。a)、b)の具体的内容と報告件数を表3に、また教員の勤務学校種別報告件数を表4に示す。

表3 質問②の回答の具体的内容と報告件数

a) 実際の子どもに関する相談の具体的内容

具体的内容	報告件数
子どもへの対処法・支援法に関する助言や相談	30
保護者に対する状態説明や受診の促しなどの対応	5
当該児のケース会議への参加	2
個別の指導計画作成への協力	2
発達障害の診断や判断	2
助言でなく実際に当該児と接してみたい	2
内服をしる子どもへの支援方法	1
合計	44

b) 研修・講義に関する具体的内容

具体的内容	報告件数
発達障害の子どもへの支援・対応法について	11
保護者に対するセミナーや家庭連携について	7
学習サポートに関して	3
夏季休業中などを利用した学校レベルの研修	3
医療機関・専門機関との連携について	3
食事や睡眠といった生活面での指導方法	1
薬物治療について	1
合計	29

表4 質問②の回答の学校種別報告検数

	小学校 教員	中学・ 高校教員	合計
実際の子どもについての相談	34	10	44
研修・講義	28	1	29
その他	4	1	5
合計	66	12	78

表3のa)の約3/4は、「対応法を相談したい」「支援方法を教えてほしい」などの具体的内容が記載されていない報告である。それ以外の各項目は少数ながら具体的な内容として記載されていたもので、保護者対応に助言を望む教

員が多い。一方、b)の、特定の子どもではない研修や講義に関する活動も最上位は支援方法・対応方法となっている。そして次いで多数である具体的内容の報告はここでも保護者への啓発を促すための活動であった。a)、b)で保護者対応が具体的内容の上位に位置している事実は、若手教員が子どもの対応のみならずその保護者への対応に助力を欲していることを示している。

表4の結果から、中学・高校教員は合計人数が小学校に比べ少ないものの、それを考慮しても研修・講義が1件なのは少ない印象であった。そこで、合計78件に関して、望む活動を「研修・講義」と「研修・講義以外」に分類し、回答した教員の勤務先別にクロス集計をした結果が表5である。

表5 研修・講義とそれ以外の回答における学校別比較

	小学校教員	中学・高校教員	合計
研修・講義	28	1	29
研修・講義以外	37	12	49
合計	65	13	78

表4に関してフィッシャーの直接確率検定（有意水準  $p < 0.05$ ）を行ったところ、 $p = 0.025$  と有意差を認め、中学・高校教員の方が研修・講義の希望が有意に少ないことが判明した。

## 5. 考 察

本調査のタイミングは筆者が通常学級の教員を対象に発達障害に対する理解を深めるための講義を行った直後である。従ってアンケートの質問①、②ともに知識と関心が高まっているタイミングに回答された可能性がある。通常学級の在籍児童生徒数を30人と仮定すると、平均6.5%の発達障害児の在籍率の場合一学級に2人程度存在している計算になる。個人の特性にあわせた学び方を提供することが特別支援教育とするならば、通常学級に所属している発達障害児もその対象である。しかし授業担当者単独で30人に対する全体授業を行いながら、同時に発達障害の特徴を示す数人の子どもたちに個別の対応をすることは決して簡単なことではなく、若年教員ならばなおさらである。そのため、インクルーシブ教育の実践にあたっては、特別支援教育対象児への気づきから学校システムの対象としていく過程、そして担任だけの負荷とせず、特別支援教育コーディネーターや学年主任、管理職教員がチームとして対処していく姿勢が求められている。今回のような若手教員の研修においては、担任一人ひとりの資質の向上も重要であることは論を待たないが、障害の確定的な判断（診断）よりもむしろ、疑わしい子どもの特徴を見極め、学校システムの対象として対処していくための道筋を理解してもらうこと

も重要な目的の一つである。

アンケート調査の質問①は、発達障害が疑われる子どもが最前線の現場教員の前で実際にどのような特徴に気づかれたかを調査するための質問である。発達障害の特徴に関する研修の直後であり、振り返って判断する際の効果的なタイミングとなった可能性がある。質問①の回答全体をASD、ADHD、LDという具体的障害種ごとに分類すると、各障害種それぞれに多数の特徴が挙げられた結果となった。これらの列挙された特徴は現場若手教員の困り感に直結する内容でもあるため、外部の専門家はこの認識内容を踏まえた教員資質の向上、困り感の軽減に資する協力を意識すべきである。

ASD的な特徴として多く挙げられた「視線が合わない」「こだわりが強い」などは実際の診断基準（日本精神神経学会、2014）においても中核的な項目に位置付けられており、学校現場で特徴が表現されていることを示している。ADHD的な特徴である「集中が続かない」「授業中の離席」という項目も多く回答されており、やはり障害の核心となる特徴について通常学級内で実際に教員が経験している事実が反映されている。

一方、LDの特徴としては、読みや書きの困難が中心的に挙げられており、LDの最も主要な特徴である「読み書きの困難」と一致している。ASD、ADHDの子どもは行動が目立ち、クラス運営にも支障を来すトラブルが顕在化しやすいため必然的に教員が認識・問題化しやすいという特徴がある。それに比しLDは個人の学習に局限した困難さであるため、「成績不良者」として扱われるのみで、個別の対応が必要なケースと認識されにくい。読み書き困難は「個人の学び方を模索する」特別支援教育の代表的対象であり、研修直後の調査というタイミングが影響している可能性はあるが、若手教員が読み書きの困難さへの「気づき」が可能であることを示唆している。

また、「1つの障害に特異的とは言えない」と筆者が分類した特徴は、単に障害種を限定することが難しいという意味ではない。例えば「友人とトラブルが多い」という項目は当然、この内容だけで発達障害を指すとは限らないが、発達障害特性のある子どもに合併しやすい特徴ともいえる。しかし、3種類の発達障害に均等にみられやすい特徴というわけではなく、ADHDもしくはASDの特徴のある子どもに発生しやすいものであろう。「読み書きの障害」とは基本的に会話能力は年齢相応ながら読みや書きに困難さを示すことである。従って読み書きの障害に起因して友人とトラブルが増えるというケースは少ないといえる。「1つの障害に特異的とは言えない」項目が多数あるという今回の結果は、発達障害が疑われる子どもが示す特徴が必ずしも一つの障害を示唆するとは限らない事実を示しており、子どもを「3種類の障害のどれかに当てはめる」というパターン化は禁物であることを再認識させられ

る。さらには、アメリカ精神医学会の診断基準である現行のDSM-5に改定前される前の診断基準のDSM-IV-TRではASDに相当する概念（実際には「広汎性発達障害」）が、ADHDとの重複診断不可であったものの、2013年のDSM-5への診断基準改定によりASD、ADHDの重複診断が可能になった背景と関連する結果であろう。すなわち、一人の子どもがASDとADHDの特性を合併することは実際に多く経験することであり、正確な合併率は新たな診断基準下で未報告であるが、少なくとも現場教員は一人ひとりの子どもをそもそも一つの障害種に単純に分類し得ないことを理解しておくべきである。

質問①では発達障害を疑った子どもの「特徴」を列挙しているのであって「人数」を回答しているわけではないが、その挙げられた特徴の数に関して、小学校教員と中学・高校教員の間で有意に小学校教員の方が多いという結果をみた。平成24年の文部科学省調査では小学校低学年から中学校にかけて発達障害を疑う児童生徒の割合は徐々に低下していく傾向を示しており、その事実と関連する結果である可能性がある。確かにADHDにおける多動症状は年齢上昇とともに目立たなくなる傾向があり（山縣・岩波、2013）、「授業中の離席」の有無等に影響する。一方で、発達障害特性が生物学的に容易に消失するとは考えにくく、トラブルとして顕在化しにくくなることによる認識低下も危惧される。学習の困難は学年進行で増悪するものもあり、発達障害特性が成人期の生活にも影響することも注目されている（中村、2012）。クラス担任がすべての授業を担当する小学校と異なり、中学・高校では科目ごとに教科の担当教員が授業するというシステムも認識しにくい要因となり得る。年齢があがっていくことが必ずしも本人自体の困り感や課題の減少を意味するものではないことは留意すべきである。

質問②は、外部専門家が来校した時に望む活動に関する質問である。発達障害の児童生徒を担当個人だけで無理に対処せず、学校という組織におけるチームで管理しながら対処するシステムが重要であるが、専門家活用に関してはさらに学校の外部に依頼するシステムも存在している。今回の質問②は筆者が医師の立場である関係上「当該分野の専門医」という問い方にした。回答内容は若手担任が実際に専門家に望む具体的活動そのものである。

まず非常に大きな特徴といえるのが「実際の子どもをケースを相談したい」というニーズである。回答者58人のうち、41人（71%）が少なくとも一つ以上「実際のケースの相談」を挙げており、特に中学・高校教員の11人中10人（91%）と高率である。特別支援教育における外部専門家の相談システムとしては、大きく「特別支援学校のセンターの機能」（文部科学省、2005）と「教育委員会が設定している巡回相談等の制度」（文部科学省、2010）という制度が挙げられる。このような制度自体の認知が最も急

がれることではあるが、この2つのシステムは実際のケース相談が主たる業務であり今回の調査結果のニーズを満たしているといえる。しかし同時に中学・高校教員が「研修・講義」を挙げた数が小学校教員より有意に低いという結果も判明した。質問①の特徴のように統計学的有意差は検討できる差ではないが、質問②に関しても小学校教員の方がやや回答数が多く、質問①の回答のように低年齢の方が顕在化・問題化しやすい特徴が目立つため、校内研修の必要性といった専門家活用の具体案を提案しやすい環境にあるのかもしれない。

「実際のケース相談」「研修・講義」という意見双方に付記されている内容は必ずしも専門医ではなくとも、例えば個別の指導計画や学習方法などの分野に関しては教育職種の、子どもへの対応法の一部は心理分野の専門家による対応が適している事項も多く含まれているであろう。しかし「薬物療法について相談・研修」「診断（に近い作業）をしてほしい」「医療との連携や受診に関すること」なども挙げられており専門医ならではのニーズも確認できた。また、保護者対応が多く挙げられていたことも特徴であるが、医学的なことに関しては医療職でなければ保護者に説明しにくい現状があることも想像に難くない。正式な外部専門家の訪問システムである「巡回相談等の制度」に専門医も含まれているが、実際の委員も少数であり、普段別種の業務に従事していることから頻回の依頼をかけることも難しい。専門医が在籍し、ある程度相談業務や研修に対する時間的調整が可能な大規模医療機関の所属医師や、筆者のような大学教員籍の専門医などをより広く活用することが一法である。このように、一人の子どもに対する支援に関して関連する異業種間の対話が増える実践が積み重なり、継続されていくことにより、より一層子どもへ将来還元できる連携につながるのではないだろうか。

## 6. 結 語

通常学級の若手担任教員という、日常的に発達障害の子どもたちへの教育に従事している教員への研修機会を通じて、彼らがこれまで出会ってきた子どもたちの特徴と来校する専門家へ望む活動を調査し得た。彼らのほとんどが発達障害や特別支援教育の専門教育を受けておらず、経験も浅い立場である。発達障害が純粋な生物学的に短期間に急激に増加するとは考えにくい、社会的な関心が高まるにつれ発達障害対応や特別支援教育の必要性は増す一方であり、若手教員の日常業務を直撃している。支援を必要としている子どもたちへの気づきから学校システムへとつなげるための彼らの資質向上に貢献することも大学教員の大きな社会的役割である。多様な専門分野の教員を有する大学教員や専門医療機関スタッフなどが実際に学校を訪問し協力するという、「子どもの学びの支援に多様な地域のリソー

スが協働する」体制をより充実させ、一人ひとりの子どもの可能性を育てる社会の構築につなげていく必要がある。

## 引用文献

- 文部科学省（2006）特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）
- 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結果について
- 日本精神神経学会（2014）DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引き 医学書院
- 山縣文，岩波明（2013）成人期 ADHD の診断 脳 21 第 16 巻 203-208
- 中村和彦（2012）大人の ADHD の診断 治療 Vol.94 1382-1386
- 文部科学省（2005）中央教育審議会（第 53 回）配付資料 資料 3-2 特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）（案）2. 特別支援教育のセンター的機能について
- 文部科学省（2010）特別支援教育について 資料（データ，通知，答申，報告書等）第 4 部 専門家用