

個別の問題を抱える青年期(高校生・大学生)の支援について

発達障害に関する支援のフレームワークと対応方法

安藤 剛司

愛知みずほ大学短期大学部

Kouji Ando

Aichi Mizuho Jr. College

1 はじめに

2007年4月1日、学校教育法が改正・施行され、障害のある児童生徒は、学習の場として、特別な場あるいは通常の学級で行なうことが示されている。通常の学級での教育では、各校は学習上または生活上の支援を考慮した教育を推進することになり、主にLD、ADHD、高機能自閉症等を対象にしている。

文部科学省は、この学校教育法改正の5年前、つまり2002年2月から3月かけて「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」を行っている。その結果は、LDのように学習面に困難のある者が4.5%、ADHDや高機能自閉症のように行動面に困難のある者が2.9%、そのいずれかもしくは両方に困難のある者が6.3%の割合で、通常の学級に在籍していることが報告されている。発達障害の児童生徒の在籍状況の判明とその後の学校教育法改正により行われた支援教育を受けた児童生徒が現在、高校大学等に在籍していることを再認識して、高等学校・大学等が教育活動に取り組むことが求められている。

※文部科学省のこの調査は、担任の教員等の回答に基づくもので、LDの専門家チームによる判断や医師による診断ではないので、その結果が、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の割合を示すものではないことに留意する必要がある。

2 研究のすすめ方

すべての高校・大学は、一定数の発達障害の生徒学生が在籍していることを前提として、その支援の在り方を確認しておかなければならない。文部科学省から委嘱された「高等学校における発達障害支援モデル事業」の研究結果及びその後の資料、関係機関の動向から、特別な支援を必要とする生徒学生への支援の在り方、具体的な支援方法など支援体制の整備について整理し、考察した。

3 個別の問題の捉え方

生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質、行動力を高めることを目指して行う教育活動である。各学校においては、生徒指導が教育課程の内外において一人一人の健全な成長を促し、自ら自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の意義を踏まえ、教育活動全体を通して一層の充実を図っていくことが求められている。

しかし、児童生徒が抱える課題は、一人一人によってさまざまであるので、全体を対象にするような一般的な指導だけで解決できるという場合はむしろ少ないと考えられる。すなわち、児童生徒全体に対する指導の前に「個」としての問題を確実にとらえる視点を怠ってはならない。

とくに、個別の課題を抱える児童生徒の指導については、その課題ごとの特質を踏まえて指導することが必要となる。個別の課題を抱える児童生徒の悩みを解決するためには、全体指導の中では解決が困難であり、原因となっている個別の課題の改善に取り組まなければならない。教員は、児童生徒の性格、能力、生活環境、交友関係などの特性や問題を理解しつつ、児童生徒からの兆候の早期発見につとめ、問題行動の事実を性格に把握し、背景を明らかにした上で、個別課題に関わる専門的な知識に基づいて、学校での指導、家庭への支援、関係機関との連携などへの働きかけをしていくことになる。

個別の課題を抱える児童生徒への指導については、個別課題の特質を理解することが必要であり、その後、個別課題に応じた専門的な対応をすることが、問題行動の効果的な解決に結びつくことになる。

(1) 個々が抱える障害特性の把握

LD(学習障害)、ADHD(注意欠陥多動性障害)、高機能自閉症などの発達障害の特性は、生まれつきの特性であり、生涯にわたるにわたる特性である。それらの特性が単独で見られる場合もあるが、複数の特性を複合して有する場合もあり、幼少期についた診断名が成長に伴い変わっていく場合もあり、こうしたことから、障害特性の把握にとどまることなく、個々の児童生徒が抱えている特性を把握することが重要である。

(2) 特性把握の留意点

教育現場でも障害名や診断名が話題になることが多くなっている。発達障害に関する知識や情報が広がることは必要なことであるが、診断は医療関係者が行うべきことであることから、教育関係者が確実な根拠や具体的な情報もなく、安易に障害名を挙げ判断することは慎重にしなければならない。児童生徒のその時の精神状態や状況によっても、障害特性に似たような言動をとることがあることから、言動をすべて特定の障害にあてはめてとらえてしまう危険性があると認識すべきである。

※ 発達障害の定義については、発達障害者支援法(平成17年4月1日施行)には「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」とされている。

4 高等学校における発達障害支援

(1) 教員の意識改革と支援体制の整備

ア 校内委員会の設置

必要な支援をおこなうにあたっての企画・調整・連絡等を行う委員会を校内に設置する。設置するにあたり、近隣の特別支援学校等の専門的な知見を有する教職員をオブザーバーとして、新たな課題に対応する視点の意識づけを図る。これにより、必要な支援を行うための具体的な指導・助言を受けることができることになる。構成員としては、校長、教頭、当該担任、生徒指導主事、教育相談部、保健部、養護教諭、スクールカウンセラーなどとする。

組織の例として図1を示す。〈図1挿入〉

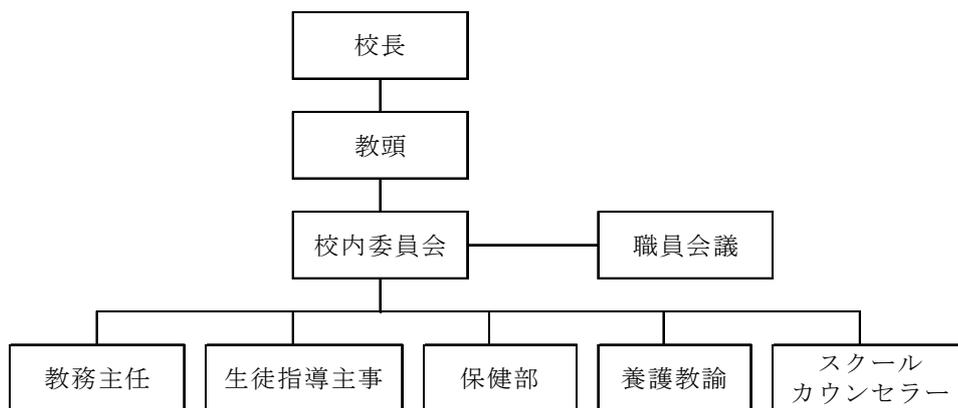


図1 校内委員会の組織の例

イ 特別支援教育コーディネーターの決定。

学校の特別支援体制の整備を進める中心的人物を決定する。資質として、人間関係調整能力、カウンセリングマインド、ネットワークを構築する情報収集力、障害のある児童生徒の教育に関する知識があることが求められる。

ウ 生徒の実態把握と現職研修の充実

生徒の実態について、共通理解を図るため、全教職員による会議を行い、情報収集を行う。特別な配慮の必要な生徒の様子や具体的な支援方法について報告を行う。また、全教職員参加の現職研修を実施し、担任が抱えている困難事例について、有効な支援について

話し合う事例検討会実施する。内容は発達障害や特別支援教育に関する教職員の理解の向上を図るものとする。

(2) 発見と認知

スクールカウンセラーを中心とした教育相談活動を行う中で、担任、教科担任などから授業や特別活動、部活動での、度重なる問題行動や特異な言動の対処にこんなんを感じている事例を校内委員会で検討する。その中で、スクールカウンセラーと連携を図り個別的な指導が必要となる場合は、学年会や生徒指導部とも連絡を図り支援体制を検討する。

の改善にはならない。学校の考えを一方向的に押し付ける対応ではなく、保護者の考えを受け止めながら、情報を共有し、適切な対応について両者が一緒に考えていく姿勢が大切である。

(5) 専門機関との連携

発達障害は確定診断が難しい障害である。幼児期に一の診断名が児童期、青年期に代わるケースも少なくない。教育的支援を考えると、診断名、障害名よりも児童生徒自身の特性であり、資質、性格やその時の心理状態等を含めて総合的にとらえる必要がある。教育委員会の巡回相談や専門班を活用するなど、医療や福祉、教育の専門機関と連携を図り、児童、生徒の特性を多角的にとらえることが大切である。関係機関との連携に当たっては、個別的教育支援計画を作成するなどをして、学校が主体となり教育的支援に必要な情報を収集し、学校としての支援の方向性・具体的方法について助言を求め、個別の指導計画に反映させていくようにする。

※ 「個別の指導計画」・・・教育課程上の教科指導等（国語，算数（数学），音楽，体育，生活単元学習，作業学習等）について，集団指導や個別の指導の中で，個に応じた指導の最適化を行うために，日々の授業の中で目標・指導内容・指導方法が計画化されている。
※ 「個別的教育支援計画」・・・学校の教育活動だけに限らず，幼児児童生徒が生活する家庭，地域，余暇活動をも含めて，個々のライフステージのニーズに合わせて関係する機関（教育・医療・福祉・労働等）が具体的な支援の体制・内容・方法が計画化されている。

(6) 就労支援

青年期においては、就労・自立の課題に直面する。しかし、発達障害のある生徒は、その障害特性から自己理解を苦手とし、働くイメージの希薄さや失敗経験の重なりによる意欲の低下など、様々な課題を抱えていることから、就職が容易ではない現状がある。発達障害のある一人一人の生徒の就労支援の在り方を、校内委員会と進路指導部、キャリア支援室が連携して調整し、取り組んでいかなければならない。

障害者自立支援法(平成 18 年 4 月施行)は、障害者の就労支援と地域生活への移行に重点が置かれている。従来の授産施設に替わり、就労移行支援事業、就労継続支援事業等の新たなサービスが生まれ、一般企業等への就職を希望する人への支援やサービスが行われている。就労支援にかかわるサービス主体はハローワークと職業センターが中心である。

近年、これらと連携して就労支援を行う就業・生活支援機関が増えている。

具体的には、ハローワークが行う関係機関と連携した使用会社の就職と定着支援「地域障害者就労支援事業」や地域障害者職業センターによる就労移行支援事業所への助言、援助の実施、就業・生活支援センターなどがある。

(7) インターンシップ

障害者の雇用促進等に関する法律で就労支援に向けた制度改革の流れを受け、各地域で多様なキャリア教育が行われている。地域状況に応じた多様なインターンシップは、障害のある人の新たな職域を開く可能性を持っている。産業構造の変化に伴い、障害のある人の就職先は、従来の製造業中心から、流通・サービス、事務補助等へと職域が広がっており、こうした変化を受け、高校では多様なインターンシップに取り組んでいる。障害のある生徒のインターンシップはキャリア教育を推進する上で、中核的な教育活動で、各校の進路指導の年間計画に沿って実施される。

高校におけるインターンシップは、望ましい職業観。勤労観を育成するとともに、卒業後の生活への具体的な移行支援にも資する。1・2年次の、将来の職業選択に向け、生徒の自己選択を促す機会とするインターンシップと、3年次の、体験をもとに選択した職業に卒業後の生活を想定した移行支援のインターンシップの二つの側面を設定することが大切である。これら二つの側面をもとに、個別的教育支援計画と「個別の指導計画」を活用した進路相談の実施が行われることが、生徒への安定した就職支援となる。

特に、3年次のインターンシップでは、就職を決定する際、大きな意味を持つ。この時期のインターンシップは、雇用を前提とし、就職選考の一環として行われる就業体験となっていることも多く、就職後の仕事内容や家庭生活における支援も含めた就労生活全般についての検討する機会とすることが大切である。

(8) 個別的教育支援計画の活用

インターンシップは、生徒・保護者が相手先も含め、地域の関係機関と直接出会うことのできる機会となる。そこで、「個別的教育支援計画」を活用し、在学中から支援機関と計画的に出会えるような工夫をする。企業等での事前の打ち合わせや、事後の反省会。評価会などが、「個別的教育支援計画」の役割分担や支援内容を検討する支援会議として設定できる。また、企業や支援機関と学校で生徒・保護者と協議できるように、懇談会。研修会を行うこともできる。このような機会に、支援計画の修正や検討をすることも可能となる。

インターンシップを契機として、在学中から地域の支援機関・支援者と出会うような進路相談を計画的に設定することで、生徒一人ひとりに応じた支援のネットワークの構築ができる。このことが、「個別的教育支援計画」の活用となる。

5 二次的障害の早期発見と予防的対応

発達障害の一次的障害である障害特性が、状況によっては、別の発達障害の行動特性として見られることがある。障害特性による躓きや失敗が繰り返され、学校生活に対する苦手意識や挫折感が高まると、心のバランスを失い、精神的に不安定になり、様々な身体的、精神的、社会的症状が出現し、不適応状態がさらに悪化してしまう場合がある。本人に元来ある障害である一次的障害を抱えていく中で、環境との軋轢から生じた不具合が、二次的障害となる。二次的障害としての症状は、不登校や引きこもり、周囲との関係の断絶のように内在化した形が出るケース、暴力や家出、反社会的行動など外在化した形が出る場合がある。二次的障害は、一次的障害との区別が難しい場合もあるが、二次的障害の可能性を常に考慮し、対応することが重要である。二次的障害は、早期発見と予防的対応が必要である。そのためには、自尊心を高めていくことが大切となる。すなわち、自分を価値のある存在として尊重する感情を高めるためには、「自分は大切にされている」「自分は必要とされている」といった他者から

の承認、評価が必要になる。

様々な活動の中で「分かった」「できた」という達成感・成就感を感じる経験を積むこと、役割が与えられその役割を果たしていると感じられること、そして、役割を果たしていることを周囲の人から認められていることを、繰り返し実感されることが重要である。

6 大学における支援の方法

「発達障害者支援法」(平成 17 年 4 月施行)では、「大学及び高等専門学校では、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。」と記述されており、これらの高等教育機関においても発達障害のある学生への教育的支援の必要性が明示されている。

一方、障害者権利条約が発効(平成 26 年 2 月)し、障害者差別解消法の合理的配慮規定等が施行され(平成 28 年 4 月)、私立の大学等では、障害者への差別的取扱いの禁止は法的義務、合理的配慮の不提供の禁止は努力義務とされており、適切な対応が必要となっている。(国公立の大学等では、両方とも法的義務となっている。)

これまでの法律的な背景及び中央教育審議会における検討事項などから、大学における発達障害に関する相談や支援への行動の必要性が確実に増加している。平成 27 年度の独立行政法人日本学生支援機構の調査から発表された、障害のある学生数(大学、短期大学、高等専門学校)の推移は図 2 のとおりである。

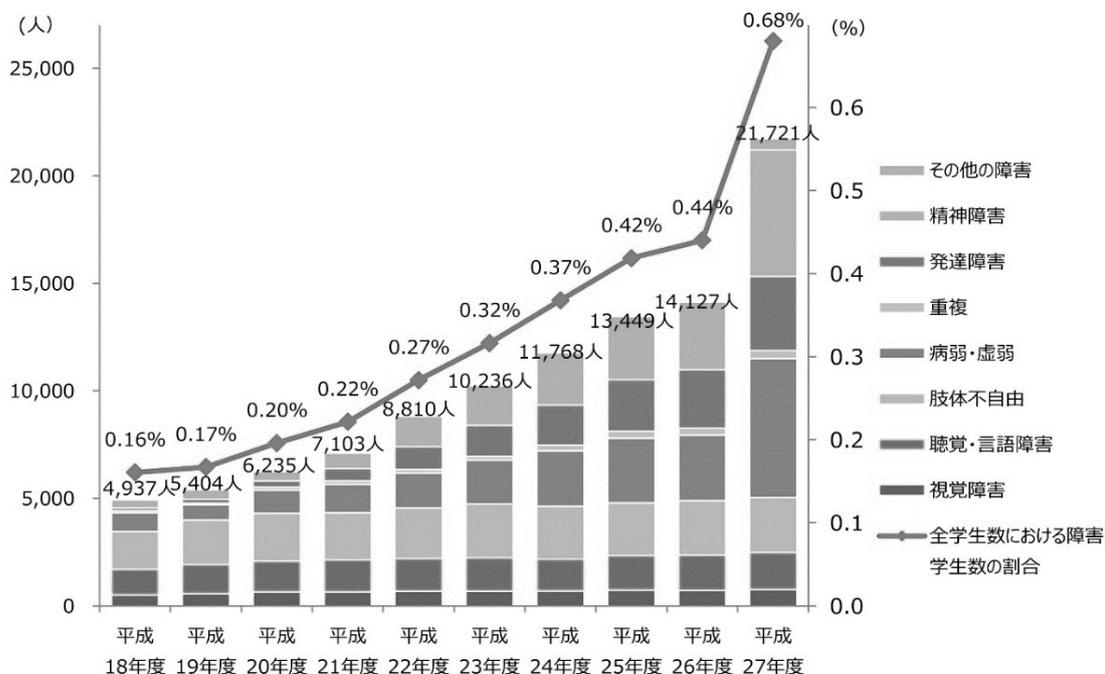


図 2 障害在籍学生数と障害学生在籍率の推移

障害学生数と障害学生在籍率のグラフ (日本学生支援機構 平成 28 年 9 月 1 日発表)

また、独立行政法人日本学生支援機構では、毎年就学支援に関する実態調査を続けている。平成 26 年 5 月(回答校数 1,185 校、回収率 100%)及び平成 27 年 5 月(回答校数 1,182 校、回収率 100%)の実態調査の結果を表 1 に示した。障害のある学生の在籍している学校数、学生数は、ともに大きく増加している。また、障害種別に障害学生

数と障害学生総数による割合を、表 2 に示した。平成 26 年度では、「その他(精神障害、その他の障害)」の学生が 3,144 人(22.3%)と最も多く、「発達障害」の学生は 2,722 人(19.3%)であり、平成 27 年度では、「病弱・虚弱」が 6,462 人(29.8%)と最も多く、「発達障害」の学生は 3,422 人(15.8%)となっているが、高い在籍率に変わりはない。

表 1

	平成 26 年度調査	平成 27 年度調査
障害学生在籍学校数	833 校 (全回答校の 70.3%)	880 校 (全回答校の 74.5%)
障害学生数	14,127 人 (全学生数の 0.44%)	21,721 人 (全学生数の 0.68%)
前年度卒業障害学生数	2,122 人	2,930 人

※障害学生…身体障害者手帳、精神障害者保健福祉手帳及び療育手帳を有している学生又は健康診断等において障害があることが明らかになった学生。

表 2 障害のある学生の数及び割合

	平成 26 年度		平成 27 年度	
	人数	割合	人数	割合
視覚障害	710	5.0	755	3.5
聴覚・言語障害	1,654	11.7	1,737	8.0
肢体不自由	2,534	17.9	2,546	11.7
病弱・虚弱	3,037	21.5	6,462	29.8
重複	326	2.3	374	1.7
発達障害(診断書有)	2,722	19.3	3,442	15.8
その他(精神障害、その他の障害)	3,144	22.3	5,889	27.1

平成 26 年度 : N=1,185 校 平成 27 年度 : N=1,182 校

発達障害のある学生の支援を大学で充実するために、課題として挙げる項目は何か、について、国立特別支援教育研究所の調査(表 3)がある。学生生活を送る上で、課題となっている事柄についてみると、回答が多かった 5 項目があげられていて、最も多く挙げられた項目は、「大学内の教職員との連携・協力」で、92%の大学

が課題であるとしている。どの障害種においても「学業上の困難」「対人関係でのトラブル」が課題になることが多く、障害種別にみると、ADHD と高機能自閉症等の場合はそれに加えて「情緒面での問題」が挙げられている。発達障害者支援法で位置づけられた 3 種類の診断カテゴリー別の人数を診断書有りの学生のみで

と、高機能自閉症等の割合が63.7%と最も多いことから、その支援は積極的に取組まなければならない課題である。参考として平成27年度の日本学生支援機構の調査から、発達障害(診断書有り)のある学生数(大学、短期大学、高等専門学校)の推移は図3を掲載しておく。

学生相談室や健康管理センター等の学生相談として、相談員による個別的な対応が支援として実施されている場合も多いが、大学が支援体制として位置づけ、組織的に対応するためには、教職員の連携・協力が最大の課題であることを示している。

表6-3 発達障害のある学生の支援が充実する上での課題

課題	大学数	%
大学内の教職員との連携・協力	208	92.4
周囲の学生との人間関係の調整	85	37.8
障害に関する保護者の理解の向上	83	36.9
診断等に関する医療機関との連携	69	28.9
障害に関する本人の理解	54	24.0

回答が多かった項目のみ記載、 N=225校

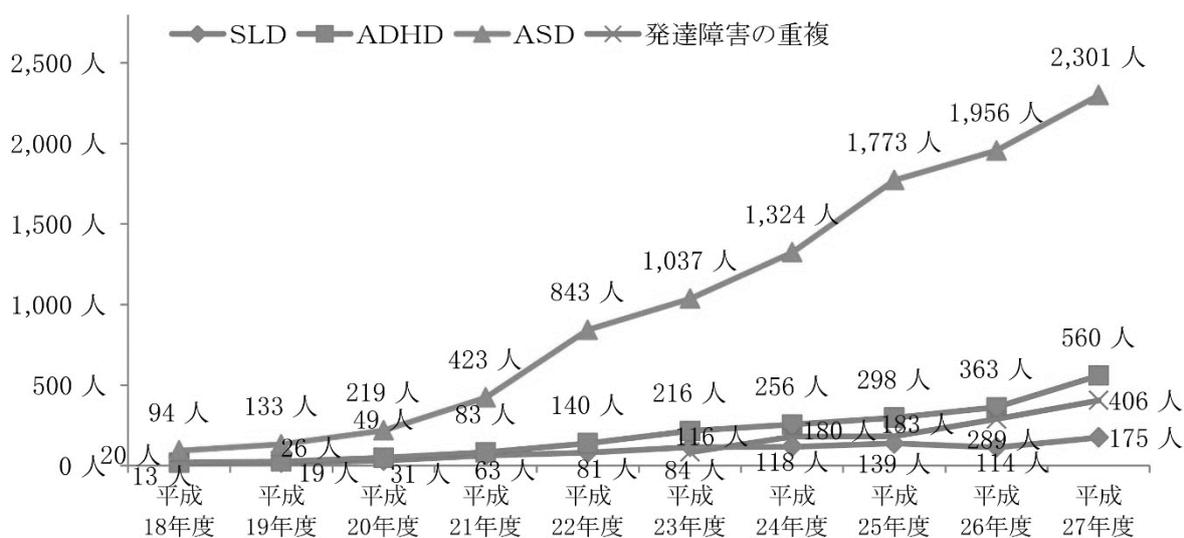


図3 発達障害（診断書有）学生数の推移

※ ASD：自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害（旧高機能自閉症等：高機能自閉症及びアスペルガー症候群）

ADHD：注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害（旧注意欠陥／多動性障害）

発達障害の重複：ASD、ADHD、SLDのいずれかが重複している者

SLD：限局性学習症／限局性学習障害（旧LD：学習障害）

障害学生数と障害学生在籍率のグラフ（日本学生支援機構 平成28年9月1日発表）

7 まとめ

日本学生支援機構が毎年行っている調査結果では、発達障害の学生の数及び支援を求める学生とその学生に対する支援は年々増加している。

青年期(大学等)における取組として、学内に障害学生支援委員会(発達障害支援を含む)などを組織的に立ち上げ、教職員が共通認識を持って対応し、小・中学校で進められている特別支援教育の校内委員会に相当する体制を位置づけ、整備することが考えられる。さらに、体制の位置づけに加え、特別支援教育コーディネーターに相当する役割を配置し、適切に機能させていくことも大切である。健康管理センターや学生相談室の職員だけでなく、学生部、キャリアセンター、事務部など学生と直接接する教職員の理解を高め、スムーズな連携・協力を図ることは、発達障害のある学生の支援において不可欠な課題である。

障害者を取り巻く社会情勢が変化する中で、高校・大学における発達障害のある学生の支援はどうあるべきか、実効的な支援のすすめ方、実際の支援後の改善方法の考察など、組織としての対応力を求められる今日的課題である。

参考文献

- 大南英明 著 中教審答申 特別支援教育のキーワード解説 明治図書
- 清水貞夫 著 2012 インクルーシブ教育への提言クリエイティブかもがわ
- 田中 哲・藤原里美 著 2015 発達障害のある子を理解して育てる本 学研
- 原 仁 著 2014 最新子どもの発達障害辞典 合同出版
- 文部科学省 著 2010 生徒指導提要 文部科学省
- 中山清司 著 2009 発達障害のある子への支援 ミネルヴァ書房
- 文部科学省 著 学習障害(LD)への教育的支援
- 橋本和明 著 2009 生きにくさへの理解と支援 明石書店
- 斉藤清二・西村優紀美・吉永崇史 著 発達障害大学生への支援 金剛出版
- 大南英明 著 特別支援教育の校内体制づくり 明治図書
- 石塚謙二 著 特別支援教育×キャリア教育 東洋館出版
- 大田正己・小谷裕実 著 LD・ADHD・高機能自閉症の支援のヒント集 黎明書房
- 独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」