

教師は軽度発達障害児の問題行動をどのようにとらえているのか

— 軽度発達障害についての理解と意識に関する質問紙調査 —

竹林和子¹・別府 哲²・宮本正一³

1. 問 題

現在、文部科学省は、2003年3月に出された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」に示されるように、通常学級に在籍する特別な教育的ニーズ（Special Needs for Education）を持つ子どもに対応する教育システムを構築しようとしている。それは特別支援教育と呼ばれ、それへ向けての学校教育法の改正が準備されているといわれる（渡部，2004）。教育システムとして、現在構想されている特別支援教育が、特別な教育的ニーズを持つ子どもの支援を本当にすすめることになるのかどうかについては、課題となる点は少なくないことが指摘されている（例えば、越野・青木，2004；清水，2003）。

一方、特別な教育的ニーズを持ち通常学級に在籍する子どもの中に、知的な遅れは軽度であるが、注意や行動コントロール、情報処理、社会性などに障害を持つ、軽度発達障害児が含まれることが指摘されている。小枝（2002）は、軽度発達障害として以下の4つを挙げている。それは、社会性（sociability）を中心的障害とする高機能自閉症・アスペルガー症候群（以下、本論文では両者を含めて高機能自閉症とする）（註1）、注意と行動のコントロールを中心的障害とする注意欠陥多動性障害（Attention Deficit Hyperactivity Disorder;以下、ADHDとする）、情報処理のアンバランスを中心的障害とする学習障害（Learning Disorder;以下、LDとする）、知的障害の基準（IQが70以下）にはあてはまらないが、IQ（知能指数）が70～85程度である軽度知的障害である。文部科学省

は、こういった軽度発達障害をチェックする質問紙を作成し実施した結果、そういった子どもが通常学級の中に5～6%存在することを明らかにした。

杉山（2004）は、みずからの臨床から、軽度発達障害の問題がそれのみにとどまらず、子どもの社会適応のさまざまな問題と結びついていることを指摘している。杉山（2004）は、あいち小児保健医療総合センターを受診した被虐待児の53%、不登校の33%の子どもに何らかの軽度発達障害が認められたことを明らかにした。軽度発達障害は、それ自身の中心的障害はさきほど述べたところであるが、一方、環境の不適切な対応により二次障害を引き起こした場合、不登校や虐待、それ以外にも行為障害、解離性障害、摂食障害、強迫性障害、うつ病などにつながる場合があるというのである。これは、子どもの教育相談・生徒指導上必要とされる子どもの問題行動の多くを包含するものである。その意味では、軽度発達障害をどのように理解し支援するかは、障害児教育に関する教員にとどまらず、教員全体にその理解を求める必要のある課題といえる。

軽度発達障害についての理解と支援を進めるための啓蒙書は多数出版され、特別支援教育コーディネーター研修などを含め、教員向けの研修会も全国的に実施され始めている。その際、具体的な支援の方法や内容を明らかにすることは当然、重要である。一方、研修をすすめる上で、学校の教員が軽度発達障害をどのように理解しているかという、意識を明らかにすることは、一般的に知識や方法を伝授するのではなく、教員研修のポイントを明らかにする上で重要な課題となる。しかし、教員の意識に関する研究は、十分なされているとはいえないのが現状である。

1 所属：岐阜県立吉城高校

2 所属：岐阜大学教育学部

3 所属：岐阜大学教育学部

Kataoka, van Kraayenoord, & Eikins (2003) は、そういった問題意識から、LDに関して、日本の奈良県の小学校の管理職(校長) 251名を被験者とした意識調査を行なっている。それは、子どもが示す学習面や行動面での困難の原因と考えられる55項目に対し、それを困難の原因と思うかどうかを問い、それぞれ「とてもそう思う」から「全くそう思わない」まで4件法で回答を求めるものであった。因子分析の結果、以下の5つの因子が見出された。1つは、「児童は適切な家族支援を受けていない」「両親は過保護か養育放棄である」「人々が物質主義になっている」などの「家族と社会状況の変化」の因子、2つは「早期発見とフォローアップ・システムが十分整備されていない」「人々が地域でつながりが弱い」「児童が学習の仕方を知らない」といった「学習と社会的環境」の因子、3つは「専門家が少ない」「行政はLDについて十分知らない」といった「行政と教育システム」の因子、4つは「教師の教育技術が悪くなっている」「教育における教師の創造性が乏しい」などの「教師と管理職の能力」因子、5つは「LDの特別な教育方法がまだ確立されていない」「教師は個々人の生徒に十分時間をかけていない」といった「不十分な教育的サポート」の因子である。

この研究は、それまでの、教師の意識調査に欠けていたものを補う重要な内容をもったものとなっている。それまでの研究は、例えば、指導困難をもたらすものを教師がどうとらえているかといった原因に対する理解を扱うのではなく、どう指導すべきかを問う(香川大学教育学部附属教育実践総合センター・学習困難児への教育支援研究プロジェクトチーム, 2000) ものであったり、原因に対する教師の意識を扱いながらそれを自由記述によって調べた(長澤, 2000)ものにとどまっていた。Kataoka et al. (2003) は、教師が何を指導困難の要因ととらえているかを定量的に明らかにした点が、注目に値する。

一方、これまでの研究の多くは軽度発達障害の中でLDに焦点をあてたものであり、ほかの軽度発達障害も含めて検討したものはみられていない。この点では、Kataoka et al. (2003)

の研究も同様である。さらに、軽度発達障害に含まれる高機能自閉症は、その原因論がこの60年あまりの間に3回も大きな転換を遂げた。精神障害の中では専門家の間でも理解が難しい障害の一つである(杉山, 2000)。そのため、この障害が初めて報告された当初は、家族や親の育て方という環境に原因を求める論(例えば、Bettelheim, 1967) が流布した時代もみられた(註2)。仮に教師が、高機能自閉症の問題を家族や親の育て方ととらえる傾向があれば、それは軽度発達障害の子どもの支援を誤った方向に導くことが予想され、そういった点での誤りを是正することが研修で重視される必要があることになる。教師の意識を明らかにすることは、このように、研修を知識や技能の伝達あるいは研修で終わらせず、子ども理解において課題となりやすい問題を明確にすることで、研修プログラムを有効に組織することを可能にすると考えられるのである。

本研究では以上の問題意識をふまえ、LD、ADHD、高機能自閉症といった軽度発達障害を持つ子どもの問題行動を激しくする要因についての教師の意識調査を行ない、その要因を明らかにすることを第一の目的とする。あわせて、第二の目的として、その要因が何と関連するのかを3つの点から検討する。1つは軽度発達障害の理解である。例えば、高機能自閉症はさきほど述べたように、その原因が誤解を受けやすい面を持っている。高機能自閉症を十分知らない場合、そこでみられる問題行動は、家族の間違った育て方や本人の性格の問題によって激しくなると考えることも予想される。2つは、教員がこれまで受けてきたさまざまな種類の研修の有無との関連である。3つは、教師がそういった問題行動に対し必要と考える対応のあり方である。以上の点を、質問紙を使って検討することとする。

II. 方 法

1. 対象者

岐阜県内の高等学校・特殊諸学校の教育相談担当者(各学校1名)と、岐阜県A町にある小学校2校、中学校1校、高等学校1校の全教師を

対象に調査を行った。

教育相談担当者については、116校（公立全日制76校、私立16校、公立定時通信制12校、特殊諸学校12校）に調査用紙を配布した結果、回収できたのは101校（公立全日制66校、私立14校、公立定時通信制9校、特殊諸学校12校）であり、回収率は87.1%であった。

岐阜県A町にある小中高等学校の教師123名（小学校2校の教師51名、中学校1校の教師34名、高等学校1校の教師38名：いずれも講師を含む）に配布した。回収数は108名（小学校2校の教師44名、中学校1校の教師26名、高等学校1校の教師38名）で回収率87.8%であった。

2. 手続き

教育相談担当者を対象としたものは、岐阜県高等学校教育相談研究協議会を通じて、各学校に下記の質問紙を郵送した。調査実施期間は、2003年2月～3月であった。岐阜県A町小中高等学校の教師を対象としたものは、各学校の管理職を通じて各学校の教師に配布した。調査実施期間は、2003年6月～8月であった。

3. 軽度発達障害に関する調査内容

以下の4つについての質問紙を作成した。

(1) 軽度発達障害の子どもが問題行動を激しくする要因

軽度発達障害の子どもが問題行動を激しくする要因を何ととらえるかについての教師の意識調査である。これは、Kataoka et al. (2003)が行った、小学校の教師を対象にLD児が示す困難の要因についての意識調査（55項目）をもとに、LD以外の軽度発達障害（高機能自閉症、ADHD）にもあてはまるように項目を修正して作成した36項目の質問紙である（Table 1 参照）。それぞれの項目に対し、軽度発達障害の子どもの問題が激しくなる要因とした場合、「とても思う」「少し思う」「あまり思わない」「まったく思わない」の4件法で判断を求めた。

(2) 軽度発達障害の理解

具体的には、軽度発達障害（高機能自閉症・ADHD・LD）のそれぞれについて、「名前も聞いたことがない」、「名前は聞いたことがある」、「どのような障害か少しは知っている」、「障害の内容をある程度理解している」、「どのように対応をしたらよいのか、だいたい理解しているつもりである」の中からいずれかを選択してもらった。

(3) 軽度発達障害に関する研修の経験

以下の9項目の研修について、これまで受けたことがあるかないか回答を求めた。設問「9. その他」については記述式にて回答を求めた。

1. 校内の研修会や学習会
2. 校内での専門家を招いての研修会や学習会
3. 郡市の教育会や教育委員会主催の研修会や学習会
4. 地区の教育振興事務所や総合教育センター主催の研修会
5. 専門医や専門機関・スクールカウンセラーなどに個別事例の相談を通して学習
6. 民間の研修会や学習会
7. 本や雑誌、ホームページなどでの個別学習
8. 研修や学習をしたことがない
9. その他

(4) 軽度発達障害の子どもに対して重要だと考える対応のあり方

これについて、次の14項目からなる選択肢の中から、軽度発達障害の子どもたちの対応で重要であると考えるものを5つまで強制選択してもらい、回答を求めた。設問「14. その他」については記述式にて回答を求めた。

1. 担任教諭の教材工夫、個人指導等による対応
2. 生徒間の協力
3. 校内研修、個別検討の充実
4. 学年主任や同僚教師間での協力
5. 養護教諭との協力
6. 小中学校との連携
7. ティームティーチングによる対応
8. 加配による教師や非常勤講師による個別指導

9. スクールカウンセラーなどの専門職との連携
10. 大学や教育研究所等の専門家との連携
11. 病院等の医療機関との連携 (情報交換を含む)
12. 市町村及び県の教育委員会との連携
13. 家庭訪問や個人懇談などによる家庭との連携
14. その他

Ⅲ. 結 果

1. 軽度発達障害の子どもたちの問題行動を激しくする要因に関する教師の意識調査

(1) 有効回答数について

質問紙の回収後、軽度発達障害の理解に関する質問項目で、高機能自閉症、ADHD、LDのいずれかで無回答、もしくは「名前も聞いたことがない」と回答をした人は、本調査において分析の対象外とした。これは、本研究が、軽度発達障害についての意識調査であるため、名前も知らない場合は調査の対象とならないと判断したためである。ちなみに、「名前も聞いたことがない」と答えたものは、全回答者数209名のうち、高機能自閉症については16名 (7.7%)、ADHDについては4名 (1.9%)、LDについては5名 (2.4%) であった。また、「高機能自閉症やADHDやLDなどと言われる子どもたちの学習面や行動面の問題を激しくすると考えられる要因」の36項目のうち、無回答がひとつでもあった場合は、欠損データとして本調査において分析からは除外した。よって、以下の分析は全て、教育相談担当者(高等学校・特殊諸学校)の有効回答数81名と、A町の小中高等学校職員の有効回答数75名の計156名で行うこととする。

(2) 因子分析の結果について

軽度発達障害の子どもたちの問題行動を大きくすると考えられる要因に関する意識調査質問36項目について、「とても思う」に4点、「少し思う」に3点、「あまり思わない」に2点、「まったく思わない」に1点それぞれを与えた。よって、得点が高くなるほど、問題と捉える傾向が

高くなることになる。

因子分析 (主因子法、固有値1.0以上、Varimax回転) を行った結果、初期解における固有値 (1.0以上) は8個であった。固有値の減少のようすから判断して、3因子解を採用した。

これらの因子に対して、因子分析 (主因子法、Varimax回転) を行った。因子分析の結果、1つの因子について0.40以上で、かつ2因子にまたがって0.40以上の負荷を示さない29項目を選出した。よって、1つの因子について0.40より小さい値を示した1項目と、2つ以上の因子で0.40以上の値を示した6項目の計7項目を除外した。

選出した29項目に対して、因子分析 (主因子法、Varimax回転) を行った (Table 1)。その結果、第1因子には、「18.家庭でのしつけが十分ではないため」、「19.食生活の変化のため」、「23.物質的主義的(お金・物を与える)になっているため」、「15.生活習慣が不規則になっているため」、「26.親が子どもにかまひすぎ・甘やかしているため」に高い負荷量が付与された。これは、軽度発達障害の子どもたちの問題を大きくする要因として、家庭や家族と、それを取り巻く環境を問題と捉えるものである。よって、この第1因子を「家庭・環境因子」と命名した。

第2因子には、「21.教師自身にゆとりがないため」、「33.一学級の人数が多いため」、「17.生徒への個別対応時間が、十分にとれないため」、「14.教師の人数が足りないため」に高い負荷量が付与された。これは、軽度発達障害の子どもたちの問題を大きくする要因として、教育条件の貧困さが問題と捉えるものである。よって、この第2因子を「教育条件因子」と命名した。

第3因子には、「29.教師が学習面や行動面での困難を問題していないため」、「2.学級担任の学級を統率する力の低下のため」、「25.教師の研修不足、指導力、資質の低下のため」に高い負荷量が付与された。これは、軽度発達障害の子どもたちの問題を大きくする要因として、教師の力量や姿勢に問題があると捉えるものである。よって、第3因子を「教師力量因子」と命名した。

因子負荷が0.40以上の項目は、第1因子「家

Tabel 1. 軽度発達障害の子どもたちの問題行動を大きくすると考えられる要因に関する
教師の意識調査項目の因子分析結果（主因子法 Varimax 回転）

質問項目	因子負荷量			共通性
	1. 家庭・環境因子	2. 教育条件因子	3. 教師力量因子	
18. 家庭でのしつけが十分でないため	0.80	-0.04	0.11	0.65
19. 食生活の変化のため（献立・時間帯など）	0.78	-0.01	0.10	0.62
23. 物質的主義的（お金・物を与える）になっているため	0.78	0.06	0.11	0.62
15. 生活習慣が不規則になっているため（睡眠時間など）	0.73	0.09	0.04	0.54
26. 親が子どもにかまひすぎ・甘やかしているため	0.72	-0.04	0.27	0.60
22. 核家族・少人数家族のため	0.70	0.13	0.03	0.51
11. 子育てやしつけなどの面で地域の教育力がおとろえたため	0.70	0.15	0.14	0.53
28. 子どもの遊びがテレビゲームなどに変わったため	0.68	0.16	0.02	0.49
7. 家庭の事情の複雑化（離婚・再婚など）	0.64	0.04	0.23	0.47
32. 異年齢間のまじわりが減ったため	0.61	0.30	0.03	0.47
34. 親が自分自身の生活に重点をおいているため	0.59	0.14	0.29	0.45
25. 子どものストレスが多いため	0.56	0.27	0.01	0.39
16. その子ども自身にやる気がないため	0.52	-0.03	0.27	0.34
9. 幼稚園教育要領が改訂され、自由保育などが行われたため	0.50	0.06	0.15	0.27
12. 環境ホルモンや環境汚染のため	0.43	0.05	0.06	0.19
家庭・環境因子 15項目の平均=2.4944, SD=0.585, α 係数=0.923				
21. 教師自身にゆとりがないため	0.28	0.73	0.05	0.61
33. 一学級の人数が多いため	0.31	0.72	-0.01	0.62
17. 生徒への個別対応時間が十分にとれないため	0.26	0.72	0.06	0.59
14. 教師の人数が足りないため	0.27	0.68	-0.03	0.54
27. 専門家の数が不十分なため	-0.10	0.59	0.21	0.40
1. アスペルガー症候群やADHDやLD等に対する特別な教育方法が確立されていないため	-0.12	0.54	0.14	0.33
10. 学校内の協力体制がとられていないため	0.07	0.53	0.18	0.32
35. 就学前の診断から療育までのフォロー体制が未確立なため	-0.02	0.52	0.15	0.29
教育条件因子 8項目の平均=2.8486, SD=0.596, α 係数=0.852				
29. 教師が学習面や行動面での困難を問題視していないため	0.01	0.18	0.64	0.44
2. 学級担任の学級を統率する力の低下のため	0.20	-0.07	0.59	0.39
3. 親の教師に対する信頼感がないため	0.27	0.11	0.57	0.41
25. 教師の研修不足、指導力、資質の低下のため	-0.04	0.36	0.57	0.45
30. 親が学習面や行動面での困難を問題視していないため	0.29	0.14	0.55	0.41
13. 教師の高齢化で新しいことへ取り組む意識が低下しているため	0.22	0.24	0.52	0.38
教師力量因子 6項目の平均=2.1421, SD=0.523, α 係数=0.782				
因子寄与（二乗和）	7.08	3.76	2.48	13.33
因子寄与率（%）	24.42	12.98	8.55	45.95
累積寄与率（%）	24.42	37.41	45.95	

庭・環境因子」15項目、第2因子「教育条件因子」8項目、第3因子「教師力量因子」6項目の合計3因子、29項目となった。

第1因子「家庭・環境因子」は、因子寄与率より24.42%の説明ができると考えられる。第2因子「教育条件因子」は因子寄与率より12.98%の説明ができると考えられる。第3因子「教師力量因子」は因子寄与率より8.55%の説明ができると考えられる。第1、第2、第3因子の因子寄与率を合計し、3因子で45.95%の説明ができると考えられる。

平均とSDは、第1因子「家庭・環境因子」が平均=2.4944, SD=0.585, 第2因子「教育条件因子」が平均=2.8486, SD=0.596, 第3因子「教師力量因子」が平均=2.1421, SD=0.523であった。信頼性係数は、第1因子「家庭・環境因子」では $\alpha=0.923$, 第2因子「教育条件因子」では $\alpha=0.852$, 第3因子「教師力量因子」では $\alpha=0.782$ であった。

2. 各因子得点と関連する要因の分析

ここでは、1. で明らかにした3因子(家庭・環境因子、教育条件因子、教師力量因子)の得点と関連する要因として、以下の3点を分析した。それは、①軽度発達障害の理解、②発達障害に関する研修経験、③軽度発達障害に重要と考える対応である。それぞれについて一元配置分散分析もしくはt検定を行った。以下、それぞれについて結果を示す。

(1) 軽度発達障害の理解との関連

まず、高機能自閉症の理解(「名前を知っている」「少し知っている」「ある程度理解している」「対応まで理解している」)によって、各因子得点(家庭・環境因子、教育条件因子、教師力量因子)がどのように違うかを一元配置分散分析で検討した。その結果、高機能自閉症の理解による、家庭・環境因子得点を比較した一元配置分散分析でのみ、5%の水準で有意差がみられた($F(3,152)=3.531, p<.05$)。さらに下位検定としてTukey-KramerのHSD検定を行った結果、高機能自閉症について「対応まで理解をしている」群と「ある程度理解している」群、

「少し知っている」群、「名前を知っている」群の間に、それぞれ5%水準で有意差がみられた。高機能自閉症・アスペルガー症候群の理解度について、「ある程度理解している」「少し知っている」「名前を知っている」と答えた教師は、「対応まで理解している」と答えた教師よりも、軽度発達障害の子どもたちの問題を激しくする要因が、家庭や家族、またはそれを取り巻く環境にあるととらえていることが明らかにされた。

同様に、ADHD、LDそれぞれの理解(「名前を知っている」「少し知っている」「ある程度理解している」「対応まで理解している」)によって、各因子得点(家庭・環境因子、教育条件因子、教師力量因子)がどのように違うかを一元配置分散分析で検討したが、いずれも有意な差はみられなかった。

(2) 発達障害に関する研修経験との関連

発達障害に関する研修9項目について、あてはまる項目全てを選択してもらった。各項目について、研修経験の有無による、各因子得点の違いをt検定で検討した。

その結果、以下の4つについて有意差がみられた。そのうち3つは、教師力量因子得点において有意差がみられたものである。一つは、「校内の研修会や学習会」を通して研修を受けたことの有無で、教師力量因子得点を比較したところ、5%の水準で有意差がみられた($t=2.111, df=154, p<.05$)。これより「校内の研修会や学習会」を「受けたことがある」と答えた教師は、「受けたことがない」と答えた教師よりも教師力量因子得点が高く、軽度発達障害の子どもたちの問題が激しくなる要因を、より教師の力量や姿勢の問題ととらえていることが明らかにされた。二つは、「専門医や専門機関・スクールカウンセラーなどに個別事例の相談を通して学習」を受けたことの有無で、教師力量因子得点を比較したところ、5%の水準で有意差がみられた($t=1.986, df=154, p<.05$)。これより、「専門医や専門機関・スクールカウンセラーなどに個別事例の相談を通して学習」を「受けたことがある」と答えた教師は、「受けたことがない」と答えた教師よりも教師力量因子得点が

高く、軽度発達障害の子どもの問題が激しくなる要因を、より教師の力量や姿勢の問題ととらえていることが明らかにされた。三つは、「民間の研修会や学習会」を通して研修を受けたことの有無で、教師力量因子得点を比較したところ、5%の水準で有意差がみられた($t=2.015$, $df=154$, $p<.05$)。これより、「民間の研修会や学習会」を「受けたことがある」と答えた教師は、「研修を受けたことがない」と答えた教師よりも教師力量因子得点が高く、軽度発達障害の子どもの問題が激しくなる要因を、より教師の力量や姿勢の問題にとらえていることが明らかにされた。それに対し以下の項目のみは、教育条件因子において有意差がみられた。それは、「郡市の教育会や教育委員会主催の研修会や学習会」を通して研修を受けたことの有無で、教育条件因子得点を比較したところ、5%の水準で有意差がみられた($t=2.269$, $df=154$, $p<.05$)。これより、「郡市の教育会や教育委員会主催の研修会や学習会」を「受けたことがある」と答えた教師は、「受けたことがない」と答えた教師よりも、教育条件因子得点が高く、軽度発達障害の子どもの問題が激しくなる要因を、より教育条件の貧困さにとらえていることが明らかにされた。

(3) 軽度発達障害に重要と考える対応との関連

軽度発達障害の子どもたちの対応に重要であると考えられるものを、14の項目から上位5つまでを選択してもらった。軽度発達障害の子どもたちの対応に重要であると考えられるものとして各項目を選択した群と選択しなかった群で、各因子得点が異なるかどうかを、t検定で検討した。

その結果、以下の3つの項目において有意差がみられた。一つは「校内の研修や個別検討の充実」を選択した群と選択しなかった群の間で、家庭・環境因子得点に有意差がみられた($t=-2.292$, $df=154$, $p<.05$)。これより、「校内の研修や個別検討の充実」を選択しなかった群は、「重要である」として選択した群よりも家庭・環境因子得点が高いこと、すなわち、軽度発達障害の子どもの問題を激しくする要因として、より家族や家庭またはそれを取り巻く環境の問

題を大きくとらえていることが明らかにされた。二つは「加配による教師や非常勤講師による個別指導」を選択した群と選択しなかった群の間で、教育条件因子得点に有意差がみられた($t=1.989$, $df=154$, $p<.05$)。これより、「加配による教師や非常勤講師による個別指導」を「重要である」と選択した群は、選択しなかった群よりも教育条件因子得点が高いこと、すなわち、軽度発達障害の子どもの問題を激しくする要因を、より教育条件の貧困さにとらえていることが明らかにされた。三つは、「加配による教師や非常勤講師による個別指導」を重要と選択した群と選択しなかった群の間で、教師力量因子得点に有意差がみられた($t=-2.000$, $df=154$, $p<.05$)。これより、「加配による教師や非常勤講師による個別指導」を選択しなかった群は、「重要である」と選択した群よりも教師力量因子得点が高いこと、すなわち、軽度発達障害の子どもの問題を激しくする要因として、より教師の力量や姿勢の問題を大きくとらえていることが明らかにされた。

IV. 考 察

1. 軽度発達障害児の問題を激しくする要因についての教員の意識

本研究では、家庭・環境因子と教育条件因子、教師力量因子の3因子が見出された。これは、教師が、1学級の人数規模が大きすぎることなどの教育条件の問題、軽度発達障害を指導する教師の力量不足、そして家庭や地域の変化の3つが、軽度発達障害児の問題を激しくする要因と意識していることを示している。これは、LDを持つ子どもについての校長の意識調査を行ったKataoka et al. (2003) の結果と同じ構造をもったものと考えられる。具体的にいえば、Kataoka et al. (2003) が明らかにした5因子のうち、「家族や社会状況の変化」因子は本研究での家族・環境因子に、「教師や管理職の能力」因子は教師力量因子にそれぞれ該当するものである。本研究での教育条件因子は、Kataoka et al. (2003) のいうところの、「学習と社会的環境」因子、「行政的教育的システム」因子、「不十分な教育的サポート」因子を

いっしょにしたものになっている。これは本研究の教育条件因子がそれにまつわる多様な内容を含んでいること、いいかえればこの領域に関する今回の被験者である教師の意識が未分化である可能性を推察させる。これは、Kataoka et al. (2003) が、教育政策にも精通する必要のある校長を被験者としたのに対し、本研究の被験者が具体的に子どもと接する教諭であること、あるいは被験者全体の違い (例えば、岐阜県と奈良県の教員一般における、軽度発達障害や特別支援教育についての理解レベルの違い) などに関連していることも考えられる。今後の検討課題であるといえる。

2. 高機能自閉症を理解していない教師は、理解している教師より、その問題を激しくする要因を家族や地域の変化にみようとする
本研究で最も注目されるのは、高機能自閉症を「どのように対応したらよいのかだいたい理解している」、つまり症状や名前の理解にとどまらず、具体的な対応・指導のあり方まで理解していると自己認識している教師と、そうでない教師の違いである。高機能自閉症の「名前は聞いたことがある」「どのような障害が少しは知っている」「障害の内容をある程度理解している」と答えた教師の方が、「どのように対応したらよいのかだいたいわかっている」教師よりも、軽度発達障害の子どもが問題を激しくする要因として、「家族・環境」の問題を重視することが明らかにされた。

これは、自閉症という障害について、親の育て方が問題であるとする誤解が永らく存在した事実を勘案するときわめて意味の大きい結果といえる。自閉症の中核となる障害は社会性の障害といわれる。社会性というものは、その場での相手の気持ちや場の雰囲気、状況などを瞬時に理解しながら、相手とのやりとりを行なっていく力である (遠藤, 2003)。それは、言語のみで定式化して説明することはなかなか難しいものである。杉山 (2002) は、大人になった方のみずから高機能自閉症ではないかと医療機関を受診される方の中で、高機能自閉症の自伝を文章で読んで疑いをもたれた方はそうでない場

合が多いこと、しかし、高機能自閉症のドキュメンタリー映像や漫画といった視覚的教材を見て疑いをもたれた方はその診断があてはまる場合が少なくないことを指摘している。これは、社会性の障害というものが、言語によりすべてを明文化できるものとは違い、視覚的教材で初めて感じられる、その場での感覚や情動によって理解される (遠藤, 2002) ものを本質として含むことを示唆する。そうであれば、一般の人が、そういった感覚や情動で理解されるべき社会性の障害を、言語で説明してもなかなか理解しにくいことは、十分に予想される。そういった中で、高機能自閉症を十分知らない人が、「あの子は知的には高いのに、回りの気持ちを考えずに行動するのは、親がしつけていないからだ」とか、「子ども本人の性格の問題だ」という誤解を強めることにつながる場合があるのである。そして上記の結果は、こういった誤解が、教師においても生じることを明らかにしたものといえる。

こういった文脈で考えると、この結果は、教員の研修において、軽度発達障害の中でも、特に高機能自閉症の障害理解を深化させることが、重視されるべきであることを示唆する。それは、軽度発達障害の中でも、高機能自閉症の中核的な症状である社会性の障害というものの理解のしにくさに依拠している。さきほど述べた、視覚的教材の活用を含めた検討が求められるところである。

3. 軽度発達障害の子どもを問題を激しくする
考える要因と、研修経験、対応のあり方の
関係

これに関して注目されるのは、「校内の研修会や学習会」「専門医や専門機関・カウンセラーなどに個別事例の相談を通しての学習」「民間の研修会や学習会」の研修経験のある教師の方が、無い教師よりも、軽度発達障害の子どもが問題を激しくする要因として、教員自身の力量の問題を重視していたことである。これは、「郡市の教育会や教育委員会主催の研修会や学習会」の研修経験のある教師が、無い教師よりも、軽度発達障害の子どもが問題を激しくする

要因として教育条件の貧困さを重視していることと対照的であった。後者の「郡市の教育会や教育委員会主催の研修会や学習会」は、本研究で調査対象となった地域では、その当時、軽度発達障害の研修会があったとしてもまだ一般的・抽象的な知識や技術の伝達を主な目的としたものにとどまっていた。それに対し、前者の研修会では具体的な事例を必然的に扱うことになる(校内の研修会も個別の事例の質疑応答が含まれることは当然予想される)ため、具体性を伴う研修会となる可能性は大きいといった内容の違いが存在することが考えられる。すなわち、具体的事例を提示しながら、その理解と支援の仕方をもとに検討する研修会を経験することが、教員自身の力量向上の必要性を自覚させることが示唆されたのである。

最初の問題で述べたように、子どもの持つ特別な教育的ニーズに応える教育システムを作るうえでは、現在以上の条件整備が求められることは当然である(このあたりは、越野・青木、2004に詳しい)。ただし、一方で本研究においては、軽度発達障害の子どもの対応として必要なことに「加配による教師や非常勤講師による個別指導」を選択した教師が、そうでない教師よりも、軽度発達障害の子どもの問題を激しくする要因を教育条件の貧困にみてとり、逆に教師の力量の問題にはみようとしないという結果も示された。教育条件の整備の課題と、子ども理解や支援に関する教師の力量向上の課題は、関連しながらも具体においては独立して追求されるべき課題であろう。それを相互に対立するものとして、例えば、教育条件の整備があってから教師の力量向上を行なうという順序性でとらえることは、実態から乖離した認識とも考えられる。

今後は、具体的な教員研修のプログラムの作成と、それによる教員の意識の変容などを検討していくことが課題となる。軽度発達障害の中でも、LDやADHDにくらべて、教育以外の医療や専門家の関与がもっとも必要なのが高機能自閉症であるとする指摘(例えば、十一、2004)も出されてきている。子どもの特別な教育的ニーズ、その中の軽度発達障害の理解を推し進める

とともに、高機能自閉症の問題に対する研修は特別な配慮と工夫が必要とされることが予想される。今後の検討課題である。

(註1) DSM-IVでは、高機能自閉症とアスペルガー症候群は、別の障害として分類されている。その診断基準の大きな違いは、3歳以前の言語発達の遅れにある。高機能自閉症は3歳までに言語発達の明らかな遅れがあるが、アスペルガー症候群は3歳時点で二語文を話せる程度の言語発達を示す。両者の異同についてはさまざまな議論があるが、一方、両者ともに、就学の1,2年前ころから言語能力が急速に発達することで言語発達の遅れがみられなくなることで、就学する時期には状態像もほぼ同じであり、対応も特にわけて考える必要はないといわれている(高橋、2002)。

(註2) 自閉症の原因論として、自閉症の最初の症例が報告された1940年代には、それが親の育て方による後天的な環境によるものとされていた。それが、1970年代前後から、脳の機能障害という先天的な問題で、しかも情緒的なものが一次的ではなく言語や言語につながる認知の障害が一次的であるとする原因論へ変化した。それが1980年代後半より、自閉症の中で言語や認知の問題は一定改善しても社会性の問題は残存する事例の指摘などから、自閉症は脳の機能障害という先天的な障害であるという点は踏襲しつつ、その内容としては社会性を一次的障害と考える立場が主流となってきている(杉山・辻井、1999)。

付記

本研究は第一筆者が2003年度に岐阜大学教育学研究科へ提出した修士論文を大幅に加筆修正したものである。論文の内容については三者で協議しながら執筆したが、文責は、方法と結果については第一筆者(竹林)、問題と考察については第二筆者(別府)にある。なお、調査にご協力いただいた岐阜県高等学校教育相談協議会、A町の小中高校の先生方にこの場を借りて厚くお礼申し上げます。

引用文献

- Bettelheim, B. (1967). *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*. Macmillan. 黒丸正四郎・花田雅憲・島田照三(訳). (1973, 1975). 自閉症：うつろな砦1・2. みすず書房.
- 遠藤利彦. (2002). 発達における情動と認知の絡み. 高橋雅延・谷口高士 (編), *感情と心理学*, pp.2-40, 北大路書房.
- 遠藤利彦. (2003). 子どもに育てたい社会性とは何か. *児童心理*, 799, 1-16.
- 香川大学教育学部附属教育実践総合センター・学習困難児への教育支援研究プロジェクトチーム. (2000). 学習困難児に対する教育支援活動：実態と意識調査. 香川大学教育実践総合研究, 1, 151-164.
- Kataoka, M., van Kraayenoord, C. E., & Eikins, J. (2003). Why do students experience learning disabilities? A study of principal's perceptions in Japanese primary schools. Vadeboncoeur, J. A., & Rawolle, S. (Eds.), *"Educational Imaginings."*, pp. 269-293, Brisbane: Australian Academic Press.
- 小枝達也 (編著). (2002). ADHD, LD, HFPDD, 軽度MR児保健指導マニュアル—ちょっと気になる子どもたちへの贈りもの. 診断と治療社.
- 越野和之・青木道忠 (編). (2004). 「特別支援教育」で学校はどうなる. かもがわ出版.
- 長澤正樹. (2000). 学習障害のある児童への支援事業に対する小学校教師の意識. *新潟大学教育人間科学部紀要*, 5(1), 55-49.
- 清水貞夫. (2003). 特別支援教育と障害児教育. かもがわ出版.
- 杉山登志郎・辻井正次 (編著). (1999). 高機能広汎性発達障害—アスペルガー症候群と高機能自閉症. ブレーン出版.
- 杉山登志郎 (編著). (2002). アスペルガー症候群と高機能自閉症の理解とサポート. 学習研究社.
- 杉山登志郎. (2004). 軽度発達障害によって変わる教育・福祉・医療. *実践障害児教育*, 374, 2-9.
- 高橋脩. (2002). 高機能自閉症児の幼児期から青年期の発達. *障害者問題研究*, 30, 118-126.
- 十一元三. (2004). 広汎性発達障害の神経学的基盤—扁桃体-辺縁系仮説を中心に. *実践障害児教育*, 374, 10-15.
- 渡部昭男. (2004). 「特別支援教育」への転換とその課題—学校教育法の改正を中心に. *教育法*, 140, 4-9.