



知識だけではなく行動につなげるための発達障害理解

その他（別言語等）のタイトル	Learning about Developmental Disorders for Actual Support not only Knowing
著者	今野 博信
雑誌名	室蘭工業大学紀要
巻	62
ページ	153-161
発行年	2013-03-18
URL	http://hdl.handle.net/10258/2066

知識だけではなく行動につなげるための発達障害理解

今野 博信*

Learning about Developmental Disorders
for Actual Support not only Knowing

Hironobu KONNO

(原稿受付日 平成 24 年 6 月 15 日 論文受理日 平成 25 年 1 月 17 日)

Abstract

People are paying more attention these days to developmental disorders. To reinforce this, the Act on Support for Persons with Developmental Disabilities was established in 2005. Over forty students attended the author's class 'Learning and Developmental Theory' in the teacher-training course of Muroran Institute of Technology in 2011. The class included learning about developmental disorders. But only being knowledgeable about the disorders may not be sufficient. What was more expected from the students was to obtain the ability to take actions for those with the disorders. As such, the author made several attempts in the class: showing videos to help understanding the disorder, setting group discussions, writing comments to the students' memos. In the final lecture, many students expressed their willingness to act for those with the disorders.

Keywords : Developmental Disorders, Teacher-Training Course, Knowing and Doing, Group Discussion

1 はじめに

教職課程の授業として設けられている「学習・発達論」では、発達障害を切り口にして児童生徒の学習と発達の過程を実践的に理解することを目指している。これは教育の専門家として、教師に発達障害についての理解と対応が求められている現状があることに対応している⁽¹⁾。

社会一般における発達障害に対する関心の高

まりもある。2005 年 4 月には発達障害者支援法が施行されており、行政施策上の対応も目に見える形で具体化されてきている。この法律で発達障害は「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の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」と定義され、国や地方公共団体による発達支援などの措置を定めている。

加えて同法第 8 条 2 項は、「大学及び高等専門学校は、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」と定めている。

* 学泉舎 (室蘭工業大学非常勤講師)

しかし、学生全体に占める発達障害者の割合を把握するだけでも困難があり、対応策を制度化するまでに至っていないことが多い。社会一般での関心が高まっていることを考慮するなら、大学における対応についても具体化が急がれているといえる。

このような状況から課題とされるべきは、一つは現在の大学生自身の発達障害に関する取り組みであり、もう一つは将来教師として学生が受け持つ子ども達に対して発達障害に関わっての対応を考えられるようにすることといえる。教職課程における「学習・発達論」では、後者の視点から授業計画が組まれることになるが、現在の問題についても関わりがあることを常に意識しておく必要があるといえる。

この論考では、受講学生の発達障害に関する理解がどのように形づくられていくかを取り上げ、その理解から一歩踏み出すような実際の行動を引き出すために、何が必要なかを検討しようとしている。このように実際の行動を重要視するのは、教師として次の世代と接するということは、常に自分自身を表現することであると考えているからである。

それはつまり、発達障害についての知識があるというだけではなく、発達障害をもつ生徒がいたなら知識を活かした対応がとれるということである⁽²⁾。それは、教材提示や課題設定に工夫ができるということであるし、さらに、職場や地域や社会における発達障害の理解について率先して話題を提供できるということである。このように大学卒業後にも広がっていく展開を見通して、現在の授業計画を組み立てることができればと願っている。

実際には、なかなかすぐに学生の意識が高まることに結びつかない現状があるが、授業者としての筆者の願いは持ち続けていきたい。以下に取り組みの経過を記録し、つぎの展開の構想を語ることで、批判や助言を得られることがあれば、授業改善に活かしていけると期待している。

2 講義の目標と内容

本学工学部において取得できる教育職員の免許状(高等学校教諭一種)の教科が、2009年度入学生からそれまでの工業と情報に加え、理科と数

学にも広がった教職課程の受講学生が増えたことに合わせて新たに授業計画を見直し、目標として成長過程における対人関係づくりの課題について、発達障害と関連させて理解を深めることとした。また、受講によって具体的な対応を考えられるようになることを目指した。

授業は週間の講義形式で、3年生の後期に配当されていた。2011年度の実講者は43名(女子8名)であり、全ての学科からの学生が集まっていた。口頭説明による講義だけではなく、体験的な活動や討論を取り入れた授業を意図していたが、全体で一つの体験や討論を組織するには難しさがあった。実際には、小グループによる展開を中心にして授業を進めた。

計画段階での大まかな流れでは、発達障害そのものについての理解・現状の把握・学校における対応の実情・いわゆる定型発達での学習と発達への理解・社会が発達障害と接する際の課題・非行や犯罪などとの関わりを順に取り上げることとした。この流れに加えて、その時どきの話題を取り入れることにしたので、東日本大震災で自閉症をもつ子どもの避難生活が周囲との兼ね合いで課題化した例や、裁判で自閉性障害について論じられた判決などを、その都度授業で扱うようにした。

学生には、体験活動の際に指定したコメントを記入することを求め、また授業の最後にも全体的な感想を書くように求めた。本来であれば、何かの活動に対してその場で感想が得られれば、それに対する同意や反論などをすぐに全体での討論にしていきたいのだが、実際には難しかった。あくまで直後の意見を引き出すことを目指しつつも、感想として書かれた文章の中から数例をピックアップし、次回の授業で全体に提示して議論のきっかけとした。学生全員の感想と、誰の感想をピックアップしたかなどは記録し、遡って参照できるようにした。

成績評価については、毎回の感想提出に加え前半終了時と最終の授業時に提出するレポートによることを授業の開始当初に説明した。欠席は毎回数名程度で推移し、事前に就職関連の用事で休むことを連絡しに来た学生や事後に入院による欠席であったと理由を告げる学生がいた。概ね積極的に出席していたような印象を、学生の提出物などから感じることもできた。

以下、授業展開の中で学生たちの意識(知るこ

と) や関わりの行動予測 (すること) が、実際にどのように変化していったかについて見ていくことにする。

3 発達障害の理解

3. 1 事前アンケートの結果

最初の授業、全体の流れを概説するオリエンテーション時に学生に対して「発達障害の認知度アンケート」への回答を依頼した。これは、受講前の段階でどの程度の知識をもっているかを知っておきたいと考えて実施し、協力を頼んだものである。集計は合計された数値で処理されると説明した。

表1 授業開始時のアンケート結果

①「発達障害」という言葉を	
聞いたことがない	3
聞いたことはあるが説明できない	33
聞いたことがあり、ある程度は説明可能	6
聞いたことがあり、説明可能	0
②「発達障害」で連想する言葉 (上位 10 語)	
障害 遅れ 学級 知能 学校 言語 自閉症 身体 発達 支援	
③発達障害者支援法の目的は	
発達障害の広がりや予防	0
監視体制をつくる	2
就労就学の環境整備や雇用の義務化	17
早期発見、行政の責務、社会参加促進	22
④「発達障害」に当てはまりそうなのは	
自分の関心事だけを一方的に話す	8
文章を読んだ要約が苦手	10
いつもと違った状態で落ち着けない	9
数字やマークを特定の順に並べたくなる	8
じっとしていられず動き回る	25
⑤発達障害者との関わり方として	
距離をおいて関わらないようする	11
自分の考えた方法で関わってみる	7
相手に聞いて、可能な手助けをする	19
自分でも調べて積極的に関わってみる	1

問2を除き、選択式で5問の回答を求めた。

①あなたは、「発達障害」という言葉を聞いたことがありますか。

②「発達障害」という言葉を聞いて連想する言葉を三つあげてください。

③発達障害者支援法という法律がありますが、どのような目的で制定されたと思いますか。

④つぎの例で、発達障害に当てはまりそうなのは、どれでしょうか。

⑤発達障害で困っている人がいた時の、自分の接し方を考えてみてください。

これらの質問は、発達障害という言葉を知っているかどうか、その知識はどういうものか、関連する法律を知っているか、など既知の事項を確認する内容となっているが、それだけではなく仮定の話ではあるが実際に発達障害 (をもつ人) を前にした際の自分の行動についても問う内容になっている。

得られた回答総数は42件で、ほとんどの学生が回答している。表1は、全選択肢を示した結果であり、つぎのような特徴がうかがえる。

①8割程度の学生は、「発達障害」という言葉自体は聞いたことがあるが、内容説明には自信がないと答えている。②連想する言葉には、確かに関連する言葉が示されているが、特別に発達障害を特徴づけるものではなく、一般的に障害について表現する際に用いられる言葉といえる。③法律が目的としているのは、「早期発見、行政の責務、社会参加促進」であり、この選択が最も多い。常識的な推論に感心させられる。④可能性としては、全ての項目が選ばれてもおかしくない。多動の状態を説明している項目の選択が特異的に多かった。⑤関わらないようにするという選択が多かった。しかし、それ以上に、相手に確認して自分ができそうなら助ける、という選択が多かった。この結果も、発達障害の特性を知った上での選択とは思えないが、一般的に望ましいとされる選択をしているようで、常識的な選択だと納得させられる結果である。

総じて、授業開始当初においては、発達障害についての知識は乏しかったり不確かであるという自己評価が多く見られた。また、関わりを想定した場合には、関わりたくないと思う一群と、相手の希望を確かめて自分でできそうなら関わろうとする一群が見られた。いずれの群においても、発達障害に対して特定の対応的な行動を予測したというのではないと思われる。そのため、関わってみようとする場合も、一般的に望ましいとされている行動を想定しての選択だったと考えられる。しかし、そういう不確かな予想にもとづく

選択であったにしろ、そうした不安を押しつけて関わろうとする思いが一部の学生に見られたのは、とても心強く感じられる点である。

3. 2 授業での体験と感想

始まりの時点では、及び腰の感じをもっているような学生が多かったのだが、それが授業展開に合わせてどのように変化していったのかを続けて検討していく。発達障害という枠組みが、社会一般にはどのように受け入れられているのかを、まずは新聞の特集記事⁽³⁾で確かめることにした。その記事では、男子中学生が小さい頃から自分が周りをどう感じてきたかを語る内容が中心になっていた。彼は小学校1年生のときに「広汎性発達障害」と診断されることになる。この用語解説などの詳しい話は、後日順を追って説明を加えることにして、とにかく読み進めてもらって感想の話し合いを求めた。

ところが、進んで自分の思いを語ってくれるような学生は出てこなかった。学科を越えてお互いに始めて接するような条件だったので、そうした場面での緊張があるように感じられた。数名を指名して発言を求めた。素直な感想や意見が語られたが、それらに対して他の学生の賛意や質問などが続くことはなかった。こうした状況については、授業後に記入を求めた感想の中に、「もっと積極的に指名するとよいのでは」という学生からのアドバイスが書かれていたりした。ありがたく参考にさせてもらった。

学生の思いの深さや思考の多様さについては、感想文の内容から気づかされることになった。この中学生に取材した記事からは、自分自身の体験にある学校での場面を思い出しての書き込みが多く見られた。例えば、「特殊学級に居た子が記事の子と同じように音に敏感で、それを活かしてピアノやリコーダーを上手に演奏していた」ことを思い出した記述などがあった。加えて、そうした子の一人一人に個別の困難さがあることに気づかされた、当事者に寄り添った感想が多く語られていた。

感想の中で代表的なもの、あえて問題を投げかけようとしているものなどを次回の授業で取り上げて全体に提示した。この場合の全体からの反応も、なかなか活発には返って来なかった。しかし、指名するとじつに誠実に考えた答えが返って

来た。知識として身につけてほしい内容は確かにあるが、知るだけでよしとするのではなく、それ知った上で自分なら何ができるかまでを考えてほしい、と伝え続けるようにした。

現状との接点を意識した授業展開では、擬似的な体験も多く取り上げた。これは、発達障害の当事者が抱える困難さを、擬似的であるにしろ体験することで、一般的な教育手法が場合によっては大きな苦痛を与えたり、困難をより拡大させる可能性があること考えたからである。例えば、学習障害に分類される読字障害については、ピントの合わない画像のように印字のインクが染み出たようなプリントを用意した。それを通常の音読の速さで読み進められては、どこを読んでいるかを追うことさえ難しくなる。

他にも、AD/HD（注意欠陥多動性障害⁽⁴⁾）の疑似体験には、映像と音声複数並行して編集されている動画を視聴することで、集中が著しく困難になる状況を用意した。視聴後すぐに内容を確認する質問をしたが、学生の多くはうまく回答できないことを実感していた。また、この体験の感想には、いらいらして落ち着けない感覚が高じて困ったという内容が多く見られた。

アスペルガー症候群（高機能広汎性発達障害と共に自閉症に含まれる）については、当事者の感じ方を体験するというよりも、周囲の者が抱く感情についての擬似的関係を設定した。数名からなる小グループで、一つのテーマの議論をするのだが、そこでの役割が個別に指示されていた。それぞれ、進行役・積極的に議論に参加し賛同する役・関係ない話題を話し続ける役であった。この設定では、自分だけの盛り上がり方で勝手に話し続ける役がアスペルガー症候群をなぞっている。感想では、その役割に当たった学生から「議論の邪魔をしているようで申し訳ない気がした」と語られることがあった。しかし実際のアスペルガー症候群の当事者からは、このような感想が聞かれることは多くない。

他のメンバーの感想では、進行役からは意見の出しやすさを優先したら、特定の発言を制止できないので困惑した思いや、賛同役からは領いていただけなのに好感をもたれたことへの戸惑いなどが語られた。実際には、このように単純化された展開が見られることは少ないであろう。しかし、周囲の人間が抱く様々な感情と、アスペルガー症

候群の当事者の悪意のない様子などが、相互理解に至らないといったディスコミュニケーションの状況を再現できていたはずである。

3. 3 多様な意見を引き出す工夫

毎回の授業の最後に感想や考えを書くように求めていたが、その用紙を途中からであったが、折たたんで複数回使う B 4 の大きさの紙に変えた。このことで、学生は自分の書いた内容を遡って読めるようになり、また授業者である筆者との意見交換に利用できるようになった。それまでも筆者は、提出された学生の感想にコメントを書き加えて次の授業時に返していたが、その用紙が一枚の紙になったことで記録性や一覧性が格段に向上した。遡及的に参照可能になったことで、レポート作成の際にも活用しやすくなったはずである。

この方式に変えたことで、次のようなやり取りを一人の学生と交わすことができた。それは、アスペルガー症候群の理解を補う体験として、実際には話を聞いていないのに 5 秒ごとにうなずく動作をするという内容のワークをした際の感想だった。ワークの意図は、社会性の向上を訓練する可能性や効果を検討するものであったが、実施すると機械的うなずき動作に対して周囲からは好人物視される結果となった。このことは、社会生活技能訓練 (SST⁽⁵⁾) の意義を支持するものであったが、話題とされたのは、機械的うなずき動作をした当人の自己評価(自分の行動の感想、その行動を実際にしてみようと思うかどうかの判断) がとても低かったことに関してだった。

その学生は、「聞いてるふりがこんなにも効果を発揮するなら、これからうまく使いこなしたいものだと思った」と書いていた。筆者からは、そのように効果をもつ動作(うなずき)なのに、自閉傾向のある人では、それを活用できない場合があること、さらには、うなずいた当人の感想にあった「自己評価の低さ」について、アスペルガー症候群の当事者からは、そのような感想が出てこない可能性があること、などとコメントを返した。すると、その学生は次回授業の感想に、「自己評価が低かった理由は、実際には話を理解していなかった、つまり自分の(うなずくという)行動に(本当は理解していない)気持ちが一致していないために A の人(話し手：機械的にうなずく聞き手

評価した)の評価も低くなる(はずなのに逆に高評価を得た)」ことにいたたまれない感じがしかたたらだ、と自分なりの分析結果を書いてきた。これらは、一つのテーマを授業が進んでも追究し続けたことを示している。

他の学生からも、機械的うなずき動作によって好感を得てしまうことへの当人の申し訳ない気分については多くの感想が寄せられた。これらについても、順に全体に発表して、さらなる感想を求めるようにした。しかし、書いた文章を次回に発表することになるので、どうしてもタイムラグが生じた。

直接その場でお互いに感想を言い合ったり、意見を出し合ったりすることを願っていたが、それはゲストティーチャーによる講義を設定した授業で実現された。これは、長きにわたって教育学を講じて来られた岡本定男元教授(奈良教育大学名誉教授)による特別授業でのことであった。講義では、教えることの本質を見つめ直そうと、自明と思われてきた教育の正当性をも疑ってみる問いが寄せられた⁽⁶⁾。学生の傍まで歩み寄り、机の間を行きつ戻りつしながら問いを発するスタイルに、学生の多くは圧倒されながらも、問いを楽しんだようであった。

その日の感想には、「世の中で正とされていることをただう呑みにして、生きてきた 21 年の中で大きな刺激になった」というような驚きと気づきの書き込みが多かった。他には、型破りな授業スタイルに言及し、「偽りを使う、演技をする事で真実を伝えるということを実際に先生は行って自分のメッセージを伝えていて、私たちに問いをたてる手助けをしていただけたように思う」と自分なりの解釈と感想を書く学生もいた。どの学生も、真剣に考え、素直に反応し、意見を述べ合うことができていた。

こうしたいくつかの試みを重ねて、学生には知識を得るだけでは不十分である、というメッセージを伝えるようにした。新しく知ったことがあれば、それに対して自分の感想や意見をもち、それらを発表し合い、他者の意見を聞いてさらに考え直し、そして実際に自分で行動してみようと思うまでを意図しての働きかけであった。

4 発達障害を考えるための行動

4. 1 自主映画会の企画と実施

実際に行動に移してみる試みの一つとして、発達障害をテーマにした映画の上映会開催を学生達に提案した。授業としての取り組みそのものとはならないが、呼びかけに応じて参加した学生達による、自主的な活動として実施された。

最初に応じた学生は7名であった。映画会開催のための実行委員会として活動を始め、上映作品の選定から話し合った。活動の費用については、室蘭市の制度である「まちづくり活動支援補助金」に応募し、審査を経て助成を得られることになった。この間の書類作成、審査会でのプレゼンテーションなどの活動は、どの学生にとっても初めてのことであり、誰もが得難い体験をすることになった。

上映作品は「ちづる」というドキュメンタリー映画で、大学生監督による卒業制作として一般にも話題になり始めていた作品であった。劇場公開が行われていた時期だったので、自主上映の希望を映画製作者に伝え承諾を得るという数回に及ぶ交渉も学生が受け持った。実現に向けては、地域の上映館からの承諾を得るなどいくつかの条件をクリアすることが必要であった。何とか実現にまでたどり着いた無料上映会は、2012年1月22日の日曜日に室蘭市市民会館リハーサル室を会場として開催された。事前予約制による来場者は、会場定員の約70名であった。映画上映後に続けて開催した感想会にも20数名の参加があった。これらの取り組みは、新聞各紙にも取り上げられ記事として掲載された⁷⁾。

4. 2 上映に関連しての体験

当日までのちらし配付やポスター掲示依頼などの活動、会場手配や上映用機材の準備、映画製作者との交渉、市内の各障害者施設への説明と宣伝などをメンバーで分担して取り組んだ。開催当日には、各分担の作業をし、上映後の感想会に参加し、撤収作業を済ませた。開催後には、アンケートの集計と報告集作成、印刷と希望者への報告集送付、さらに助成金の決算と報告書類の作成提出まで、一連の作業を実行委員会メンバーはやり終えた。この間に、障害者団体の方とのやり取りや、室蘭市子ども発達支援センター「あいくる」の担当者の方とのやり取りなどで学生たちは、普段の生活では体験できないような出会いをする

ことができたはずである。

この上映会に関する取り組みは、実行委員会のメンバーから、その都度他の受講学生にも、宣伝、勧誘も含めて報告された。その働きかけに特別な反応が、他の学生から返ってきたことはなかったが、感想文の中に上映会の成功を祈っているという一文が書き加えられていたことがあった。実際にメンバーとして取り組んだ学生の得た内容とは違うであろうが、他の学生達も何かしらの影響を受けたのではなかろうか。この取り組みは、市の助成を受けることも含めて次年度に向けて継続を予定している。

4. 3 自身を見つめ直す体験

様々な体験を通して学生達は、発達障害についての理解を深める機会に接したことになる。その過程で語られた感想には、自分の過去の経験と関連づけた内容が多く見られたことを既に示したが、それよりも一層身近なとらえ方での感想も見られることがあった。それは、自分自身に発達障害の傾向があるように感じられる、といった種類の感想のことである。こうした感じ方が生じる可能性は、当初から予測できていたもので、そうした自分だけの思い込みでの判断は避けなければならないことを、何度となく学生達には伝えていた。それでも、このような不安な気持ちになってしまう例が見られた。

あるいは、自分自身ではなく、身近な知人について発達障害の疑いをもってしまうという例も見受けられた。こうした反応は、授業の目的である教育の場における専門的な対応を検討することからはずれてしまっている。自分達が将来、教師として発達障害をもつ生徒にどのように対応すべきか、という視点で課題を検討しているのがあって、今現在の自分や周囲の人物に対応しようというわけではないのである。しかし、現実にはこうした、今現在の課題も浮かび上がって来ることもある。

上述のように不安を感じる学生が見られる状況があるなら、大学の現状を概観した際の「学生全体に占める発達障害者の割合を把握するだけでも困難さがあり、対応策を制度化するまでに至っていないことが多い」という状態から、少しでも対応策が進むことが望まれる。実際の授業では、感想に書き加えて学生に返却した筆者のコメント

トは、「安易に決めつけないで、どうしても不安な場合は医師や専門家に相談するように」と、専門機関への仲介役を引き受けた内容であった。安易な決めつけが、問題解決よりも複雑化させる場合が多いことも、じつは学生に伝えたいことでもあった。教育の現場でもこの認識は大事なことであって、診断の責任を引き受けられるのは、あくまでも医師なのである。

5 授業を通しての変化

5. 1 事前事後の調査方法 (pre-post test)

授業開始時に、発達障害についての受講学生の認知度をアンケートによって調べていた。その質問には、知識内容を問うものと実際に発達障害者に接した際の自分の行動予測を問うものがあった。それらの回答結果が、一連の授業が終わった段階でどのよに变化したかを確認するために、最後の授業で前回と同様のアンケート調査をおこなった。回答は任意であり、集計されたデータで個人が特定されることはないことなどを、前回と同様に学生に説明し協力を求めた。

事後調査の回収は23件であった。回収数が前回に比べて少なくなったのには、依頼した際の用紙が縮小印刷になっていて読みにくかったことや、回答のための時間を、余裕をもって確保できなかったことなどが影響していた可能性がある。そうした条件があったのにもかかわらず半数を越える回答が寄せられた。

事前調査と事後調査との比較を、以下に示す。ここで用いるデータについては、事後調査の回答者の分の事前調査の結果のみを抽出した。事前と事後で対にして検討するためである。ただし、事前調査の全体傾向と抽出分の傾向を比較してみても、そこに異なる傾向を認められなかった。つまり、事後調査の回答者は、事前調査のときに他の学生と同様の答え方をしたといえる。結果をまとめると以下ようになった。

5. 2 調査結果の比較

まず、事前と事後の変化を数値で比較しやすい問1・問3・問5の結果を表2に示した(問3の選択肢で「広がりの予防」は事前事後の選択が0だったので除外した)。それぞれの質問に対する回答は、事後にはよりポジティブな選択が増える

ように変化している。まず、「発達障害」についてある程度(以上)は説明できる、という回答が増えている。法律の目的では、正答である「早期発見、行政の責務、社会参加促進」の選択が大きく増加した。そして最も注目される結果である、発達障害者との関わり方では、積極的に関わってみようという回答が増えている。この変化は、実際の行動として表れてくることを予感させてくれる、とても頼もしい結果である。

表2 事前と事後のアンケート結果

①「発達障害」という言葉を	pre	post
聞いたことがない	1	1
聞いたことはあるが説明できない	19	4
聞いたことがあり、ある程度は説明可能	3	14
聞いたことがあり、説明可能	0	4
③発達障害者支援法の目的は	pre	post
監視体制をつくる	2	0
就労就学の環境整備や雇用の義務化	9	4
早期発見、行政の責務、社会参加促進	12	17
⑤発達障害者との関わり方として	pre	post
距離をおいて関わらないようにする	8	0
自分の考えた方法で関わってみる	2	2
相手に聞いて、可能な手助けをする	12	12
自分でも調べて積極的に関わってみる	1	8

それぞれの数値をカイ二乗検定して、事前と事後の間に統計的に有意な差があるかを調べた。0となるセルがあるので、フィッシャーの正確確率検定を用いている。問1では有意な人数比率の偏りが見られた($\chi^2=20.9$, $df=3$, $p<.01$)。「説明できない」が減り「ある程度は説明可能」が増加している。問3では、正答である「早期発見、行政の責務、社会参加促進」の増加が、有意な傾向を示す結果となった($\chi^2=4.7$, $df=2$, $p<.1$)。問5についても、人数比率に有意な偏りが認められた($\chi^2=13.4$, $df=3$, $p<.01$)。「関わらない」という選択が0になり、積極的に関わろうとす傾向がうかがえる結果となった。

問2の連想語では、頻出の11語を抽出するとつぎのようになった。発達障害との関連が深い言葉が選ばれるようになってきているのが分かる。事前調査での回答と共通するのは、自閉症と障害の2語だけである。その他の言葉は発達障害を考える際によく用いられる用語となっていて、連想する言葉としては、より厳密に選ばれているとい

える。

②「発達障害」で連想する言葉（上位 11 語）

支援 自閉症 障害 特別 ADHD 教育
アスペルガー コミュニケーション LD
SST 症候群

問 4 では発達障害に該当しそうな記述を選ぶことになるが、事前調査に比べて事後調査では選択された項目が全体として増えている。可能性として、全ての項目が選ばれることもあり得るが、その全項目を選んだ人数も増えていて、事前調査では 2 名しかいなかったのに、事後調査では 8 名となり 4 倍に増えている。ここにも、発達障害についての理解が深まった結果を見出すことができる。

④発達障害に当てはまりそうなのは	pre	post
自分の関心事だけを一方的に話す	5	10
文章を読んでの要約が苦手	5	10
いつもと違った状態で落ち着けない	4	15
数字やマークを特定の順に並べたくなる	4	13
じっとしていられず動き回る	17	19

問 4 のこの数値からは、統計的な有意差を認めることはできなかった。しかし、日常の何気ない出来事に注意深い眼差しを向けることで、見落としそうな兆候に気づけるような可能性が高まったといえよう。ことさら、発達障害を疑うように周囲を観察する必要はないのであるが、もしかして目の前の生徒が、独自の困難さを抱えているかもしれない、という相手に寄り添うような視点を手にできたとするなら、それは喜ばしいことであろう。そうした柔軟さのある見方に、期待をしたいと思う。

6 おわりに

この報告では、教職科目の「学習・発達論」において、受講学生の発達障害理解にとどまらず実際の行動に結びつくことを意図して組み立てた実践を述べた。それはまず最初に、学生達が将来、教師として受け持った学級の中に発達障害を抱える生徒がいるかもしれないからである。さらには、そうした教育を介在させた関係に限定されるものではなく、教職に就かなかった場合にも、発達障害について知っていることを生かして積極的に対応できるようになってほしいからである。

それは、社会の中での発達障害の受容が、よりよく進んでいくように率先して取り組んでほしいからである。

学生の感想の中には、将来自分の子どもが発達障害をもって生まれてくるかもしれないが、そのときにも前向きに育てていきたい、という内容もあった。学んだことを、積極的に活用していこうと思っている反応には勇気づけられる。他にも、身近に発達障害の人がいれば、何か自分なりの工夫をして接したい、という思いも綴られていた。そのような実際の場面での関わりを想定して、そこでの自分の行動を具体的に思い描けるような動機づけまでを引き出したいと授業は組まれていた。

実際の授業展開は、当初の意図したものがそのまま実現できたわけではなかった。しかし、学生の多くからは少しでも自分なりに何かの工夫を試みたい、という反応を得ることができた。教育の場に当人が立つ場面で、その工夫が生かされることを大いに期待したい。それ以外のどんな場面でも、学んだことを生かし、発達障害についての社会の理解が深まるように行動してもらえたらと願っている。そういう願いを筆者がもつというのには理由がある。じつは、そのような発達障害者に対する手だてというものが、じつは誰にとっても、暮らしやすく生き甲斐を感じられるような社会づくりに通じる内容であると期待しているからである⁽⁸⁾。

その生きやすさへの取り組みは、将来のある時になって必要になるのではなく、現在でも有効なものであり、必要とされているはずである。だから、今からでもすぐに実践してもらえるはずである。制度としてきちんとしたものが仕上がって行く前からでも、すぐ隣の人に、生活しやすくなるための働きかけをしてほしいと願っている。そして、今後の授業計画を立てる際に、そうした実践の工夫例をより多く収集し準備しておくことが、筆者の務めだと自覚を新たにしている。

以上の報告に対して、多くの賢哲からのご批判やご助言を得られることを期待したい。

注

(1) 文部科学省は、「発達障害のある児童生徒等への支援について(通知)」(2005)の中で、教員

の専門性の向上として、「大学における教員養成について、盲・聾・養護学校、小学校等並びに幼稚園及び高等学校の教員養成課程において、発達障害に関する内容も含めて取扱うこととする」と示している。

また、「高等学校における発達障害支援モデル事業」を平成19年度から始め、20年度と21年度にも指定を進めた。

実際の教員養成では、学部学生に対する発達障害の知識の理解等に関しては、実践が始められたところで研究成果の発表はまだ多くない。柘植雅義・飯島知子・中山健は、「教員養成系大学学部生向け『特別支援教育に関する授業』の効果に関する実証的研究」(2009)で、「軽度発達障害児の教育」の授業後に学部学生の特別支援教育に関する知識・技能が取得されたこと、内容によっては現職教員よりも高得点となったことを示した。また、菊地哲平は、「教育学部生における発達障害イメージ」(2011)で、授業経験が発達障害の知識量を増やし、「理念的好意」だけでなく「能力肯定」や「実践的交流」の得点も増加したことを報告している。

(2) 文部科学省の「高等学校における特別支援教育の推進について」(2009)という報告書では、発達障害等困難のあるとされた生徒の高等学校進学者全体に対する割合は約2.2%と推計されている。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/gaiyou/1283724.htm

(3) 朝日新聞「いま子どもたちは」の発達障害特集。2011.7.27から2011.8.14まで15回に渡って掲載された。

(4) 最近では、「注意欠如多動性障害」と表記される場合も多い。注意・衝動・多動を自分でコントロールできない困難をもつ。脳内の器質的機能的な障害が原因と推定されている。症状を抑えるための薬はあるが、障害そのものを無くせるわけではない。

(5) SSTとは、Social Skills Trainingの略称で、「社会生活技能訓練」や「生活技能訓練」の意味。認知行動療法の技法を用いて、対人関係の改善を図ろうとするもの。発達障害を軽減し二次障害を回避するすことが期待されている。

(6) 問いには、「教育は暴力である」と言った場

合にその意味するものを考えさせたり、「教育に必要な三つの仕」として、仕込み・仕掛け・仕舞いを挙げ、それぞれの具体例を考えさせるものなどがあつた。講義内容と共に、緩急自在の話術で進行する個性的な授業スタイルについての感想も、とても多く寄せられた。

(7) 各紙には次のような記事が掲載された。

室蘭民報 2012年1月5日朝刊「室蘭工業大学『発達障害の映画を観る会』22日に上映会を開催」

北海道新聞 2012年1月6日朝刊「まちづくり補助、室工大生に」

朝日新聞 2012年1月7日朝刊「妹の障害に向き合う 映画『ちづる』室蘭で上映へ」

室蘭民報 2012年1月12日朝刊「発達書害テーマ 22日上映会」

北海道新聞 2012年1月23日朝刊「発達障害に理解を 室工大生 映画上映し交流会」

室蘭民報 2012年1月23日夕刊「胸打つ市民ら 室蘭で自主映画上映会 ちづる」

(8) 藤川洋子は「非行と広汎性発達障害」(日本評論社 2010)の中で「アスペルガー障害者にとって居心地のよい社会は、対人関係が温かくて寛大で、わかりやすい社会であろう。そのような社会は、アスペルガー障害者以外にとっても生きやすい社会である」(142p)と述べている。

謝 辞

室蘭工業大学で「学習・発達論」を講義する機会を与えていただいた、前田潤準教授に感謝いたします。加えて、本報告の発表に際しご助言やご援助をいただきましたことにも重ねて感謝申し上げます。

また調査に応じてくれた受講学生の諸君にも、その積極的な協力に感謝します。