

特別支援教育の基礎的理解と『生徒指導提要』

斎藤 遼太郎*・池田 吉史**

(平成28年2月24日受付；平成28年4月25日受理)

要 旨

平成19年4月、特殊教育が特別支援教育へと転換され、従来の対象に加えて、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症といった発達障害が新たに支援の対象となった。その後、特別支援学校学習指導要領の告示など特別支援教育の改革が進む中、2010年、教育活動の1つである生徒指導に関する基本書として『生徒指導提要』が、およそ30年ぶりに公刊された。本論では、『生徒指導提要』において特別支援教育や発達障害がどのように扱われているのかについて検討した。『生徒指導提要』においては4か所で発達障害について言及されているところがあり、それは、「児童期における発達障害」、「思春期における発達障害」、「問題行動と発達障害」、「発達に関する課題と対応」という4点である。その中で、発達障害の理解や支援原則が取り上げられていること、実態把握がとりわけ重要とされていることが明らかになった。今後は、『生徒指導提要』の内容が、特別支援教育実践において具体的にどのように扱われているのかについて検討する必要がある。

KEY WORDS

special needs education 特別支援教育, developmental disabilities 発達障害, Seito-shido-teiyō 生徒指導提要, Seito-shido-no-tebiki 生徒指導の手引, understanding of actual situations 実態把握

1 はじめに

平成19年4月の特殊教育から特別支援教育への転換から、すでに10年近くが経過しようとしている。以前の特殊教育は、端的に言えば、障害の種類や程度に応じた教育の場が提供され、そこできめ細かな教育を効果的に行うものであった。障害種別に応じた専門的支援という重要な役割を果たす一方で、時代の変化とともにそれだけでは対応しきれない課題が増えていった。文部科学省(2003a)は、情勢の変化について以下の3点を挙げている。1つ目が、養護学校や特殊学級に在籍している児童生徒及び通級による指導を受けている児童生徒が増加している点、2つ目が、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等の学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が約6%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性がある点、3つ目が、障害の重度・重複化が進んでおり、概ね半数近くの児童生徒はその障害が重複している点である。

特別支援教育は、特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症等の知的な遅れのない発達障害も含めて障害のある児童生徒を対象に、その一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な指導及び必要な支援を行うものであるとされ、共生社会の基礎となるものとされた。盲・聾・養護学校の3つは特別支援学校に一本化され、教員免許状も特別支援学校免許に一本化された。特殊学級は特別支援学級へと名称が変更された。「通級による指導」の対象には、新たに学習障害、注意欠陥多動性障害が含まれた。平成21年3月には、「自立と社会参加」をキーワードとする特別支援学校学習指導要領が告示された(斎藤・奥住, 2016)。ここでは、自立活動の内容に「人間関係の形成」が、知的障害高等部専門教科に「福祉」がそれぞれ新設され、また、障害のある児童生徒とない児童生徒が共に行う学習・活動である「交流及び共同学習」が柱の一つとして位置づけられた。特別支援学校学習指導要領と同時期に告示された小学校、中学校、高等学校学習指導要領においても、その総則の中で、特別支援学校のいわゆるセンター的機能の活用や(田中・奥住・池田, 2013)、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成などに関係する文言が新設された。このように特別支援教育推進の改革が進む中で、2010年に『生徒指導提要』が発刊されたのである。

生徒指導とは、『生徒指導提要』によれば、「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、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」と定義されている。またその目的として、「生徒指導

は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべて児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになること」を掲げている。つまり、生徒指導は、児童生徒それぞれの個性を尊重し、またその発達を促し、社会的に成熟した大人を目指して行われる教育活動であると言える。

上記の目的を果たすために、『生徒指導提要』では、自己指導能力の育成について言及している。坂本(1990)は、「自己指導能力とは、その時、その場で、どのような行動が適切であるか、自分で判断し、決定して実行する能力」と定義づけている。つまり生徒指導の目的である人格のよりよき発達においては、自己判断、自己決定が出来るようになることが重要であるということが考えられるだろう。

この生徒指導であるが、当然ではあるが全ての児童生徒に対して行われる教育活動であり、特別支援教育の対象となる児童生徒もこれに含まれる。事実、『生徒指導提要』においては障害について言及されている部分があり、また先に述べた特別支援学校小学部・中学部学習指導要領・高等部学習指導要領においても、指導計画の作成において配慮すべき事項として「生徒指導の充実」が挙げられている。平成19年4月の「特別支援教育の推進について（通知）」においても、生徒指導の項が設けられている。以上のことを踏まえると、生徒指導と特別支援教育の関連の理解は、特別支援教育を展開する上で重要な視点であると言える。

本論では、『生徒指導提要』において、特別支援教育に関連した事項がどのように記述されているのかについて検討する。その際、最初の生徒指導の基本書である『生徒指導の手びき』から『生徒指導提要』に向けて、生徒指導の意義がどのような変遷を経たのかの検討をまず行い、その比較から現代の生徒指導の特徴について整理した後、『生徒指導提要』における特別支援教育の記述部分について考察していくこととする。

2 生徒指導の意義の変化

1965年に文部省は、『生徒指導の手びき』をまず公刊し、その16年後の1981年に改訂版としての『生徒指導の手引』を公刊した。そして2010年に新たな生徒指導の基本書として『生徒指導提要』が作成された。これらの改定は生徒指導の概念においてどのような影響を及ぼしたのだろうか。石田(1990)によれば、1965年の『生徒指導の手びき』と1981年の『生徒指導の手引』の違いについて、生徒指導主事の活動が明確化されたものの、大幅な改訂は行われていないとしている。そこでこれに従い、以下1981年の『生徒指導の手引』から2010年の『生徒指導提要』への変化を中心に検討していく。

生徒指導の意義について、『生徒指導の手引』では「生徒指導の意義は、このような青少年非行の対策といったいわば消極的な面にのみあるのではなく、積極的にすべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活が生徒のひとりひとりにとっても、また学級や学年、さらに学校全体といったさまざまな集団にとっても、有意義に興味深く、そして充実したものになるようにすることを旨とする」と記されている。対して『生徒指導提要』では、「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、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」「生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活が生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指しています」と表現している。

この両者の比較について上野(2011)では、『生徒指導提要』では、「積極的に」という表現が省かれていること、「生徒の一人一人にとっても、また学級や学年、さらに学校全体といった様々な集団にとっても」という文章が省かれていることが指摘されている。この点について、上野(2011)は、前者については、そもそも『生徒指導提要』では生徒指導を積極的なものとして考えることが前提となっていること、後者については、集団と「生徒の一人一人」の対比に重点が置かれなくなったことが影響したと推察している。

3 『生徒指導提要』に見る特別支援教育・発達障害

生徒指導の中核とも言うべき『生徒指導提要』において、特別支援教育や発達障害に関して直接的に言及されている部分は4か所存在する。ここでは、それぞれにおいて、特別支援教育や発達障害がどのように取り上げられているのかを整理する。

3.1 児童期における発達障害

「第3章 児童生徒の心理と児童生徒理解」「第2節 児童期の心理と発達」「第2項 発達障害の理解」におい

て、児童期における発達障害の記述がある。その構成は、「発達障害の定義」「一人一人の特性を理解することの大切さ」「発達障害の特性の理解」「実態把握から特性に応じた対応へ」の4点である。

第一の「発達障害の定義」においては、2005年施行の発達障害者支援法における定義が示されている。すなわち、発達障害とは、「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して政令で定めるもの」という定義である。なお、よく知られているように、この法律の発達障害には知的障害は含まれていない。

また、自閉症、高機能自閉症、LD、ADHDの各障害種の定義については、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」(2003)と、「学習障害児に対する指導について（報告）」(1999)が引かれている。よく知られているように、学習障害以外については医学診断定義とよく似たものであり、学習障害定義はいわゆる「広義のLD」と呼ばれている、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論することの困難である。

第二の「一人一人の特性を理解することの大切さ」においては、文部科学省が平成14年に実施した「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」を取り上げ、通常学級にも特別な支援を必要とする児童生徒が少なくないこと、さらに複数の障害種を併せもつ児童生徒もいることを挙げている。文部科学省は、平成24年に「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」を改めて実施し、前の調査とほぼ同程度である6%強という割合を指摘した。また、発達障害の特性は年齢が高くなっても継続することが多いが、その程度については変化がみられ、単に障害名や診断名で判断してしまうのではなく、「児童生徒一人一人の実態を的確に把握し、特性を理解する」ことが重要だと指摘している。

第三の「発達障害の特性の理解」においては、発達障害の児童生徒が見せる困難は、集団生活の中で多く見られること、できることとできないことのギャップが大きいことから、その障害が見えにくいことを挙げている。その上で、LD、ADHD、自閉症のそれぞれの児童生徒が学校場面においてどのような特性を見せているのかについて記されている。

第四の「実態把握から特性に応じた対応へ」においては、行動観察から児童生徒の実態を把握し、対応を考えていく際には、担任の教員が一人で考えるのではなく、同学年の教員や特別支援教育コーディネーターなど複数の目で検討することが重要だと指摘している。そして、LD、ADHD、自閉症それぞれの児童生徒への対応のポイントが数点ずつ挙げられている。

3. 2 思春期における発達障害

「第3章 児童生徒の心理と児童生徒理解」「第3節 青年期の心理と発達」「第2項 発達障害と思春期」において、思春期における発達障害について記述されている。構成は、「思春期の課題」「配慮したい思春期の対応」「自己理解の難しさ」「相談できる人や場の確保」の4点である。

第一の「思春期の課題」においては、発達障害のある児童生徒においても当然思春期は存在するが、障害のない児童生徒よりもむしろ精神的に過敏な時期となり、傷つきやすい時期であることが指摘されている。具体的な課題としては、①友達関係、②肉体的変化、③アイデンティティの確立、④親からの精神的自立、⑤将来の進路選択における不安が挙げられている。

第二の「配慮したい思春期の対応」においては、「欠点を指摘するよりも長所に注目し、認めていく」ことが具体的な対応として挙げられている。また、学習面や友達関係における効果的な支援の対応として、自尊感情への配慮、分かりやすい授業といった工夫がまとめられている。

第三の「自己理解の難しさ」においては、発達障害のある児童生徒自身の障害理解について、発達障害としての特性を把握し、障害を個性として受け止めることが、自己の将来に向けた自分の生き方を考える上で重要だと指摘する。一方、発達障害に対する社会の受け止めや理解が十分ではない現状において、障害という言葉は非常に重いものであり、そのため長期的に少しずつ障害受容していく必要があると言及されている。

第四の「相談できる人や場の確保」においては、思春期の発達障害のある生徒に対して、「生徒が抱える悩みや課題について真摯に受け止め、相談出来る人や場所を確保する」ことが重要であると指摘し、そのために必要なこととして、校内の相談体制のシステム化、特別支援教育コーディネーターを始めとする教職員の役割分担と情報の共有化が挙げられている。

3. 3 問題行動と発達障害

「第6章 生徒指導の進め方」「Ⅱ 個別の課題を抱える児童生徒への理解」「第1節 問題行動の早期発見と効果的な指導」において、「第1項 問題行動についての理解」の1つとして「発達障害と問題行動」の説明がある。『生

『生徒指導提要』においての問題行動とは、ルールやマナーを守るなどの素行の問題だけでなく、他人への関心が極端に薄いことも含まれると定義されている。発達障害のある児童生徒については、「自己の興味関心へのこだわりが強すぎることや他人への配慮に欠けることがあり、極端に友人が少なかったり、集団になじめない」などの状況になっている可能性があり、そのため将来的に自立が困難であったり、社会とうまくかかわることが困難になる可能性がある」と指摘している。また、発達障害の特性が直接の要因として問題行動につながるわけではなく、発達障害の特性のために失敗が多くなり、またそれに対しても注意や叱責も繰り返されるようになり、結果ストレスや不安感、自尊感情が低下し、不登校や引きこもりといった二次障害が生じる可能性があることが指摘されている。

なお、不登校と発達障害の関連を検討した論文を整理した先行研究（加茂・東條，2010）においても、不登校児の中に発達障害児が多いことが挙げられており、両者の関連の検討と対応は喫緊の課題であるといえよう。

3. 4 発達に関する課題と対応

「第6章 生徒指導の進め方」「Ⅱ 個別の課題を抱える児童生徒への理解」「第2節 発達に関する課題と対応」において、発達障害のある児童生徒に関する内容が記述されている。構成は、「個々の児童生徒が抱える障害特性の把握」「個々の児童生徒の特性に応じた指導の基本的な姿勢」「二次障害の早期発見と予防的対応」「保護者との協働」「関係機関との連携」の5点である。

第一の「個々の児童生徒が抱える障害特性の把握」においては、発達障害の特性は生まれつきかつ生涯にわたるという前提の下、LD、ADHD、及び自閉症の特性が整理されている。一方で、重要なこととして、障害名や診断名を重視しすぎるあまり、型にはめ込む指導をしてしまうことの課題が指摘されている。

第二の「個々の児童生徒の特性に応じた指導の基本的な姿勢」においては、発達障害のある児童生徒に対する指導の基本的な姿勢として、「間違いやできないことに気付かせるだけでなく、正しいこと、できるための方法を具体的に、そして丁寧に教えていくこと」が挙げられている。また学習面への対応として、個人要因として苦手な面と得意な面の両面から捉えること、環境要因として学習環境や他者とのかかわりなどから考えていくことが重要だと指摘する。行動面の対応としては、「適切でない行動を減らすことを目標とするよりも、適切な行動を増やしていくという視点に立ち、適切な行動のとり方を教えていく」ことが重要ということである。

第三の「二次障害の早期発見と予防的対応」においては、発達障害の一次的障害である障害特性が、別の発達障害の行動特性として見られる場合があることが指摘されている。障害特性によるつまづきや失敗が繰り返される結果、学校生活に対する苦手意識や挫折感が高まり、そして精神的に不安定な状態になる場合があるのである。

特別支援学校在籍の知的な遅れのない発達障害児に関しての教員の意識調査を行った先行研究（熊地・佐藤・齋藤・武田，2012）によれば、指導上の困難点として暴力、不登校、無気力・無関心、自尊感情の低さといった二次障害が見られることが挙げられている。『生徒指導提要』では、二次障害の問題もまた注目されており、常に二次障害の可能性を考慮すること、自尊感情を高める対応をすることが挙げられている。

第四の「保護者との協働」においては、「発達障害のある児童生徒だけでなくその保護者も大きな不安を抱えており、その結果、認めることよりも叱る機会が多くなってしまい、児童生徒の不安が増加し、適応状態がさらに悪化してしまう」ことが挙げられている。この問題解決のために、保護者が普段から担任や学校に相談できる環境を作っておくこと、その信頼関係を築いておくことが重要だと指摘している。

一方で、保護者と教師の間には、発達障害のある児童生徒に対する捉え方や課題意識の違いが少なからず生じてしまうとする先行研究もあり（馬場・田中・船橋・富田・藤尾，2007；木村・芳川，2006）、信頼関係を築くためには、そうした意識の違いについても細心の注意を払う必要があるだろう。

第五の「関係機関との連携」においては、発達障害は確定診断が難しく、診断名が発達とともに変化することも少なくないことから、「医療、福祉、教育の関係機関との連携を積極的に図り、児童生徒を多角的にとらえる視点を持つ」ことが重要だと指摘され、具体的な対応としては、「個別の教育支援計画」の策定が挙げられている。

「個別の教育支援計画」の作成については、特別支援学校在籍の児童生徒はもちろん、小学校等の通常学校の児童生徒についても必要に応じて作成することとなった。先行研究（岡本，2014）でも、行動問題を示す発達障害児の指導・支援について、関係者間で「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」等のツールを活用することにより情報共有がしやすくなる可能性とその重要性について指摘されている。

4 まとめと課題

以上、『生徒指導提要』における特別支援教育や発達障害に関する記述を概観した。そこではLD, ADHD, 自閉症といった知的な遅れのない発達障害が中心に取り上げられており、特別支援教育への転換に伴い、LD, ADHD等の「新しい」障害に注目が集まったこと、小学校等のいわゆる通常の学校においてこれらの障害のある児童生徒が6%以上見られることなどが理由として考えられる。また、平成15年の「不登校への対応について」において発達障害が取り上げられていること、平成19年の「特別支援教育の推進について（通知）」において、これまでとは違い明確に生徒指導を取り上げていることの集大成として、2010年の『生徒指導提要』において発達障害のことが系統的に組み込まれたのだろう。

『生徒指導提要』において重視されている1つは、発達障害児童生徒の実態把握であろう。発達障害児の実態把握、いわゆるアセスメントの重要性と課題は、多くの研究で指摘される場所である（佐藤・徳永, 2007; 奥住, 2011）。発達障害の特性の多くは定型発達と呼ばれる子どもでも多くみられるため、ややもすると本人の努力不足や環境の影響という誤った理解がなされてしまう危険性をアセスメントは一定防ぐことができるだろう。一方で、特性の客観的理解が先入観となってしまう、障害特性に応じたステレオタイプな生徒指導に陥ってしまうのであれば、それには注意する必要があるだろう。例えば水内ら(2007)は、診断名があるがゆえに、子どもの育ちに対する期待度を下げってしまう危険性があることについて言及している。障害特性の超えた個人の特性をきちんと理解したうえで発達障害児の生徒指導に取り組む必要があると考えられる。

今後は、本研究で整理した『生徒指導提要』の内容が、実際にどのように特別支援教育において扱われているのかをより具体的に検討する必要がある。阿部・阿部(2014)では、特別支援学校における生徒指導の実践動向を検討し、特別支援学校においても「自己指導能力の育成」を目標に掲げるべき時代となったと述べている。特別支援教育における生徒指導の実際を検討することは、特別支援教育の発展に大きく寄与することになると考えられる。

付記

本研究の一部は、科学研究費補助金（特別研究員奨励費 課題番号：15J11313 研究代表者：斎藤遼太郎）によって行われた。

引用文献

- 阿部正一・阿部美穂子（2014）特別支援学校における生徒指導の実践動向と今日的課題．教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要，9，41-50．
- 馬場広充・田中栄美子・船橋奈生子・富田光恵・藤尾知成（2007）発達障害のある子どもの保護者と担任の課題意識の相違．香川大学教育実践総合研究，15，101-108．
- 石田美清（1990）文部省生徒指導理論の検討：1965年『生徒指導の手びき』と1981年『生徒指導の手引』の比較．日本教育学会第69回大会発表資料，346．
- 加茂聡・東條吉邦（2010）発達障害と不登校の関連と支援に関する現状と展望．茨城大学教育学部紀要 教育科学，59，137-160．
- 木村光男・芳川玲子（2006）AD/HD児を巡る特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究：学級担任と保護者の連携において．横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学，8，275-285．
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤（2012）特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題－全国的障害特別支援学校のアンケート調査から．秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門，67，9-22．
- 水内豊和・青山仁・村上直也・高正淳・栢田篤史・松井理納・築尾むつみ・辻亜弓（2007）自閉症という障害の診断名の有無が保育者の支援方法に及ぼす影響．富山大学人間発達科学部紀要，2，145-154．
- 文部科学省（2002）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．
- 文部科学省（2003a）今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）．
- 文部科学省（2003b）不登校への対応の在り方について．
- 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）．
- 文部科学省（2009）特別支援学校幼稚部教育要領・特別支援学校小学部・中学部学習指導要領・特別支援学校高等部学習指導要領．
- 文部科学省（2010）生徒指導提要．
- 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．
- 文部省（1981）生徒指導の手引（改訂版）．

- 文部省（1999）学習障害児に対する指導について（報告）。
- 岡本邦広（2014）学校における行動問題を示す発達障害児の指導・支援に関する連携方法の現状と課題．特殊教育学研究，52，217-227．
- 奥住秀之（2011）アセスメントによる子ども理解の意義と課題．障害者問題研究，39，90-97．
- 齋藤遼太郎・奥住秀之（2016）特別支援学校制度の基礎的理解と特別支援学校学習指導要領．知的障害児の認知特性のアセスメントとそれに基づく教育実践に関する研究．平成27年度広域科学教科教育学研究経費研究報告書，21-28．
- 坂本昇一（1990）生徒指導の機能と方法．文教書院．
- 佐藤克敏・徳永豊（2007）障害に関する教育心理学的研究の動向と課題．教育心理学年報，46，121-129．
- 田中雅子・奥住秀之・池田吉史（2013）特別支援学校のセンター的機能における校内組織等に関する調査研究．SNEジャーナル，19，203-216．
- 上野和久（2011）『生徒指導の手引』（1981年）と『生徒指導提要』（2010年）の比較研究：「生徒指導の意義」における記述方法・意味内容の比較を通して．和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要，21，83-88．

Fundamental understanding of special needs education and “Seito-shido-teiyo (Handbook of Pupil Guidance)”

Ryotaro SAITO* · Yoshifumi IKEDA**

ABSTRACT

Special needs education in Japan originated in 2007. Developmental disorders that had not been supported until then came to attract attention: learning disabilities, attention deficit hyperactivity disorder, and high-functioning autism. In 2010, “Seito-shido-teiyo” was published as a new basic text for pupil guidance, constituting an important educational activity that is performed in all schools and also for special needs education. Ascertaining methods of pupil guidance for special needs education can provide an important perspective on special needs education development. This study was conducted to clarify special needs education in the “Seito-shido-teiyo,” which has become the core pupil guidance in Japan. The results of this study show that developmental disabilities, which include various types of disorder, have featured in special needs education. An understanding of the actual conditions of special needs education today will emphasize that fact. Future investigations will be needed to ascertain how the “Seito-shido-teiyo,” examined in this study, has been implemented in special needs education.

* The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University (Ph. D. Program)/Research Fellowship of the Japan Society for the Promotion of Science

** Clinical Psychology, Health Care and Special Needs Education