

思春期について発達障害児への支援から学ぶ —教育の原点としての特別支援教育から思春期支援への示唆—

鹿 島 達 哉

(広島国際大学心理科学部教職教室)

【要旨】特別支援教育・障害児教育は教育の原点であると言われる。本稿は種々の文献から思春期における発達障害児の特徴と対応の留意点を素描し、そこからいわゆる定型発達における思春期についての示唆を得ることを目的とした。

〔A〕はじめに

特別支援教育・障害児教育は教育の原点であると言われる。それは、1) 個々の子どもの潜在能力を最大限に引き出そうとする姿勢、2) そのための診断—療育・教育—評価が一体となったプログラム、3) 少人数教育、4) 生涯の社会生活（特に職業生活）を目指した実践的指導などによる。本稿は種々の文献から思春期における発達障害児の特徴と対応の留意点を素描し、そこからいわゆる定型発達における思春期についての示唆を得ることを目的とした。

〔B〕思春期の特徴と難しさ

思春期は昔から難しい時期であった。それは人間—環境システム（ワップナー・山本,1992）の6側面＝人間側の身体・心理・役割と環境側のもの（物理的環境）、人間関係（対人的環境）、文化が同時に大きく変化するためだと考えられる。その変化を表1に示す。

表1 思春期における人間—環境システムの変化（定型発達）

	人 間		環 境
身 体	急激な変化、不安定、思春期スパート 第二性徴、身体症状（身体表現） 男性性の獲得、女性性の受容 力・体格（心身の不均衡）、発達加速現象	も の	大人の象徴としての所有物（煙草、化粧品） 自分だけのもの・秘密 お金・消費文化の主役 ものがとりもつ人間関係
心 理	自己へのまなざし（他者の目を気にする） 私・主体性の確立と孤独感、自信と不安 形式的操作 抽象的・論理的（理想と批判） 努力、意志、ひたむきさ、無気力、無感動 悩み、未熟な思考・情緒、不器用さ 内的に受け止める難しさ（行動化） 外の世界で表現することの重要性 想像力、感受性と感動性	対 人	他者性 親子（依存と反抗・自立） 教師（公正さ、批判、一人の大人として） 同性との友情／集団からの受容 異性（理想化、恐怖、初恋） 没入対象（理想・目標・同一化） 見守る人（おじさん・おばさん）
役 割	大人と子どもの境界（境界人）／性役割 大人でも子どもでもない 法的位置づけの変化 生徒である不自然さ 学びからの逃走・離脱	文 化	通過儀礼・儀式の欠如 親が育てる不自然さ（cf 青年宿） 権威の喪失（真への希求と偽への抵抗） 学校文化／受験・学歴社会 現代社会の不安（環境、戦争）／日本人

発達障害児において特に顕著となる問題点は表2（一部表1と重複）のように整理される。

表2 思春期における人間—環境システムの変化（発達障害）

	人間		環境
身体	変化（無頓着／戸惑い） 性（身体的変化、性・異性に関心・無関心） 多動は目立たなくなる。 認知機能の偏り・運動障害（不器用）は残る。	も の	学校（中学校、高校…） 他の「居場所」の有無 家庭・学校外の地域のあり方
心理	学習の困難／自己否定感、自信喪失、焦燥感 意思決定、二分法的思考、融通性のなさ 気分の動揺、行動統制 過敏性、タテマエとホンネの二重構造	対 人	自分と他者との対象化、異同の比較 親からの独立・自立 仲間関係（集団、友人）の重要性と困難 異性関係、恋愛
役割	子どもから大人への移行（境界人） 自分なりの立ち位置・居場所	文 化	「発達障害」に関する見方の変化 環境の「抱え込む」力の低下

【C】診断と予後がよくなる条件

ここからは思春期における発達障害児の特徴と対応の留意点を左欄に、その定型発達への示唆を右欄に対比して記す

思春期の発達障害児の特徴・留意点	定型発達の思春期への示唆
<p>《診断の過誤》</p> <p><過誤Ⅰ>本当は違うのに誤って発達障害と診断された場合（過剰診断）。生育歴・複数場面、副作用、二次障害の確認が必要である。</p> <p><過誤Ⅱ>障害が「見落されていた」場合。「見落とし」という見方よりも、</p> <p>①今までいかに「うまく」やってきたのか。</p> <p>②何がうまく行かなくなったのか（契機）。</p> <p>③うまくいくには旧来のやり方・能力を利用・改変するのか、新しいものを獲得するのか。</p> <p><「様子を見る」むずかしさ>安易に「様子を見る」専門家がいるが、家族には見方や再診察・相談の判断が難しい。</p>	<p>《理解の基準》</p> <p><Ⅰに関連して>安易に発達障害や他の診断名をつけることなく、生育歴・複数場面、副作用、二次障害の確認が必要である。</p> <p><Ⅱに関連して>思春期でうまく行かなくなった契機と経緯をそれまでの生育歴の失敗としてみるのではなく、左欄の①～③の視点をふまえて、指導のあり方を考えていく。</p> <p><様子を見る>「見守る」は手は出さないが心をつかうことであり、「何もしない」はこころもからだも動かさないことである。また、家族の不安を受けとめつつ、具体的な対応を工夫していくことが求められる。</p>
<p>《長期予後がよくなる条件》</p> <p>①初診が早い、受診している。</p> <p>②失敗・挫折が少なく達成が多い。</p> <p>③併存症・二次障害がない。</p> <p>④知的能力・学力が高い。</p> <p>⑤感情不安定体験が少ない（行動よりも情緒）。</p> <p>⑥孤立していない、サポートが多い（家族外）。</p> <p>⑦得意なものがある。</p> <p>※ただし8割は良好・準良好に収まる。</p>	<p>《思春期と乗り越える地力を育む》</p> <p>①早く問題に気づき、取り組む。</p> <p>②失敗体験だけでなく成功体験から学ばせる。</p> <p>③他の障害や病気等がないか確認する。</p> <p>④学力は適応にも有用・必要である。</p> <p>⑤情緒安定は目立たないが適応の基本である。</p> <p>⑥学校・家庭外にもサポートを求める。</p> <p>⑦得意なもの、好きなものは活力となる。</p> <p>※多くの子どもは何とか思春期を乗り越える。</p>

【D】学校における支援

右欄の《再確認》については多くの学校ですすでに取り組みが始まり、成果が出ていることをふまえた上で、「示唆」ということで記している。

<p>《中学校の難しさ》</p> <p>①中1ギャップ：小学校との違いが大きい。 ②教科担当制：学級担任との接触時間が短い。 ③生徒数が多い：教員の目が届きにくい。 ④生徒指導上の問題：自他の問題行動が問題と対応を複雑化する。 ⑤通級学級が少ない：特別支援が得られない。</p> <p>《高校の難しさ》</p> <p>①選択制：理解と判断が困難である。 ②教員の理解が困難：教科中心の教員がいる。 ③進路支援：就職・進学を選択と準備をする。 ④通級学級がない：特別支援がない。 ⑤出席日数・評価重視による退学が多い。</p> <p>《学校改革のきっかけに》</p> <p>①教育困難校から学ぶ可能性 ②学校の荒れと一般生徒の不信感の悪循環</p>	<p>《中学校の特徴の再確認》</p> <p>①小中における児童生徒・教員・学校の交流 ②複数の目と手による対応（多様性を活かす） ③個別指導計画の作成と生活状況の個別把握 ④問題を個別の生徒に帰せずに学校の問題として受けとめ改革する（点ではなく面で受ける）。 ⑤普通学級におけるユニバーサルデザイン</p> <p>《高校の特徴の再確認》</p> <p>①履修モデルを提供しながら個別に指導する。 ②全教員が生徒指導を行う指導・研修体制 ③全員に対して進路指導を充実させる。 ④普通学級におけるユニバーサルデザイン ⑤退学防止のプログラム、体制の取り組み</p> <p>《学校改革のきっかけに》</p> <p>①学校・教員を中心として、家庭・地域を巻き込んだ教育環境を再整備する。 ②「普通の子」が妨げられないよう配慮する。</p>
<p>《学習困難》</p> <p>①学習が難しくますます難しくなる。 ＝言語理解・推理力・仮説的思考能力が低い。 ＝丸暗記が通用しなくなる。 ②新たに英語が加わる（※近年は小学から）。 ③成績低下は自信喪失やいじめにつながる。 ④学力低下は注意力障害、知的能力、学習障害、学習意欲など多様な原因</p>	<p>《学習困難への示唆》</p> <p>①学習内容が難しくなることをふまえた上での勉強方法の指導、教授方法の工夫。特に、暗記型から思考・表現・判断を重視した学習へ ②小学校における英語との連続性と継続性 ③成績は適応の指標&要因である。 ④学力低下の原因をしっかりと見定めた上での適切な指導</p>
<p>《学習困難・学力問題への対応の困難さ》</p> <p>①行動・対人関係上の問題が優先される。 ②学習の基礎となる自信・自尊心の回復・維持 ③問題の改善には、問題の把握、教育方略、個別計画、効果判定が必要である。 ④学習の前提としての教員・親・仲間との対人関係（能力）に配慮する必要がある。 ⑤長期的な見通しと具体的選択力の育成 ⑥社会性トレーニングと相互関連している。</p>	<p>《学習困難・学力問題への対応の困難さ》</p> <p>①授業は生徒指導の中心となる活動である。 ②学習指導に加え全人的関わりが必要である。 ③診断的－形成的－総括的評価を包括した指導が必要である。 ④大人・仲間との関係も評価する。特に女子では成功回避動機にも留意する。 ⑤短期的目標と長期的目標を連動させる。 ⑥認知能力は社会性の要因&結果である。</p>
<p>《学習疎外要因としての非現実への没頭》</p> <p>①（悪性の）ファンタジーの没頭が生じる。 ②現実と空想を区別する力・環境を育成する。 ③解離性障害・幻覚・妄想と区別する。 ④ゲーム・アニメへの没頭自体ではなく、 a) 仮想現実と現実との区別可能か、 b) 逃避場所か中心・唯一の世界か、 c) 攻撃的なゲームをそのまま模倣しないか、 をチェックする必要がある。</p>	<p>《学習疎外要因としての非現実への没頭》</p> <p>①良性と悪性の没頭を区別する。 ②現実と空想の区別が基準となる。 ③正常範囲の没頭と病的障害とを区別する。 ④ゲーム・アニメへの没頭において、①～③の基準で問題を把握し、的確な指導を行う。特に、b)c) に関しては現実場面での指導が必要となる。</p>

〔E〕 仲間関係の重要性・むずかしさ

対人関係、特に仲間関係は発達障害児の大きな課題となるが、それだけに定型発達児への示唆も

大きい。仲間関係は特に学童期から次の点で重要な発達課題となる。

- ①一緒にいて楽しい・安心：大人や異性などと異なり、一緒にいて楽しく安心できる集団である。
- ②集団への忠誠心・一体感(ギャングエイジ)：集団への所属感が求められるとともに有能感を生む。
- ③仲間集団からの受容：大人や異性よりも準拠集団となり、仲間からの受容により自尊心を増す。
- ④親からの自立の促進・媒介：親からの自立の契機、中間(媒介)、移行の到着点となる。
- ⑤仲間関係でしか体験できないものに協力、競争、妥協(3つのC; サリバン, 2002)がある。
- ⑥他者から見た自分、他者を通して見る目：世界と自分を他者の目を通して見るようになる。サリバン(2002)はこれを合意による確認として重視した。
- ⑦社会的学習：自身で体験しないことも仲間の行動を観察することで代理体験を行い、多くのものを学習する。特に、大人との関係は兄・姉などの年長者と仲間による代理経験に多くを負う。
- ⑧他者との比較：自分の得意と苦手、他とは異なる個性を仲間と比較しながら学ぶ。
- ⑨ライバル：自分にはないものや自分の目指すものを有している仲間を目標として努力する。

重要であるだけに、仲間関係は両者にとって大きな課題となる。

《仲間関係において生じやすい問題》	《仲間関係において生じやすい問題》
①からかい目的で仲間に入れられる。	①孤立よりもおどけやいじられる方を選ぶ。
②防衛のために孤立を選ぶ。	②傷つき体験によりそれを避けるために対人関係を断つ子どもは多い。
③「同じ」仲間が集まる。	③「同じ」仲間がいることは孤立よりも好まれるが、「朱に交われば」の状況が生じやすい。
④困ったことをする友だち・同級生がいる。わざと刺激する、陰でコントロールする、行動をまねする、トラブルを期待する	④本人以外の仲間・集団の問題のはけ口となる。
⑤同級生のうけとめ方・対応を見直す。	⑤本人ではなく関係・集団を分析の単位とする。
⑥関心が同じだと安心、違くと多様性が体験。	⑥固定せずに柔軟な集団間関係を作り出す。

【F】異性とのつきあい方と性との関わり方

思春期を迎えた発達障害児では性と異性の問題が顕在化するが、それは定型発達の子どもにとっても取り組むべき重要な課題でもあり、大人・社会の支援がより求められる領域でもある。筆者は大学の教職課程(生徒指導、社会科教科内容としての青年期の課題)において、性や異性との関わり方をどのように教えるべきか悩んだが、真剣に教授内容として取り上げると授業という形式でも学生から高く評価された。その体験からも「より適切な支援・指導」の必要性を実感した。また、この領域が本稿執筆の主動機でもある。

《異性との関わり方の困難》	《異性との関わり方の困難》
①異性への関心や接近の欲求は正常である。	①関心や接近欲求が正常・普通である確認
②関わり方や接し方が苦手あるいはやや奇異	②相手が嫌がらない関わり方や接し方の確認
③困難は発達全般・総合に関わる。 a)自分とは異なる異性の心の理解 b)複雑で柔軟な対応を要する関係 c)あいまい・間接的な表現 d)親密な同性(親友)関係の未体験	③異性関係は一生続く課題&発達の達成物 a)異性に限らない他者の理解は容易ではない。 b)How toやマニュアルでは対応しきれない。 c)NVCを含む総合的コミュニケーション力 d)仲間関係との連続性と違い
《異性との関わり方への指導》	《異性との関わり方への指導》
①大人でも難しい課題・問題&健康・一般的	①大人が自身のあり方も含め真摯に指導する

②思春期で初めて遭遇する未知のできごと ③問題：自慰、異性に触る、異性へのこだわり ④同性の仲間関係から学ぶ（学べない） ⑤間接的な表現（代名詞、隠語）が理解困難 ⑥異性と適切な距離感をとる難しさ。 ⑦恥ずかしさ（羞恥心）の未発達 ⑧別問題（こだわり）を「性的問題」と誤解	②とまどいや誤解は当然のものと受容する ③当然の心理と問題行動とを線引きする。 ④適切な仲間関係・集団の保護・確保する。 ⑤コミュニケーション力は他にも般化する。 ⑥文化的・社会的基準と個人差を示す。 ⑦羞恥心を当然の感情として理解・受容する。 ⑧劣等感や不適応等別の問題と区分けする。
《女子特有の問題と指導》 ①女性への変化は身体と外部の外から生じる。 ②男性に比べて「許容範囲」（行儀、行動パターン、言葉遣い）が狭い。 ③性被害のリスクが高い。 ④性に関する知識・スキルがより必要となる。 a) 体の変化と対応 b) ふるまいとマナー、みだしなみ c) コミュニケーション・社会性のスキル	《女子特有の問題と指導》 ①女性性発達の特有性を大人と男子が理解する ②ジェンダー差別を回避しながら、特有性を保護する。 ③性被害に対する正しい知識・スキルを持つ。 ④教授と学習により得られることがある。 a) 正しい・適切な情報源を確保する。 b) 外からの押しつけではないしつけ c) 下位集団に限定されないスキルの教育
《「性」問題への対応》 ①身体の変化への理解と異性とのつきあい方 ②「困っているか」「法に触れるか」の確認 ③「やってはいけない約束（ルール）」の決定 ④具体的な場面に応じた対応の方法を一緒に考える／振り返りを実施する ⑤（支援者は）被害者への共感&本人の理解 ⑥「普通の、健康な」過程として理解し、「よくないこと」として抑え込まない。	《「性」問題への対応》 ①教えること／見守ることの区別をする。 ②「問題」を明確にする。 ③ルールを（子どもを守る）枠として提示する。 ④具体的な問題や対応方法や自分の感情を振り返る体験を持つ。 ⑤「被害者」を守るが一方向的に責めない。 ⑥抑えることと抑えなくていいことがあること（一部はその線引き）を教える。

〔G〕 種々の問題行動

発達障害児による問題行動は、1) 障害に起因するもの、2) 合併症に起因するもの、3) 二次障害によるものがあるが、いずれも定型発達への示唆が得られる。すべての問題行動を網羅することはできないが、いくつか例を挙げてみる。

《不登校と発達障害》 ①発達障害（&知的障害）の2割以上に不登校 ②不登校の何割かは広汎性発達障害 ③長期化（学校復帰困難）の危険性 ④学業の遅れ ⑤恐怖感や嫌悪感が消えにくい。 ⑥自信喪失 ⑦転校、特別支援学級も視野に ⑧SCにも「発達障害」の視点が必要	《発達障害から不登校への示唆》 ①②不登校が障害や病気（統合失調症、うつ病）によるものではないか確認する。 ③待ちから早期介入への転換（田島,2009） ④適応よりも進路問題として不登校を捉える。 ⑤消去しにくい回避学習としての不登校。 ⑥二次的障害への配慮 ⑦心だけではなく、環境も視野に対応する。 ⑧SCにも環境調整や積極的対応が望まれる。
《発達障害の種類に応じた対応》 ①ADHD：行動支援＝失敗を責めずに、うまくいったことやできたことを認める・ほめる。 ②ASD：行動分析と環境調整＝行動療法と見守りの取り混ぜた、柔軟性のある臨機応変 ③LD：学習支援＝できる科目はもっとできるように、できない科目は支援でできるように	《原因・種類に応じた多様な対応》 カウンセリングだけではなく、①予防的介入、教室における教育の改良、②行動分析・行動療法的介入、③学習支援、④環境調整等、多様な対応を組み合わせる中で模索する。

<p>④自閉症（知的障害あり）：環境調整＝対応のヒントを現場で探す。</p>	
<p>《犯罪・少年非行》 ①発達障害そのものは犯罪に結びつかない。 （受診者の9割は犯罪に無関係） ②被害者になることの方が多い。 ③他の人に「利用」されやすい特徴もある。 ④両者が結びつく媒介要因 虐待（被害体験）、引きこもり、IQ85程度 氾濫する情報（手本のものまね） QOLの低下、特殊なストレス耐性</p>	<p>《犯罪・少年非行への示唆》 ①報道される犯罪や少年非行、発達障害原因論に惑わされずに状況を正しく把握する。 ②被害者にならないための教育も行う。 ③仲間や大人に「利用」されない心構え ④直接的原因だけではなく媒介要因に気をつける。特に教員・学校の手の届かない虐待・引きこもり、悪質な情報、家庭・地域でのQOLの低下に配慮する必要がある。</p>
<p>《犯罪・少年非行への理解》 ①行動の社会的意味を理解していない。 ②コミュニケーションが不適切 ③想像力が不足・欠如 ASD：自我肥大型：劣等感・疎外感を補償 反復固着型：収集癖から盗みへ、常同的 ADHD a)不注意・衝動性・多動性による逸脱 b)自己評価低下と非行との悪循環 c)被害感と愛着の満たされなさ</p>	<p>《犯罪・少年非行への理解》 ①予防的介入と問題発生への介入 ②③日常・教育場面におけるコミュニケーションと想像力育成の意義を確認する。 ※原因や環境の種類や特性に応じた理解・対応の仕方を個別に考えていく。</p>
<p>《性非行の理解と対応》 ①非行では性非行が多い（40%）。 ②性（非行）に向き合う難しさ（一般にも） ③「変わった」意識・行為・感情、本人の論理 ④「ずれ（違和感）」に理解のヒント ⑤特異性：社会的重大さの感覚の欠如 強迫的反復、隠さない 行為と人物（印象）とのズレ 様子の変化がない、自己弁護が少ない</p>	<p>《性非行の理解と対応》 ①誰にでも性の悩み・問題・性癖はある。 ②性の問題の難しさそのものを大人が示す。 ③困ったことを話し合う場を用意する。 ④定型発達においてもずれはヒントとなる。 ⑤結果の大きさや周囲の受け止め方から学ぶ姿勢。重要な手がかりとして理解する。関係やコミュニケーションの断絶とならないように気持ちを守りながら開くように努める。</p>
<p>《支援・教育の必要性と有効性》 ①支援により犯罪・非行・被害者体験を防げる ②特性への気づきと理解：興味と行動パターン ③個別的処遇の重視（従来の矯正では不十分） ④構造的指導；スモールステップ、具体的で ⑤わかりやすく、時間・空間の構造化 ⑥「枠」意識の強化 ⑦効果的なポジティブ評価 ⑧親や家族への支え ⑨関係機関との連携</p>	<p>《支援・教育の必要性と有効性》 ①性教育や支援の必要性と有効性を確認する。 ②自己理解と行動修正の契機とする。 ③集団学習に加え個別対応を重視する。 ④理念やお題目ではなく具体的に考えていく。 ⑤教授と学習の工夫を行う。 ⑥ルール・マナーは守る枠組みとなる。 ⑦叱責・説教だけではなく変容・学びをほめる ⑧密を守りながら家族と協力する。 ⑨専門家と協力・連携を図る。</p>

【H】支援

発達障害児・者への支援からも思春期全般の支援に対して多くの示唆が得られる。

<p>《アセスメント》</p> <p>①障害診断からニード判定へ</p> <p>②症状は環境への反応・態度（生得×環境）</p> <p>③併存症：発達障害とは独立して存在</p> <p>④合併症：二次的障害 不安定な情緒、心身症 行動面、精神面</p> <p>⑤二次的障害の予防 ストレスへの対処（自他による理解促進） 健全な心の発達支援（発達課題の体験） 支援体制の整備</p>	<p>《ジャッジメントではなくアセスメント》 （中井, 2013）</p> <p>①マイナスの判定ではなくニードの査定へ</p> <p>②個人×環境の相互作用として問題を見る。</p> <p>③問題と併存症を区別して把握する。</p> <p>④⑤一次的障害と二次的障害を区別した上で、二次的障害は予防と外部からの介入が容易・効果的と捉えて積極的に関わる。</p>
<p>《思春期特有の問題の現れ方》</p> <p>①第二次性徴時のホルモンのアンバランス</p> <p>②自立：自己主張・反抗、自立依存葛藤</p> <p>③挑発行為：怒りへの反応、怒りによる表現</p> <p>④タイムスリップ（突発的記憶想起）現象 cf.フラッシュバック</p> <p>⑤人過負荷</p>	<p>《思春期特有の問題の現れ方》</p> <p>①身体発達への理解と身体症状への対応</p> <p>②健全な発達としての自己主張・反抗・葛藤</p> <p>③マイナスの感情（怒りや悲しみ）のプラスの面への着目と転換</p> <p>④知識がないと対応できない現象への準備</p> <p>⑤対人負荷を増やさない配慮。</p>
<p>《原因・背景・遠因としての虐待》</p> <p>①障害児は虐待を受けやすい（7人/1000人）</p> <p>②障害のない子どもの4～10倍</p> <p>③情緒障害・行動障害＞知的障害＞身体障害</p> <p>④虐待の種別ではネグレクトの割合が高い。</p>	<p>《原因・背景・遠因としての虐待》</p> <p>①常に問題の原因・背景・遠因として虐待（とその種類）を意識する。</p> <p>②主にネグレクトは見えにくいので注意を要する。</p>
<p>《発達過程における障害の変容》</p> <p>DBD 破壊的行動障害マーチ（異型連続体） ADHD⇒ODD⇒CD⇒反社会的な人格障害</p> <p>注1 ↑一部。あるいは異種かも</p> <p>注2 ↑①一部、②維持、③良好化</p> <p>注3 ↑小児期・青年期発症型</p> <p>注4 ↑①一部、②そのまま</p> <p>注5 障害特徴・家庭・友人関係・支援が要因</p>	<p>《発達過程における障害の変容》</p> <p>①「子どものときAの子はBになる」という固定的理解をしない。</p> <p>②同じようにAでもBになる場合とCになる場合があるという理解をする。</p> <p>③その分岐に環境や教育、支援の有無が大きく関わるという認識を共有する。</p>
<p>《障害の告知のメリット》</p> <p>①特性の理解と対応</p> <p>②疑問の解消と不安の軽減</p> <p>③気軽に相談</p> <p>④親子での話し合い</p> <p>⑤将来についての話し合い</p>	<p>《問題を信頼できる人と話し合うメリット》</p> <p>①自己理解の促進は最大の支援である。</p> <p>②「自分だけではない」「おかしくない」とわかるだけでも大きな安心が得られる。</p> <p>④信じて頼る（信頼）存在としての大人の体験</p> <p>⑤近視眼的な見方からの脱却を支援する。</p>
<p>《障害の告知の仕方・留意点》</p> <p>①誰が：信頼できる専門家（保護者よりも）</p> <p>②どのように：困っていることとその原因（発達のバランスの悪さ）、具体的な対応・対策</p> <p>③話し方：できている面、長所、強みを伸ばす</p> <p>④フォロー：苦手の克服法、相談者・支援者の存在、変化・成長の確認</p> <p>⑤診断・診断の勧め⇒驚き・落ち込みに注意</p>	<p>《話し合いの仕方・留意点》</p> <p>①親や教員以外の大人を用意する。</p> <p>②原因－悩み－対応を具体的に話し合う。</p> <p>③説教や叱責よりも長所を活かす指導する。</p> <p>④話し合い後のフォローを重視する。特によくなった変化・成長を確認する。</p> <p>⑤相談や支援の申し出自体が「あなたはダメ」というメッセージにならないように配慮する。</p>
<p>《告知のデメリットへの留意》</p> <p>①本人・家族の苦悩を知る・感じる。</p> <p>②具体的な「生きづらさ」の確認</p>	<p>《話し合いはいいことばかりではない》</p> <p>①解決策よりも悩みと苦しみに焦点を当てる。</p> <p>②「ささいなこと」に生きづらさは現れる。</p>

<p>③発達障害をスティグマ（烙印）としない。 ④発達障害の違いを認め、差別を防止する。 ⑤個々の子どもに相応しい支援・治療がある、 ⑥二次障害への進展を最小限に抑える。 ⑦具体的対応は個別な現実とのやりとりからしか生まれない</p>	<p>③レッテル貼り・ラベル化しない。 ④本人・周囲・集団に多様性を認める雰囲気 ⑤個々に応じた理解と支援 ⑥二次障害は予防・防止・減少できる。 ⑦抽象論、精神論、説教に終わらない具体的・現実的な指導を目指す。</p>
<p>《支援の心構え：基本》 ①「障害児」ではなく「～という特徴を持つ子」 ②日常生活を生きる（生活支援） ③障害と共に生きがい感を持ち、豊かに生きる ④問題は「主体と環境との適合関係」 外的環境＝物理的環境、対人関係、文化的環境 内的環境＝自分（内面・特性）への適応 ⑤問題の顕在化の契機を考慮する。</p>	<p>《支援の心構え：基本》 ①ジャッジメントではなくアセスメントを ②学校への適応ではなく、生活全般への支援 ③負の面を個性として抱える豊かな生き方 ④環境（原因、相互作用）への配慮 外的環境だけでなく、内的環境への適応 「自己との和解」も視野に入れる。 ⑤契機に着目した「これまでとこれから」</p>
<p>《支援の心構え：方法》 ①気持ちや考えを尊重する。 ②自分を変えたい、近づきたい気持ちがある。 ③努力や頑張りを評価する。 ④コミュニケーションとして言葉を育成する。 ⑤いけないことはいけないとはっきり伝える。 ⑥複数の場面を照合する。 ⑦複数の人と場の連携により支える。</p>	<p>《支援の心構え：方法》 ①べき論・理想からではなく現状から出発する。 ②自己否定を成長動機として捉える。 ③本人なりに頑張っている。問題行動は努力の発現である。（あきらめると大人しくなる。） ④生きる道具として言語力を育成する。 ⑤枠を明示化し、その枠は堅持する。 ⑥子どもの多面性と環境の影響を考慮する。 ⑦個人の大人ではなく家庭・学校・地域の面で受けとめる。</p>
<p>《具体的な支援方法：基本》 ①障害受容 ②学習支援（資料提示法、実習対応） ③社会適応への支援（一人暮らし、生活能力） ④居場所（集う場所、休憩室等）作り ⑤余暇支援 ⑥犯罪（加害・被害）対策 ⑦アドボカシー ⑧保護者との連携</p>	<p>《具体的な支援方法》 ①負の側面も含めて自分を捉える。 ②学習の重要性を再確認する。 ③生活力・社会適応への支援も行う。 ④家庭と学校以外の居場所を作る ⑤（必要に応じて）余暇指導も行う。 ⑥犯罪・疾病・災害・事故対策も行う。 ⑦子どもの権利は大人と他の子どもが守る。 ⑧保護者・地域と連携する。</p>
<p>《具体的な支援方法：発展》 ①発達や個性の正しい理解 ②細かな工夫 ③焦らずに子どもの前に居続ける。 ④子どもをほめ、自分をほめる。 ⑤一人で悩まず、(若い) 支援者や仲間を作る。 ⑥立ち入れる世界と立ち入れない世界の区別</p>	<p>《具体的な支援方法：発展》 ①アセスメント力を育成して適用する。 ②細かいことの積み重ねが支援となる。 ③居る・居続ける人が最大の支援者である。 ④マイナスだけではなくプラスを見ていく。 ⑤支援者を作り出す支援。自分で抱え込まない。 ⑥大人との世界と子どもだけの世界を区別する。</p>
<p>《保護者への支援》 ①保護者のストレス：「中学が一番苦しかった」 発達の現状、問題行動、将来 親自身、夫婦関係、家族外人間関係 ②保護者の変化（障害受容）</p>	<p>《保護者への支援》 ①保護者の悩みとストレスを理解する。問題の原因として責めずに、最も支援を必要として最大の支援者として支援する。 ②現実を把握しながら、夢と希望をあきらめない関わり方を模索する。</p>
<p>《地域によるケア》 ①Care in /by /of the communities</p>	<p>《地域と教育》 ①地域の中で・による・の教育</p>

②発達障害者支援センター ③居場所作り／学校とは異なる場所の設定 ④ワークショップ、サポーターズクラブ、個別セッション、学校訪問、教員セミナー、自助会、ボランティアスクール、研究活動	③学校以外の居場所作り（「健全な」居場所と「隠れ家」的居場所） ④地域（住民）の学校教育への関与 学校以外のクラブ・コミュニティ活動 地域活動への生徒（学校）の参加
《就職力の育成》 ①生活のリズム、②個性・長所の理解 ③毎日通勤・労働する体力、④家事 ⑤休息、⑥余暇支援、⑦助けを求められる ⑧気持ちのコントロール、⑨交通機関の利用	《就職力＝生活力を目指した教育》 狭い意味でのキャリア教育・職場体験にとどまらず、教育全体・全般＝キャリア教育という視点で教育を見直す。就職活動直前のキャリア教育だけでは社会参加は困難であり、日頃の体験が就職力・生活力の育成につながる。
《就職に必要な基本的能力・知識》 ①基本のマナー あいさつ、ことばづかい、お礼、断り方 ②働くことに関して 病気、遅刻、注意される、失敗 ③人間関係とストレス解消 人間関係、やめたい、趣味、友だち ④金銭 お金、がまん、借金、貯金	《就職に必要な基本的能力・知識》 大学生でも「働くこと」「仕事の内容」「職種の違い」についてイメージすることが難しいものがある。将来をみすえるためだけではなく、子どもは社会（大人）の活動や動きに関心を持っている。「～しないとだめ」という教育法ではなく、実際の社会や大人の動きを体験していくことが教育全般の動機づけになると考えられる。
《サバイバルチェックリスト》 ①長所の理解・利用、②情報収集・問題解決 ③失敗からの立ち直り、④ポジティブな見方 ⑤短所の自覚・補償、⑥実行可能な目標 ⑦自己コントロール、⑧謝罪・感謝の表現 ⑨自責を抑える、⑩他人批判の損を知る ⑪過去と現在の受容、⑫自尊感情の回復 ⑬自分の思いの言語化、⑭ストレスマネージ ⑮助けてもらうサポーターを発見する・頼る	《まとめ：2つの支援の相互交流》 左のリストは基本的に定型発達にもあてはまると思われる。ただし、大人からの支援が「境界人」である思春期の特性を考慮されながら行われること、子どもの個性やタイプにより支援や強調点が異なる。しかも、これは思春期を迎えた発達障害児の支援においても重要である。両者は相互交流しながらともに学び合い・深め合う関係にある。

総合考察：思春期の発達障害児に対する支援は、1) 障害のタイプや個性、生育歴、ニーズに応じた支援を目指している点、2) 身体－心理－社会的役割－環境を一体にした理解と対応、3) 大人側のきめ細やかな介入に特徴がある。定型発達の場合、大人の介入は少なくなると思われるが、全体的にまた個々のニーズによっては大人側の支援が必要かつ有効であることが示唆された。

引用文献

- 中井久夫（2013）統合失調症の有為転変 みすず書房
 サリバン, H. S. (中井久夫他訳) (2002) 精神医学は対人関係論である みすず書房
 田島誠一 (2009) 現実に介入しつつ心に関わる 金剛出版
 ワップナー, S・山本多喜司 (1992) 人生移行の発達心理学 北大路書房

注：これまで筆者も「障害」を避けて「障碍」「障がい」を使っていたが、ある「障害者」から「自分はこれまでずっと『障害者』として生活してきた」と言われ、「障害者」を使用することにした。

参 考 文 献 (発達障害児の思春期における支援を中心に)

- 青木省三 2011 時代が締め出すところ 岩波書店
ボーリック,T (田中康雄監修、丸山敬子訳 2012) アスペルガー症候群と思春期 明石書店
降旗志郎 2004 軽度発達障害児の理解と支援 金剛出版
古荘純一 2006 軽度発達障害と思春期 明石書店
古荘純一 2007 アスペルガー障害とライフステージ 診断と治療社
古荘純一 2008 発達障害サポートマニュアル 河出書房新社
橋本和明 2009 発達障害と思春期・青年期 明石書店
橋本和明 2010 思春期を生きる発達障害 創元社
本田秀夫 2013 子どもから大人への発達精神医学 金剛出版
本城秀次 2009 子どもの発達と情緒の障害 岩崎学術出版
市川宏伸 2010 発達障害者支援の現状と未来図 中央法規出版
五十嵐隆 2008 発達障害の理解と対応 中山書店
神田橋條治 2010 発達障害は治りますか 花風社
木全和巳 2011 〈しょうがい〉のある思春期・青年期の子どもたちと〈性〉 かがわ出版
小島道生 2013 思春期・青年期の発達障害者が自分らしく生きるための支援 金子書房
熊上崇 2015 発達障害のある触法少年の心理・発達アセスメント 明石書店
松坂清俊 2006 発達障害のある子の発達支援 日本評論社
宮尾益知 2007 ADHD・LD・高機能PDDのみかたと対応 医学書院
中井久夫 1978 思春期の精神病理と治療 岩崎学術出版
日本発達心理学会「発達障害」分科会 2013 社会性発達支援のユニバーサルデザイン 金子書房
マイルズ,P.S.,&エイドリアン D. 2006 アスペルガー症候群への支援-思春期編 東京書籍
宮本信也 2008 発達障害とその周辺の問題 中山書店
村田豊久 1999 子どものこころの病理とその治療 九州大学出版会
村田豊久 2009 子ども臨床へのまなざし 日本評論社
村田豊久 2009 子どものこころの不思議 慶應義塾大学出版会
小栗正幸 2012 青年期の発達課題と支援のシナリオ ぎょうせい
齋藤万比古 2008 発達障害とその周辺の問題 中山書店
齋藤万比古 2009 子どもの攻撃性と破壊的行動障害 中山書店
齋藤万比古 2013 素行障害 金剛出版
佐藤幹夫 2011 ルポ青年期の発達障害とどう向き合うか PHP 研究所
杉山登志郎 2009 そだちの臨床 日本評論社
杉山登志郎 2011 杉山登志郎著作集② 日本評論社
鈴木勉 2004 障害青年の自立と親の自立 クリエイツかがわ
滝川一廣 2013 子どものそだちとその臨床 日本評論社
田中康雄 2008 軽度発達障害 金剛出版
田中康雄 2009 支援から共生への道 慶應大学出版会
鳥居深雪 2010 思春期から自立期の特別支援教育 明治図書
辻井 正次 2010 思春期以降の理解と支援 金子書房
梅永雄二 2004 青年期自閉症へのサポート 岩崎学術出版
梅永雄二 2010 発達障害者の理解と支援 福村出版
横田圭司 2011 発達障害における精神的な問題 日本文化科学社
横山浩之 2010 新版軽度発達障害臨床 診断と治療社
発達障害医学の進歩 No23(2011) 発達障害における行動・精神面の問題
臨床心理学増刊第2号(2010) 発達障害の理解と支援を考える
別冊発達 30(2009) アスペルガー症候群の子どもの発達理解と発達援助 ミネルヴァ書房