

自記入式発達障害チェックシートの有効性の検討

— 学校生活に困難をかかえる生徒支援のために —

杉村 直美（愛知県立日進西高等学校）

0. 個人的な問題意識

2006 年に発達障害児支援をふくむ特別支援教育法が制定され、学校現場においても「特別支援教育」の講習や「特別支援コーディネーター」の設置が義務づけられるようになった。しかし、現実には、とくに報告者が勤務する高等学校において、「特別支援」は容易ではない。

養護教諭として、担任教諭や教科担任に支援を働きかけるとき「特別扱いはいできない」「生徒を甘やかすことになる」と却下されるケースはおおい。さらには「義務教育ではないのだから、勉強の苦手な生徒が、わざわざ『ふつう』の高校にこなくても」と言われてしまうことすらある。こうした教員と「特別支援教育の意義」といった「正論」を戦わすことは、職場における人間関係の悪化をまねきこそすれ、生徒にとって利はない。

そうした状況下では発達障害の特徴理解と個別の生徒の特徴把握のための一助として、自記入式チェックシートの利用が有効と考えられる。特別支援教育に否定的な教員であっても、個々の生徒に関心のない教員はいないからである。しかし、管見のかぎり発達障害当事者を対象とした自記入式チェックシートは存在しない。そこで筆者は有志の養護教諭を組織し、質問紙を試作した。

1. 既存のチェックシートの比較検討

基礎資料とするため、まず学校現場において使用頻度のたかい、文科省作成のチェックリスト¹をはじめ、自閉症、LD、ADHD に関する DSM-IV や ICD-10 による診断基準、評価シート、スクリーニング質問紙などを網羅的に収集し、比較検討した。

以下、それぞれのチェックシートから、一部を抜き書きしてみる（数字は、チェックシートの中の番号）。

文科省のチェックリスト：

- 36 「指示に従えず、また仕事を最後まで続けない」
- 37 「学習や活動を順序立ててすることが難しい」
- 38 「集中して努力しなければならない課題（学校の勉強や宿題等）を避ける」

コーブランドのチェックリスト²：

IV-2 「口答えをする」

IV-3 「社会の一般的な行動規範を無視する」

IV-4 「『忘れた』という言い訳をする（わざと）」

IV-5 「頻繁に注目の的になりたがる」

ASQ³：

21. 「あなたに食べ物以外の物でもわけてくれましたか？」

22. 「自分の好きな遊びにあなたを誘いましたか？」

23. 「あなたが悲しんだり痛がったりしていると慰めてくれましたか？」

上記からわかることは以下の2点である。①評価する主体は医療者や教師、保護者といった観察者である。②観察者が、対象となる子どもの「不適切」な言動を数え上げていくことで、「発達障害」と評価されるしくみになっている。つまり、発達障害にかかわるチェックシートとは、観察者が「健常者」からの「逸脱」の程度を判

LD・ADHD 教育支援マニュアル』明石書店

³大六一志 2004 「自閉症スクリーニング質問紙日本語版の開発」『国立特殊教育総合研究所分室一般研究報告書』pp. 19-34

⁴発達障害とは、ディスレシア、ADHD、高機能自閉症などの総称として通常使用されており、本報告もそれに従う。しかし、ある個人にみられる特徴は、これらの特徴がさまざまに組みあっていることが多く、専門家にもその判断は容易ではないとされている。また、併症しやすいものとして「行為障害」「うつ病」「トゥレット症候群」「不安障害」「反抗挑戦性障害」「反社会性人格障害」など、さまざまな疾患名があげられている（えじそんくらぶ奈良「ポップコーン」編 2002 『親と医師、教師が語る AD/HD の子育て・医療・教育』クリエイツかもがわ、pp.92-105）。さらに、自閉症に関しては、現在「自閉症スペクトラム」という概念がもちいられることが一般的であり、高機能自閉症、アスペルガー、広汎性発達障害はこのスペクトラム内のバリエーションとして考えられている。しかし、名称とその特徴のくみあわせについては、医学関係者の間でも同意があるわけではない（内山登紀夫他編 2002 『高機能自閉症・アスペルガー入門-正しい理解と対応のために』中央法規、p.7）。さらにたとえば小澤勲 2007 『自閉症とは何か』洋泉社）は「自閉症」自体を「障害」と考えることに疑問を呈している。また、2009 年には文科省より「LD・学習障害」といった診断名は存在しないため使用の際は注意が必要である」旨の通達がだされた。ADHD、自閉症の原因も脳の機能障害とされているものの、正確にはわかっていない。こうした状況を考慮すると、「障害」概念とは、人為的にある目的をもって「つくられた」ものであることがわかる。ここでは論じないが、報告者は、「発達障害」とは「学校生活不適応症候群」であると読みかえるべきだと考えている。この観点からは、生活困窮家庭やニューカマー、DV 家庭の生徒など、さまざまな事情で学校生活に適応できない生徒も、「特別支援」の対象とみなすことができる。

¹ 2002 年実施の「通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査」時に作成されたもの。

² E. D. コーブランド編 田中康雄監修 2004 『教師のための

断するための道具という意味において、まさに「個人モデル」に即して作成されていることがわかる。

2. 障害学の知見

「個人モデル」とはなにか。「障害」は従来、「健常者」とくに医療者によって個人的な問題とみなされ、障害者は本人あるいはその家族の努力によって「人並み」になることをめざすべき存在と位置づけられてきた。基本的に、障害者は弱音をはいたり、提供される援助に異議申し立てをしたりすることは許されてこなかった。これを「個人モデル⁵」と名づけて批判したのが、障害学である。ある個人の機能的な問題は、個人に責はない。機能的問題を障害として放置する社会（行政だけでなく、社会の構成員全体）のあり方にこそ問題があるとする「社会モデル」が主張された。さらに、「ありのままを認め、受け入れてもらいたい」「障害者には障害者の文化があるのだ⁶」という「障害の文化」（「文化モデル」）を主張するものも出現した。現在では、これも含めて「社会モデル」とよんでいる⁷。

3. 学校文化と「個人モデル」

前述のように「個人モデル」とは、基準を「健常者」におき障害者が、医療技術／個人的努力／周囲の援助によって「健常者」に近づくのを当然とする考え方である。このモデルは「健常者」中心思考という点で、学校文化との親和性がみとめられる。学校とは、「健常者」を基準として、「健常者」に「平等」となるよう成績のつけ

方、評価の仕方、集団行動の取り方など細かに制度化されている。その制度にのりきれない者は「逸脱者」として問題視される。「逸脱者」はさらに「特別扱い」を要する「障害者」か「特別指導」が必要な「怠学者」に分類される。どちらも「個人的な努力」がみとめられた場合にのみ、学校の構成員として再編入される。

現在の学校における「平等」とは、学校内における生徒の取り扱いを均一にするという意味である。そこに、個々の背景を考慮し、「特別扱い」する余地はない⁸。教員は「特別扱い」を嫌う。それは、ある種「障害者」のような「かわいそうな⁹」生徒にのみ用意されている措置である。しかし「発達障害」は外観上の特徴をもたない。さらに、検討したチェックシートの項目からも明らかのように、「障害」というより「問題児」「かわった子」とうけとられがちな行動特徴がある。結果的に、現場の教員は「発達障害」的傾向をもち、学校不適応特徴を示す生徒を「怠学者」として「特別指導」の対象とみなす。

こうしたドミナントストーリーのただ中を生活している発達障害的傾向をもつ生徒を、「特別指導」から「特別扱い」へ、さらには「必要な配慮に欠けている¹⁰」対象として認知転換する契機になると考えられるのが、当事者の声を視覚的にアピールすること、つまり「学校生活において困っていることを当事者たる生徒の声として教員に届ける」ことである。これは、「個人モデル」につらめかかれた学校文化そのものが「社会モデル」というオルタナティブストーリーへと転換するための契機にもなりうると予想される。

⁵ 「医療モデル」とよぶ場合もあるが、医療以外の場でも個人的問題とみなされるケースがあることを明示するために「個人モデル」という呼び方を採用する研究者もおおい。

⁶ 手話を中心に独自のコミュニケーションをとる「ろう文化」の主張が有名だが、自閉症者たちのメーリングリストにも独自の文化があるという報告もある（ニキリンコ 2002「所属変更あるいは汚名返上としての中途診断」石川准、倉本智明編『障害学の主張』明石書店 p.192）

⁷ もちろん、障害学においても、impairment（機能障害）の問題は「社会モデル」で完全には解決できないことを指摘する論者もあり、これほど単純化した図式では語れない（「社会モデル」の論理構造やその限界性については、星加良司（2007『障害とは何か？ディスタビリティの社会理論に向けて』生活書院）に詳しい）。しかし、たとえば障害当事者や支援にかかわる人が「障害」という表記や「障害をもつ」という言葉に抵抗を示し、「障がい」「障害のある」という言葉の使用を主張するケースからは、「社会モデル」は障害当事者・関係者のあいだにも浸透していないと推測できる。「社会モデル」に則せば、「障害」とは社会がもたらしたものであり、個人は障害を「もたせられている」との考えにたつからだ（竹内章郎（2005『いのちの平等論』岩波書店）は、これを能力論とともに論じている）。よって、本報告では基本的な「社会モデル」を示すにとどめる。

⁸ 多くの階層研究が示すように、家庭の経済状況とこどもの学校文化への親和性は相関している。こうした現象は、現場の教員も感覚的に理解している。たとえば、報告者のしる教務主任は生徒の個別的背景情報をえることを拒否している。「個人的な事情きいちゃうと、かわいそうになって『特別扱い』したくなっちゃうからな。それは立場的にまずいんだわ」と。そして学校文化に対し、対抗文化を形成する生徒は、「逸脱者」として「指導部」におくられていく。

⁹ ハーラン・レイン（長瀬修訳 2007『善意の仮面-聴能主義とろう文化の闘い』現代書館 p.31）は、「障害者は障害者であることを期待されている。自らの役割を認め、私たちが造り上げる表象に従うことを求められている。その見返りに、娯楽、麻薬、中毒者、不良という悪の部類ではなく、病人の部類に入れてもらえる。病人や損傷を持つ者なら私たちに寛容さを要求することができる。そして私たちからの『合理的配慮』、私たちの共感、私たちの助けすらも要求できる」と書く。

¹⁰ 石川准（2004『見えないものと見えるもの-社交とアシストの障害学』医学書院 p.242）は、「配慮を必要としない多くの人々と、特別な配慮を必要とする少数の人々がいる」という一般的観念を否定し、実際には「すでに配慮されている人々と、いまだ配慮されていない人々がいる」と主張し、ゆえに「配慮の平等」という理念を社会がもつことの重要性を説いている。