

# 高等部生徒の学校への適応過程に関する基礎的研究 —学年の切り替えの時期に着目して—

松 本 晃\*

## I. 人間が新しい環境に慣れるということ、適応ということ

私たちは新しい環境に身を置くと、誰しも期待と不安が交錯する。初めての場所、初めてやること、全てが新しい中で誰かに教わりながら、また、自分で解決しながら、その環境に慣れようとする。これは、個人差があるにしても、年齢や性別に関係なくおきる人間の特性ともいえるだろう。

学校現場では、学年の切り替えという環境の変化が存在するために、在籍している児童生徒はその都度新しい学習環境に身を置くことになる。

石田ら(1998)は、学級集団における交友活動が、中学新入生の対人面・学業面の適応過程に、どのような影響を及ぼすかを縦断的に調査した結果、入学当初の期待と現実のギャップや対人面・学業面でのストレスが大きいことを示している。つまり、入学当初の子どもが抱える期待や不安と現実の環境では、少なからず差があり、そのギャップにストレスを感じる場合があるのである。

小泉(1986)が提唱している人間と環境の相互関係について以下に引用して示す。

人間—環境相互交流論は以下の2つの仮説から成り立っている。第1に、彼ら(人間—環境相互交流理論者)は個人とそれを取り囲む環境を1つのシステムと考え、個人は環境との間により調和のとれた状態、すなわち均衡化の状態を目指し、その過程で種々の行動を取るものと考えている。そして、個人を取り巻く環境を構成する次元として、物理的環境、対人的環境、社会文化的環境の3次元を提唱している。

第2の仮説は、環境移行に伴う個人の環境への適応過程は、未分化から分化へ、分化から統合へといった一定の発達的变化の方向を示すとの定方向性原理である。

こうした短期の構造的変化は、Werner(1948)の提唱した有機体発達理論における微視発生的発達(microgenetic development)の考えに基づくものである。すなわち、新環境に直面した当初の個人と環境の相互交流は、経験のレベルにおける認知や情動や評価の3水準が混沌としたものであって、未分化な状態にある。それが個人—環境間の相互交流の累積とともに、3水準が次第に分化し、当該者特有の意味付けがなされた生活空間として再体制化されるのである。(p. 1-2)

さらに小泉(同)は、転校後3ヶ月間の小学校転校生の新環境への適応過程を検討している。その結果、人間—環境相互交流論において環境を構成する3次元のうち、物理的環

---

\* 山梨大学大学院教育学研究科

境次元の認知と対人的環境次元の対人交流に関して、転入後まもない時期には新転入群と受け入れ児童（前年転入群、Host 群）との間には顕著な差が認められたとしている。この原因として、転校によって新しい学校の設備・備品など、物理的環境が一変する。クラス成員、教師の様相も一変する。以上のことから、認知や相互交流の活発化には、学校生活における実際の接触が必要であり、新転入群が受け入れ児童と同等の水準に達するには期間が必要であると指摘している。

盛・尾崎（2007）は幼稚園から小学校への移行における子どもの適応状態を縦断的に評定した結果、学校適応因子の集団適応と安心感が時期を経るにつれて得点が高くなり、適応していくことを示している。盛らはこの原因として新環境に対するある程度の慣れが必要であるとした上で、関係機関の連携の重要性を指摘している。

このように、新しい環境に適応していくためには、関係機関の連携とある程度の期間が必要なのである。また、新しい環境での人間関係も軽視できない。

榎本ら（2007）は中学生を対象にし、入学後の学校生活への適応過程と満足感との関連を検討している。中学入学当初の教師との関係は生徒にとってその後の満足感をもたらす上で重要であること、また友人関係がうまくいかないことは、その後の学校生活に不満感をもたらすことを指摘している。学年の切り替わりの時期には、教師や友人関係が重要になり、これらの関係を良くすることで学校生活を満足に送ることができる。すなわち学校生活への適応につながっていくのである。

以上の先行研究をまとめると、学年の切り替えの時期には、個人が抱える期待や不安と現実の間にストレスを感じることもある。それは、良好な人間関係が築かれることで、ストレスも少なくなり、次第に学校生活に適応していくものといえる。しかし、すべての児童生徒が比較的自然的に、月日の経過と共に学校生活に適応できるようになるとはいえないだろう。

## Ⅱ. 知的障害特別支援学校に在籍する子どもの適応に関して

### 1. 知的障害とは

知的障害の定義をいくつか示す。

#### (1) ICD-10 (World Health Organization 1992) による定義

精神の発達停止、あるいは発達不全の状態であり、発達期に明らかになる全体的な知能水準に寄与する能力、たとえば認知、言語、運動および社会的能力の障害によって特徴づけられる。

#### (2) DSM-IV (American Psychiatric Association 1995) による定義

- A. 明らかに平均以下の知的機能：個別施行による知能検査で、およそ70またはそれ以下の IQ（幼児においては、明らかに平均以下の知的機能であるという臨床的診断による。）
- B. 同時に現在の適応機能（すなわち、その文化圏でその年齢に対して期待される基準に適合する有能さ）の欠陥または不全が、意思伝達、自己管理、家庭生活、社会的／対人的機能、地域社会資源の利用、自立性、自発性、発揮される学習能力、仕事、余暇、健康、安全のうち2つ以

上の領域で存在する。

C. 発症は18歳未満である。

### (3) AAMR (American Association on Mental Retardation 2002) による定義

知的障害は、知的機能および適応行動（概念的、社会的および実用的な適応スキルによって表される）の双方の明らかな制約によって特徴づけられる能力障害である。この能力障害は、18歳までに生じる。

### (4) 学校教育法施行令第22条の3に示されている知的障害の定義

1. 知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの
2. 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの

このように、背景的な理念の相違により、若干の違いはあるが、知的機能や適応機能を含む社会的機能に遅れがあり、発達期や18歳までに明らかになる障害であるといえる。知的障害のある児童生徒は、適応能力や社会的機能に遅れがあるため、新しい環境に適応することに問題が生じやすくなることが考えられる。その問題が行動として表れた典型として、「不適応行動」、または「問題行動」がある。この不適応行動や問題行動の意味を確認する。

## 2. 不適応行動・問題行動について

### (1) 不適応行動とは

『障害児教育大辞典』（旬報社、1997）によれば、不適応行動とは、「生体が環境とのあいだで調和した状態になれないことを不適応といい、それが行動レベルで表現されたものを不適応行動という。」とされている。また、「子どもの不適応行動は発達上の困難、人間関係のあつれきなどを克服したいという要求の子どもなりの表現だといえる。原因をていねいに解明し心のもつれを解きほぐす教育的、臨床心理的援助が必要である。」と指摘されている。つまり、子どもの不適応行動は一概にその子どもに原因があるのではなく、周りの環境（教師）にも原因があるといえることができる。

吉田（1998）は「さまざまな不適応行動を示す子ども達を理解するためには、あらゆる角度から評価する姿勢が強く求められ、最も困っているのは誰かという発想に目を向けること」を指摘して、教師の主観だけにとらわれず、子どもの目線に立ち、子どもの行動を理解することの重要性を述べている。

### (2) 問題行動とは

『障害児教育大辞典』（旬報社、1997）によれば、問題行動とは、「い<sup>マ</sup>っ<sup>マ</sup>ぱんに教育や子育ての場面での指導・援助上の困難を引き起こす行動に対して用いられること…(略)。」とされている。「大人をふくめ環境の側が問題行動を生み出すものをもっているのではないか、という視点でとらえなおすことが重要である。」ということや、「問題行動は発達要求のあらわれととらえ…(略)、問題行動そのものをなくそうとするのではなく、その

基底にある発達要求を実現する方向での指導・援助が必要となる。」ということが指摘されている。つまり、子どもの問題行動といわれる行動を表面的に捉えるのではなく、その行動の意味を理解することが重要なのである。

服巻（2006）は、自閉症児のたたく（ける）という行動に対処するには、表面的な行動にとらわれることなく、まずその原因を追究することが大切であると指摘している。

古屋（2000）は「問題行動は教師が問題と見てしまったところから問題行動として歩き始める。もっと言えば、子どもは決して無為に行動はしない、本人なりの価値判断に基づいて、目的的に行動をしているといえる。」と指摘しているように、問題行動はそもそも存在しないという見方もある。

### 3. 知的障害のある子どもの適応に関する先行研究

古屋ら（2002）は、ある一人の知的障害児（小学部2年生）を観察し、年度の切り替えによって一時的に発達の初期過程に戻り、再びその過程に沿って発達していく過程を報告している。この時期の慎重な取扱いが教師には求められることも指摘している。

丸井ら（1976）は自閉症児の集団適応に関する研究を行い、特異な行動として、奇声や独語、常動行動、固執性を挙げ、これらの行動を示す自閉症の対象児が学校場面で周囲からの受け入れが好転するにつれて見られなくなっていくことを報告している。つまり、自閉症児が示す特異な行動は周囲の受け入れ態勢に問題がある可能性があることを示唆している。

和（2000）は授業中に飛び出しや無断での外出がある中学部1年生の生徒に対して、要求伝達行動を問題行動と機能的に等価として捉え、要求伝達行動を形成させることで、要求伝達行動の確立とともに問題行動の減少が見られたことを報告している。

しかし、これらの研究は小学部児童や中学部生徒を対象としており、高等部生徒の適応過程についての研究ではなく、高等部生徒の適応過程を詳細に研究しているものは少ない。そこで、高等部生徒の学校生活への適応過程を詳細に研究することは、何らかの新しい知見を導くことができるのではないかと考える。

## Ⅲ. 今後の展望

これまで示してきたように、学年の切り替えの時期は、児童生徒に何らかの問題が生じる可能性が極めて高い時期であるといえる。先行研究では、就学前の幼児や小学部、中学部を対象にした研究が目立ち、高等部生徒、特に通常の学級や中学校特別支援学級から特別支援学校高等部へ進学した生徒の学校への適応過程に関する研究が少ない。通常の学級や中学校特別支援学級から特別支援学校高等部へ進学した生徒は人的にも、設備的にもこれまでとは全く異なる環境の中で学校生活を送ることになるために、より多くの問題を抱えることが予想される。そのため、このような高等部生徒の学校への適応過程を研究する

ことが望まれる。そうすることで学年の切り替えの時期をスムーズに送ることが出来るための新たな知見を見い出せるのではないだろうか。

## 文献

- 1) 榎本淳子・生稲真紀・立野雅史・平野剛 (2007) 中学入学後の学校生活への適応過程 (2) -2年間の縦断調査から-。日本教育心理学会総会第49回発表論文集, 186.
- 2) 丸井文男・蔭山英順・神野秀雄・後藤英爾・細野純子・生越達美・水野真由美・伊藤義美・讓西賢・内田一成・都築繁幸・山田鉦正・加納敏子 (1976) 自閉児の集団適応に関する研究 (2) -普通学級への適応過程-。名古屋大学教育学部紀要教育心理科学科, 23, 148-149.
- 3) 小泉令三 (1986) 転校児童の新しい学校への適応過程。教育心理学研究, 34 (4), 1-7.
- 4) 盛真由美・尾崎康子 (2007) 幼稚園から小学校への移行における適応過程に関する縦断的研究-幼稚園・小学校の連携事業を推進している学校・園を対象にして-。日本教育心理学会総会第49回発表論文集, 17.
- 5) 石田靖彦・吉田俊和 (1998) 中学新入生の適応過程に関する縦断的研究 (1) -学級集団における交友活動との関連-。日本教育心理学会総会第40回発表論文集, 78.
- 6) World Health Organization (1992) The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. WHO. 融道男・中根允文・小宮山実訳 (1993) ICD-10精神及び行動の障害。医学書院。
- 7) AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994) DIAGNOSTIC CRITERIA FROM DSM-IV. 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸 (訳) (1995) DSM-IV 精神疾患の分類と診断の手引。医学書院。
- 8) 古屋義博・鷹野美香・山中淳子 (2002) ある一人の知的障害児の社会性発達の過程と教師による関与との関係-知的障害養護学校の自由遊び場面における自然的観察-。山梨大学教育人間科学部紀要, 3 (2), 227-234.
- 9) 服巻繁 (2006) たたく (ける) 行動へのアプローチ- TEACCH を基にした立場から-。特別支援教育研究, 584, 38-41.
- 10) 吉田多恵 (1998) 子どもの不適応行動を捉える視点について-県子ども・障害者相談センター電話相談ケースの検討を通して-。和歌山大学教育学部実践研究指導センター紀要, 8, 25-31.
- 11) 古屋義博 (2000) いろいろな障害を併せもつ子どもとその指導の視点。高山佳子 (編著) 個別教育計画のためのはじめての特別なニーズ教育。川島書店。154-170.
- 12) 和 史朗 (2000) 学習場面における機能的コミュニケーション訓練の実践とその教育的意義-問題行動の意味を考える-。情緒障害教育研究紀要, 19, 21-28.