

**【資 料】**

小学校通常学級における  
発達障害のある児童への支援の合理性に関する研究  
—生徒指導提要の観点から—

田 実 潔

## 資料

## 小学校通常学級における 発達障害のある児童への支援の合理性に関する研究 ——生徒指導提要の観点から——

田 実 潔

## 目次

1. はじめに (問題の所在)
2. 本研究の目的
3. 事例
4. 考察
5. まとめ (今後の課題)

## [要旨]

小学校通常学級において、発達障害の疑いのある児童は増加傾向にあると言われている。そこで、本稿ではある小学校通常学級での発達障害のあるもしくはその可能性のある児童への支援を、事例研究により支援の合理性について検討することとした。1年間の支援記録から支援の実際を事例検討したが、生徒指導提供に記述されている以上の丁寧なきめ細やかな支援が行われており、発達障害への理解が進んでいることや事例小学校での児童への熱心な個別指導などが、発達障害のある児童への支援に大きな影響を与えていることが示唆された。同時に、個別指導だけでは対応できないケースもあり、家庭などの環境要因への介入の必要性も明らかになった。

今後は、生徒指導提要にも明記されているように、生徒指導が問題行動への対応にとどまらず、児童生徒の人格の尊重と個性の伸長を図ることを狙いとした取り組みとなるよう、事例研究での成果が教育現場で広く共有できる体制作りが望まれるであろう。また、教師個人の対応だけでなく、学校全体としてチーム学校としても対応や児童を取り巻く周辺環境へのアプローチも必要であることが示唆された。

### 1. はじめに

障害があったり支援を必要としている児童生徒の特別なニーズに対応するという特別な教育的ニーズ概念を背景に、日本でも特別支援教育が2007年からスタートした。2006年の改正学校教育法により、障害の有無に限定せず教育上特別の支援を必要とする児童・生徒及び幼児を対象に、特別支援学校だけではなく通常の学級においても支援を受けることが可能になっている。また、2005年に制定された『発達障害者支援法』では、発達障害が明文化され、社会の中で障害の有無にかかわ

らず、できるだけ通常学級で支援を受ける流れになっている。

通常学級で支援を受けている発達障害のあるもしくは可能性があると言われている児童生徒の割合は、文部科学省によれば6.5%程度と言われている<sup>1)</sup>。この数値は、発達障害の可能性のある全体の数値であるが、詳細にみてみると行動面で著しい困難を示す割合は3.6%となっている。この行動上の特性については、田実<sup>2)</sup>も述べているように、強迫的なこだわり行動や反復行動等があげられており、発達障害の特性の一つとして示されている対人関係上の困難さと合わせ鑑みると、学

校現場での生徒指導の対象となりやすいことは十分考えられることである。例えば、授業中に落ち着いて着席できず離席行動を繰り返す事例であったり、集団行動でルールを守ることが難しく対人関係でトラブルになる事例、トラブルが高じてケンカや暴力行為を呈する事例などが考えられている。これらの行動に対しては、生徒指導という名目で支援がなされていることが多く、生徒指導提要にも発達障害のある児童生徒への支援について言及されている<sup>3)</sup>。

## 2. 本研究の目的

このような背景の上で、本研究では小学校通常学級に在籍している発達障害のあるもしくはその可能性のある児童について、事例研究により行動上の特性に対応する支援を分析し、生徒指導提要との関連性から通常学級における発達障害のある児童の支援の合理性について検討することとする。

## 3. 事 例

ある小学校の通常学級に在籍している発達障害のあるもしくはその可能性のある児童について、生徒指導上の事例を紹介する。

### (1) 支援の効果がみられたケース

児童 A (男児3年生)



Fig.1 ハンカチを口に入れている A

診断はついていないが、多動で集中力が続かない児童である。Fig.1にあるように、絶えずモノ（ハンカチが多い）を口に入れており、授業中の離席行動や教室から出ていったり等の集団行動をとれないことが多い。特定の知識（歴史関係）の豊富さや固執的に数字を書き殴るなどの特徴がある。放課後には、児童用のディサービスに通っており、保護者もそれなりに集団に入れたいこと等を気にしているようである。

具体的な支援としては、塗り絵付きのオリジナルお約束カード（用紙）を作成し、児童 A が取り組みやすい課題（返事をする、挨拶をする等々）を設定し、できるたびに色を塗り達成感を持たせるという強化を行った (Fig.2)。

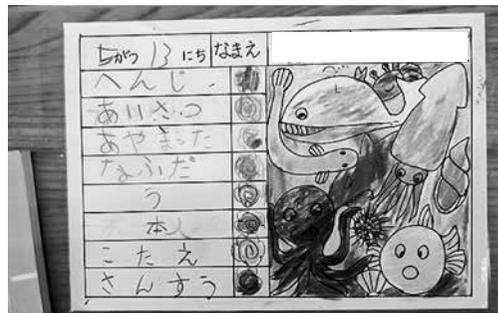


Fig.2 児童 A のお約束カード例

児童 B (男児3年生)



Fig.3 室内でフードをかぶらないと落ち着かない B

ASD（自閉スペクトラム症）の児童B。児童A同様、集中力が続かず授業中の立ち歩き（離席行動）が多い。絶えず何かに触れていないと精神的に不安定になることから課題への取り組みにおいて、安易に諦めることが多く他の児童と同程度にこなすことが難しい。自信のなさがみられ自己肯定感が育っていないことから、がんばったことを箇条書きにし（自己確認）、友達からのコメントをもらう（関係作りと客観的評価）、自らの振り返り（自己肯定感の涵養）、教師からもコメント（外的な自己有用感の確認）をもらうなどの振り返りシートを活用した（Fig.4）。

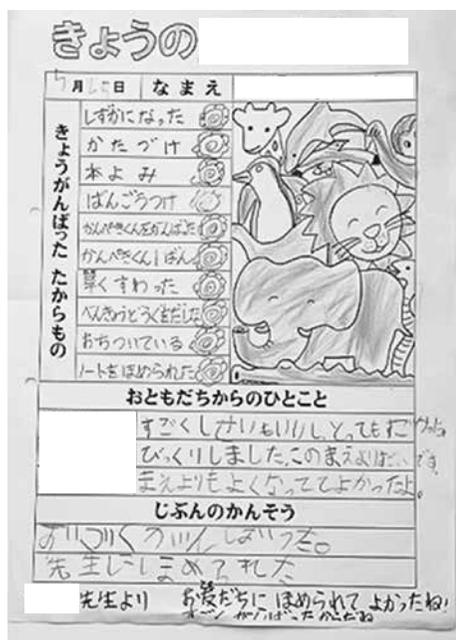


Fig.4 児童Bの振り返りシート例

児童C（男児4年生）

ADHDと診断されている。多動傾向があり、授業中に立ち歩く離席行動が多い。非常に興奮しやすく、友達の言葉に突然きれたり、殴りかかる、蹴る、モノを破り捨てたりする破壊活動がある。急に泣き出したり、興奮状態になり、制止されると逆に激しく対抗する、などの感情コントロールの苦手さによる行動特徴が見られる。



Fig.5 授業に集中できないC

支援としては、興奮状態から落ち着かせることが大きな課題であるが、視点を変える質問「オセロしよう!」「パンといえぱ?」「回転寿司ではなにを食べる?」など、生活上の身近な質問をすることで、落ち着かせる対応をとっている。

児童D（男児5年生）

ADHDと診断されている。多動（授業中の離席行動など）であり衝動的行動が多い。自分の思うとおりにいかないと、絶叫してまるで乳幼児のような泣き方をする。数字に固執し、ノートにランダムに数字を書いている。両親、特に母親は学校にも顔を出し、常に監視をしている。放課後には通級教室とディケアに通っている。親からのクレームも多い。

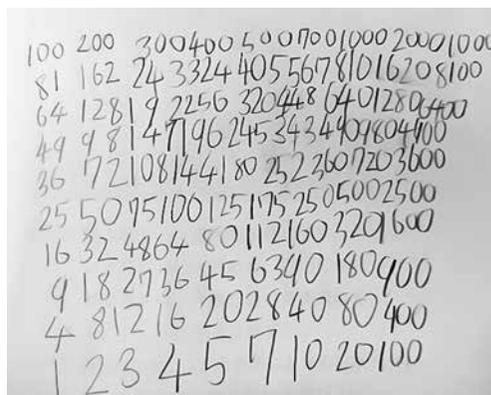


Fig.6 Dが書いた数字の羅列

離席行動については、「座りなさい!」と

いう強圧的な指導ではなく、車好きな特徴を利用し、机の横に一旦停止のようなカラーテープを貼ることで、立ち上がってもカラーテープで立ち止まるたびに「止まれて良かったねえ。」とその行動を強化することとした。立ち止まり行動が定着すると、席に座る行動を促すことで離席行動が減っていった。

**(2) 支援が難しかったケース**

児童EとFのケースは、筆者が関わっている期間では、顕著な改善がみられなかったケールである。対象児童のみへの支援では限界があった、と思われ、個人対応だけではない複合的な対応（家族支援や学校としての支援など）が望まれるケースであった。

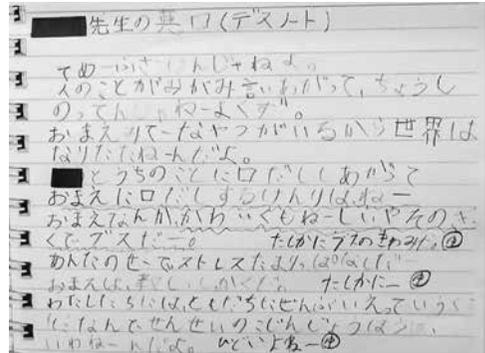
**児童E（女児4年生）**

集団に入れず、集団行動から外れることが多い。思い通りにならないと大声を出したり、友達や教師を殴ったり蹴ったりの攻撃的行動をとる。何かに触れることで安定する傾向がある。



**Fig.7 精神的安定のため、授業中でもマフラーを顔にまいている**

児童Eは、担任女性教師への反抗心が強く常にイライラしており、感情の安定がむずかしい児童であり、友人とFig.8のようなデスノートを作っていた。担任教師と児童だけの1対1の関係の中で支援していくことが難しい状態である。担任教師からも支援の困難さが指摘されている。



**Fig.8 児童Eが書いたデスノート例**

**児童F（男児6年生）**

整理整頓が苦手で、持ち物の管理も悪く忘れ物が多い。反抗や攻撃的行動などがみられるが、学校では児童会長に立候補するなどそれなりの適応状態を示している。しかし、家庭環境に課題が多く、家庭への支援が難しいケースである。



**Fig.9 散らかり放題のFの机**

**事例Fの家庭におけるエピソード**

- ・母「学校に行きたくないと言ってるんです。しかも2ヶ月後に「死ぬ」って言ってます。食事もとりません。失敗をするのがいやだそうです」
- 母・・・子どもを従わせるタイプ
- ・F「夏休みは最悪 うちにいたら監視されてる」

- ・修学旅行後 同じ班の女子と遊ぶ約束すると・・・母「バカな友達と遊んでどうする」父「早く寝ろ うるせ〜ガキ」母「たかが1カ月しか付き合っていないバカな奴のためにもらっていない誕生日のプレゼントをあげるのはおかしい」
- ・F 「Teacher! Help Me!! I don't like my family and my home. help me!!」
- ・F が飼っていた金魚が死んで 朝ごはんも食べないで泣いていると「泣くな家の雰囲気悪くなるから」(父)  
F の証言
- ・失敗をお金で請求される 門限を守れないと5000円。
- ・失敗できない 1回通った道しか通れない と思ってる。
- ・「いい大学に入れ」と言われる。
- ・1回読んだ本は捨てられ、低能な人が読む本は読んじゃダメ」と制限される。
- ・「叩かないで」とお願いすると「体罰はやさしいスキンシップ指導」「お前は何もわからない豚なんだから」と言われた。
- ・包丁を出すようになり、反抗を始めている。
- ・F のいる前で母親に「なんであんな馬鹿な子に育てた？」(父)「あなたの遺伝子だ」(母)
- ・小2のとき ぬいぐるみで首をしめた経験あり。死のうと思い始めた。
- ・夜なかなか寝付けなく、これまでの失敗を思い出してしまう。
- ・ぼんやり将来の不安があり、考えると情けなること。
- ・失敗するのが怖くて、失敗するくらいなら死んだ方がましだと考えている。
- ・「精根尽き果てる」と話しながら自分の名前を書いた紙を破り捨てた。
- ・チャイルドラインの電話番号を手足に

- 書きまくり「オレには必要な番号だ」と言った。
- ・楽しいと思っても、うれしいと思っても、ホツとはしない。
- ・ストレスを隠す ストレスはたまり続け山盛り。
- ・3日前に夜中にネックウォーマーで顔を隠し、リュックに懐中電灯とのかごりを入れ、おやじから逃げるため 夜中の1時に自転車で家を出た。祖父母の家に向かい、約8kmさまよい家の近くを通ったところで父母に見つかった。
- ・コルクボードに飾っていた家族写真の父親の顔を切り取った。父親は「そんなにイライラして殴りたいのなら クラスメイト5人殴って病院送りにしてみろよ!」と言われた。
- ・「ふざけんな!」と思い、包丁を出して対抗した。
- ・「やれるもんなら やってみろ!」(父)  
「あーやってやる!」このとき本当に仲間を殺して いいんだと思った。
- ・夜11時半に母親から電話「F が父親を殴り暴れているから来てほしい」9月の空手の大会で忘れ物をした話になり「そんなことだから負けるんだ(父)  
「あんた弱い相手に負けたよね」(母)とグチグチ・・・F が「ほざけ!」と言うと「ほざけて漢字で書けるのか!？」(父)「ふざけんな オラ〜」と叫んで父親の顔面をフルパワーで殴った。父親も大内刈りをしてFの首を押さえつけて反撃した。「あー オレが最高権力者だ!」(父)と言い合いヒートアップ。母親が担任に電話。
- ・以後、父親との会話は最低限にして、母親には何を言っても無駄なので聞いているだけ。

#### 4. 考 察

生徒指導提要では、発達障害のある児童生徒への対応として、「適切でない行動を減らしていくためには、適切な行動を増やしていくという視点で、適切な行動の取り方を具体的に教える」としている。また、発達障害についても、発達障害についての解説に続き、発達障害と問題行動 (pp163) として、「LD,ADHD,高機能自閉症等の発達障害の特性が、直接の要因として問題行動につながることはありません。発達障害の特性により生じる学力や対人関係の問題に対して、周りがそれと気づかずに、やる気の問題や努力不足という見方で無理強いをしたり、注意や叱責が繰り返されたりすると、失敗やつまずきの経験だけが積み重なります、こうしたことがきっかけとなり、ストレスや不安感の高まり、自信や意欲の喪失、自己評価、自尊感情の低下をまねくことになり、さらなる適応困難、不登校や引きこもり、反社会的行動等、二次的な問題行動が生じることがあります。」としている。発達障害のある児童生徒への理解としては、間違いではないが、発達障害のある児童生徒が示すいわゆる問題行動に対する具体的な支援策については触れられていない。発達障害が直接的な問題行動となるわけではないかもしれないが、発達障害があるが故に、通常とはことなる形での問題行動が出てくることもあり、発達障害を理解した上での具体的な対応や支援の記述が求められるのではないだろうか。

本稿で紹介した、小学校通常学級における発達障害にあるもしくは発達障害が疑われる児童が呈した問題行動への支援や対応、指導は(事例 A~D)、基本的に発達障害のある児童が示すいわゆる問題行動にフォーカスし、その低減を目指すものであり、手法としては行動分析的手法を用いた介入方法である。この対応方法としては、一定の効果も見

られているが、担当教員の個人的力量や発達障害への理解による側面が大きいように思われる。そのため、今後の課題としては、発達障害への理解もあり生徒(児童)指導の力量も兼ね備えたスーパーマン的教員個人に頼るのではなく、学校全体としてチーム学校として、発達障害のある児童が呈する問題行動への対応が必要となってくるであろう。このことについて、竹村<sup>4)</sup>は、児童生徒個人への介入だけではなく、「問題行動」の機能に応じた児童と環境双方への介入が必要であることを示しており、さらに通常の学級における相互作用は複数の変数が複雑に絡み合っており簡単なアセスメントと介入の方略が求められていることや教師の行動が児童に及ぼす影響が大きいことを述べている。事例 E と F については、まさに個別指導の枠にとらわれることなく、家庭環境への介入が必要とされているケースであるが、担任教師一人での対応や介入では難しく、やはり学校をあげての協力体制のもと、家庭への支援が必要となってくるであろう。場合によっては、教師だけではなくスクール卷セラーやスクールソーシャルワーカーなどとの有機的連携も求められると思われる。

さらに、大久保・高橋・野呂ら<sup>5)</sup>は、小学校の通常学級2年生の児童の問題行動に対して、まず個別支援を行いその後の学級全体への指導により、適切行動の増加と不適切行動の減少が見られた、と報告している。

生徒指導提要では、個々の児童生徒への支援については言及されているものの、発達障害のある児童の環境要因へのアプローチまでは触れられておらず、前述したように学校全体としてのチーム学校対応が今後求められることになるであろう。

関連する指摘としては、浜谷<sup>6)</sup>は最近の研究動向として、児童生徒個々への支援に力点をおいた行動レベルでの支援の成果を認めつつ、別のベクトルとして関係性に注目した学

校や授業の在り方および教員間の人間関係の再構築などの観点についてもその重要性を指摘している。チーム学校として、教員間での連携意識も大切な支援上の観点となるであろう。

学校全体での支援の在り方についての言及と同時に、支援する教員の力量についてもふれておく必要があるかと思う。渡辺・姉崎<sup>7)</sup>らは、特別支援教育コーディネーターを含め教師は、支援を必要とする児童の実態把握を行うにあたり、発達の視点を持つことが必要であることを指摘している。同じように、赤木<sup>8)</sup>も、「ものを壊す問題行動等の『問題行動』を表面的に『止めるべきもの』『なくすべきもの』として見るのではなく、『どのような発達のな特徴のもとに、ものを壊す行動がみられるのか』と、自閉スペクトラム症のある人の『壊さざるを得ない、そうせざるを得ない』理由をたどりながら理解する」と述べ、発達の筋道を理解した発達段階に応じた支援を行うことや発達障害のある児童の発達全体を眺望した発達の理解にたった上での支援の大切さも指摘している。

## 5. まとめにかえて（今後の課題）

小学校通常学級での、発達障害のあるもしくはその可能性のある児童への生徒指導については、事例からみられたように、指導力量のある教員による個別支援がメインストリームであるように思われる。支援成果の般化や広がり考えた時に、やはり学校全体で支援の成果を共有できることが大切になってくると思われる。生徒指導提要では、そこまでの言及が見られていないが、障害特性や発達の理解などの観点からすると、児童個人への支援だけでなく学級への支援も有効であることから、今後は学校全体で取り組めるような体制や教員間での協力体制の構築が求められるであろう。

特別支援教育は、通常学校や通常学級で障害のある児童生徒も育っていくことを指向していることから、地域や学校全体で障害のある児童生徒への支援が必要であり、それはいわゆる問題行動といわれている生徒指導に限定するものではなく、障害のある児童生徒の成長全般に渡っての支援においても必要なことであることを、最後に指摘しておく。

本研究は、北星学園大学研究倫理審査の審査を経ているものである。

## 【文献】

- 1) 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結果について。
- 2) 田実潔 (2021)：自閉スペクトラム症. 小林正幸他編著, 学校カウンセリング, 324-340. 有斐閣.
- 3) 文部科学省 (2010)：生徒指導提要
- 4) 竹村洋子(2011)：通常学級における「問題行動」をめぐる児童と環境との相互作用の分析と行動論的介入 - わが国における発達障害児への教育的対応の現状と課題 -. 特殊教育学研究, 49(4), 415-424.
- 5) 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011)：通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援 - 児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討 -. 特殊教育学研究, 48 (5), 383-394.
- 6) 浜谷直人 (2012)：通常学級における特別支援教育の研究成果と課題. 教育心理学年報, 51, 85-94.
- 7) 渡辺雅子・姉崎弘 (2011)：小学校の通常学級における発達障害児への支援 - 特別支援教育コーディネーターによる担任教師への支援の観点から -. 三重大学教育学部研究紀要第62巻, 教育科学, 161-167.

