

# 小学校特別支援学級における広汎性発達障害児への教育的支援の検討

A case study on educational intervention to a mildly development difficulty boy  
at the elementary school special support class

鈴木明代\* ・ 坂本 裕\*\*

SUZUKI Akiyo and SAKAMOTO Yutaka

## I はじめに

近年、我が国の学校教育においては高機能自閉症、LD、ADHDといった発達障害のある子ども達への教育的支援が重要性が強く求められるようになったきた（文部科学省，2006）。その際、いわゆる気になる行動もしくは困った行動を起こすことが大きな課題のひとつとなっていることが多い。そして、こうした困った行動を示す発達障害児やその家族に対する支援方法のひとつとして、Positive Behavioral Supportが注目されている（平澤・藤原，2002；平澤2003）。その支援法は困った行動の抑制・除去を最優先とするのではなく、困った行動の生起に関わる要因に注目し、子どもたちの社会的妥当性の高い行動の出現頻度を高めていくことで、その解決を図ろうとするものである。本報告においては、通常の学級から特別支援学級に学籍を移さざるを得なかったほどの周囲への困った行動を示す男児に対し、Positive Behavioral Supportの考え方を参考にした支援計画を立案し、小学校特別支援学級において対応を行った事例の経過を報告する。

## II 方法

### 1 対象者の概要

A児（男）小学校3年生 広汎性発達障害  
出生時は安産で異常は見受けられない。首のすわり3か月頃、這い始め10か月頃、歩始め17

か月頃。始語21か月頃。2才から保育所入園。ことばの遅れの対応として通級指導を受ける。B小学校通常学級に入学し、x年5月より知的障害特別支援学級に入級する。

### 2 期間

x年5月～x+1年12月

### 3 アセスメント

#### 1) 発達検査

(1) 田中ビネーV（x年5月実施）

MA 8才6か月 IQ 68

「ことば」での応答を求める事柄については、笑顔で臨む姿がみられた。「かず」に関わる事柄については、「わからない」と即答したり黙りこんで応答しない姿がみられた。

(2) WISC-III（x年6月実施）

VIQ 61 PIQ 43 FIQ 47

VIQとPIQの差が18と大きく、言語性課題が優位であった。しかし、類似と算数課題においては著しく困難性を表している。知識としての言語理解はあっても言語の抽象化は困難であり、また、かずに関わる弱さを抱えていることも予測される。

#### 2) 行動観察

知的障害特別支援学級（以下C学級）に入級が決定した翌日から、A児はそれまでに見たことがないような明るい表情でC学級に登校してきた。x-1年度も通級してきていた教室であるため大きな戸惑いは感じていない様子であった。教師はx年度からB学校に赴任しC学級の担任をしているため、教師と一緒に活動することは初めてであった。入級後、2～3日はやや緊張している様子であったが、その後緊張が解

\* 岐阜県立大垣特別支援学校  
Gifu prefecture Ohogaki special support school

\*\* 岐阜大学教育学部特別支援教育講座  
Gifu University Faculty of education

けてくるにつれて私やクラスメートに対して、しきりに自分から関わろうとしてくる姿が認められた。しかし、その関わり方は相手に向かって大声で怒鳴りつけたり、殴りかかってくるといった行動がほとんどであった。また、落ち着いた雰囲気の中で朝の会や算数の個別学習をしている時でも、特別に誰かがA児に何か言ったりしたりしたわけではない時でも、A児は突然周りの子ども達に叩く・首をしめる等の手出したを。しかし、同じように見える行動であってもその理由が推測できない場面もあれば、行動が遅れている他児童に「遅れてるよ」など伝えたいのではないかと推測できる場面もあることが分かってきた。国語の学習時間には比較的穏やかな様子で、「それなんていう意味？」などの質問を自分からしてることが多かった。読みでは文字をとばして読むことが多く学年相当の教科書を音読することを特に嫌がった。書きでは乱雑な文字でノートのマス目を無視したような書きぶりであり、視写学習も嫌がった。算数は自分で「やりたい」と選んできた5までの足し算プリントにずっと落書きをするか、隣の席の子に執拗に手出しをするかといった様子であった。

### 3) 家族環境

父, 母, 兄 (中学2年生), 本人の4人家族。

### 4 所見

会話ができるので、ややもすると理解できているはずと捉えがちであるが、物事を順序だてて考えたり思考類推する課題が不得意なので、教師の意図を理解したか、次にやる事柄を理解したか、その手順は理解できたなどを、必ず確認しながら進める必要がある。A児のC学級に入級後から6月までの心的状態を以下のように整理した。

・他者 (他児童) への関心が強く、乱暴な行動が見受けられることから考える。

通常学級で「自分ではできない」「いつも自分が叱られる」「まわりにバカにされている」等の事柄を体験した結果、二次障害も加わりどの場面でも不安感がたいへん強く、周りの者を常に否定的に捉える習慣が身についているように推測される。

・伝えたいことがある時も挑戦的行動になるこ

とから考える。

A児は相手を心配しているような行動する時も、相手が乱暴と感じるような行動しか取れないように推測された。これは、ソーシャルスキルの未学習によるものと推測される。

### 5 支援方針

周りに対する緊張の度合いが高いA児の現状から、まずは、少人数学級であるC学級において安心して過ごせるようにしていくことが必要である。そこで、A児の支援目標を「教師とともに学級の仲間と楽しい活動や学習に取り組むことを通して安心して学級で生活することができる」とした。

その具現化のため、自分の思いを言葉で相手に伝えれば良い関係を築くことができると理解できるようにし、自分から他者に働きかけ、仲良く遊んだり楽しくお話ししたりすることができる姿を目指していきたいと考えた。そのための以下の3点に留意して支援を進めることとした。

- ・A児の思いを教師が代弁する。
- ・周囲への困った行動は相手に嫌な思いを与えることを告げる。
- ・伝えたい相手にどう声をかけると良いかを教える。

## III 結果

支援の経過を第1期から第4期に分け、連絡帳および教育記録に基づきながら述べる。

### 1 第1期 (x年7月~12月)

#### 1) 概要

##### (1) 7月

C学級において少しずつリラックスした表情を見せるようになった。教師にひっきりなしに話し掛けようとする姿が多く、話しているときは落ち着くようだが、そこへ他児童が加わりようとする相手と飛び掛っていくことが多かった。2年児童と一緒に校外学習「生き物たんけん」に出かけた時には、常に教師と手をつなぎ行動した。虫は大好きなのだが、自分で捕まえず苛ついて周りの児童に乱暴な行動をするので、穏やかに「どうしたいのかな?」と聞くと、自分から「虫捕まえてよ」と話してきた。そこで、「教えてくれてうれしいな」と返したところ、

とても嬉しそうに笑顔を返してきた。この時から「ねえ、〇〇したいよ」と教師に自分から話す姿が見られるようになってきた(7/10)。

#### (2) 9月

運動会に対し極端に苦手意識を持っており、とにかく「体育」「練習」という言葉に急に泣くなどパニック症状を見せた。そんな中、 $x-1$ 年は喜んで参加していた2年女児も一緒になって泣き出し、その泣く姿を見てA児はまた怒り出し、2年女児に飛び掛っていくといったことが繰り返しまいられた(9/4~5)。そこで、運動会に向けての取り組みは「どうしたいか？」をA児に判断させるようにしてみた。すると、自分から「いきたくありません」と答え、教室で比較的落ち着いて他児童と一緒に過ごすことができた(9/8)。その後は、練習内容によってもA児の返答が異なりを見せるようになった(9/12)。また「ソーラン節は好きです」と、自分から教師に話して練習に参加し「すごくがんばったでしょ」と教室に戻ってから話すこともあった(9/15)。運動会終了後は、徐々に落ち着きを見せ始め、「学校楽しいな」「C学級、大好きです」などとの発言がみられた(9/24)。

#### (3) 10月

D児が何か話をし始めると大声で「ばか」「死ね」「うるせー」と言ったり、全体指導で他児童が楽しく和やかに学習を進める中、「いやだ、いやだ」「大嫌い」「やらないね」と大声で叫んだりすることがあった(10/7)。そこで、体育の授業を同学年のF児(女児)と教師の3人で行うようにすると、A児はこの3人での学習を楽しみにするようになり、「こういう勉強はやりたいなあ」と教師に話すようになった。しかし、この頃は時折り教師に告げる程度で、他児童に自分から話し掛けていくことはほとんどなかった。

#### (4) 11~12月

学級で行った「たんけん島(大型ブロック遊び)」を楽しみにする姿がみられた。しかし、自分から「仲間に入れて」と皆に言うことができずD児に掴みかかったりF児にパンチをしたりといった乱暴な行動を見せることも多かった。そこで、A児が教師の手を引き「やりたいんだ

よ」と伝えてきたところを捉えて、「みんなに、『仲間に入れて』って言うといいんだよ」と教えた(11/5)。この頃は、教師の指示を落ち着いて聞こうとするようになってきており、「じゃあ一緒に言ってよ」と返してくるようになった。こういった会話を繰り返すうちに、「みんなでいっしょにやろうよ」と小声でつぶやくようになってきた(11/12)。しかし、その言葉に他児童が気が付かないでいると乱暴な行動をふるう事も多々みられた(11/14)。このような時には、A児が誘いの言葉を話したら、みなの前で認め他児童を巻き込むようにして一緒に活動する場面を作るよう心がけた。この頃、家庭からの連絡によれば、A児はしきりにC学級のできごとを母親に話したそうである。特に、C学級の仲間の名前をひとりずつあげては「お友達はやさしいんだよ」といかにも得意そうに話して聞かせたとのことであった(11/14)。この姿は、学校でもよくみられるようになり「ぼくは、Eちゃんが大好きです」「Dくんも、優しいです」など話し、あれほど排斥の態度をとっていたD児についても認める言葉を言うようになってきた。この頃の記録によれば、1日に見られた突然殴りかかったり首をしめたりといった行動は110回程度(12/18)であり、介入当初に比べ減少傾向が見られた。

## 2 第2期( $x+1$ 年1~3月)

### 1) 方針

C学級での生活を楽しいものと受け止めるようになってきており、教師に対し自分の思いを話す機会が増えてきていた。また、他児童と一緒に活動したいという欲求を言葉で表そうとする姿も見られるようになってきた。そこで、少しずつ教師から離し自分ひとりで他児童に話し掛ける場面設定をしていこうと考えた。また、成功体験を増やすことで達成感や自己肯定感を持たせていきたいと考えた。

### 2) 概要

#### (1) 1月

始業式前日の1/7には「学校嫌だな」と家で話していたと、家庭から連絡を受けたが、笑顔で3学期のスタートをきることができた(1/8)。以前のように周りに嫌なことを言う姿が減り、

かといって教師にべったりとくっついて過ごすこともなくなっていた。ニコニコと楽しげに笑いながら自席に着席し、安定して過ごせることが多かった (1/14)。国語でカルタとりや書初め (毛筆) に取り組んだが、毎時間とても喜んで取り組むことができた。同学年のF児と二人で取り組むよう設定したこともあり、A児は落ち着いて学習活動に取り組むことができた (1/20)。また、1/26の全校朝会で行うC学級の学級紹介に向けての練習として、自分の住んでいる所や好きな食べ物、好きな遊び等を一人ずつカセットテープに録音しておいたものを全校朝会で流し、誰のことが全校児童が答えるようにしたのだが、A児はその流れを理解し、積極的に練習に取り組むことができた (1/19)。本番ではボソボソと下を向いて話しほとんど聞き取れなかったが、その姿を他児童が「ちゃんと、みんなの前ではなせたね」と認めてくれたことで、一層張り切って参加することができた (1/21)。本番の全校朝会の場では、C学級の皆と一緒にステージの上にたち、自分の番の時には教師と一緒に発表することができた。この発表でA児の得意とする「難しい漢字クイズ」をしたことで、全校の児童から「すごい漢字を知っているんだね」と声をかけられるようになったこのことが、とても嬉しいと家庭でも話した (1/28)。

## (2) 2～3月

2月初旬に行われた同一中学校校区の小学校2校と中学校1校で催される三校交流会において、寸劇を発表する事に決めた。すると、A児は練習にも笑顔で参加し (2/3)、発表する時も前回10月に開かれた交流会での大混乱した姿が嘘のように、笑顔で堂々とみなの前に立ち話すことができた (2/9)。自分でも「上手にできた」と思い、観客である他校の教師や児童・生徒から「Aくん、がんばったね」「じょうずだったよ」と認められることと一致し、より一層自信をつけることができたようである。この頃から、C学級で全体指導をするとA児が率先して答えるようになっていった。隣の席で、D児が独り言を言っても取り合わないで話題に集中する姿も少しずつ増えていった。また、教師が

間近で支援しなくても自分から「○○ちゃんも一緒に遊ぼうよ」と積極的に他児童に関わっていきこうとする姿や言葉が見られるようになった (3/8)。しかし、相手の「返事」や「表情」から相手の気持ちを推測することはまだまだ苦手で、自分の思いに依じてくれないとしつこく言いつけたり無理やり手を引っ張ってみたりする姿が逆に多くなってきた (3/12)。

3学年を修了する頃には、皆の前で成功体験を重ねたり仲間と楽しく活動する体験を繰り返したりすることで、A児は見るからに明るい表情に変わってきていた。介入以前からA児を知っている教師や交流学級の仲間からも「Aちゃんって、よくしゃべるんだね」「いつも、にこにこしているね」などの意見を聞くことができた。保護者は、時折見せる感情の起伏の激しさへの心配はまだあるものの、「うちと全く一緒です。本当に、リラックスして過ごしています」などと、安堵の表情を浮かべられることもあった (3/10)。

## 3 第3期 (x+1年4～7月)

### 1) 方針

新しい年度のスタートと同時にC学級はG児(男)・H児(女)の2名の1年生を迎え、4年、3年、1年にそれぞれ男女各1名の計6名の児童と担任1名のメンバーとなった。3月の時点で、4月からC学級に1年生が2人入ってくることを皆に話した時から、A児は「とても、楽しみです」と心待ちにしている様子であった。そこで、A児の思いを素直に言葉で表現できるよう支援しながら、学級内で最高学年であることを声かけ、思いやりのある行動をとることができるようにした。

### 2) 概要

#### (1) 4～5月

A児は「ねえ、なんていう名前ですか?」「1年生には、優しく教えてあげないといけませんね」等、1年生の存在をとて意識した発言が多かった (4/8)。また、4年生として一生懸命がんばろうとしている姿として、朝の会の司会でこれまで以上に大きな声で話したり、掃除を1年生に教えようと声をかけたり、トイレへいく時1年生と手をつないで一緒に行こうと

したりといった行動が見られた。他児童の前でその姿を認めていくことで、さらにA児に自信をつけていきたいと願い、みんなの前でほめたり帰りの生活時にほめたりした。すると、いかにも嬉しそうな表情で「1年生は、かわいいです」と話してくれた(4/10)。家庭からの連絡帳でも「1年生はね、何も知らないから、いろいろ教えてあげるんだよ」などとA児が家庭でも話しているとのことであった。しかし、初めは緊張のみられた1年生が次第に大きな声を出したりグルグル教室を走り回ったりするようになってきた。そういった環境の変化にA児は戸惑いが大きく、次第に黙りこくるか「へん、うるせえ」と小声で言うことが多くなっていった。それでも徐々に新しい環境に慣れて来たようで語彙数は増えたが、以前とは違いF児(4年)やE児(3年)にしつこく手を出し、喧嘩になることが増えた(4/14)。この頃、家庭から「以前のようにC学級でのことを話さなくなった。気分のむらが一層大きくなって、以前から時々あったが突然両親に殴りかかることが増えてきた」との心配な連絡をよく受けるようになった(4/21)。また、スイミングスクールに行った時急に更衣室でお腹が痛いと言って脱力状態になったとの連絡を受けた(4/24)。その頃から、日毎にA児の不安定な表情や様子は増えていき、学校でも頻繁にパニックを起こし始めた(4/28)。連休明けも落ち着くどころか、一層不安定さは増していた。そこで、専門医を受診し、それまでは、飲ませたくないとしていた薬もA児があまりに苦しうだからと受け入れられた(5/11)。受診後1週間、A児は次第に落ち着きを取り戻し、笑顔も増え以前のように学習にもむかえるようになってきた。(5/24)。

#### (2) 6～7月

あそびの場面で、1年生を誘おうとしきりに声をかけるようになってきた。しかし、相手が嫌がっているときでもお構いなしに声をかける(6/10)。そこで、A児には誘っても相手がやろうとしなかったら誘いを中止するとよいことを繰り返し教えたが、結局教師が間に入って離すまで付きまとうといった姿が見られた(6/18)。さらに、1年生のH児に特に固執するような姿

がみられるようになった(6/23)。しかし、1年生が下校してしまえば、また、落ち着いて学習に向かうことができた(7/14)。

#### 4 第4期(x+1年9～11月)

##### 1) 方針

新しい構成メンバーのC学級において再び楽しく過ごせるようになり、また、1年生と一緒に活動したいという気持ちを積極的に話す姿も見られるようになった。しかし、新たに1年生が気になって仕方がないといった行動の特徴も見られるようになってきた。そこで、運動会の取り組みからスタートするこの時期を利用し、できるだけG児、H児2名の1年生以外の児童に関心を広げられるよう指導にあたりたいと考えた。

##### 2) 概要

###### (1) 9月

運動会の取り組みを嫌がったx年度とは違い、呼びに来てくれる交流学級の仲間を待ちうけるようにして、教室を出て行くようになった(9/10)。練習に参加するため教室を出て行くときお互いに「今日は、〇〇のれんしゅうしてくるね」「がんばってきてね」と声をかけるよう指導していたところ、A児の口から「1年生も、3年生もみんなおりこうだね」といった全体を意識した言葉が聞かれるようになってきた(9/17)。

###### (2) 10～11月

運動会の取り組みが終わり、翌週に4年生は社会見学に出かけた。今回は、担任教師が引率できなかったのも、その旨A児に話したところ「大丈夫です。皆一緒ですから」と答えが返ってきた。交流学級の仲間がいてくれるから大丈夫だと言う意味であった。不安なときはいつも教師のところに来て「ねえ、一緒に来てよ」と言っていたA児の言葉とは思えずびっくりしたが、A児が自信を持ってそう答えたのである。引率した教師に参加の様子を聞いたところ、終始にこやかでなにやら嬉しそうに仲間とやりとりをしていたとのことであった(10/5)。10月半ば過ぎから、4年生全員による連合音楽会参加に向けての取り組みが始まった。A児は音楽を聞くことは大好きなのだが、リコーダーを演奏し

たり皆で歌ったりすることは嫌がる傾向が強かった。しかし、学年全員で参加するのだから自分も参加して当然といった意識を持っているようで、保護者の心配はよそに極自然に練習に参加し始めた(10/18)。しかし、1時間中起立して歌ったりリズムを取ったりの練習が次第に苦痛になってきたようで、「少し楽しくなくなってきた」と教師に伝えてきた。家庭でも、同様の様子があり連合音楽会の練習がある日は朝ぐずぐずしているとのことであった(10/26)。そこで、4年生担当の教師と話し合いA児に曲と曲の間にツリーチャイムを演奏するという役割を分担することにした。自分ひとりでツリーチャイムを鳴らすタイミングを掴むことが難しかったので隣にいる仲間がタイミングを教えてくれる事になり、練習を繰り返すうちに、A児は他の子が歌ったり演奏したりしている間じっと聞いていてもうじき出番となるとチャイムを鳴らすスティックをポケットから取り出し準備するようになった(11/9)。連合音楽会は、他校の児童も多数集まりK会館で開催されるため、保護者はきっとパニックになってしまうから休ませたほうがよいのではと相談を試みえた。しかし、担任も引率していくので任せて欲しいと話した。会場で少し落ち着かない様子もあったが、出番になると仲間と一緒に列に並び自然にステージにも上がっていった。ステージの上に並んでからは学校の練習と変わりなく自分の出番を待ち構えるように仲間の演奏を聞き、そして、ツリーチャイムを演奏することができた。演奏を終え皆とステージを下りて来たA児はステージ下で見ていた教師のところに来て、「ぼく、じょうずだったでしょ」と話し、また、皆と自分の席へ戻っていくことができた(11/12)。

5 ポスト期 (x+2年3月)

休み時間に、C学級の友達4人程度で夢中になって遊ぶようになってきた。ブロックを使い皆と一緒にロボットを作るときには「Fちゃん、その棒僕が使ってもいいかい？」となんのためらいもなく話し掛けるし、逆にD児から「A君の作った、ロボット動かしてよ」と言われれば「いいよ。見ててね」と気さくに対応できるようになってきた。ふとした拍子に誰かが

「ふんだ」といった否定的なニュアンスのある言葉を言うとおもむろに嫌な顔をしたり、怒り出すことは現在でもみられる。しかし、特定の子に固執したり、突然殴りかかったり首をしめたりといった行動はほとんどみられなくなった。

また、友達と仲良く遊んでいても、いつまでもしつこく同じ行為を相手に繰り返すことがあるので、相手が嫌がって怒ったり泣いたりすることも時々ある。しかし、相手の表情や状況を把握できる時が多くなってきており、「Aくん、〇ちゃん今どう？」と教師が声をかけると、「怒っています。僕が手を引っ張ったから悪いんです」と何を変えていけばよいかを自分から教師に話することができるようになってきている。

#### IV まとめ

今回の事例においては、いわゆる困った行動を示す子どもの行動のみに着目して振り回されるのではなく、「子どもの思いを教師が代弁する」「挑発的行動は相手に嫌な思いを与えることを告げる」「伝えたい相手にどう声をかけると良いかを教える」の3点に留意して教育的支援を進めた。その結果、ポスト期に見られるように、まだ十分とは言えないまでもC学級の友達と夢中になって遊んだり、自分の好きなことや嫌いなことを自分の言葉で教師に話したりすることができるようになってきた。A児の周りの人への乱暴な行動は、ともすると周りに困った行動として捉えがちである。しかし、A児の思いに添えるようA児の思いを教師が代弁することでA児は安心して教師に心を開くようになったものと思われる。さらに、A児の行動を否定するのではなく、困った行動は相手に嫌な思いを与えることを知らせ、その上でどんな風に自分の思いを伝えると良いのかを場に即して具体的に教えることで、A児は自分を表現し、周りの人と楽しく関わることを徐々に学習していったものと考えられる。このようなことにかかわって、杉山(2006)は比較的軽度とされる発達障害のある子どもたちの二次障害として、生活面、また、学習面において困難を示すケースが多々あると言及している。まさに介入時のA児には

こういった二次障害による状態が顕著にみられた。A児は一見会話のやりとりが流暢にできるため、かえって周りから誤解を受け、分かるのにわざと怠けているとかわざと人が嫌がることをすると捉えられがちであった。一番の理解者であるはずの保護者でさえも、「なぜAがこんな風に人を叩いたりするのか分からない。何度教えてもできない」と、よく口にされていた。しかし、A児の思いに寄り添い代弁したり、具体的に社会的妥当性の高い行動を教えたりすることでA児は一人で行えることが増え自信を持つことができるようになっていったと考えられる。発達障害のある子どもたちの困った行動を、単に問題行動として捉えるのではなく、その人が周囲の者に向かって精一杯に送っているサイン、すなわち、コミュニケーション行動なのだと思えることで、その人を理解していく糸口がつかめ、そこから支援の方向性を考えることも可能となろう。その上でその子の思いに寄り添い代弁してやり、困った行動は相手に嫌な思いを与えることを知らせ、自分の思いを相手にどう伝えたいかを具体的に教えていくことが重要であると考えている。

これからも、子どものみせる表面の行動のみにとらわれるのではなく、その子の示す行動全体を理解し捉えることで、その子のもつ良さを引き出すことのできる教育的支援のあり方について更に検討していきたい。

付記 本報告は対象児の保護者の了解を得ている。

## 文献

- 平澤紀子・藤原義博 (2002) 問題行動を示す発達障害者とその家族への家庭場面における効果的な援助のプランニングのための方法論. 西南女学院大学紀要, 6, 103-110.
- 平澤紀子 (2003) 積極的行動支援 (Positive Behavioral Support) の最近の動向. 特殊教育学研究, 41(1), 37-43.
- 文部科学省(2006)平成17年度版文部科学省白書, 国立印刷局.
- 杉山登志郎 (2005) 問題行動の克服と青年期の社会性の獲得のために. 杉山登志郎 (編著) アスペルガー症候群と高機能自閉症 - 青年期の社会性のために. 学研, 6-41.