

通常学級における特別な支援を必要とする児童生徒への指導の在り方(3)

—C県D市の小学校・中学校（全32校）を「発達障害の専門家」として巡回して—

The way (3) of the instruction to the child student
who usually needs special support in the classes

—Go around an elementary school, the junior high school (all 32 schools) of
the C prefecture D city as "a developmentally disabled expert" —

橋 本 治

HASHIMOTO Osamu

要 旨

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援を行うものである。平成19年度からは改正学校教育法の施行により、全国の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校において、支援体制の整備が進められている。そのような中、平成23年度、C県D市より市内の小中学校（全32校）を巡回して「通常学級における特別支援を必要とする児童生徒への指導の在り方」について直接全教員にかかわってほしい（名称「だれもが研修」）という依頼があった。筆者は、2009年の論文⁽¹⁶⁾で示したように、文部科学省指定だったA県B市の専門家チームの巡回相談に6年かかわっており、そのような内容ということで引き受けた。続く平成24年度は、C県D市の小学校（全22校）を同じく「だれもが研修」として巡回相談し、平成25年度は、小中学校（全32校）を巡回相談した。各学校での「相談」「講演会・全体会」の中では特に、①「Ⅰ対処が中心の段階」「Ⅱ支援が中心の段階」「Ⅲ自覚が中心の段階」という3つの段階を、それぞれの年齢段階で意識して取り組むことが重要なことを説明した。全32校を巡回した際参観した81学級175人の支援を要する児童生徒の分類、実際の相談活動・講演の考察から、上記①に加え、②全体では広汎性発達障害の子が多いが、担任の困り感はAD/HDの子が多かったこと。これは「Ⅰ対処が中心の段階」の子が占める割合が、広汎性発達障害の子では8%であるのに、AD/HDの子では21%だったことと一致していること。③「Ⅰ対処が中心の段階」の子は、小学校3、4、5年生と中学校2年生に多く、小学校高学年で一度収まったかのように見えても中学校（思春期前期）で再発すると考えられること。④そのため、相談は、「Ⅰ対処が中心の段階」や「Ⅱ支援が中心の段階」でスタートすることが多いが、その後「Ⅲ自覚が中心の段階」まで続けることが大切であること、という4点を得たのでここにまとめることとした。

1. はじめに

平成22年8月、C県D市の「夏期研修講座」で「発達障がい児への対応」という講演をさせていただいた。D市の保育園・幼稚園、小学校、中学校の先生方が100名ほど参加されたが、それを受けた形で平成23年度、D市内の小中学校（全32校）を巡回してほしいという依頼があり、文部科学省の指定を受けていたA県B市の巡回相談の形（筆者が6年間関わっている）で実施した。平成24年度は、小学校（全22校）を同じく「発達障害の専門家」として巡回相談し、「実際の相談」も全部の学校で実施した。

平成25年度は、再度小中学校全32校の巡回相談となったが、それが終わった今、D市全体を眺めた時、平成23年度・24年度に続いて「どのような状況と考えられるのか」・「どのような成果があったのか」などをまとめる必要性を強く感じた。それは、呼んでくださったD市への報告にもなるし、小中学校32校という規模の市の状況は、一般化するに値する学校数・児童生徒数であり、他地域にも参考になると考えたからである。

2. 国の施策・動向と筆者の実践

「問題と目的」に入る前に、本研究にかかわる国の施策と動向等について概観し、筆者が「発達障害の専門家」として6年間かかわっているA県B市と、C県E市・F市・G市の実践にも触れる。

(1) 文部科学省の「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」について

文部科学省の「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」について、本研究に関係する部分(趣旨・巡回相談の実施・専門家チームの設置・校内研修の推進)のみ全文で、残りは項目のみ示す。

① 趣 旨

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援を行うものである。平成19年度からは改正学校教育法の施行により、全国の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校において、支援体制の整備が進められている。本事業は、このような状況の下、発達障害を含む全ての障害のある幼児児童生徒の特別支援教育を総合的に推進するために、全都道府県教育委員会に委嘱して行われる特別支援教育の基幹事業である。また、本事業は、前身である「特別支援教育体制推進事業」の連携協議会、教員研修、巡回相談、学生支援員の活用等の取組を継承・拡大しつつ、新たに、特別支援教育グランドモデル地域の指定、特別支援教育への理解・啓発のための取組等を実施するものである。

なお、本事業の実施に当たっては、厚生労働省との連携により、保育所も支援対象機関に加えることができることとなっている(以下「幼稚園」を含む)。

② 事業の委嘱

文部科学省は、事業の実施を都道府県教育委員会に委嘱する。

③ 委嘱期間

④ 委嘱手続き

⑤ 事業の内容

ア 総合推進事業運営会議の設置

イ 特別支援連携協議会の設置

ウ 特別支援教育総合推進地域の指定

エ 特別支援教育グランドモデル地域の指定

オ 幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校における支援体制の整備 ・ 校内委員会 ・ 実態把握 ・ 特別支援教育コーディネーターの指名

・巡回相談の実施

事業の実施を委嘱された都道府県教育委員会は、発達障害を含む障害に関する専門的知識・経験を有する者を巡回相談員として委嘱する。巡回相談員は、推進地域内の幼稚園、小学校、中学校、中等教育学校及び特別支援学校を定期的に巡回し、当該学校の教員等に、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する指導内容・方法に関する助言を行う。また、これらの幼児児童生徒については、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成に向けた助言も行う。特に特別支援学校への対応については、その専門性や訪問の形態等の違いも念頭に置いて実施するものとする。実施に当たっては、地域の実情に応じて相談員が一定の施設や機関を拠点として、来所相談を受けたり、要請に応じて学校に赴いたりすることもできることとする。

なお、推進地域においては、全学校種にわたり重点的に実施するものとする。

・専門家チームの設置

事業の実施を委嘱された都道府県教育委員会は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校からの申し出に応じて、発達障害を含む障害の有無に係る判断や望ましい教育的対応等を示すため、教育委員会の職員、教員、心理学の専門家、医師等からなる「専門家チーム」を設ける。

実施に当たっては、地域の実情に応じて専門家チームが一定の施設や機関を拠点としつつ、要請に応じて現地に赴いたりすることもできることとする。

なお、推進地域においては、全学校種にわたり重点的に実施するものとする。

・個別の指導計画の作成

・個別の教育支援計画の策定

- カ 学生支援員を活用した支援 キ 理解・啓発 ク 特別支援学級等の弾力的運用
- ケ 特別支援学校におけるセンター的機能の活用
 - ・特別支援教育推進校の指定 ・センター的機能にかかる旅費の支出
- コ 特別支援教育に関する研修の実施
 - ・特別支援教育コーディネーターの養成研修 ・管理職・一般教員・支援員等の研修

・校内研修の推進

事業の実施を委嘱された都道府県教育委員会は、上記のほか、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校において、校内研修がさらに実施されるよう、講師等に関する情報を提供するなどその促進に努めるものとする。

・「発達障害教育情報センター」等の活用

⑥ 関連事業との連携

- ア 厚生労働省発達障害関連事業との連携 イ 厚生労働省就労施策との連携
- ウ 文部科学省初等中等教育局幼児教育課との連携
- エ 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の他の事業との連携 オ 保育所への配慮

⑦ 事業報告等 ⑧ 連絡協議会の開催 ⑨ 経費 ⑩ 実態報告 ⑪ その他

(2) 「特別支援教員4万人純増」という新聞報道のこと

2010年8月25日の朝刊で、教員6万人純増の記事が新聞に載っていた。見出しは「特別支援教員4万人増」というものだった(中日新聞)⁽¹²⁾が、内容は次のようなものであった。

「文部科学省が、公立小中学校の中長期的な教員配置の指針となる第8次教職員定数改善計画案に、障害のある児童生徒への特別支援教育など多様なニーズに応えるため、2014年度からの5年間で4万人の定数純増を盛り込むことが24日、同省関係者への取材で分かった。同時に、40人学級を改め、1クラス当たり30～35人が上限の小人数学級を目指す狙いで来年度から8年間で定員を約2万人の純増とすることも盛り込むが、4万人はこれとは別枠の措置で、合計で6万人の純増になる」

記事の中の方には、「計画案では、発達障害などがある子が、通常学級に在籍しながら障害の程度により特別支援教育も受けられる『通級指導』の拡充や、習熟度別指導などきめ細かな教育を可能にするための教員の定数増が柱。注意力に欠けて動き回りがちな注意欠陥多動性障害(ADHD)など発達障害のある子どもへの対応は教育現場の大きな課題になっており、専門知識を持つ教員の増員が求められている」とあり、通級指導を中心に通常学級の発達障害の子どもたちへ手をさしのべる内容であった。

(3) A県B市における「専門家チームの巡回相談」(平成20・21・22・23・24・25年度)⁽¹⁹⁾

平成20年度・21年度には、次のような依頼文をいただいた。

A県B市は、文部科学省指定の特別支援教育総合推進地域となり、「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」を実施しています。そこで、昨年度に引き続き、専門家チームを設置し、この事業の中核となる巡回相談を継続して実施していきたいと考えております。つきましては、昨年度同様に市内各小中学校へ訪問をして、発達障害が疑われる児童生徒に関する障害の様態、支援方法等の相談にのっていただければ幸いと存じます。ご多忙とは存じますが、ぜひこの趣旨をご理解いただき、専門家チームのメンバーとなることをご承諾くださるようお願い申し上げます。

A県B市が(1)の文部科学省の「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業実施要項」を受けてどのように「専門家チームの巡回相談」をしようとしているかがこれで分かる。少なくとも学校内全部を対象とし、通常学級の中の発達障害の子だけでなく、特別支援学級・通級指導教室の子も視野

に入れている。

(4) C県E市へのかかわり (平成20・21・22・23・24・25年度)

C県では、(1)の文部科学省の「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」の指定を、平成21年度・平成22年度・平成23年度の3年間、E市に委嘱していた。E市はその中心をH小学校に置いて3年間研究し、すでに発表も終えている。筆者は、このE市の相談にカウンセラーとして6年間継続してかかわっており、このH小学校からの相談も受けてきた。また、平成23年度は、直接H小学校に何度か呼ばれ「発達障害の専門家としての巡回相談」を実施してきた。

(5) C県F市へのかかわり (平成24・25年度)⁽¹⁵⁾

F市の「発達障がいに関わる教員研修事業」の研修内容は「特別な支援を必要とする児童・生徒への指導の向上を図るため、市内全小中学校16校を巡回して授業参観をし、管理職等にその報告をした後、実態に応じた具体的な取り組み方法について担任等と相談をする」というものである。平成24年度は延べ24校を、平成25年度は延べ23校を巡回したので、困り感の強い学校については年度内に複数回実施したことになる。

(6) C県G市へのかかわり (平成24・25年度)⁽¹³⁾

G市の「発達障害の専門家による巡回相談」の内容は「特別な支援を必要とする児童・生徒への指導力の向上を図るため、市内全小中学校(全学級)を巡回して授業参観をし、管理職等にその報告をした後、実態に応じた具体的な取り組み方法について担任等と相談をする。その後、その学校の支援が必要な児童生徒の名前を使って全体に講演をする」というものである。

尚、C県においては、平成24年度からは、この「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」の指定を全県指定にしたと聞いている。今後は、平成24・25年度のD市・F市・G市のように市独自で進めていくことになると考えられる。

3. 問題と目的

C県D市からの依頼は、まさに2.の国の施策・県の動向に合致したものであるが、この研修の主旨や依頼内容について概要を示し、その後本研究の問題と目的について述べる。

(1) C県D市の「だれもが研修」の概要 (本年度も「相談」が加わった)

研修の詳細については、4.方法のところ述べるので、ここでは概要のみ示す。

研修内容は平成23年度・24年度と同じ内容で、「通常学級における特別な支援を必要とする児童・生徒への指導力の向上を図るため、市内全小中学校において全教員対象に研修会を実施し、実態に応じた具体的な取り組みの在り方を学ぶ」というものである。この内容に従って、市内の小中学校(全32校)を一回一校ずつ年間32日間出かけていくものである。事前にいただいた児童生徒の資料を熟読した上で、当日も担当者と打ち合わせをし、1校あたり3クラスを基準に授業参観をする。その後その学校で参観したクラスの担任等と「実際の相談」をし、最後に全教員を対象に講演・全体会を行うものである。「授業参観」と「講演会」のどちらにも全教員が参加するので、「だれもが研修」という名称がついている。実際には、関連する学校(小学校なら中学校、中学校なら校区内の小学校)の教員や、幼稚園・保育園の保育士、学校教育課、社会福祉課、保健センター、療育機関の方など多数参加される総合的な会が多かった。

(2) 問題と目的 (平成25年度)

2. (1) の文部科学省の「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」に基づき、3. (1) のC県D市から「発達障害の専門家の巡回」を平成23年度・24年度に続いて依頼され、大学で「兼業」の承認を得たのち実際に巡回を始めた。文部科学省の指定を受けていたA県B市のそれまでの5年間の「専門家の巡回相談」の経験から、「校内委員会」が設置され「特別支援教育コーディネーター」が指名されていてもなかなかうまくかかわれない学校が多いことは予想できた。特別支援教育コーディネーターの中には、発達障害に関してかなりの知識と経験を有してみえる方も少なからずいるのだが、「独立した専門職として位置づけられていること」が望まれながら実現していない。また、困難なケースに追われることが多く、全教員が発達障害について詳しくなっていくことをサポートすることは不可能に近い。C県D市のこの「だれもが研修」は、いわば全教員の底上げをまずベースに置き、その上で様々な問題を特別支援教育コーディネーターを中心に全校体制で進めていこうとするもので、共感を覚えた。さらに平成24年度・25年度は、「実際の相談」も加わり、「講演・全体会」でもより具体的に迫ることができることとなった。

また、D市は幼稚園・保育園と小学校の連携に全国的にもすばらしいものがあり、多くの公立の幼稚園・保育園は小学校の敷地内にあり、中には小学校の校舎の1階が幼稚園・保育園になっているところもあるほどである。しかし、理論的には幼稚園・保育園、小学校、中学校、高等学校の連携を謳っていても実際には簡単ではなく、特に思春期をうまく越えていくことは、通常の児童生徒でも容易ではない。まして、発達障害の診断名があるか、それに近い子の場合、思春期の峠ははるかに高くなってしまふ。そのことを踏まえた上での幼稚園・保育園の在り方など、小さい頃からの準備、取り組みが大切である。そして、思春期は困難なものだけに成長も大きいことを示すことで、今そのただ中にいて意欲を失いかけている人を支援する必要があると考えている。

平成25年度は小中学校全32校で実施する講演も、一般的な講演をするのではなく、その学校の発達障害の子など支援を要する児童生徒とそのクラスを実際に観て、さらに「実際の相談」をして、そのクラスの児童の固有名詞を入れていくなどの工夫をしていくことにより、「だれもが」レベルアップしていくことが期待される。

4. 方法

(1) 対象

C県D市から依頼されたのは、市内の全小中学校32校である。各学校3学級程度を参観対象とし、その学校の発達障害の子、及びそれに近い子を中心に観察していった。結果的に32学校81学級175人を観ていくことになった。この175人が対象である。同じく全32校の平成23年度と比較する形で、表1と図1に示す。

表1. C県D市で対象とした「発達障害の診断のある子及びそのタイプの子」の学年別人数

対象 \ 学年	小学 1年	2年	3年	4年	5年	6年	中学 1年	2年	3年	計
平成23年度	57	29	22	22	27	14	51	37	3	262
平成25年度	26	22	42	14	18	6	19	22	6	175

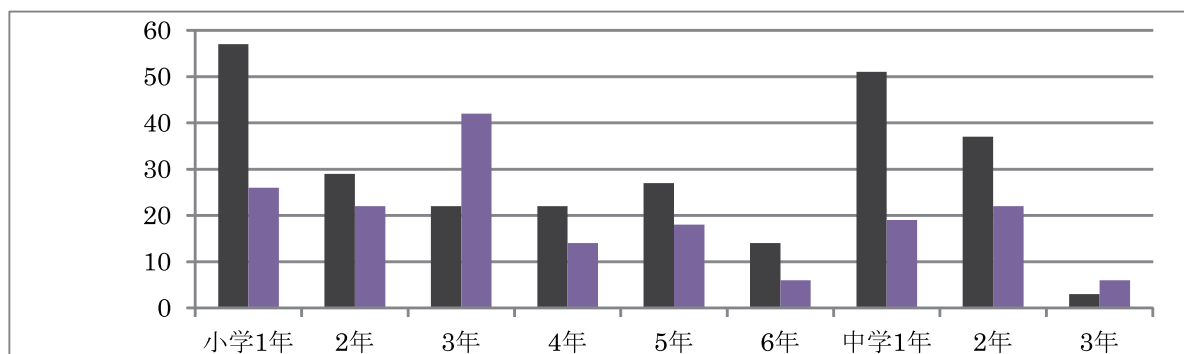


図1 C県D市で対象とした「発達障害の診断のある子及びそのタイプの子」の学年別人数

*対象児童生徒は、各学校で抽出されたものであり、これは、D市の発達障害の子の実態をあらわしているとは言えない。

(2) 期間・巡回日程

平成25年4月～平成26年1月までの1年間にC県D市の小中学校（全32校）を1回ずつ巡回するというので、D市教育委員会が各学校に希望を取り実施した。実際に巡回指導に出かけたのは表2のようになった。

表2. C県D市の巡回指導の月別学校数

年月 学校	平成25年 4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	平成26年 1月	計
小学校	1	3	2	3	3	2	1	4	22
中学校	0	1	2	1	1	1	3	1	10
合計	1	4	4	4	4	3	4	5	32

(3) 重点的な取り組み

「専門家の巡回相談」に際しては、以下の『3つの段階』を意識して観察し、その後の「実際の相談」「講演・全体会」においても、各学校の児童生徒の名前を使いながらこの『3つの段階』について言及することを重点とした。ここで言う『3つの段階』とは、筆者が発達障害の相談を実施する時に特に大切にしている段階であるが、明確に分けることはできないので、「中心の段階」とした。

I 対処が中心の段階・・教室を飛び出す、暴力をふるう、自傷行為がある、中には刃物が出てくるなど、緊急に対応しなくてはならない状況での相談には、すぐに対処法を見つけ、クールダウンをさせたり、人員を余分に配置するなどの措置が必要である。そのような段階を**対処が中心の段階**と考えている。

II 支援が中心の段階・・この子がこのような行動をどうして取るのであろう。また、落ち着いた状況からどのような経過をたどって困難な状況になったのかなど、よく観ていくことによって支援の手がかりを見つけていくことができる。また、何か難しい行動が出てきても、担任か支援する者の初期段階の関わりによって大きく崩れない経験を積んだり、未然に防ぐことも可能である。このような段階を**支援が中心の段階**と考えている。

III 自覚が中心の段階・・支援を上手にすれば、通常の学級でもほとんど困ることもなくなるころ

までくることはよくある（特に小学校低学年）。しかし、思春期を越え、社会で自立していくまでの長期的な視野に立つと、この自覚の段階を抜きには考えられない。ここで言う自覚とは、「Ⅱの支援を自分自身でできること」である。すなわち、少し調子を崩しそうなので、自分ではこうしておこうとか、本当はそう思わないが、まわりの様子を見て、一応合わせておくなど、自分で支援を考え初期対応する方法を冷静に見つけ出すことができる段階が「自覚が中心の段階」である。

(4) 訪問の実際

以下の内容を、小中学校全32校で同じように実施することとした。

①研修内容

通常学級における特別な支援を必要とする児童への指導力の向上を図るため、市内全小中学校において全教員対象に研修会を実施し、実態に応じた具体的な取り組みの在り方を学ぶ。

②日程

各学校で少しのずれはあるが、おおむね以下のような日程で訪問した。

13:00~13:40	打ち合わせ<*1>
13:45~14:30	授業参観（全教員で授業参観をする：基本的に3クラス）<*2>
14:30~14:55	相談1（午前中の3クラスの内の1クラス目）<*3>
14:55~15:20	相談2（午前中の3クラスの内の2クラス目）<*3>
15:20~15:45	相談3（午前中の3クラスの内の3クラス目）<*3>
15:45~16:45	講演及び全体会（各学校の担当が司会をする）<*4>

<*1> 通常学級における発達障害の児童、及び発達障害と思われる児童生徒について、前もって資料（別紙様式に記入+あれば個別の教育支援計画）をいただき、当日、担当者及び特別支援教育コーディネーター等から直接説明を受ける。

<*2> 対象児童生徒は3人まで。全教員が分かれて各クラスを参観し、児童の様子と支援の在り方を参観する。

<*3> 「実際の相談」・・・「相談の具体的な内容」に沿っての相談をする。

<*4> 見とりをした児童の実態をもとに全教員参加の研修会を行う。

③準備するもの

事前・・・対象児童生徒についての資料（別紙様式）と「相談の具体的な内容」

当日・・・参観するクラスの座席表（全員の名前と該当児童生徒の位置を明記しておく）

④事前資料の提出について

提出期限 研修会1週間前まで

送付先 D市教育総合研究所 担当まで

⑤その他

- ・特別支援教育コーディネーターは、関係する校区の小学校の研修会に参加する。
- ・関係する幼稚園・幼保園職員、保育園職員にも参加を呼び掛ける。
- ・対象学級の担任は、自分が行っている指導・支援がその児童にとって適切であったかどうかを見ていただく機会ととらえて臨む。
- ・全教員が、「D市の特別支援教育ハンドブック～一人一人の教育的ニーズに応じた支援をめざして～」を持参の上、研修会に参加する。

(5) 講演内容の概要

平成25年度 C県D市「だれもが研修」資料 岐阜大学大学院 橋本治

1. はじめに（「発達障がいに関わる」自己紹介等）
2. 本日の予定
3. 今の子どもたちの発達の現状と課題
4. 発達障がいについて・・・主な発達障がいの分類と特徴
 - (3) 重点的な取り組み

「専門家の巡回」に際しては、以下の『3つの段階』を意識して観察し、その後の講演・全体会においても、各学校の児童生徒の名前を使いながらこの『3つの段階』について言及することを重点とした。ここで言う『3つの段階』とは、筆者が発達障害の相談を実施する時に特に大切にしている段階であるが、明確に分けることはできないので、「中心の段階」とした。

 - I 対処が中心の段階
 - II 支援が中心の段階
 - III 自覚が中心の段階

5. 「社会性」について・・・新版S-M社会生活能力検査（三木安正監修）

① 身辺自立	② 移動	③ 作業
④ 意志交換	⑤ 集団参加	⑥ 自己統制

6. 対象としてあげられた児童生徒の状況
 - (1) 診断名のある児童生徒の分類
 - (2) 診断名はないが、対象としてあげられた児童生徒の状況
 - (3) 巡回相談における『3つの段階』
7. 結論

C県D市の「だれもが研修」を担当させていただいて、小中学校全32校を「発達障害の専門家」として巡回した報告も兼ねてこの論文をまとめたが、結論として、以下の4つは特に強調したい。

 - (1) 『3つの段階』で言うならば、「I 対処が中心の段階」「II 支援が中心の段階」「III 自覚が中心の段階」を、それぞれの年齢段階を意識して取り組むこと。
 - (2) やはり、思春期以前の一次障害(発達障害そのもの)を中心とする時期に、『3つの段階』で言うならば「II 支援が中心の段階」「III 自覚が中心の段階」に少しでも歩を進めていくこと。
 - (3) 思春期に入って、いわゆる二次障害に陥っている場合、もしそれが「暴力行為」であるならば、「暴力行為」そのものへの対応と、一次障害である「発達障害」への対応の両方が、並行して必要であること。
 - (4) 相談は、「I 対処が中心の段階」や「II 支援が中心の段階」でスタートすることが多いが、その後「III 自覚が中心の段階」まで続けることが大切であること。
8. ケースについての話し合い

・ケース1（年組）・ケース2（年組）・ケース3（年組）・ケース4（年組）

5. 結果

事前の資料・当日の説明・実際の授業参観、担任等との相談活動、講演・全体会などから、以下のようなことが分かった。

筆者は医師ではないので診断をすることはできない。しかし、文部科学省の『LD, ADHD, 高機能自閉症の「児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン」(試案)』⁽²⁴⁾で示しているように、「発達障害の専門家」は、診断名のつくような子であること(疑い等)を示すことは「報告」としても必要とされており、ここではそのような「タイプ」として表3・表4に示した。「タイプ」として分けられないものは「その他」になっている。また、すでに医療機関より診断名のついている児童生徒もいるので「発達障害及びそのタイプの子」と表記した。

表3. 対象としてあげられた児童生徒（発達障害及びそのタイプの子）の状況（人数）

タイプ名	学校種		計	「対処の子」	割合
	小学校	中学校			
広汎性発達障害の診断のある子及びそのタイプの子	37	12	49	4	8%
注意欠陥／多動性障害（AD／HD）の診断のある子及びそのタイプの子	48	23	71	15	21%
広汎性発達障害と（AD／HD）両方の診断のある子及びそのタイプの子	18	5	23	8	35%
その他	25	7	32	1	3%
計	128	47	175	28	16%

表4. 「発達障害の診断のある子及びそのタイプの子」の中の「対処の子」学年別人数

対象	学年									
	小学1年	2年	3年	4年	5年	6年	中学1年	2年	3年	計
発達障害及びそのタイプの子	26	22	42	14	18	6	19	22	6	175
「対処の子」	2	1	5	4	6	1	2	6	1	28
割合	8%	5%	12%	29%	33%	17%	11%	27%	17%	16%

(3) 巡回相談における『3つの段階』

2009年の論文⁽¹⁹⁾『文部科学省指定「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」における専門家チームの巡回相談のあり方』（A県B市）においても『3つの段階』に分けた人数を示しているので、今回のC県D市の『3つの段階』の分類と比較する形で表5・図2に示す。

表5. 巡回相談における『3つの段階』の人数（割合）[A県B市とC県D市を比較して]

名称・調査期間	3つの段階			計
	I 対処が中心の段階	II 支援が中心の段階	III 自覚が中心の段階	
A県B市（文部科学省指定）「専門家の巡回相談」等 <延べ人数> 2008年4月～2009年8月	151 (44%)	145 (42%)	50 (14%)	346 (100%)
C県D市（だれもが研修）「専門家の巡回・相談」<観察した実数> 2011年度	55 (21%)	207 (79%)	0 (0%)	262 (100%)
C県D市（だれもが研修）「専門家の巡回・相談」<観察した実数> 2012年度	24 (16%)	125 (84%)	0 (0%)	149 (100%)
C県D市（だれもが研修）「専門家の巡回・相談」<観察した実数> 2013年度	28 (16%)	147 (84%)	0 (0%)	175 (100%)

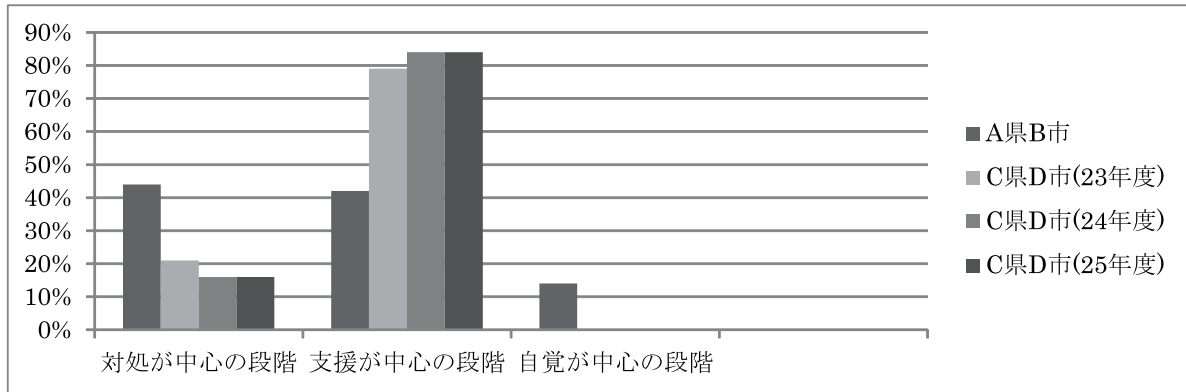


図2. 巡回相談における『3つの段階』の（割合）[A市B市とC市D市を比較して]

6. 考察

5の結果について順次考察していく。

(1) 対象としてあげられた児童生徒（発達障害及びそのタイプの子）の状況について

① 対象としてあげられた児童生徒（発達障害及びそのタイプの子）の状況の概要

表3のように、「広汎性発達障害の診断のある子及びそのタイプの子」49人に対して、「注意欠陥／多動性障害（AD／HD）の診断のある子及びそのタイプの子」が71人と、後者が1.45倍多い。C市G市では全児童生徒の観察をした⁽¹³⁾が、そこでは「広汎性発達障害の診断のある子及びそのタイプの子」が「注意欠陥／多動性障害（AD／HD）の診断のある子及びそのタイプの子」の1.25倍多いことを考えると、D市の「注意欠陥／多動性障害（AD／HD）の診断のある子及びそのタイプの子」が1.45倍多いというのは逆転していることになる。しかし、これは担任の困り感に寄り添った結果であり大事にしたい。そもそも文部科学省の調査自体が教員の申告なので、参考として示す。

文部科学省の質問項目は、以下のようである。⁽²⁴⁾

<「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」>

- ・聞き違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）
- ・聞きもらしがある
- ・個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい
- ・指示の理解が難しい
- ・話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、ついていけない）
- ・適切な速さで話すことが難しい（たどたどしく話す。とても早口である）
- ・ことばにつまったりする
- ・単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする
- ・思いつくまま話すなど、筋道の通った話をするのが難しい
- ・内容をわかりやすく伝えることが難しい
- ・初めて出てきた話や、普段あまり使わない語などを読み間違える
- ・文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする
- ・音読が遅い
- ・勝手読みがある（「いきました」を「いました」と読む）
- ・文章の要点を正しく読み取ることが難しい
- ・読みにくい字を書く（字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない）
- ・独特の筆順で書く
- ・漢字の細かい部分を書き間違える
- ・句読点が抜けたり、正しく打つことができない

- ・限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない
- ・学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい
(三千四十七を300047と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている)
- ・簡単な計算が暗記でできない
- ・計算をするのにとっても時間がかかる
- ・答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい
(四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算)
- ・学年相応の文章題を解くのが難しい
- ・学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい
(長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということ)
- ・学年相応の図形を描くことが難しい(丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図)
- ・事物の因果関係を理解することが難しい
- ・目的に沿って行動を計画し、必用に応じてそれを修正することが難しい
- ・早合点や、飛躍した考えをする
(0：ない，1：まれにある，2：ときどきある，3：よくある，の4段階で回答)

<「不注意」「多動一衝動性」>

- ・学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする
- ・手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする
- ・課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい
- ・授業中や座っているべき時に席を離れてしまう
- ・面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる
- ・きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする
- ・指示に従えず、または仕事を最後までやり遂げない
- ・遊びや余暇活動に大人しく参加することが難しい
- ・学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい
- ・じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する
- ・集中して努力を続けなければならない課題(学校の勉強や宿題など)を避ける
- ・過度にしゃべる
- ・学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう
- ・質問が終わらない内に出し抜けに答えてしまう
- ・気が散りやすい
- ・順番を待つのが難しい
- ・日々の活動で忘れっぽい
- ・他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする
(0：ない，もしくはほとんどない，1：ときどきある，2：しばしばある，3：非常にしばしばある，の4段階で回答)

<対人関係やこだわり等>

- ・大人びている。ませている
- ・みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている(例：カレンダー博士)
- ・他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている
- ・特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんと理解していない
- ・含みのある言葉や嫌味を言われても分からず、言葉通りに受けとめてしまうことがある
- ・会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある
- ・言葉を組み合わせて、自分だけにしか分からないような造語を作る
- ・独特な声で話すことがある

- ・誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す (例：唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ)
 - ・とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある
 - ・いろいろな事を話す、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない
 - ・共感性が乏しい
 - ・周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言ってしまう
 - ・独特な目つきをすることがある
 - ・友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない
 - ・友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる
 - ・仲の良い友人がいない
 - ・常識が乏しい
 - ・球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない
 - ・動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある
 - ・意図的でなく、顔や体を動かすことがある
 - ・ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある
 - ・自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる
 - ・特定の物に執着がある
 - ・他の子どもたちから、いじめられることがある
 - ・独特な表情をしていることがある
 - ・独特な姿勢をしていることがある
- (0：いいえ, 1：多少, 2：はい, の3段階で回答)

これらに記入するのは学校現場の担任であり、今回各学校で支援が必要と思われる子どもを出していただき、それを筆者が同じ目線で全学級を見て支援対象を決めていった経緯と大きな差はないと考えられる。ただ、担任によっては、約30人の学級で10人以上支援対象を挙げたり、同じ約30人の学級で0人ということも珍しくはなかった。担任の困り感だけでいくと、「支援が中心の段階」→「自覚が中心の段階」の子は挙がってこないこともあると考えられる。また、下記の「アスペルガー症候群(『医学大辞典第19版』, 南山堂, 2008年)」のように、たとえ診断が幼稚園・保育園の頃出ていても思春期前後になって大きな課題が出ることもあり、それが中学校の「対処が中心の段階の子」の割合を増していることも考えられる。

アスペルガー症候群(『医学大辞典第19版』, 南山堂, 2008年)(_____は、橋本が加えた)

言語発達と認知発達に遅れがないが、社会性の障害と興味や関心の限定において広汎性発達障害と同様の症状を示すものである。臨床的には、「ことばと知能の遅れがない自閉症」ということができる。1944年、オーストリアの小児科医Aspergerによって報告された。当初自閉症の軽症型として重視されていなかったが、1981年のWingによる自験例の報告以後、再度注目を集め、DSM-TR(1994)において自閉症とは別に分類されることとなった。3歳までの言語発達に大きな遅れを認めないが、社会性の問題は早期から認められ、マイペースで一方向的な対人行動、人見知りをせず初対面の人でも平気などが特徴である。ただし、誘われると友人との遊びに加わることは可能であり、集団行動も普通にやることから、早期に気がつかれにくい。思春期前後より、適応障害(不登校)、強迫性障害や被害的言動(ときに被害妄想)などの精神障害を合併してくることがあり、精神保健学的にも早期発見が重要である。

②「対象としてあげられた児童生徒(発達障害及びそのタイプの子)」の中の「対処の子」

表3には、「対処の子」の人数と割合も示している。「広汎性発達障害の診断のある子及びそのタイプの子」49人の中の「対処の子」4人の割合は8%なのに、「注意欠陥/多動性障害(AD/HD)の診断のある子及びそのタイプの子」71人の中の「対処の子」15人の割合は21%、「広汎性発達障害と(AD/HD)両方の診断のある子及びそのタイプの子」23人の中の「対処の子」8人の割合は35%と

なっている。④で示したように、たとえ「広汎性発達障害の診断のある子及びそのタイプの子」が多いとしても、担任が困り感を持つのは「注意欠陥／多動性障害 (AD/HD) の診断のある子及びそのタイプの子」であるのはこの結果からも明らかであり、「注意欠陥／多動性障害 (AD/HD) の診断のある子及びそのタイプの子」の方が相談をしてほしいという担任が多いのも当然と言える。しかし、表1・図1を見て明らかのように、支援が必要な子は、小学校高学年で一旦減少し、中学校でまた増加に転じている。これは「対処の子」という担任の困り感に寄り添うだけでは「もぐら叩き」になってしまうことを示している。すなわち「広汎性発達障害の診断のある子及びそのタイプの子」のような「対処の子」が少ない場面で支援をしていくことが大切だと考えられる。

③「発達障害の診断のある子及びそのタイプの子」の中の「対処の子」

表4は、通常学級の支援対象175人の学年別の人数と、その中の「対処の子」の人数と割合である。小学校1年生から中学校3年生までの9年間の「支援が必要な子」の人数は、小学校1, 2, 3年生で多く、4, 5, 6年生で減少する。しかし、中学校では再度増加している。また、「対処の子」の人数は、小学校3, 4, 5年生と中学校2年生が多く、小学校6年生のあたりで一旦落ち着いてきたかのように見えるのは一次的なことと考えることができる。

(2) 巡回相談における『3つの段階』について

まず、A県B市の状況を説明する。筆者が相談を受けたり依頼されるのは、相手校がとても困っている場合が多いので、当然、「I 対処が中心の段階」で始まる場合が多い。その後落ち着いてくれば、「II 支援が中心の段階」「III 自覚が中心の段階」と移っていきけるのであるが、表4のように、「I 対処が中心の段階」が151人、「II 支援が中心の段階」が145人に比べて「III 自覚が中心の段階」は50人と少なくなっている。本当は「III 自覚が中心の段階」についても同じくらい相談をしたいのだが、ある程度できるようになってくると、新たな「I 対処が中心の段階」の子にかかわらざるを得ないという状況もある。しかし、はっきり言えることは、「III 自覚が中心の段階」についても相談（つまり広い意味の「支援」）が必要だということである。

それと比較して、C県D市は「I 対処が中心の段階」が21%（平成23年度）・16%（平成24年度）・16%（平成25年度）、「II 支援が中心の段階」が79%（平成23年度）・84%（平成24年度）・84%（平成25年度）となっている。これは、実際の教育現場での相談では、18%ぐらいが「I 対処が中心の段階」の子であることを示している。筆者は各学校の中でも困難なケースを依頼される場合が多いので44%となっている。それらをふまえてもA県B市の「III 自覚が中心の段階」が14%あるのは重要な意味を持つと考えられる。

7. 結論

C県D市の「だれもが研修」を担当させていただいて3年目、平成25年度は、1年間で小中学校全32校を「発達障害の専門家」として巡回相談したことの報告も兼ねてこの論文をまとめていったが、結論として、以下の4つは特に強調したい。

- (1) 『3つの段階』で言うならば、「I 対処が中心の段階」「II 支援が中心の段階」「III 自覚が中心の段階」を、それぞれの年齢段階を意識して取り組むこと。
- (2) 全体では広汎性発達障害の子が多いが、担任の困り感はAD/HDの子が多かったこと。これは「I 対処が中心の段階」の子が占める割合が、広汎性発達障害の子では8%であるのに、AD/HDの子では21%だったことと一致していること。

(3) 「Ⅰ対処が中心の段階」の子は、小学校3, 4, 5年生と中学校2年生に多く、小学校高学年で一度収まったかのように見えても中学校(思春期前期)で再発すると考えられること。

(4) 相談は、「Ⅰ対処が中心の段階」や「Ⅱ支援が中心の段階」でスタートすることが多いが、その後「Ⅲ自覚が中心の段階」まで続けることが大切であること。

8. おわりに

[教え子七百数十人への誕生カード(31年目)の中から]

筆者は30年間小中学校の現場で教育にかかわってきた。大学の教員はまだ6年にすぎない。その30年間で七百数十人の教え子がいて、誕生カードを31年間送り続けている(すでに1万5千通に達した)。新任で担任した小学校2年生(7歳)の子も今では43歳、驚きを感じている。

そのような中から、C県D市でよく登場したのが、アスペルガー症候群の高校1年生の女子Iさんである。筆者は「通級指導教室」で担当したという関わりがあるのだが、Iさんの相談は長く12年に及ぶ。Iさんは保育園年少の時集団に入るのがとても苦手で、年中の時出かけた医療機関からアスペルガー症候群という診断を受けた。忘れもしない、Iさんが年中の7月の市の教育相談(当時筆者は勤務していた市の教育相談・就学相談・就学指導委員を20年以上していた)で、親子で相談にみえたのがスタートとなった。その頃の保育園・小学校・中学校、そして現在の高等学校1年になるまで、毎月1回相談を続けてきたが、2013年12月の相談が138回目となった。相談の日に見える担任も12人目となったが、思えば筆者の仕事こそが特別支援教育コーディネーターの役割だと思う。もちろん12年も続けることは困難だが、たとえば幼稚園・保育園3年間、小学校の6年間(長ければ3年×2人)、中学校の3年間、高校の3年間は同じコーディネーターであっても良いと思う。Iさんの相談が継続していたにも関わらず、結果的に、小学校4年生と中学校2年生が難しかったのは、今回のC県D市の状況と似ていることに驚かされた。

付記

本研究は、『橋本治(2009)文部科学省指定「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」における専門家チームの巡回相談のあり方、岐阜大学教育学部研究報告—人文科学—, 58(1)』及び、『橋本治(2012)通常学級における特別支援を必要とする児童生徒への指導の在り方 岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究第14巻第2号』に基づき、平成25年度C県D市の「だれもが研修」での実践をまとめたものである。

謝辞

研究にご協力いただいた方々に、この場をかりてお礼申し上げます。ありがとうございました。

引用・参考文献

- 1) 安藤隆男(2009) 特別支援教育を創造するための教育学, 明石書房
- 2) 石井哲夫(1999) 自閉症とこだわり行動, 東京書籍
- 3) 一宮特別支援教育研究会(2008) 発達障害のある子への支援体制づくり, 明治図書
- 4) ウタ・フリス(2000) 自閉症の謎を解き明かす, 東京書籍
- 5) 楠本伸枝(2002) ADHDの子育て・医療・教育, かもがわ出版
- 6) 金子健(2009) コーディネーターの現状と課題, 特別支援教育 No.617, 2-4
- 7) 斎藤万比古(2009) 発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート, 学習研究社
- 8) 品川裕香(2008) 心からごめんなさいへ, 中央法規

- 9) 全国特別支援学校長会・全国特別支援学級設置校長会 (2007) 「個別の教育支援計画」の策定と活用, ジェー
ス教育新社
- 10) 武田雅俊 (2011) 精神医学テキスト, 金芳堂
- 11) 田中康雄 (2008) 軽度発達障害, 金剛出版
- 12) 中日新聞「2010年8月25日朝刊」, 中日新聞社
- 13) 橋本治 (2014) [予定] 特別な支援を必要とする子への指導の在り方 岐阜大学教育学部研究報告人文科学-
62 (2)
- 14) 橋本治 (2013) 通常学級における特別支援を必要とする児童生徒への指導の在り方 (2) 岐阜大学教育学部
研究報告教育実践研究第15巻, 205-220
- 15) 橋本治 (2013) 発達障がいに関わる教員研修事業の在り方 岐阜大学教育学部研究報告人文科学-61 (2),
255-269
- 16) 橋本治 (2012) 通常学級における特別支援を必要とする児童生徒への指導の在り方 岐阜大学教育学部研究
報告教育実践研究第14巻第2号, 163-176
- 17) 橋本治 (2011) 教育臨床のあり方 (2) 岐阜大学教育学部研究報告人文科学-60 (1), 245-256
- 18) 橋本治 (2010) 教育臨床のあり方 岐阜大学教育学部研究報告人文科学-59 (1), 257-268
- 19) 橋本治 (2009) 文部科学省指定「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」における専門家チームの巡
回相談のあり方, 岐阜大学教育学部研究報告—人文科学—, 58 (1), 235-245
- 20) 橋本治 (2009) 教育相談と発達障害 (1), 東海相談学会第41回大会, 1
- 21) 橋本治 (2008) いじめ問題と発達障害, 日本社会病理学会24回大会, 30
- 22) 橋本治 (2007) いじめ問題を見過ごさない10のポイント!!, 明治図書
- 23) ベン・ボリス (2008) ぼくは, ADHA!, 三輪書店
- 24) 文部科学省 (2004) LD, ADHD, 高機能自閉症の「児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライ
ン (試案)」
- 25) ローナ・ウィング (2002) 自閉症スペクトル, 東京書籍

