

## 発達障がいに関わる教員研修事業の在り方（2）

—C県F市の小学校・中学校（全16校）を「発達障害の専門家」として巡回して—

The way (2) of the teacher training about developmental disability

—Go around an elementary school, the junior high school (all 16 schools)  
of the C prefecture F 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24年度、C県F市より「発達障がいに関わる教員研修事業」として、市内の小中学校（全16校）を巡回してほしいという依頼があった。筆者は、2009年の論文<sup>(19)</sup>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。各学校での授業参観・相談の中では特に、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。平成25年度、全16校（延べ23校）を巡回した際参観した86学級185人の支援を要する児童生徒の分類、実際の相談活動の考察から、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5%であるのに、AD/HDの子では32%だったことと一致していること。③「発達障害の診断のある子及びそのタイプの子」は、小学校1～4年生と中学校1、2年生に多く、小学校5、6年生は少ない。小学校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21年度・22年度にK氏が、平成22年度・23年度にY氏が教職大学院に所属されたご縁があり、C県F市を「発達障害の専門家」として巡回相談することとなった。

平成24年度、K氏が中心的に同行して下さり、C県F市の全小中学校16校（延べ24校）を巡回相談することになり、実際に教室に出向いて特別な支援の必要な児童生徒を中心に学級全体を観察し、それに基づいて担任・特別支援教育コーディネーター等と相談をした。

平成25年度、同行者はO氏に代わったが、平成24年度と同じような内容で実施し、結果的に全小中学校（延べ23校）を巡回相談した。

この2年間で延べ47校の巡回相談をした訳だが、F市全体を眺めた時、「どのような状況なのか」「支援が必要な子にどのような関わりが考えられるのか」をまとめる必要を強く感じた。それは、呼んでくださったF市への報告にもなるし、平成24年度の延べ24校・115学級・227人、平成25年度の延べ23校・86学級・185人、合計で延べ47校・201学級・412人の支援を要する児童生徒の分類、実際の相談活動の状況は、一般化するに値する学校数・児童生徒数であり、他の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D市・E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)<sup>(12)</sup>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)<sup>(19)</sup>

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D市へのかかわり (平成23・24・25年度)<sup>(14) (16)</sup>

研修内容は「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)に年間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。その後授業参観をした3つのクラスの担任等のチームと相談をし、最後にその学校で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。

(5) 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。

(6) C県G市へのかかわり (平成24・25年度)<sup>(13)</sup>

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F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F市の「発達障がいに関わる教員研修事業」の概要

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「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。



（2）問題と目的

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F市から「発達障害の専門家の巡回相談」を依頼され、大学で「兼業」の承認を得たのち実際に巡回相談を始めた。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。C県F市のこの「教員研修事業」は、発達障害の専門家が各学校の必要な学級に出向き、その学校のクラスを多くの方々と一緒に同じ子どもを観察する。そして、その同じ日に担任を中心としたその学校の「チーム」と専門家が具体的な方策について相談をする。その上で様々な問題に対し、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。

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。

4. 方法

（1）対象

平成25年度、C県F市から依頼されたのは、市内の小学校11校、中学校5校、合計16校（延べ23校）である。各学校の学級を参観対象とし、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23学校86学級185人を観ていくことになった。そのうち特別支援学級は6学級25人全員が支援対象なので分かりやすく示すために除外すると80学級160人となった。この160人が対象である。平成24年度と平成25年度を比較する形で、表1・図1に示す。

表1. C県F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

学年 対象	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24年度	41	37	30	31	19	10	20	36	3	227
平成25年度	25	27	25	9	12	8	29	22	3	160

\* 対象児童生徒は、各学校で抽出されたものであり、これは、F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。

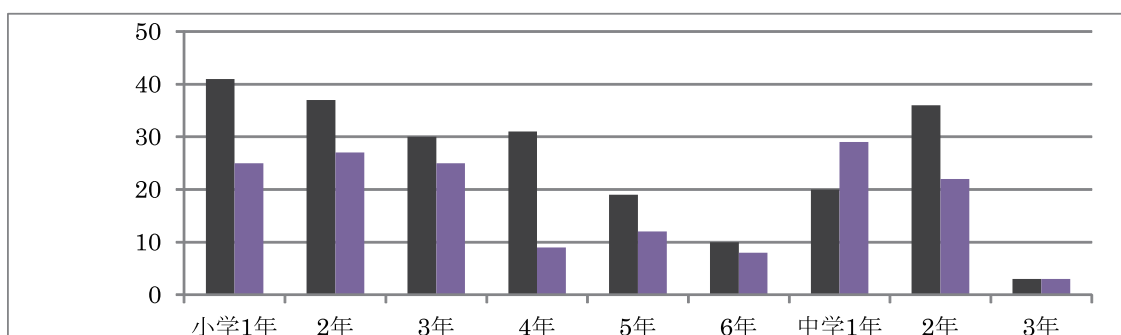


図1 C県F市で対象とした「発達障害の診断のある子及びそのタイプの子」の学年別人数

(2) 期間・巡回日程

平成25年5月～平成25年11月までの間にC県F市の小中学校16校（延べ23校）を巡回するというこ  
とで、F市教育委員会が各学校に希望を取り実施した。実際に巡回相談に出かけたのは表2のよう  
になった。

表2. C県F市の巡回相談の月別学校数

毎月 学校	平成25年 5月	6月	9月	10月	11月	計
小学校	3	3	2	3	5	16
中学校	1	0	2	1	3	7
計	4	3	4	4	8	23

(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「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

F市の全小中学校16校（延べ23校）を12日間かけて巡回相談した。午前と午後で別の学校を巡回相  
談したが、方法は各学校で工夫して実施された。典型的な形を以下に示す。

<p>[午前の場合]</p> <p>8：10～ 8：30 日程・児童生徒の様子等の打ち合わせ</p> <p>8：35～ 9：20 3クラスの授業参観</p> <p>9：30～10：15 3クラスの授業参観</p>
--

10：20～10：50 相談事案以外4クラスの報告（管理職・特別支援コーディネーター等へ）  
 10：55～11：40 相談事案①についての相談の実際（担任等必要なチームと）  
 11：40～12：25 相談事案②についての相談の実際（担任等必要なチームと）

[午後の場合]

13：10～13：30 日程・児童生徒の様子等の打ち合わせ  
 13：35～14：20 3クラスの授業参観  
 14：30～15：15 3クラスの授業参観  
 15：20～15：50 相談事案以外4クラスの報告（管理職・特別支援コーディネーター等へ）  
 15：55～16：40 相談事案①についての相談の実際（担任等必要なチームと）  
 16：40～17：25 相談事案②についての相談の実際（担任等必要なチームと）

(5) 相談のポイント

① 支援の『3つの段階』について

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

② 対応について（ケース1，2，3共通に）

- ・障害等への対応（医療機関等との連携）
- ・課題となっていることへの対応
- ・支援体制の確立（社会性の育成を基本に）
  - A 家庭でできること（必要に応じて定期的な話し合いの場を）
  - B 学校でできること（チームで対応することを原則として）

[その子に対して] [まわりの子に対して（学級経営を視野に入れて）]

- ・将来への展望を明確に（少なくとも5年後）

③ 「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）

身辺自立（衣服の着脱，食事 排泄などの身辺自立の生活能力）

移動（自分の行きたい所へ移動するための生活行動能力）

作業（道具の扱いなどの作業遂行に関する生活能力）

意志交換（ことばや文字などによるコミュニケーション能力）

集団参加（社会生活への参加の具合を示す生活行動能力）

自己統制（自己の行動に責任をもって目的に方向づける能力）

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などから，以下のようなことが分かった。

(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

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)』<sup>(24)</sup>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	24	17		41	2	5%
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	45	17		62	20	32%
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	22	6		28	11	39%
その他	15	14		29	6	21%
計	106	54		160	39	24%

(3) 巡回相談における『3つの段階』

2009年の論文<sup>(19)</sup>『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F市の『3つの段階』の分類と比較する形で表4・図2に示す。

表4. 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F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F市（教員研修事業） 「専門家の巡回・相談」 <観察した実数> 2012年度	44 (19%)	183 (81%)	0 (0%)	227 (100%)
C県F市（教員研修事業） 「専門家の巡回・相談」 <観察した実数> 2013年度	39 (24%)	121 (76%)	0 (0%)	160 (100%)

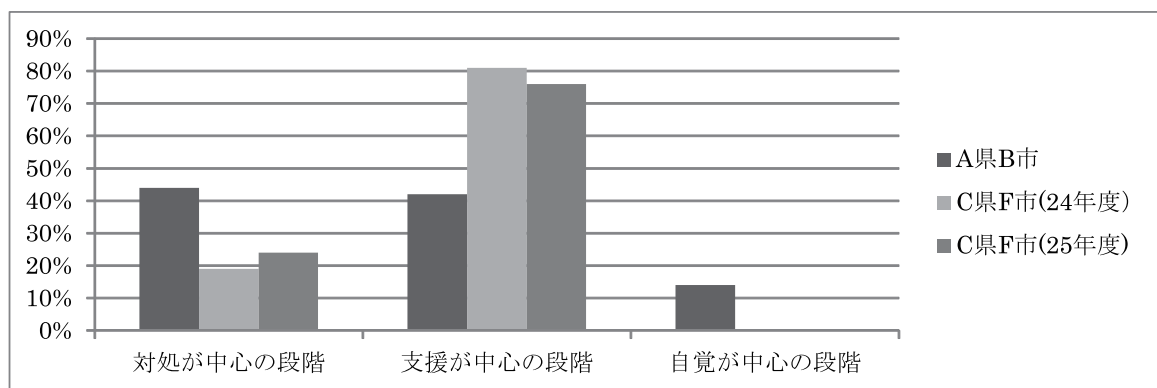


図2. 巡回相談における『3つの段階』の（割合）[A県B市とC県F市を比較して]



## 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」41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62人と、後者が1.5倍多い。C県G市では全児童生徒の観察をした<sup>(13)</sup>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、F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1.5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。<sup>(24)</sup>

<「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—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て答えてしまう
- 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、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とも、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「I 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、マイペースで一方的な対人行動、人見知りや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」41人の中の「対処の子」2人の割合は5%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」62人の中の「対処の子」22人の割合は32%、「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」28人の中の「対処の子」11人の割合は39%となっている。①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) 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F市は「Ⅰ対処が中心の段階」が19%（平成24年度）・24%（平成25年度）、「Ⅱ支援が中心の段階」が81%（平成24年度）・76%（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、21%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F市の「教員研修事業」を担当させていただいて、平成25年度は小中学校全16校（延べ23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5%であるのに、AD/HDの子では32%だったことと一致していること。
- (3) 「発達障害の診断のある子及びそのタイプの子」は、小学校1～4年生と中学校1、2年生に多く、小学校5、6年生は少ない。小学校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F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。相談の日にみえる担任も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F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)』に基づき、平成25年度C県F市の「教員研修事業」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, ジェームス教育新社
- 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