

琉球大学学術リポジトリ

通常学級に在籍する発達障害のある児童への教育的支援のあり方に関する研究：
教科学習に起因すると思われる問題行動を中心として

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2016-07-01 キーワード (Ja): 発達障害, 少年非行, 問題行動, 教科学習 キーワード (En): 作成者: 上里, 詩織, 玉城, 晃, 神園, 幸郎, Uezato, Shiori, Tamashiro, Ko, Kamizono, Sachiro メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/20.500.12000/34347 |

通常学級に在籍する発達障害のある児童への教育的支援のあり方に関する研究 ～ 教科学習に起因すると思われる問題行動を中心として ～

上里 詩織 玉城 晃¹ 神園 幸郎²

Educational Supports to Children with Developmental Disorders to be Enrolled in Regular Classes: Mainly on problematic behaviors caused by subjects learning

Shiori UEZATO Ko TAMASHIRO¹ Sachiro KAMIZONO²

要 約

発達障害のある児童において、問題行動を誘発する可能性のある危険因子として、学校における教科学習の指導内容や指導方法に着目して、それらの問題性の所在を検討した。沖縄県内の小学校の教員を対象として、教科学習に起因する問題行動の実態について質問紙による調査を行った。その結果、理科の実験や図工の刃物を使用する教科内容に起因する問題行動などが捕捉された。また、それらの問題行動に対する指導・支援について多くの教師が苦慮している実態が明らかになった。今後の課題として、教師の専門性を高め、問題行動に至るリスクに配慮した教科の指導を工夫する必要性が指摘された。

Key words: 発達障害 少年非行 問題行動 教科学習

I はじめに

これまで非行や少年犯罪は、少年らの家庭環境や生育歴、さらには地域社会や交友関係などの関連で語られることが多かった。ところが、最近になって発達障害における障害特性と少年非行や犯罪との関連性が俄かに注目を浴びるようになってきた（麦島ら, 2006; 木戸ら, 2006; 中村, 2005; 十一, 2012）。

藤川 (2009) は広汎性発達障害児者による非行・犯罪の 32 事例を対人接近型、実験 (対人・対物) 型、パニック型、清算型、本来型の 5 つの型に分類した。いずれも広汎性発達障害の特性として挙げられる社会性の障害やコミュニケーションの障害、こだわりの強さや想像力の欠如、多動性や衝動性を遠因とする非行・犯罪の型である。

2007 年に特殊教育から特別支援教育へと転換を遂げたことから、従来対象とされてきた障害種に加え、発達障害もその対象へと含まれることとなった。特別支援学校・学級のみならず、通常の学級においても教師の障害に対する理解や専門的な知識を向上していくことが求められている。

桑野 (2013) は高機能広汎性発達障害 (以下、HFPDD とする) 児における少年非行に及ぼす環境の危険因子の一つに学校における授業を取り上げ、教育内容や単元内容を HFPDD の障害特性に照らしてその妥当性や適切性を吟味した。問題行動を誘発する可能性のある危険因子として指導内容や教科書中の適切性を欠く表現について、その問題性の所在を検討した。その結果、例えば理科の「燃焼の仕組み」や保健体育の「育ちゆく体とわたし」、その他の道徳や図工など HFPDD の障

1 沖縄県島尻郡与那原町立与那原中学校

2 琉球大学教育学部

害特性から見て問題行動の促進因子となりうる内容や表現を指摘した。

文部科学省 (2012) は障害者権利条約批准を控え、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告) を発表した。特別支援教育はすべての場で教育的配慮を要するすべての児童生徒に対してなされ、インクルーシブな共生社会の構築に資するものであるとされた。特別支援教育は特別な対象を擁する特殊教育と立場を異にすることで、すべての人に通ずる普遍的な教育への転換期を迎えているといえる。同時に児童生徒の実態の多様化に伴い、個々の教育的ニーズに応じた指導・支援が必要である。個々の認知特性や障害の程度に応じて指導内容や指導方法に一層の工夫が求められることから、特別支援教育の視点から通常の学級においてすべての子どもにわかる授業づくりを展開する「授業のユニバーサルデザイン化」を通じてすべての人が認知特性などの個人因子に関わらず学習の機会を保障することが求められる。

桑野 (2013) は、HFPDD 児の指導に際して、教科書に適切性を欠く表現や指導内容が散見されることを指摘したが、教科書自体の改編を求めることは現実的でない。教員は通常学級の指導において、教科書の表現や指導内容を児童の実態に即して補完し、個々の認知のズレによって理解に差が生じないように、必要に応じて教育的な配慮をすべきである。そのことは、子どもの確かな学力を保障するにとどまらず、教科書学習内容があらゆる問題行動へ進展することを抑止することにもつながるものと考えられる。

一方、こうした個別적인配慮は、ユニバーサルデザインの視点に立脚した授業を構築することとどのような整合性を持ちうるのか、あるいは授業における合理的配慮は如何にあるべきかなど、インクルーシブ教育を推進する上で考慮しなければならない課題と密接に関係している。

こうした課題を考える上で、教科書学習内容に起因する問題行動の実態とそれらに対する教育的配慮の現状を把握することは極めて重要である。

そこで、本研究では教員に対する質問紙調査によって教科書学習に起因する問題行動についての事例の集積を行い、桑野 (2013) の指摘した可能性について考察するとともに、通常の学級に在籍する発達障害のある児童への教育的支援のあり方について検討する。

Ⅱ 方 法

1. 調査方法

自作の質問紙による質問紙調査を行う。

2. 調査対象

沖縄県的那覇市、浦添市、宜野湾市、沖縄市の4市内の普通小学校のうち学級数が19以上の小学校(計50校)に勤務する教員1,476人を対象とする。

3. 調査期間 2014年11月25日～2014年12月末日までの間に、

筆者が直接各学校を訪問し配布と回収を行った。

4. 質問紙の構成 (24問)

1) フェイスシート項目

(1) 回答者自身について(勤続年数、特別支援教育に関わる教員経験など10問)

(2) 回答者が現在担当する学級について(特別な支援を受けている児童の有無等2問)

2) 質問項目

(1) 学習内容に関連する発達障害児の問題行動について(教員の認識、事例の有無等4問)

(2) 発達障害児に対する教育上の困難について(指導・支援する際の困難など3問)

(3) 教科書学習と問題行動とを関連づける発達障害特性について 1問

(4) 発達障害児に対する支援について(学校全体での取り組みなど2問)

(5) その他(障害児との関わり経験、発達障害に関する情報など4問)

5. 設問の設定理由

1) 教員の特別支援教育に係る専門性についてフェイスシートの設問(3)では、取得免許の種類を訊ねる項目を設定した。教員の特別支援教育に係る専門性を把握する指標の一つとして、特別支援学校教諭免許状取得の有無について訊ねる項目を設定した。

また、フェイスシートの設問(5)では特別支援教育に関わる教員経験の有無を訊ねた。ここでの特別支援教育に関わる教員経験とは、特別支援学校及び通級指導教室、特別支援学校での勤務経験を指す。発達障害児について指導した経験を考慮して、設問(3)と同じく教員の特別支援教育に係る専門性を把握する指標の一つとして設定した。

2) 教科書学習内容が問題行動へ結び付く可能性について

設問(1)では、発達障害特性が教科の学習内容と関連し合い問題行動へ結び付く可能性について

訊ねた。設問(1)は、予備調査の結果をもとに新たに設定したものである。

予備調査は、試作した質問紙を用いて現職の教員6名を対象に行った。試作した質問紙は、「教科学習に起因する問題行動」を指導した事例の有無やその事例で実際に起きた問題行動やそれに対する教員の対応など、「教科学習に起因する問題行動」の詳細についての設問を中心に制作した。しかし、予備調査の結果「教科学習に起因する問題行動」についての事例の有無について、「ない」、「わからない」と回答した者がそれぞれ2名、残りは無回答であった。そのため、質問紙の第一の目的としていた「教科学習に起因する問題行動」について指導した事例を収集することができなかった。その理由として①「教科学習に起因する問題行動」について回答者が理解するのが困難だった、②「教科学習に起因する問題行動」について指導した事例数が少ない、以上の2点が原因として考えられた。そこで理由①への対応として、「教科学習に起因する問題行動」についてのイメージや説明を加えた。理由②への対応として、「教科学習に起因する問題行動」について指導した事例の回答欄を減らし、新たに教科の学習内容が問題行動に結び付く可能性の有無について教員の意識を問う質問項目を設けた。

3) 校内支援体制について

設問9では、発達障害児に対する支援として学校における取り組みについて訊ねる項目を設定した。小学校における発達障害児に対する支援の実態を把握する項目として、特に個別の指導計画、特別支援教育コーディネーター、特別支援学校のセンター的機能の活用についての設定理由を以下に述べる。

(1) 個別の指導計画

平成16年1月に文部科学省より公表された「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、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）」において、「個別の指導計画」は、「児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだもの」としている。そして小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒についても、必要に応じて作成することが望まれるとしていることから、個別の指導計画につい

ての項目を設定した。

(2) 特別支援教育コーディネーター

平成16年1月に文部科学省より公表された「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、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）」では特別支援教育コーディネーターについて、「小・中学校又は盲・聾・養護学校において関係機関との連携協力の体制整備を図るために、各学校において、障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識及びカウンセリングマインドを有する学校内及び関係機関や保護者との連絡調整役としてのコーディネーター的な役割を担う者」として提言されている。このことから、発達障害児に対する支援の実態を把握する項目の一つとして、特別支援教育コーディネーターとの連携についての項目を設定した。

(3) 特別支援学校のセンター的機能

平成17年12月8日、中央教育審議会から「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（答申）が文部科学大臣に答申された。その中で「特に、小・中学校に在籍する障害のある児童生徒について、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め、その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、特別支援学校（仮称）が、教育上の高い専門性を生かしながら地域の小・中学校を積極的に支援していくことが求められる」としている。そこで、小学校における発達障害児に対する支援の実態を把握する項目の一つとして、特別支援学校のセンター的機能の活用について問う項目を設定した。

(4) その他

設問12では、発達障害に関する専門性を高めるために、実際に行っている取り組みについて訊ねた。また、設問13では今後、発達障害についてどのような情報を求めるかを訊ねた。これらの設問は、教員の発達障害理解について訊ねるために設定した。

Ⅲ 結果と考察

対象とした50校のうち42校から協力を得ることができ、質問紙は496票（33.60%）を回収できた。

設問1では、発達障害特性が教科の学習内容と関連し合い問題行動へ結び付く可能性について訊ねた（複数回答可）。その結果を図1に示した。

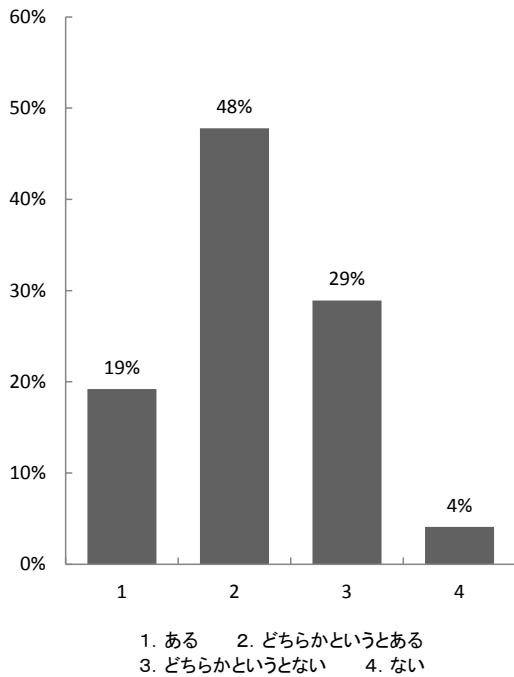


図1 教科学習内容が問題行動へ結び付く可能性について

発達障害特性が教科の学習内容と関連し合い問題行動へ結び付く可能性が「ある」、「どちらかというところ」と答えた回答者が計325名(67.02%)、「ない」、「どちらかというところない」と答えた回答者が計160名(32.99%)となり、発達障害特性が教科の学習内容と関連し合い問題行動へ結び付く可能性が“ある”と答えた回答者の方が多かった。また、これまで教科学習内容に起因する問題行動を指導した経験のない教員でも、発達障害特性が教科の学習内容と関連し合い問題行動へ結び付く可能性がある」と認識しているようである。

教科学習内容に起因する問題行動について、実際の具体的事例が報告された件数は22件(4.4%)であった。報告された事例は決して多くはないが、問題の重大性に鑑みて個々の報告をすべて表1に示した。

障害の種類は、ADHDとそれに類する障害が13名、そして自閉症やアスペルガー障害などの広汎性発達障害が7名、その他が2名であり、ADHDと広汎性発達障害が圧倒的に多いことがわかる。

報告された事例のうち、火遊びに関わる問題行動が9件、次いで刃物を使った問題行動が5件、動物への攻撃行動が2件、電気に纏わる問題行動が2件、そしてその他が4件であった。学年別でみると、3年生が8名、4年生が5名、2年

生が4名、5年生が2名、6年生が2名そして1年生が1名であった。小学校中学年の児童、とりわけ3年生が多かった。

関連した教科学習内容としては、理科が13件、図工が3件、生活科が2件、音楽、国語、算数、社会がそれぞれ1件ずつであった。理科が半数以上を占め、次いで図工、生活科となっている。授業時数の多い主要教科の国語、算数、社会は少なかった。

設問3では設問1で「ある」、「どちらかというところ」と答えた回答者に具体的にどの教科と関連性が高いと感じるかを複数回答で訊ね、具体的な単元があれば自由記述で訊ねた。その結果を図2に示した。

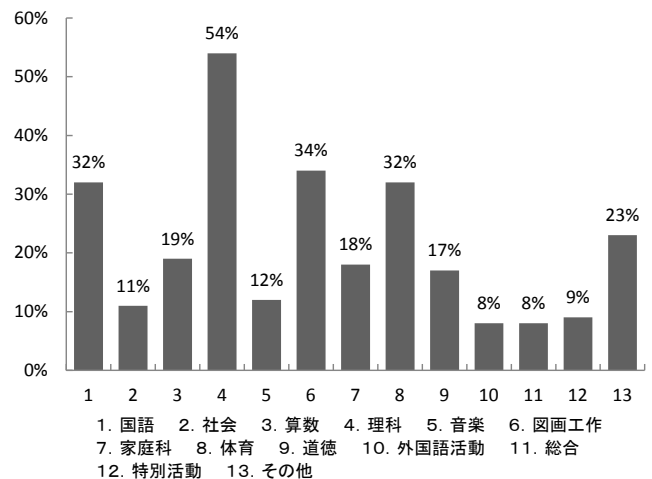


図2 関連する教科

関連性が高い教科として、特に回答が多かったものは、「理科」176名(54.2%)で、次いで「図画工作」110名(33.8%)、「国語」103名(31.7%)、「体育」103名(31.7%)となった。理科と図画工作は、先に報告された事例の中でも関連する教科として多くあげられており、多くの教員に共通する認識であることがわかる。しかし、比較的割合の高い国語と体育については、前述した教科学習内容に起因する問題行動として具体的に報告された事例は少なかった。発達障害児に指導上困難を感じる教科を訊ねる設問5でも、国語と体育を挙げる教員は「国語」55名(11.09%)、「体育」42名(8.47%)で、比較的割合が高かった。自由記述によると、国語の学習内容が理解できず教室を離れるとか、体育ではルールを理解できずに友達とトラブルに発展するといったように、授業時間中の発達障害児によく見られ

| 分類 | 学年・性別・障害名・特性 | 生じた問題行動 | 関連した教科学習内容 | 問題行動への対応 |
|---------------------------|------------------------|----------------------------------|--|--|
| 刃物を使用した問題行動 (動物が対象) | 2年生、男児、AD/HD | はさみ、カッターでミミズを切り刻んだ | 版画(図画工作) | 職員間で共有。保護者へ連絡 |
| | 2年生、男児、AD/HD 傾向 | はさみでセミの幼虫を切った。 (他の子にやれと言われて) | 生き物大好き(生活科) | セミの一生について教え、短い生涯なので生かしてあげるようにと、道徳で命の大切さについて指導した |
| | 2年生、男児、AD/HD | はさみでかたつむりの目を切った | かたつむりのうた(音楽) | 個別指導 |
| 刃物を使用した問題行動 (人が対象) | 5年生、男児、アスペルガー傾向 | 刃物で前席の子の背中を刺してしまった | 版画(図画工作) | 全職員で共有。親子ともどもカウンセラーへ |
| 刃物を使用した問題行動 (その他が対象) | 4年生、男児、知的、多動傾向 | 図工に使用するカッターやはさみ等でいろいろな物を切り刻んだ | 飛び出すカード作り(仕掛けのあるポップアップカード作り) (図画工作) | 学年及び生徒指導へ報告。保護者へ連絡した。工作时に個別指導を行った |
| 火遊びに関連する問題行動 (虫めがねを使用) | 3年生、男児、AD/HD | 虫めがねを使ってベランダで紙を燃やした(教師の目を盗んでやった) | 太陽の光を調べよう(理科) | 職員会議で共有。親と話し合いをもつ。 |
| | 3年生、男児、反抗障害傾向 | 虫めがねで靴下を燃やして穴をあけた | 太陽と影の動き(理科) | 学年指導 |
| | 3年生、男児、AD/HD | 虫めがねで虫の死がいを燃やそうとした | 虫のからだ(理科) | 学年で共有。学年で指導 |
| | 3年生、男児、AD/HD 診断有り | 虫めがねで木の葉を焦がした | 「たねをまこう」で虫めがねを使って観察(理科) | 保護者や職員で情報共有。学校長から個別指導をもらった |
| | 3年生、男児、多動 | 虫めがねで枯葉を燃やす、焦がす | 太陽の動きと影(理科) | 担任による指導 |
| 火遊びに関連する問題行動 (マッチを使用) | 4年生、男児、アスペルガー傾向 | ベランダにある物をマッチで燃やした | 物の体積と温度(理科) | 職員会議で共有。保護者への連絡 |
| | 6年生、男児、AD/HD | マッチを使ってトイレで紙を燃やしていた | ものの燃え方(理科) 調理実習(家庭科) | 親と連絡 |
| 火遊びに関連する問題行動 (その他を使用) | 3年生、男児、AD/HD | 日光を鏡を使って集め、火をつけようとした | 鏡を使った光の実験(理科) | 実験セットを持ち帰らせたので、おうちの方へ知らせた |
| | 5年生、男児、AD/HD | 枯葉、ごみを燃やした | | 職員会議で共有、警察連絡 |
| 動物への攻撃 | 2年生、男児 | かたつむりをふみつぶしていた | 生活科 | カタツムリは袋のなかに入れるよう指導 |
| | 6年生、女児、自閉、知的 | ミミズをちぎる | 土の中の生き物(理科) 植物(いも)の栽培(生活単元学習) | その場で指導。後で保護者に連絡 |
| | 2年生、男児、発達障害特性なし | 突然池のカエルの足を引っ張って割こうとした | 関連した教科なし | 学年会及び職員会議で共有。カウンセラーへつなぐ。家庭と話し合い。 |
| 電気に関する問題行動 | 3年生、男児、アスペルガー傾向 | 電流を流してみようとコンセントに電線を近づけた | 電気を流そう(理科) | 学年で指導。保護者、管理者交えて面談 |
| | 4年生、男児、AD/HD | コンセントにカッターを差し込みショートさせた | 電気のはたらき(理科) | 学年会、生徒指導部会で共有 |
| その他 | 3年生、男児、アスペルガー | 国語の教科書内の表現を適切でない場で使ってしまう | 物語(国語) | 本人との会話。生徒指導部会で共有 |
| | 1年生、男児、高機能自閉症 | ブロックを口の中に入れ、磁石を食べていた(飲み込んではいない) | 足し算、引き算(算数) | 職員会議等で共有、理解。ヘルパーをつけた |
| | 4年生、女児、アスペルガー傾向(知的な遅れ) | 公衆電話で110番、119番して、火事だと嘘をついた | 安全なまちづくり(4年生の社会) | 保護者、学年、学校全体で共有。認識をもった。 →継続してカウンセリング。 →その後、特別支援学級へ。 |
| | 4年生、男児、AD/HD 傾向 | 磁石で近所中のガス?水道?のメーターをくるわせた | 磁石について(理科) | 保護者と連携。学年で共有 |

表1 教科学習内容に起因する問題行動

る行動が挙げられていることから、本研究が捕捉しようとした教科内容に起因する問題行動とは質的に異なるものとして捉える必要がある。

表1で報告された事例をみると、低学年では生活科、中学年では「燃焼」、「光の性質」、「電気」など理科の実験に影響された問題行動が多いことがわかる。

生活科では「動物の生態」などを取り上げることから、生物との関わりに纏わる問題行動が多く指摘されている。生活科は中学年以降の理科との連続性があるが、理科のように実験等の活動は行わない。ところが、3年生に上がり、初めて実験等を経験するようになると、こうした新たな活動への目新しさもあり実験等への興味関心が喚起される。そして、その興味関心は発達障害児の障害特性によって全体性から遊離し、限局した興味関心に基づく問題行動へと変質していく可能性が想定できる。中学年における理科の実験内容に起因する問題行動の多さには、こうした背景が想定される。

一方、3年生と4年生の中学年で多く報告された理科に起因する問題行動も5年生と6年生の高学年になると報告された事例が減少する。成長に伴う興味関心やこだわりの対象の変化などがその背景として考えられるが、確かな背景は不明である。ただ、中には警察に連絡するほどの重大な事態を引き起こした事例もあることから、高学年まで問題行動を持ち越す事例については特に注意が必要であろう。

設問7で発達障害児の指導に困難を感じた際の対処法について訊ねた(複数回答可)。その結果を図3に示した。

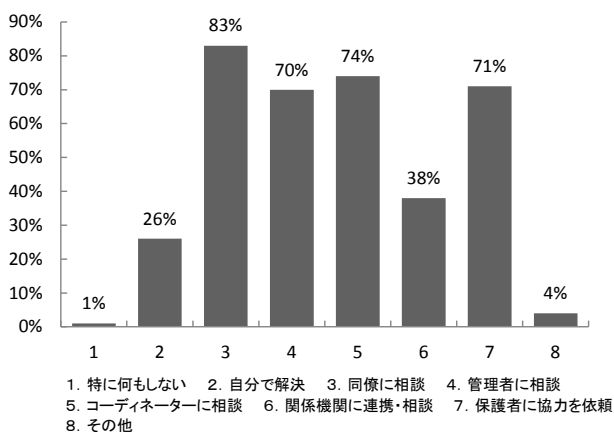


図3 困難を感じた際の対処法

回答が多かったものは「同僚に相談する」412名(83.1%)、「コーディネーターに相談する」366名(73.8%)、「保護者に協力を依頼する」350名(70.6%)、「管理者に相談する」349名(70.4%)であった。発達障害児の一般的な問題行動に対する対処法としては、周囲の職員に相談する、あるいは保護者に協力を依頼するというものがほとんどであることがわかった。この結果を表1の「問題行動への対応」と比較してみると、具体的な事例に対処した教師は、多くの教師と同様に職員会議や学年会で問題を共有するとか、保護者に連絡するなど基本的に同様な対処法をとっていることがわかる。中には、問題行動を起こした児童やその保護者をカウンセラーに繋いだり、特別支援学級へ措置替えするなど環境整備を積極的に行ったり、先にも指摘したように警察に連絡するなど外部機関と連携したりなどの対応も見られた。学習内容に起因する問題行動へ対応するために、担任教師は校内の同僚や管理者との連携体制を利用していることが明らかになった。これらの結果から、問題行動に適切に対処するためには、コーディネーターを中心とした校内の支援体制を充実させることが重要であろう。同時に、教師自身の特別支援教育に関する専門性を高めることも必要である。

設問12で、発達障害に関する専門性を高めるために実際に行っている取り組みについて複数回答で訊ねた結果を図4に示した。

回答が多かったものは、「書籍からの情報収集」380名(76.6%)、「研修会への参加」333名(67.1%)、「講演会への参加」249名(50.2%)であった。これらの結果からわかるように、教師は発

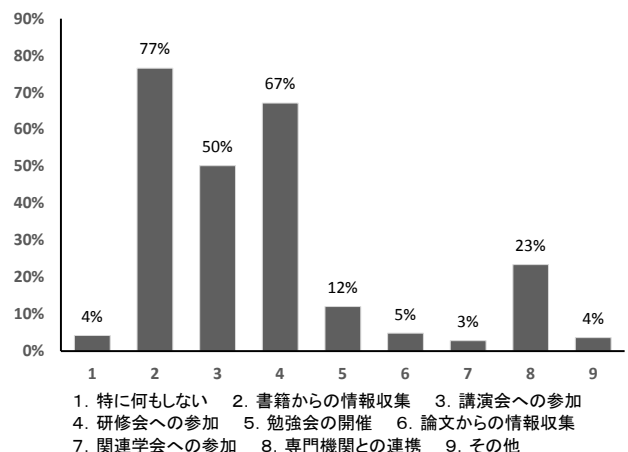


図4 発達障害に関する専門性を高めるための自助努力

達障害に関する専門性を高めるためにさまざまな自助努力を積み重ねている。こうした努力が日々の教育実践において必ずや実を結ぶことであろう。表1で示した事例のように、生活科の学習内容に触発されてハサミでセミの幼虫を切った児童に対して、この事例を道徳の授業で取り上げて「セミの一生」を学習する中で命の大切さを伝えるといったような臨機応変な対応がとれる教師力が期待されるところである。

教科学習の内容に起因する問題行動の背景を検討する中で、改めて問題行動に至るリスクについて配慮した教科指導を工夫する必要性が明らかになった。問題行動を未然に防ぐという意味でも、高学年に上がって問題を重大化させないという意味でも、問題行動へ至るリスクに配慮したきめ細やかな指導が行われることを期待する。

IV 付 記

本研究は文部科学省科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号 22530710）の助成を得た。

参考文献

1. 麦島 剛、上野行良、中村晋介、本多潤子 (2006) 少年非行に影響を与える要因・地域の物理的環境と中学生の非行容認度との関係 福岡県立大学人間社会学部紀要、15(1), 85-91.
2. 木戸久美子、中村仁志、藤田久美、林 隆 (2006) 発達障害と性犯罪および性非行についての文献的考察 山口県立大学社会福祉学部紀要、11, 135-139.
3. 中村仁志 (2005) 反社会的行動が頻発する軽度発達障害児の事例研究 —2 事例の比較を通して— 山口県立大学看護学部紀要、9, 41-48.
4. 藤川洋子 (2009) 発達障害と少年非行、障害者問題研究、37(1), 39-45.
5. 十一元三 (2012) 少年・成人の司法事例と広汎性発達障害、発達障害研究、34(2), 109-120.
6. 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍するは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 http://www.mext.go.jp/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf.

7. 桑野裕加 (2013) 高機能広汎性発達障害の少年非行に及ぼす通常学級の授業内容の影響 琉球大学教育学部特別支援教育専修、卒業研究.