

<原著論文>

小学校の生活場面における発達障がいの問題行動と対応に関する質的研究 — 特別支援教育コーディネーターの理解と対応を踏まえて —

Qualitative study on problematic behavior and support about Children with
Developmental Disorder in aspects of elementary school life
— on the basis of special needs education coordinator —

斎藤 富由起¹、小野 淳²、社浦 竜太³、山内 早苗⁴、井手 絵美⁵

要 旨

特別支援教育の導入により特別支援コーディネーターによる発達障がいの支援の在り方が議論されている。本研究では、小学校の特別支援教育コーディネーターに対して学校での課題場面と、その対応を検討した。その結果、特別支援教育コーディネーターが苦慮する課題は主に児童の衝動行動および多動性傾向であることが明らかにされた。

特別支援教育コーディネーターの対応については「クールダウン」が強調される一方で、有効な手法であるソーシャルスキルトレーニングは単発的な実施にとどまっている可能性が示唆された。また、特別支援教育コーディネーターによりユニバーサル環境の視点から物理的な環境調整を行うことが独自の支援となることが指摘された。体系的なソーシャルスキルトレーニングの立案および発達障がいの物理的な環境調整の研修が特別支援コーディネーターの発展に望まれる。

キーワード：発達障がい、特別支援教育、特別支援教育コーディネーター、ソーシャルスキルトレーニング、ユニバーサルデザイン
Developmental Disorder, special needs education, special needs education coordinator, Social Skills Training, Universal Design:UD

1. 問題提起

— 小学校の特別支援教育における発達障がいの理解と対応 —

「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態把握調査」(文部科学省, 2003 a) により「知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合」は6.3%に及ぶことが報告されたことから、こうした児童の生活面、学習面のつまずきの背景の一部としての発達障がいの理解と対応方法に注目が集まっている(斎藤・小野・井手, 2008)。例えば発達障がいの対応を含んで開始された特別支援教育においては、学校経営方針に位置付けながら個別にニーズと、その背景にある学習障害、高機能自閉症、ADHD (Attention Deficit / Hyperactivity Disorder: 注意欠陥多動性障害; 以下、ADHDと略す) などの特性を踏まえた個別指導計画を実施や校内委員会の設置が求め

られている(文部科学省, 2003 b; 河村, 2003)。

代表的な発達障がいの一つであるADHDとは「年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/または衝動性、多様性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもの」であり、「7歳以前にその状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」と定義されている(文部科学省, 2003)。さらに、①「不注意」「多動性」「衝動性」に関する設問に該当する項目が多く、少なくとも6カ月以上続いていること ②「不注意」「多動性」「衝動性」のうちいくつかが7歳以前に存在し、社会生活や学校生活を営む上で支障がある ③著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で認められている ④知的障害(軽度を除く)、自閉症などが認められないという4点が「実態把握基準」として提案されている。そして、特別支援教育における代表的な発達障がいの中で、特にADHDは多動や衝動的行為

1 Fuyuki SAITO

千里金蘭大学 生活科学部 児童学科

受理日：2010年9月1日

2 Atushi ONO

千里金蘭大学 生活科学部 児童学科

3 Ryuta SYAURA

東洋学園大学 学生相談室

4 Sanae YAMANOUCHI

東京都世田谷児童相談所

5 Emi IDE

月島保育園

は集団生活の中で目立ちやすい特性を持つことが示唆される(斎藤・小野・井手, 2008)。

そこで斎藤・小野・井手(2008)は、特別支援教育の開始に伴う混乱を防止する目的で小学校教員(学年主任)のADHDに対する理解と支援希求の内容を検討した。その結果、①ADHDの正確な定義について、教員間の知識にばらつきが大きいこと、②問題行動としては多動性や衝動的行動が目されやすいこと、③学習障害の対応と比較して、ADHDの場合、専門的な個別対応ではなく「言葉で注意する」という指導が多くみられること、④小学校教員が求める支援の内容で最も多い内容は、個別支援の方法の学習と同時に介助員の設置であることなどを明らかにした。

一方、斎藤・小野・井手(2008)の検討課題として、①調査協力者の発達障がいに関する経験にばらつきが大きいこと、②小学校での特別支援教育においては、多動性・衝動性が多くみられるという仮説に対する追試の必要性、③ADHDの理解と問題行動の把握についての検証が中心であり、小学校教員の日常的な対応についての検証が不十分であることが指摘できた。

現在の特別支援教育では発達障がいの特性の周知徹底と支援体制の確立は特別支援教育コーディネーターを中心に行われる(文部科学省, 2003b)。特別支援教育コーディネーターとは保護者や関係機関に対する学校の窓口として、また、学校内の関係者や地域の教育相談センター、福祉・医療等の関係機関との連絡調整の役割を担う者として位置付けられ、学校内外の「窓口機能」および「連絡調整機能」を担う(松村, 2006)。換言すれば、特別支援教育コーディネーターは校内の特別支援教育の全体的なファシリテーターと捉えることも可能である。しかし、特別支援教育コーディネーターを母集団とした研究は乏しい状態にある。

そこで斎藤・小野・井手(2008)を前提に、小学校における特別支援コーディネーターを母集団とすることによって発達障がいに関する経験を統制した上で、小学校の特別支援コーディネーターが考える「問題行動の性質」および「問題行動への具体的な対応」の実際を検証する。

2. 目的

研究1の目的は、斎藤・小野・井手(2008)の『小学校教員におけるADHDの理解』に関する研究を踏まえて、特別支援教育コーディネーターが『発達障がい』を前提とする生徒の「どのような行動に苦慮しているか」

および「それらにどのように対処しているか」を明らかにすることである。

3. 方法

(1) 調査協力者: 地区の教育相談センターの協力を得て、関東地方のX区の「特別支援教育コーディネーター」または「特別支援教育コーディネーターに相当する教育相談担当」の小学校教諭48名(女性31名:男性17名)であった。なお調査地区での社会資源の在り方は、地方自治体による教育相談センター以外に、スクールカウンセラーの拠点校システムによる訪問(週に1回)と、教育センターの中に言語発達に特化した教室が設置されている点に特徴がある。

(2) 手続き

- ① KJ法の手続きについて説明した後、48名を5グループに分け、「児童に対して対応に苦慮している行動」(問題行動)と「それに対する反応」(教師の対応)について、それぞれカード化を行わない、グループごとにKJ法を実施した。
- ② それぞれのグループにはKJ法に詳しい臨床心理士が入り、グループ化、ラベリングの水準が均等になるようにフォローした。臨床心理士はカードの内容についての指示はおこなわなかった。
- ③ 作成された「問題行動」(5種類)と「その対応」(5種類)に対して教員および臨床心理士(3名)がKJ法を行い、「問題行動」と「教師の対応」について、最終的なグルーピングおよびカテゴライズを行なった。

4. 結果

問題行動に関しては「友人と手を出す喧嘩が多い」、「一番になれないと、怒って暴れる」「同級生に挑発的な言動をする」などの「攻撃的行動」、「発表前になると保健室に行ってしまう」などの「苦手場面の回避行動」、書字障害、読字障害を対象とする「学習障害」、「窓から物を落とす」「順番を待てない」などの(ルール遵守行動を含む)「衝動的行動」、「授業中に立ち歩く」、「話を最後まで聞けず、動き回る」などの「多動傾向」、「清潔な服装ができない」などの「身辺自立」が挙げられた。また、「保護者が学校に理不尽な抗議をしてくる」、「保護者の障がい受容が不十分」などの「保護者対応」も課題場面としてあげられた。グループ1の「問題行動」の例を表1に示す。

表1. グループ1における「問題行動」

問題行動のラベリング	教員の指摘した問題行動
ラベル1 攻撃的行動	一番になれないと怒って暴れる。 ささいなことで友人と喧嘩。 唐突に挑発的な発言をして、喧嘩になる。
ラベル2 苦手場面の回避行動	グループ活動が始まると、保健室に行く。 みんなの前で一人で歌えるのに、発表は避ける。
ラベル3 学習障害	ひらがなが書けない。 書字障害のため、漢字のテストが苦手で避けるようになってきた。 漢字が苦手。
ラベル4 衝動的行動	朝からハイテンションでものを投げる。 窓から身を乗り出す。 窓からモノを落とす。 児童館で他人のカードを取って返さない。 突然、面識のない子の家に行き、ゲームをさせてほしいという。 ブランクの順番が待てない。 他の子のおもちゃを取って遊んでしまう。 ゲームのルールを理解できない。
ラベル5 多動傾向	教室から飛び出してしまう。 飛び出して、支援員と追いかっこになってしまう。 話を聞いているうちに、言葉じりに反応して、勝手に大きな声を出してしまう。 びんぼうゆすりが止まらない。 興味のあるものを見ると、授業中に立ち歩く。

また、問題行動や課題場面に対する特別支援教育コーディネーターの対応については、「別室に移動させ、落ち着かせる」などの「クールダウン」、言葉による「注意・指導」、リラクセーションスキルや感情コントロールスキルなどの「スキル学習」、連絡ノートの交換など、保護者との話し合いを中心とする「保護者

との関係調節」(協力依頼を含む)、あるいはスクールカウンセラーや教育相談センターの指導のもとに行われる「行動療法的対応」、掲示物を少なくしたり、スケジュールを視覚的に提示するなどの「環境調整」があげられた。グループ1における「問題行動への対応」を表2に示す。

表2. グループ1における「問題行動への対応」

対応のラベリング	教員の対処行動
ラベル1 クールダウン	別室で落ち着かせる。 クールダウンの部屋に行かせる。 別室に教師と移動。落ち着くまで待つ。 グループから離れさせて、介助員についてもらい、落ち着くまで教室から出す。 別室で話を整理して、気持ちを落ち着かせる。 落ち着くまで別室に移動。
ラベル2 注意・指導	モノを落としてはいけないと何度も注意している。 喧嘩をしてはいけないと指導。その後、仲直りのための握手をさせている。
ラベル3 スキルの学習	怒りそうになったら、深呼吸の練習をしている。 周囲の子どもにも、今、彼は練習中であることを伝え、うまくできたら、拍手をしてもらっている。 小さな声か心の中で漢字の部首を言いながら、漢字を書く練習をしている。
ラベル4 親への協力依頼	教育相談センターでの相談を勧める。 登下校の手伝いをお願いする。
ラベル5 環境調整	窓はすべて閉めて、モノを落とさないようにする。 黒板の周囲の掲示物を最小限にする。
ラベル6 行動療法的対応	出てしまって戻ってこなければ無視。戻ってきたら、ほめる。

5. 考 察

攻撃的行動と衝動的行動の弁別においては、主に前者が「友人関係のトラブル」が中心になるのに対して、後者は「ルール遵守行動の逸脱」を中心課題とした。これらを別カテゴリーとしたのは、宮本(1999)が指摘するように、攻撃性は衝動性と必ずしも同じではなく、衝動性に対する周囲の無理解が攻撃性に転嫁するという二次障害の可能性が指摘できるためである。

一方、両カテゴリーを相関があるものと捉えるならば、小学校における特別支援教育コーディネーターが「問題行動」と認識する行動や場面は、高機能自閉症やアスペルガー障害により示唆される行動より、多動、衝動性優位のADHDの特性を反映した内容が多いことが示唆される。この結果は斎藤・小野・井手(2008)の「小学校の教員が認識しやすい『問題行動』は、学習障害のほか、ADHDの衝動性行動と多動性傾向が多く、不注意行動は相対的に見出されづらい」という仮説を支持しており、今後の量的検証が望まれる。

こうした「問題行動」や「課題場面」の対応としては、多様な「クールダウン」の方法が報告されており、相対的に教室の物理的な環境調整の報告が乏しい点が注目できる。高橋(2004)が指摘するように、教室を出てしまう行動には周囲の理解のもとで「出る際の手続きと戻るまでのルール」を定めることと同時に、児童の注意が転導するような刺激を統制することなどの物理的な環境整備も効果的である。物理的な環境調整のスキルが現在の特別支援コーディネーターに特に求められる知識として指摘できる。

一方、日本における物理的な環境調整の工夫の具体例はスケジュール表の作成や黒板周囲の刺激統制以外の具体例が乏しい。東京都日野市教育委員会(2010)のように、地域行政の支援のもとに行われる環境調整の浸透がいっそう求められよう。発達障がいへの特性に即した環境調整は斎藤・小野・井手(2008)が指摘した「発達障がいへの協働的アプローチ」と同様の方向性であり、今後、特別支援教育コーディネーターの主要な専門性の一つに発展していく可能性がある。

他方、特別支援コーディネーターの対応で乏しかったことは、体系的なソーシャルスキルトレーニングの導入である。ソーシャルスキルトレーニングは発達障がい、とりわけADHDの社会的つまづきに効果が確認されており(Brondolo, DiGiuseppe, and Tafrate, 1997; Sommers-Flannagan, J., and Sommers-Flannagan, R, 1995), 多様な手法も開発されている(e.g.,小貫,

2004)。こうしたソーシャルスキルトレーニングは体系的かつ長期的に導入されてこそ効果を発揮するが(名越, 2004), 本研究の結果からは、単発的な導入にとどまっていることが示唆される。つまり、現在の特別支援コーディネーターは単発的なソーシャルスキルトレーニングは実施はできるものの、クラスや児童の特性に合わせた独自のソーシャルスキルトレーニングを体系的に立案・実行する点に課題があると考えられる。今後、特別支援教育コーディネーターの専門性として、学校場面におけるケースフォーミュレーションにおけるソーシャルスキルトレーニングの指導プログラムの作成が指摘できるだろう。

6. 総合考察

本研究では、小学校の特別支援教育コーディネーターが持つ「問題行動」を質的に検討した。その結果、そこには一定の傾向が見出された。とりわけ学習障害を除くと、ADHDを示唆する行動が「問題」として認識されやすいことは注目できる。つまり、学校だからこそ問題と見なされやすい特性があり、それへの対応が教員の立場から行われるというものである。この「教員の立場から見た問題と対応」をモデル化したものが図1である。

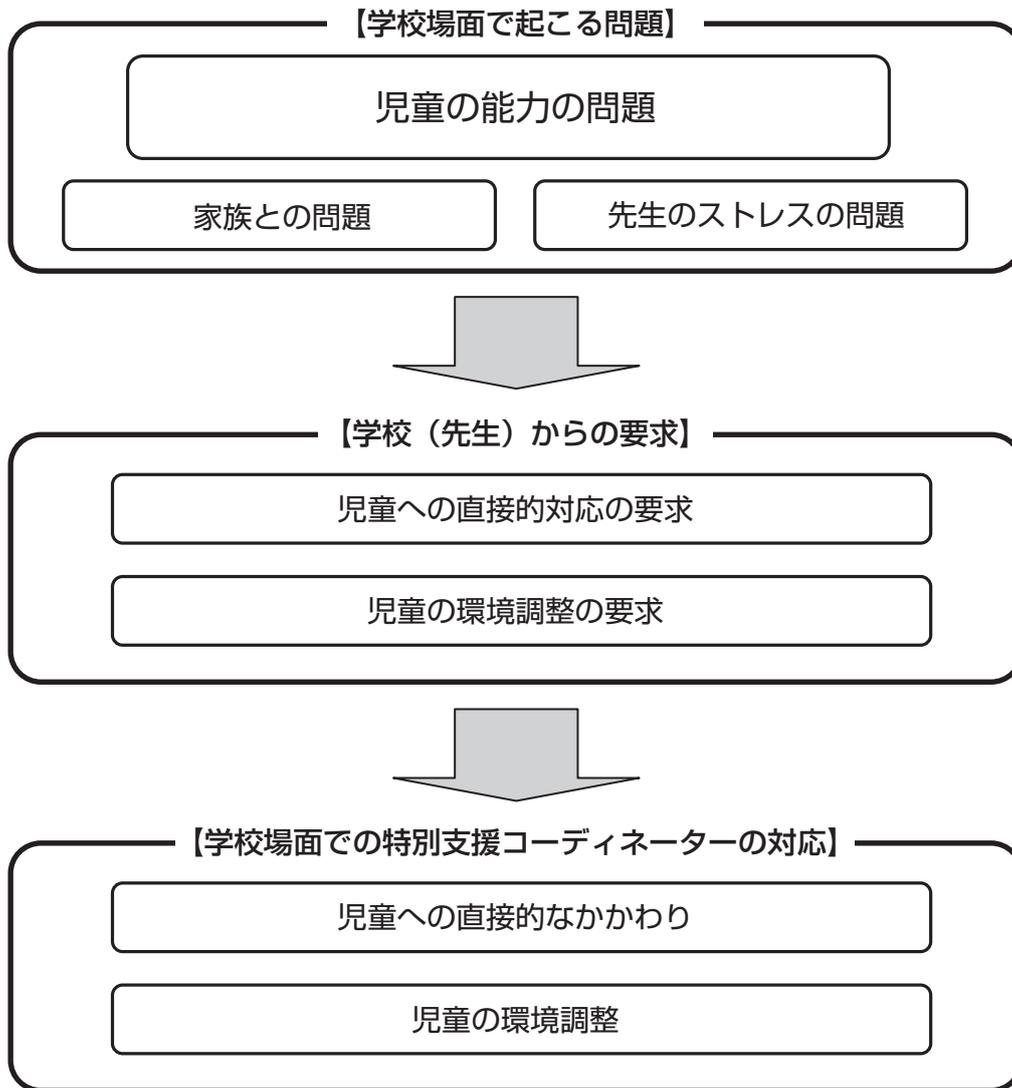
図1に基づけば「学校場面で起こる問題」は、生徒の能力面での問題だけが単独に生じることはなく、「教員のストレス」と「保護者のストレス」が同時に生じている。この全体的なストレス事態を受けて、特別支援コーディネーターは児童への直接的な対応方法と環境調整の手法を求められる。ただし、特別支援教育コーディネーターが直接に一人一人の生徒へ関わることは実際的ではない。したがって、地域の教育センターにおける臨床心理士や学校心理士、スクールカウンセラーは特別支援教育コーディネーターを窓口として該当生徒に直接的にかかわることが期待される。また知能検査の実施は地域の教育センターが担う重要な役割といえるだろう。

特別支援教育コーディネーターの役割は連絡調整機能であることは自明である。しかし、現実の学校現場では図1のように、「この生徒に対してどうすればいいのか」を求められていることも事実である。この時、保護者との連携と生徒固有の刺激特性を踏まえ、物理的環境調節の手法を指導すること、そして、「感情コントロールスキル」のような問題発生予防的な集団のソーシャルスキルトレーニングの実施を行うことができれば、特別支援コーディネーターは当該生

徒の問題行動の対応にスクールカウンセラーや巡回相談員とは異なる独自のかかわりを行うことができる。換言すると、「児童への直接的なかかわり」と「児童への具体的な環境調節」に不全感が生じるほどに、特別支援教育コーディネーターの負担は大きくなる。した

がって、今後の特別支援教育コーディネーターには学校内での環境調節スキルと個別のソーシャルスキルトレーニングの指導プログラム作成スキルの学習が求められると結論できる。

図1. 学校場面の『問題 - 要求 - 対応』モデル



引用文献

- Brondon,E.,DiGiuseppe,R.,&Tafrrate,R.C. 1997
Exposure-based treatment for anger problems:Focus
on the feeling. *Cognitive and Behavioral Practice*,4,75-
98.
- 河村久 2003 学校における対応 通常学級における
LD・ADHD・高機能自閉症の指導—つまずきの
ある子の学習支援と学級経営— 東洋館出版社,17-26.
- 松村勘由 2006 特別支援教育コーディネーターに関
する実際的研究 独立行政法人 国立特殊教育総合研
究所.
- 宮本信也 1999 援助に当たっての医学的問題 小林
重雄(監修)「発達障害の理解と援助」 コーレル社
53-82.
- 文部科学省 2003 a 通常の学級に在籍する特別な教
育的支援を必要とする児童生徒に関する実態把握調査.
- 文部科学省 2003 b 小・中学校におけるLD,AD
HD,高機能自閉症等の児童生徒への教育支援に関す
る体制整備の実施状況調査結果について.
- 名越斉子 2004 小学校低学年グループのSST 小
貫悟・名越斉子・三和彩 LD・ADHDへのソーシャ
ルスキルトレーニング 184-195.
- 小貫悟 2004 SSTエクササイズ集 LD・ADHDへ
のソーシャルスキルトレーニング 71-181.
- 斎藤富由起・小野淳・井手絵美 特別支援教育にお
ける小学校教員の発達障がい理解と支援希求に関す
る半構造化面接(共著) —ADHDの理解を中心に—
千里金蘭大学紀要,5,83-97.
- Sommers-Flannagan,J.,&Sommers-Flannagan,R, 1995
Psychothrapeutic techniques with treatment-resistant
adolescents. *Psychotherapy*,32,131-140.
- 高橋あつ子 2004 LD,ADHDなどの子どもへの場面
別サポートガイド —通常学級の先生のための特別支
援教育— ほんの森出版 56-63.
- 東京都日野市教育委員会・小貫悟 2010 通常学級で
の特別支援教育のスタンダード—自己チェックとユニ
バーサル環境の作り方— 東京書籍.