

<実践報告>

特別支援教育の実践

—通常学級における ADHD 児への教育的支援—

依田富貴子 長野県上田市立神科小学校
 大澤安貴子 上田市教育委員会子ども教育課
 土井 進 信州大学教育学部教育科学講座

Special Needs Education in Practice

—Educational Support to a Pupil Diagnosed with ADHD
 Placed in a Mainstream Primary School Class—

YODA Fukiko : Kamishina Primary School, Ueda City

OSAWA Akiko : The Board of Education in Ueda City, Youth Services and Education Division

DOI Susumu : Educational Science, Faculty of Education, Shinshu University

研究の目的	通常学級に在籍する ADHD 児に対する教育的支援の在り方を事例に基づいて検討し、有効な支援方法について明らかにすること。
キーワード	特別支援教育 実態把握 信頼関係 肯定的自尊感情 支援体制
実践の目的	通常学級での ADHD 児に対する適切な教育的支援の在り方の探究
実践者名	第一著者および第二著者と同じ
対象者	長野県上田市立神科小学校 3 年生 (33 名)
実践期間	2003 年 4 月～2004 年 3 月
実践研究の方法と経過	通常学級に在籍する ADHD 児への教育的支援を課題とする第一筆者と、第一筆者の実践を支え実践の一部を担う第二筆者とが共同研究したものである。実践方法は、(1)担任主動の支援体制を構築する。(2)学級での本児の実態に基づく実践課題を策定する。(3)計画に基づく実践を積み重ねる。(4)実践の評価と実践から導き出された適切な教育的支援について検討する。という過程を辿り、(3)と(4)とを繰り返した。
実践から得られた知見・提言	本研究で得られた結論は、次の 4 つである。(1)実践課題は、実態に基づく固有性を踏まえた具体的なものであること。(2)支援体制の中心的役割は、常に担任が担うこと。(3)ADHD 児に対する教育的支援は、問題行動改善のみならず、学級全体の児童の成長に繋がるものであること。(4)担任と児童、担任と保護者との厚い信頼が不可欠であること。

1. はじめに

文部科学省(以下文科省)は、平成13年1月「21世紀の特殊教育の在り方について」の最終報告を発表し、これまでの「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う特殊教育から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う特別支援教育への転換」を示した。その中で注目されるのは、従来の特殊教育に加えて「学習障害児や注意欠陥/多動性障害児等、通常の学級に在籍する特別な教育支援を必要とする児童生徒への対応」である。これについて石塚(2001)は、特別支援教育の課題として「これまでの量的な整備を踏まえ、より質的な向上を図ること」の重要性と「障害のある児童生徒のための新たな教育システム」の必要性を指摘する。また上野(2001)は、「特別な教育ニーズをもちながらも放置されてきた子どもたちへの気づきであり建て前の特殊教育の枠を超える新しい教育改革」だと特別支援教育への転換を歓迎する。

その後文科省は、平成15年3月今後の特別支援教育の在り方について最終報告をしたが、ここでは多様なニーズに適切に対応する仕組みとして個別的教育支援計画の策定や特別支援教育コーディネーターの設置等による新たな体制とシステムの構築を提言した。しかしこの提言に基づく学校教育現場での特別支援教育へ向けた模索と試みは、まだ始まったばかりでこれに関する実証的研究は極めて少ない。そこで本研究は、こうした現状に鑑みて、特別支援教育での最大の課題ともいえるべき通常学級に在籍するADHD児への教育的支援の在り方を、担任する教師(依田)と教師の実践を支える外部の支援者(大澤)と共同で検討し、有効的な支援方法について明らかにするものである。

2. 実践の目的と意義

特別支援教育を推進するうえでの課題の1つは、通常学級に在籍する注意欠陥/多動性障害(ADHD)と診断される児童生徒への適切な教育的支援の在り方である。これについて山口と金子(2004)は、「通常の学級に放置されている障害児に対して、いかにして適切な教育を与えることができるか」であるとして本課題の重要性を認め、また奥住(2004)は、「生活や学習上の困難を改善または克服し、子ども一人ひとりの人格の形成をめざす営み」であるとして期待する。一方、通常の学級に在籍するADHD児が特に問題とされる理由として横山(2003)は、次の4つを挙げる。①ADHDの有病者数が自閉症およびその周辺群の児童生徒数の約10倍である。②明らかに男子に多く(男女比率は3対1)、しかも問題行動に至る比率も男子の方が圧倒的に多い。③ADHD児への不適切な対応から学級崩壊を招く可能性がある。④教師の対応や指導をめぐる保護者との間にトラブルを起こし易い。以上により通常学級を担当する教師にとってADHD児への正しい理解に立脚した適切な教育的支援には、かなりの困難と豊かな経験知を要することは自明である。そこで現実には直面している事例に取り組み、適切な教育的支援方法を導き出すための実践は、教育現場に課せられた緊急の課題であり、より有効

な教育的支援を構築していくための指針となり得るものと確信し実践を行った。

3. 実践計画

3.1 対象児の実態

S 児は、入学後まもなく専門機関の医師により ADHD であると診断されたが、保護者の希望により薬物療法はしていない。その後学校での問題行動が次第に増幅し 2 年生では、学級崩壊的な状況が発生させた。3 年生で筆者(依田)が担任となったが、依然として次のような問題があった。①担任の指導や学校の規則に対して反抗的な言動をする。②授業中は飽きやすく、離席して歩き回り衝動的に行動する。③勝手に発言し、それが取り上げられないと大声を出す等の授業妨害をする。④常に自分の言いなりになる数名の男児を従え勝手な行動をとる。⑤規則を守らない。それを注意するとパニックを起こし反抗的な態度となり、友達には暴力や暴言で攻撃する。⑥決まった弱者を徹底的に攻撃する。⑦学校での言動を親に話されるのを一番嫌がる。その為か決して自分の非を認めない。

3.2 学級の実態

S 児を含む 33 名(男子 17 名、女子 16 名)の内、S 児と共に行動する男子 5 名と、S 児からいじめを受ける男子 2 名とが対立していた。残る男子 9 名は、あまり S 児とは関わりを持たずトラブルも全く起こさなかった。一方、女子の中には、友だちの良さに気づきお互いを認め合える感性を持つ 2 名の児童がいたが、S 児には意見ができず、おとなしく振舞うことが多かった。

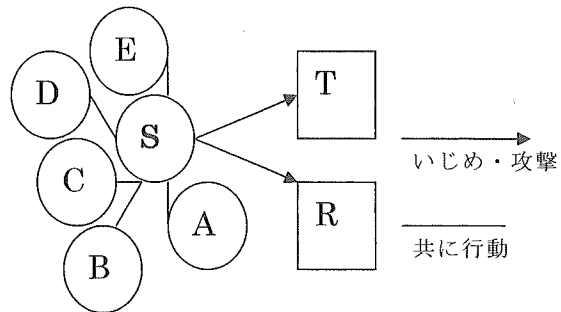


図 1 S 児の友人関係

3.3 支援チームの結成

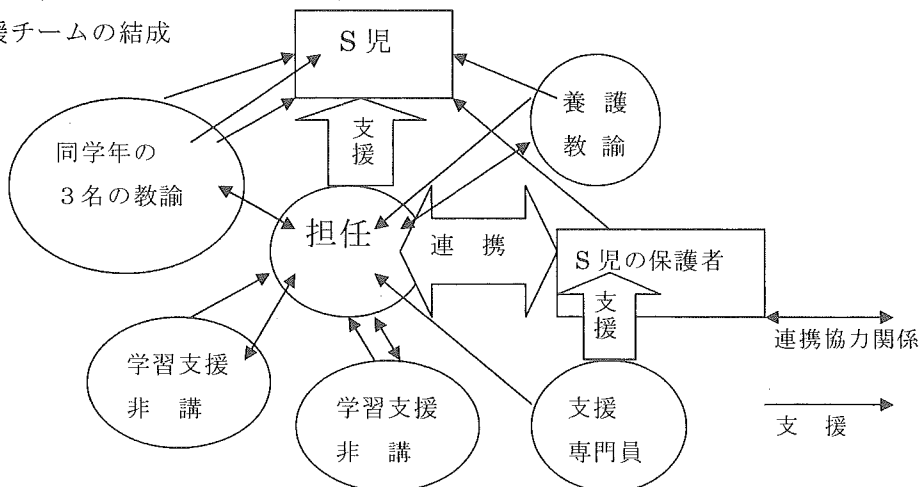


図 2 支援チーム(平成 15 年 4 月結成)

本事例では、担任一人ではどうにもできない事態を考慮し、担任主動の支援チームを結成した(図2)。このような教師の実践を支える支援体制の必要性について越野(2004)は、「子どもの特別なニーズに対応するためには、その子どもに提供されるべき特別なサポートがしっかりと用意されていなければならない」と指摘するが、本事例では、校内だけでなく校外の支援者として保護者と支援専門員の参加も計画した。

3.4 実践課題の策定

外部からの支援者である支援専門員(大澤)から ADHD 児に対する理解と対応の具体的な助言を受け、学級と S 児の実態を踏まえ実践計画の策定を行った。その結果、S 児の問題行動改善のための実践計画として掲げたことは、①担任と S 児、担任と保護者との信頼関係をそれぞれ築く。②S 児が自分の良さ(自尊感情)に気づく体験をさせる。③S 児が自分の感情や問題行動をコントロールできるような体験をさせる。④人間として大切なことを「3つのやくそく」として学級全体で実践する。⑤支援チームの結成し S 児への支援と担任への支援とをしてもらう。の5つである。

4. 実践内容

4.1 S 児に信頼される担任への実践(平成 15 年 5 月 16 日 ; 6 月 3 日)

昼休みの時間に体育館でボール投げをした際、ボールが他クラスの N 児の顔面に当たる。目撃した児童らが S 児の投げたボールだと断言したが、S 児は認めない。

(筆者と S 児との会話プロトコル)

(S 児の気持ちの分析)

筆者：先生は S 君を怒るためじゃなく、S 君が困らないように
助けるために話を聞きたいんだよ。

S 児：やってねえよ！

認めたくない。

筆者：先生が言わなくても、この事は家に知れるよ。
ちゃんと認めて謝れば、素直に謝ったとほめてもらえ
るようにするよ。

S 児：どうせ家にわかるんだ。やってないのにあやまるのか！
(こうしたやりとりが 1 時間ほど続いた)

認めたら、家でも怒られるにきまっている。

筆者：これが最後だよ。どっちにする？
これじゃ先生助けてあげられないよ。

S 児：(小さな声で) やった。

もう逃げられない。

筆者：よくいった。 じゃあ謝ろう！

S 児：だれかに見られんのがいやだから、よんで来いよ。

もう謝るしかない。

(N 児が来ると急に素直な表情になり目を見て) ごめんね。

やっと謝れた。

これまでの S 児は、決して自分の非を認めず「やってない。」ということで済ませてきたが、今回のように自分がやったことを認めて相手に謝ったことは、大きな進歩であった。筆者は、S 児との信頼関係を大切にしながらも、学校での事実は保護者に逐

一知らせるべきだと考えたが直ぐにはせず、むしろこの日の出来事を学級の児童に話し、その場でS児の勇気を褒めた。これが他の児童を感化し、これを機に学級内でのトラブル時に、当事者が素直に事実を認め、相手に対し謝ることが多くなった。

体育館での体育の授業中、マットを運搬するキャスターでA児と一緒に遊び学習活動に参加しない。何度も注意するがやめられず、授業が終了しても続けていた。

筆者：もう終りだからしまおうよ。

S児：やだ。おれ二時間目もやる。

筆者：だめだよ。先生のものじゃないから勝手にできないよ。

(S児は、急に鋭い目つきとなり悪態をつき体育館の戸を外から鍵をかけ、筆者を閉じ込めたまま教室に戻った。)

筆者：(約10分後に教室に戻り児童の前で)閉じ込められて開

けられず本当にこまったの。先生は、とっても悲しい。

先生を閉じ込めた人は、謝ってほしいです。

S児：(じっと聞いていたが、やがて担任のそばに来て)

先生、さっきはごめんなさい。(小さな声で)

筆者：S君、ありがとう。よく言ってくれたね。

(自分から謝ったことを褒め、児童たちの前で頭をなでると拍手が起こった。他の児童が自分のことのように喜んでくれるのをS児は、恥ずかしそうに見ていた。)

この実践からS児への対応として明らかになったことは、①感情が高ぶっている時には担任からの注意や叱責はかえって逆効果であること。②興奮状態から一定時間経過し冷静さを取り戻した頃に、情的な話ぶりで説得すると真意が伝わり易いことの2点である。また実践後の筆者の気づきとしては、こうした事態を回避する手立てとしてS児への注意を発する前に、最初から条件付きで遊ばせる方法があったと反省した。

4.2 S児が自分の良さに気づく体験を獲得させる実践(平成15年6月4日；9月18日)

ザリガニの餌をB児と一緒にT児の給食の汁物に入れた。このことは素直に認めT児にも謝ることができた。T児の母親は、これを機に実は1年前からS児とS児の母親からいやな思いをさせられてきたと訴えに来る。筆者は、事の重大さに気づき、それをS児の母親に話し、S児と一緒にT児の家に謝りに行ってもらうことにした。

(謝りに行った翌日)

筆者：ザリガニのことどうなった？

S児：お母さんと謝りに行った。

筆者：そう。よくできたね。えらいよ。どんな気持ちでした？

S児：すっきりした。「おたがいにごめんねって言ったからいいよ。」っておばちゃん
が言ってくれた。

筆者：お母さんは、なんて言った？

こんな面白いものやめられない。

おれのやることに文句を言うのは許さない。

先生はおれを怒らない。

先生は悲しいんだ。

おれもいけないことをした。あやまらなきや。

先生はやさしい人だ。

こんなに友だちが褒めてくれるなんて。

S 児：「いい子になったね」って。

筆者：よかったね。

実は、S 児の母親とはその日のうちに話し合いをしていた。その時、筆者が母親にお願いしたことは、次の3つである。①学校で直ぐに S 児が T 児に謝ったことを話し、「先生が謝ったことをほめていたよ」と S 児に伝えてもらう。②家庭で絶対に S 児を責めない。③T 児の家と一緒に連れて行き、母親が謝る姿を S 児に見せて欲しい。こうして母親と一緒に T 児の家で謝ることを体験した S 児だが、意外に気持ちは晴れ晴れとして悪いことを悪いとして謝れば許してもらえることも体験したのである。また S 児と共に行動した B 児についても同様に親子で謝罪に行ってもらった。こうしたことが他の児童にも知れるようになり、善悪の判断をして行動する児童が増えていった。

算数のドリル学習をした時、S 児が答えのページを出していたのに気づいた筆者が黙ってそっと答えを隠した途端「じゃました」と暴れ、その勢いで周囲に座っている児童の学習の邪魔をした。その後 S 児は、着席はしたが、いじけてしまい学習しない。

筆者：前ならもっと怒るのに、今日は我慢していてえらいよ。どうする？やるかやらないか自分で決めてね。
先生は、どちらでもいいよ。

先生に見つかっていやになつたが、直ぐには気分が戻らない。

S 児：(いじけてしばらく黙っているが、隣の R 児が赤鉛筆がなくて困っていることに気がつき、すぐ自分の赤鉛筆を差し出した。R 児に「ありがとう」と言われる。それでまた学習を再開した。)

ぼくのを貸してあげよう。ありがとうと言われたら気持ちが良かった。

(筆者は S 児のそばでタイムを計ってやる。学級のほとんどの児童はすでに終わっていた。それでも S 児がやり終えるのを静かに待った。)

先生がぼくを見てくれている。みんなもぼくを待っている。

(S 児の行動を見ていた F 子が、帰りの会で赤鉛筆の事を発表して褒めた。)

このように何かで感情を害しパニック状態に陥った時は、注意したり強制したりすることは避け、自らの行動を判断して選択させるようにした。すると落ち着けば考えを絞り出すようになり、自分の気持ちを素直に見つめるようになった。筆者は、こうした S 児の動きを見逃さずフォローし、そして見守った。その結果、次第にパニックからの立ち直りが早くなり、本来の親切で優しい性格が認められるようになった。

4.3 S 児が自分の感情や問題行動をコントロールできるような体験をさせる実践 (平成 15 年 6 月 30 日)

5 年生女子のビーチサンダルの片方をどこかに投げて失くしてしまう。当事者から直接教室で訴えを聞いた担任は、早速 S 児に真実を問うが、やったことは認めたもののどうしたら良いかが分からなくて悶々としてしまう。

筆者：お母さんに電話で謝ってもらうか、それとも五年生のお家の人から怒られるか 2 つに 1 つだよ。S 君を守っ

てやれるのは、お母さんか先生だよ。お母さんに話して謝ってもらおうね。

S 児：やだ。

筆者：じゃあ、どうするんだよ？

(こうして1時間近く駄々っ子のように床にひっくり返っていたが、そこへ用事があつて偶然 S 児の母親が教室に来了。)

S 児：先生、お母さんに言って。

(担任から母親に出来事の詳細を敢えて S 児の前で話すと相手方に早速謝ると言うので母親に電話番号のメモを渡す。)

母親は、筆者が望んだように相手の母親に謝罪の電話を S 児の前で入れ、母親同士のやりとりの全てを S 児に聞かせてくれた。それは、母親も S 児に自分の行動がどう周囲に影響していくのかをしっかりと感じて欲しかったからだと思う。またこうすることで問題行動の減少を願ったが、これ以後保護者が相手方に謝罪しなければならないような問題は起こさなかった。この日以来、S 児の気持ちの中で何かがすっきりとしたらしく、穏やかな表情で学校生活が送れるようになった。それまでは決して守れなかった順番が守れ、遊びというと男子ばかりを相手にしていたのだが、それからは女子とも「花いちもんめ」等をして一緒に遊べるようになった。

4.4 「3つのやくそく」の実践

人間として大切なマナーを「3つのやくそく」として掲げ、学級内で実践した。

- ① ていねいなことばをつかいましょう。
- ② 人をきずつけることはしません。
- ③ かたづけをしましょう。

まず、「朝の会」で3つの中から具体的な一日のめあてを決める。それを「帰りの会」で振り返り、良かった事や嬉しかった事を挙げさせた。

悲しかったことや、して欲しくないことが出された時は、互いの事情を聞いてやり仲直りさせ、次の日に感情を残さないように配慮した。どれも S 児が苦手としていたことであるが、S 児の気持ちが安定して学校生活が送れるようになるに従い、順次3つのやくそくが学級全体に定着していった。

4.5 支援チームによる支援と連携の実践

①支援専門員による保護者との面接(平成15年7月17日15:00~16:00)

支援専門員は、学級内での S 児と S 児に関わって行動している5名の児童や学級全体の児童の様子を5回(4月17日、5月1日、5月15日、6月4日、7月2日)に亘り参観し、毎回検討会を重ねてきたが、筆者にとって最大の支援となったのは、S 児の母親の悩みを担当とは別の立場から聴いてくれたことである。それにより、母親の前では極めて良い息子であり、また中学生の姉の言葉によるいじめを日常茶飯事のように受けていたことも判明した。

さらに母親と支援専門員と筆者による三者面談では、S 児に対する家庭での対応を

どうにも返事ができない。素直になれない。

やっぱり先生から話してもらった方がいい。

先生が助けてくれた。

担任が望むような方向に修正していくことに母親が快く同意し、また担任と常に連絡を取り合い協力していく関係を構築した。その後筆者は、S 児の良い点や善い行動をできる限りその都度連絡し、合わせて母親の努力を認め励ますようにした。

②同学年教諭・養護教諭・学習支援の非講との連携

授業中は、学習支援非講との連携により、即座に S 児の問題行動への対応ができた。これにより S 児の対応に比較的冷静に取り組み、同時に学級の児童の学習保証もできた。さらに同学年教諭や養護教諭には、問題が発生する度に相談し、適切な支援を求めた。こうした結果、複数名の教師による S 児への多面的支援が実現したのである。

5. 実践結果

3.4 に記した 5 つの実践課題に基づく実践を行った結果、S 児は見事に変容し問題行動も減少した。こうした結果を得て、担任として行った主な実践内容と学級全体の児童の成長とを S 児の変容に関連づけて示したものが表 1 である。

表 1 実践結果

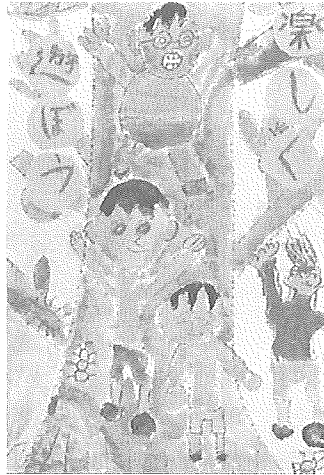
担任による実践内容	S 児の変容	学級全体の児童の成長
S 児の問題行動に対し自分の非を認め素直に謝れたことを高く評価し、学級の児童の前で大いに褒めた。	自分から謝ることができるようになる。また謝った方が気持ち良いことも体験して、いっそう素直になる。	S 児が自分から謝まれたことを喜び、拍手する。また S 児に習い、互いに謝りあうことが増える。
肯定的自尊感情を獲得させるため、S 児の長所に気づく感性と観察眼を養う。	少しの努力も認めてもらえたら、友だちにもやさしい自分を出せるようになる。	S 児の変容と行いの良さに気づき、発表して認めることが増える。
担任の気持ちを素直に開示し、S 児の心情に訴える。	担任が自分を助け守ってくれる人だと確信していく。	S 児への担任の対応に安心し、信頼をよせていく。
感情を制御できない S 児には、場面の切り替えて気持ちを静めさせ、次の行動選択に向けた支援をする。	パニックからの立ち直りが早くなり、気持ちの切り替えと次の行動が自分で考えられるようになる。	S 児の感情的な乱れからの立ち直りを好意的に捉え、しかも黙って S 児を見守れる集団に変化していく。
S 児と共に問題行動を起こす児童及び保護者への指導と、いじめの標的にされやすい児童への配慮をする。	悪い事をしたらきちんと謝罪しなければ許されないことが、相手方に対する母親の取った行動から分かる。	S 児の行動の変化を知り、悪いことと良いことの判断をして行動する児童が育つ。S 児にやたらに従わない。
「帰りの会」を友だちの良さを認める場とやめて欲しいことを相手に訴える場として定着させ、学級の問題として全員で考えさせる。	自分を認めてくれるが、むやみに従わないことが分かるようになり、同等な関係で一緒に遊ぶ友だちが増え女子とも遊ぶようになる。	腕力が強く攻撃的で怖い存在だった S 児に、良いことは認めるが、悪い事には我慢せず勇気を持ってやめてほしいと言えるようになる。

桜の木（4月）



右下の花びらは丁寧にやるが、他はペラペラで友だちに貼らせた。

なかよしポスター（9月）



混色にこだわり自然な木の色を出ず友だちとの木登りを生き生きと表現した。

大根の絵（11月）



育てた大根を画面いっぱいへのびのび描く。混色に自信を持って力強く塗った。

図2 S 児の作品

さらに表1に書かれたS児の心の変容を裏付けるものとして、S児が描いた絵を図2に示した。これら3枚の絵はそれぞれ、4月、9月、11月に制作されたものであるが、しだいに心豊かな児童に成長していく内面がよく表現されている。

このように、本実践から明らかになったことは、筆者によるS児への教育的支援が学級全体の児童の成長をも育み、その成長が今度はS児を刺激して新たな変容を促進していったという事実である。またS児と担任である筆者とを、適宜多面的に支援してくれたのが校内体制と母親を含む外部の支援者達であった。

6. 結論と今後の課題

本研究では、通常学級に在籍するADHDと診断される児童への教育的支援の在り方を検討したが、実践結果から導き出された適切な教育的支援とは、次の4つである。

第一に、教師が当該児童の固有な行動特徴を冷静な目で観察し、その実態から問題行動への対応を具体的な実践課題として策定したことである。これは、一般にADHD児への対応として示されている原則を踏まえ、さらに固有の行動特徴に対応したことが有効な教育的支援を生み出したといえる。第二に、担任と当該児童のための新たな校内・校外の支援体制を設置し、それを有効に機能させたことである。これは、個人の力の限界を補うための支援チームであるが、メンバー各自の役割分担が明確化され、しかも常に連携の中心的役割を担当が担ったことにより、その機能性と有効性が一層

発揮された。第三に、通常学級という場での当該児童への特別な支援を、学級全体の児童への教育的支援にまで連結させたことである。これは、通常の学級であるからこそ当該児童の存在が及ぼす教育的効果は重大で、一人の児童への支援をどう全体の児童の支援に繋げ成長させたかという点に本実践の価値がある。第四に、教育の基本線である担任と児童、担任と保護者との信頼関係がしっかりと構築されたことである。担任は、厚い信頼を得るために児童と粘り強く正対し、保護者との連携に成功した。さらに支援チームの各成員もそれぞれの役割を果たし、周囲から担任を支えたのである。

最後に、今後の研究課題としては、ADHD という障害特性を考慮した場合、適切な対応や支援での予後は、かなり良いと言われるものの、一担任の実践をどう次の担任の実践に繋げ、しかも長期に及ぶであろう教育的支援をどう展開していくかという点を挙げたい。なお、本研究の執筆分担は、依田が第3節、第4節、第5節を担当し、大澤が第1節、第2節、第6節を担当した。

【注】

- 1) 特殊教育システム研究委員会では、特別支援教育への変換に伴う全国15自治体への聞き取り調査を実施している。その中には神奈川県のように「支援教育推進のための新しい教師の専門性」として教職員の意識改革と学校の体質改善を掲げているところもあるが、これに関する実践研究は、管見の限り見られない。
- 2) 井上(2002)は「ADHD の子どもの言動の理解と学校対応」の中で、①みんなで関わる。②環境を整える。③ADHD の子どもの行動を理解する。ことを挙げ、ADHD 児の起こす問題行動への具体的な解釈を述べている。そして問題行動には必ず意味があるとして、その対策を講じる必要性を指摘する。

文献

- 井上とも子, 2002, 「学校の中の ADHD その対応と指導①」, 月刊『実践障害児教育』, pp.46-49
- 石塚謙二, 2001, 「特別支援教育のこれからの課題」, 『LD 研究』, 10-2, pp.87-90
- 越野和之, 青木道忠編, 2004, 『「特別支援教育」で学校はどうか』, (株)クリエイツかもがわ, 京都市南区
- 日本特殊教育学会, 特殊教育システム検討委員会, 自治体研究班編, 2003, 「特別支援教育」への転換, (株)クリエイツかもがわ, 京都市南区
- 上野一彦, 2001, 「特殊教育から特別支援教育へ」, 『LD 研究』, 10-2, pp.82-86
- 山口薫・金子健, 2004, 『特別支援教育の展望第3版』, 日本文化科学社, 東京都文京区
- 横山浩之, 2003, 『TOSS 特別支援教育の指導 ML 相談小事典』, 明治図書, 東京都豊島区

(2004年4月30日 受付)