

# 生徒指導上の児童理解の視点による 支援を要する児童の行動認識の現状と課題

—発達障害等のある児童、保護者、担任の行動認識の違いより—

山 本 木ノ実 ・ 植 田 和 也 ・ 小 方 朋 子

## <要 旨>

通常の学級に在籍する児童の行動認識や、発達障害等のある児童とその保護者、学級担任の行動認識の違いを調査することにより、支援を要する児童の行動認識の現状を明らかにすることで児童理解を深め、生徒指導を行う上での留意点や保護者との連携での課題を探ることを目的とした。その結果、通常の学級には、行動に関して支援を要する児童が約5%在籍し、発達障害等のある児童と保護者、学級担任の行動認識にはずれがあることが明らかになった。また、保護者は、行動の改善だけでなく内面の成長を願っており、学校は保護者との認識の違いを意識した連携が大切である。

## 1 はじめに

昭和41年の学校基本調査において、50日以上欠席（「学校ざらい」等）した児童生徒数の調査が実施されて以来、その時々での学校での課題や社会問題となった暴力行為やいじめ、自殺、高等学校の中退退学者等の調査項目を加えながら、学校の状況を把握するために「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」が毎年実施されている。この調査における問題行動とは、暴力等の反社会的問題行動と、不登校等の非社会的問題行動であるが、学校現場においては、日常的に起こる児童生徒の様々な行動を教師によっては問題行動として捉え、その児童生徒の対応に困難さを感じているのも現状である。

こうした行動の背景には、複雑で多様な要因が絡み合っており、その一つの要因として児童生徒の発達の課題がある。学習障害（LD）による言語理解や状況判断の弱さや、注意欠陥多動性障害（ADHD）による行動や感情のコントロールの難しさ、自閉スペクトラム症（ASD）による社会性や他者理解の乏しさなどの一次特性からくる行動が誤解されたり、トラブルのきっかけになったりする場合もある。発達障害等のある児童の行動に対して、小学校の学級担任がどのような点で指導や配慮の困難さを感じ、それを問題行動として認識しているかに関しては様々な先行研究がある。酒井・野崎（2014）は、発達障害児の行動特徴には一斉指導の阻害や周囲の児童とのトラブルなどがあり、担任は、そのような行動を学級経営への影響が大きいと認識し、対処が困難な問題行動と認識していると述べている。

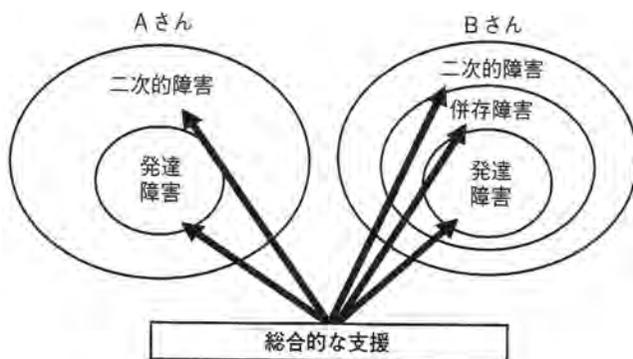


図1 発達障害の二次的障害を含む総合的な支援(生徒指導提要)

また、一次特性からくるつまずきや失敗、苦手意識や、周囲からの度重なる注意・叱責等の不適切なかかわりが不適応状態をさらに悪化させて、上記のような反社会的問題行動や非社会的行動等の二次的障害も見られる。二次的障害は、適切な支援によって予防することができ、もしも起こった場合には適切に支援すれば比較的短時間で改善することができる。教師は、常に二次的障害の可能性を考慮して、発達障害等のある児童生徒へ総合的に支援を行うことが大切である(文部科学省2010)。

一方、生徒指導の原点は、児童生徒理解である。教師に求められることは、個人をどのように理解して指導に当たるかということであり、もう一つは発達の課題についての客観的な知識を持つことである(文部科学省 2010)。芝・渡辺(2015)は、小学校教員289名を対象に調査した結果、学級担任は学級運営に大きな影響を及ぼす行動を問題行動と認識し対処しており、研修等により障害特性に対する学級担任の理解が深まると障害に対する認識が肯定的に変化し、問題行動に対する見通しがつきやすくなることを報告した。つまり、教師が客観的な知識を持ち、教師の認識の変化により、児童生徒への対応も変わってくるのである。

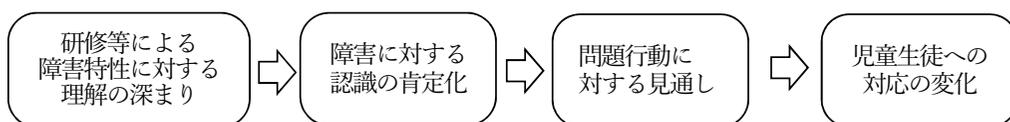


図2 教師の対応の変化(芝・渡辺2015を図式化)

教師の認識は、研修等で学んだ知識のみならず、教師のこれまでの経験値や価値観も影響する。児童生徒理解のための教師による行動観察やチェックリスト等による実態把握は、それを行う教師自身の基本尺度で解釈されており、教師の児童生徒に対する認識と、児童生徒自身の認識にずれが生じている場合がある。児童生徒がどのように認識しているかを把握しないまま、教師の認識だけで指導を行っても、児童生徒理解に基づく問題解決には至らない。近藤(1995)は、先生が求める一定の行動様式と、子どもが備えている特定の行動様式のマッチングという観点から、子どもが感じるいづらい思いの背景を指摘している。また、森田(2015)は、「今後、より子どもに寄り添う生徒指導を展開していくうえで研究すべき点は、教師と子どもとの間に生じる認知のずれを明らかにし、その解消のための方策を検討することにある」と述べている。行動の背景には、多様な要因が絡み合い、家庭の協力がないと解決しづらい問題が増えている昨今、教師と児童生徒の認識のずれ

だけでなく、保護者の認識も客観的に理解した上で、連携を図っていく必要がある。

そこで、本研究では、通常の学級に在籍する児童の行動についての自己認識を調査し、支援を要する児童はどのような行動認識をしているか、また、発達障害等のある児童とその保護者、学級担任（以下、担任）への調査により、三者の行動認識にどのような違いがあるかを検討し、支援を要する児童の行動認識の現状を明らかにすることで児童理解を深め、生徒指導を行う上での留意点や保護者との連携での課題を探ることを目的とする。

## 2 方法

### (1) 内容

アンケートの質問項目については、今年度より教科化された「特別の教科 道徳」の内容項目を行動の指標とした。「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（文部科学省2017）の内容項目に対応した質問項目を作成した。その際、内容項目「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」は行動にあまり関係ないと判断し除いた。そして、道徳教育、特別支援教育の視点から、以下の観点について検討した。

- ①一つの内容項目に関連した複数の行動から、児童が自己認識しやすいと考えられる一つの行動に絞られているか
- ②発達障害の特性を考慮し、児童が回答できる具体的な表記になっているか

検討の結果、内容項目に対応した質問項目を表1に示す。なお、15の質問項目は以下、「善悪」「謝る」「片付け」「得意」「苦手」「最後まで」「助ける」「ありがとう」「あいさつ」「応援」許す」「約束」「仲良く」「手伝い」「みんな」と示す。

### (2) 対象及び方法

#### ①通常の学級に在籍する児童

アンケート調査の際、質問内容を理解して自分の行動を振り返ることができる発達段階を考慮し、香川県内公立小学校2校の第3～6学年児童583名を対象に、『生活アンケート』として実施した。「4：いつもする」「3：ときどきする」「2：あまりしない」「1：しない」の4件法で回答し、設問の言葉の意味が理解できなかったり、自分の行動について判断できなかったりする場合が考えられるため、「0：わからない」の回答欄を設け、どのようなことがわからないのかを可能な範囲で担任が個別に聞き取った。

#### ②発達障害等のある児童とその保護者及び担任

児童の実態をある程度認識していると考えられる医療機関や特別支援教室「すばる」に通院・通級している第3～6学年児童と第1～6学年児童の保護者及び担任を対象に行った。医療機関及び特別支援教室での児童担当者が保護者に直接依頼し、同意を得られた場合にのみ回答して郵送または次回持参してもらった。担任に対しては、保護者の同意を得られた場合のみ、保護者が担任にアンケートを渡し、担任が回答を郵送した。医療機関において21組、特別支援教室「すばる」において56組に依頼し、回収率は、児童90.5%、保護者88.3%、担任70.1%であった。

児童用アンケートは、上記の『生活アンケート』を実施した。保護者用・担任用アンケートは、児童への設問と同じ行動の実践について、本児が実践していると思うか4件法で回答した。同時に、保護者には「子どもが将来身に付けてほしいこと」を、担任には「支援が難しいと感じること」を自由記述してもらい、KJ法による分類作業を2か月間あけて2回行った。

なお、アンケート実施にあたり、事前に医療機関の相談担当者及び特別支援教室「すばる」相談・

表1 道徳科の内容項目に対応した質問項目(児童、保護者、担任アンケート)

道徳の内容項目	アンケート設問(児童用)	アンケート設問(保護者用)	アンケート設問(担任用)	項目	
A 主に自分自身に関すること	1. よいことと悪いことを区別することができる。	1. 本児は、よいことと悪いことを区別することができる。	1. 本児は、よいことと悪いことを区別することができる。	1. 本児は、よいことと悪いことを区別することができる。	善悪
	2. 自分が間違っていたら、あやまることができる。	2. 本児は、間違っていたら、謝ることができる。	2. 本児は、間違っていたら、謝ることができる。	2. 本児は、間違っていたら、謝ることができる。	謝る
	3. 学校の準備や片付けが自分でできる。	3. 本児は、学校の準備や身の回りの整理が自分でできる。	3. 本児は、自分の持ち物の管理や整理が自分でできる。	3. 本児は、自分の得意なことを言うこと	片付け
	4. 自分の得意なことを言うことができる。	4. 本児は、自分の得意なことを言うことができる。	4. 本児は、自分の得意なことを言うことができる。	4. 本児は、自分の得意なことを言うことができる。	得意
	5. 自分の苦手なことを言うことができる。	5. 本児は、自分の苦手なことを言うことができる。	5. 本児は、自分の苦手なことを言うことができる。	5. 本児は、自分の苦手なことを言うことができる。	苦手
	6. しなげなければならないことは、最後まですることができる。	6. 本児は、自分がしなければならないことは、最後まですることができる。	6. 本児は、自分がしなければならないことは、最後まですることができる。	6. 本児は、自分がしなければならないことは、最後まですることができる。	最後まで
	7. 家族や友達が困っていたら、助けられることができる。	7. 本児は、家族が困っていたら、助けられることができる。	7. 本児は、家族が困っていたら、助けられることができる。	7. 本児は、友達が困っていたら、助けられることができる。	助ける
	8. 家族や友達が助けてくれたとき、「ありがとう」と言うことができる。	8. 本児は、家族が助けてくれたとき、「ありがとう」と言うことができる。	8. 本児は、先生や友達に助けられたとき、「ありがとう」と言うことができる。	8. 本児は、先生や友達に助けられたとき、「ありがとう」と言うことができる。	ありがとう
	9. 先生や友達、家族にあいさつができる。	9. 本児は、先生や友達、家族にあいさつができる。	9. 本児は、先生や友達にあいさつができる。	9. 本児は、先生や友達にあいさつができる。	あいさつ
	10. 友達が上手にできたり、がんばっていたら応援することができる。	10. 本児は、友達が上手にできたり、がんばっていたら応援することができる。	10. 本児は、友達が上手にできたり、がんばっていたら応援することができる。	10. 本児は、友達が上手にできたり、がんばっていたら応援することができる。	応援
	11. 友達とけんかになったとき、許すことができる。	11. 本児は、友達とけんかになったとき、許すことができる。	11. 本児は、友達とけんかになったとき、許すことができる。	11. 本児は、友達とけんかになったとき、許すことができる。	許す
	12. 友達や家族と約束したことを守ることができる。	12. 本児は、友達や家族と約束したことを守ることができる。	12. 本児は、先生や友達と約束したことを守ることができる。	12. 本児は、先生や友達と約束したことを守ることができる。	約束
	13. 誰とでも仲よく遊ぶことができる。	13. 本児は、誰とでも仲よく遊ぶことができる。	13. 本児は、誰とでも仲よく遊ぶことができる。	13. 本児は、誰とでも仲よく遊ぶことができる。	仲良く
	14. 家の手伝いをすることができる。	14. 本児は、家の手伝いをすることができる。	14. 本児は、係の仕事をすることができる。	14. 本児は、係の仕事をすることができる。	手伝い
	15. みんなのためになることを考えることができる。	15. 本児は、家族のためになることを考えてすることができる。	15. 本児は、学級のみんなのためになることを考えてすることができる。	15. 本児は、学級のみんなのためになることを考えてすることができる。	みんな
B 主として人との関わりに関すること					
C 主として集団や社会に関すること					

指導員に協力依頼してアンケート項目の内容や実施方法について検討してもらい、特別支援教室運営委員会で了解を得た。

### 3 結果と考察

#### (1) 通常の学級に在籍する児童の行動についての自己認識

調査結果より、全体(3～6年)で「している」という自己認識が高かったのは、「ありがとう」「片付け」「あいさつ」であった。これらは、学校生活で毎日実践する場があり、教師も児童の実践に対して称賛や声かけ等のフィードバックがしやすいために、児童自身が自己認識しやすいと考えられる。同時に、学級で自分と近いモデル(同年齢で実践している仲間)がいることが、行動を促すきっかけにもなっていると考えられる。普段の行動観察から、できているのに自己認識が低い児童や、行動に移しにくい児童に対しては、望ましい行動が現れた時に、教師がすぐに具体的行動を言葉でしっかり称賛して自己認識させるとともに、行動できている児童を全体の場で称賛して身近なモデルに注目させることが行動を促すことにつながる。

一方で、「している」認識が低かったのは「みんな」「苦手」「得意」であった。「みんな」については、学級のために何を行えばよいのか具体的にわからなかったり、自分の仕事として日常的に行っている係活動や当番活動を当たり前のことと捉えて「していない」と認識したりしている児童がいることも推察される。みんなのために実践できている児童の行動を言葉にすることで、具体的に何をすればよいかを示したり、学級での話し合い活動を活用して、みんなから出た意見の中で自分ができることを自己決定していく場を設けたりすることも一つの方法である。「苦手」「得意」については、自分から言うことが恥ずかしい、自分から言うことではない等と考えている児童が多いことが要因として考えられる。これは、児童の内面にも関係しており、必ずしも口に出して言うことを求めるのではなく、自分の得意なことに自信をもって取り組んだり、苦手なことを努力したり友達に助けを求めたりできるように、日々の教育活動の中で教師が意識しておくことが大切である。

#### (2) 通常の学級における支援を要する児童の行動認識

回答の要因として、独自のルールやこだわりからくる「しない」、自己・他者理解や言語理解の

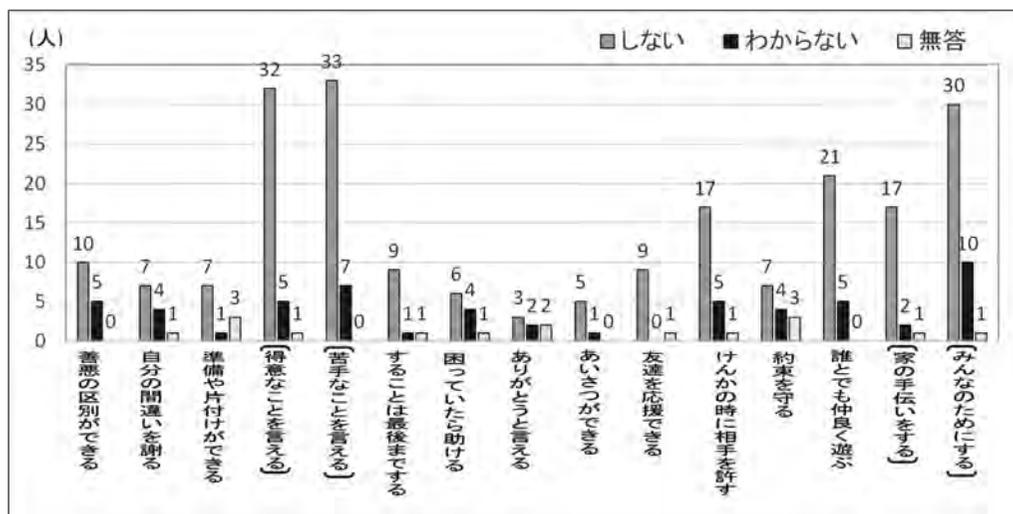


図3 項目別回答類型

弱さからくる「わからない」、不注意や判断力の弱さからくる「無答」が考えられる。そこで、本研究においては、「支援を要する児童」を「1：しない」（3項目以上）、「0：わからない」「無答」の回答項目が多い児童とした。項目別の回答類型を図3に示す。

「しない」と回答した人数が多かったのは、「得意」32人、「苦手」33人、「みんな」30人であった。これらは、全体（3～6年）においても「しない」傾向にあり、支援の有無や理解度には関係がないと考えられる。「手伝い」については、家庭的要因が影響するため、支援の有無と関係づけることは難しい。そのため、「得意」「苦手」「みんな」「手伝い」の4項目を除いた11項目で検討した。

11項目の内「しない」の回答が多かったのは、「仲良く」が21人で最も多く、次いで「許す」17人、「善悪」10人、「最後まで」9人、「応援」9人であった。

「わからない」と回答したのは、「善悪」5人、「許す」5人、「仲良く」5人が多く、次いで「謝る」4人、「助ける」4人、「約束」4人であった。「何がわからないのか」を個別に尋ねると、「善悪の『区別』の意味がわからない」「『約束』がどういうことかわからない」「けんかをしたことがないので『許す』かどうかわからない」「する時もあるし、しない時もあるのでわからない」等の理由であった。

また、それぞれの回答の実質人数と割合は、583人中「しない（3項目以上）」29人（4.97%）、「わからない」30人（5.15%）、「無答」13人（2.23%）であった（表2）。これらの結果から、行動に関して支援が必要であると考えられる児童が、通常の学級に約5%在籍していることが推測される。その内、「誰とでも仲良く遊ぶ」「けんかのときに相手を許す」等の項目について「しない」「わからない」と回答した児童が多く、これらは発達段階ではなく個人の特性等に起因していると考えられる。特に、発達障害の特性に関係していると推測される内容（例えば、善悪の区別、謝る、片付け、最後まで、許す、約束、仲良く等）について「しない」と回答した児童に対しては、日常の具体的な場面において「どんなことが許せないのか、謝れないのか」等、本人の話をしっかり聞き、本人の気持ちを明確な言葉にすることを助けることで、どのような気持ちだったからそのような行動をとったのか、気持ちと行動をつなげながら自分のことを振り返って考える機会を設けるとよいと思われる。

「わからない」と回答した児童については、言葉の理解ができなかったり判断ができにくかったりすることが考えられる。他者からみればできている（できていない）行動であっても、本人がそのことを認識できていないことも考えられるため、望ましい行動ができていた時には「○○さん、～できているね」等、具体的行動を言葉にしてほめることで、他者の言葉から自分の行動を徐々に認識できるようになると考える。

「無答」の児童については、たくさんの様々な場面を思い出して判断に迷っていたり、細かいと

表2 回答類型ごとの実質人数と割合

回答類型	人数(人)	割合(%)	回答類型	人数(人)	割合(%)	回答類型	人数(人)	割合(%)
しない(3項目)	14	2.40	わからない(1項目)	18	3.09	無答(1項目)	10	1.72
しない(4項目)	9	1.54	わからない(2項目)	7	1.20	無答(2項目)	3	0.51
しない(5項目)	1	0.17	わからない(3項目)	3	0.51	合計	13	2.23
しない(6項目)	2	0.34	わからない(7項目)	2	0.34			
しない(9項目)	1	0.17	合計	30	5.15			
しない(10項目)	1	0.17						
しない(11項目)	1	0.17						
合計	29	4.97						

ころに注目して全体をとらえにくかったりすることが考えられる。一方で、不注意による書き飛ばしも考えられるため、見直しの時間を設けたり個別に声かけをしたりする支援が必要であると考えられる。

支援を要する児童の回答を見ると、一人の児童が複数の項目について「1：しない」あるいは「0：わからない」と回答していることから、実践ができてにくい児童は他の項目についても同様に実践ができていく、理解や行動認識が難しい児童は他の項目についても同様に理解や行動認識が難しいことがうかがえる。そのため、一つ一つの行動に対する具体的支援と同時に、一人一人の特性を的確に把握して個に応じた支援が日常的に重要である。

### (3) 発達障害等のある児童・保護者・学級担任の行動認識の違い

15項目について、発達障害等のある児童（以下、児童）、保護者、担任の分散分析を行った（表3）。「助ける」 $F(2,122) = 11.12$  は0.1%水準で、「善悪」 $F(2,123) = 4.85$ は1%水準で、「ありがとう」 $F(2,125) = 3.64$ 、「応援」 $F(2,125) = 4.03$ 、「仲良く」 $F(2,126) = 3.34$ はそれぞれ5%水準で有意差があった。また、Tukey法による多重比較の結果、「助ける」「善悪」は、児童や担任より保護者が高く、「応援」については、児童や保護者より担任が低かった。

児童、保護者、担任別の平均値をみると、「みんな」は3者とも極端に低く、通常の学級においても低いことから、これは障害の有無にかかわらず、できていないと認識しているため、以下、「みんな」以外の14項目で比較した。

3者間の平均値をみると、「あいさつ」は児童3.26、保護者3.42、担任3.33と3者とも高い値であり、行動認識がよく似ているといえる。「あいさつ」は、通常の学級においても「している」という自己認識が高く、教えられたことを毎日継続して実践する機会があり、周りからの称賛が得られるために、発達障害等のある児童にとっては特に自己認識やすいと推測される。同様に、他者からフィードバックされやすい「ありがとう」についても、児童3.28、保護者3.33、担任3.18と他の項目より値が高いが、担任は保護者に比べ、しているという認識がやや低かった。そのため、日常的な

表3 項目別の児童・保護者・担任の行動認識

	児童		保護者		担任		F値	有意確率	多重比較
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)			
1 善悪	3.09	(0.80)	3.51	(0.55)	3.29	(0.51)	4.85	0.009**	児・担<保
2 謝る	3.05	(0.81)	3.00	(0.80)	3.06	(0.90)	0.40	0.669	
3 片付け	3.04	(0.97)	2.62	(0.91)	2.94	(0.97)	0.62	0.539	
4 得意	3.07	(1.12)	3.20	(1.04)	3.06	(0.79)	1.14	0.323	
5 苦手	2.89	(1.08)	3.02	(0.92)	2.87	(0.89)	1.53	0.222	
6 最後まで	3.09	(0.85)	2.89	(0.83)	3.02	(0.92)	0.75	0.475	
7 助ける	2.88	(0.98)	3.27	(0.78)	2.87	(0.76)	11.12	0.000***	担・児<保
8 ありがとう	3.28	(0.83)	3.33	(0.80)	3.18	(0.92)	3.64	0.029*	
9 あいさつ	3.26	(0.79)	3.42	(0.69)	3.33	(0.85)	0.97	0.382	
10 応援	3.20	(1.03)	3.22	(0.82)	3.06	(0.88)	4.03	0.020*	担<児・保
11 許す	2.77	(1.14)	3.04	(0.80)	2.90	(0.91)	0.90	0.410	
12 約束	3.11	(0.84)	2.80	(0.84)	2.96	(0.60)	1.78	0.173	
13 仲良く	3.00	(1.04)	2.62	(0.98)	2.72	(0.80)	3.34	0.039*	
14 手伝い	2.96	(0.96)	2.96	(0.85)	3.02	(0.90)	0.68	0.507	
15 みんな	2.51	(0.96)	2.60	(0.92)	2.43	(0.82)	2.93	0.057	

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

行動はもちろん、身に付けたい行動、望ましい行動が現れた時には、その場で行動を言葉にして称賛することにより、児童自身が認識することができ、その後の行動の定着につながると思う。

「善悪の区別」については、保護者3.51、担任3.29に比べ、児童は3.09とやや低い。発達障害等のある児童は、善悪について親や教師から教えられた行動は状況判断に関わらず実践することができるが、一方で、「善悪を区別するという意味が分からない」（児童への聞き取り）との回答があったように、意味理解が難しかったり、場に応じた状況判断が難しかったりすることがある。そのため、その場での行動を教えるだけでなく、なぜこの行動が望ましいのか、今後よく似たことが起こったらどうするとよいか等、分かりやすい言葉で具体的な場面ごとに伝えていくことが必要である。

また、11項目の内、児童が最も低かったのは「許す」2.77であり、あまりしないと自己認識しているのに対し、保護者3.04、担任2.90は他の項目に比べるとそれほど低くなく、時々していると認識している。内面的な「許す」に関連した外面的な「謝る」については、3者とも3.00～3.06でよく似た認識をしている。つまり、児童は「謝る」行動はするが、内面では「許す」ことはできないと考えられ、行動と内面にギャップがあると考えられる。発達障害等のある児童の中は、独自のルールへのこだわりがある場合があり、他者が自分のルールに従わなかったときに、どうしても許すことができないことがある。そのため、謝った後の児童の様子をよく観察し、納得していない様子が見られたら、その場で児童の気持ちをしっかりと聞く場を設けることが大切である。

一方で、「仲良く」については、保護者2.62、担任2.72と両者とも11項目中最も低いことに対し、児童は3.00と比較的高いことから、周りから見ると「誰とでも仲良く遊ぶ」行動はしていないように見えても、児童は「仲良く」していると認識している傾向がある。発達障害等のある児童によっては、「友達」や「仲良く」の認識が様々であり、その子によって捉え方が異なる。中には、授業等、大勢の場で過ごすことが苦手な児童は、ストレスの対処法として休み時間に一人になることでバランスをとっている児童もいるので、教師の価値観から、休み時間は「みんなと仲良く一緒に遊ばなくてはならない」と考えるのではなく、児童の特性や普段の様子から判断し、教師が柔軟な見方をして対応することが必要である。

#### (4) 保護者と担任の意識

保護者が児童に対し、将来、身に付けてほしいことは、「片付け、整理整頓、時間等の管理」、「自己判断・状況判断して行動」「人の気持ちを考えた行動」「コミュニケーション」等、特性からくる困難さを改善・克服してほしいと願う一方で、「困っている人を助ける」「自信をもつ・自分を好きになる」「人に助けを求める」「友達と助け合う」等、自尊心や人との関わりなど内面的な成長を願っている保護者が多いことがうかがえる(表4)。

保護者の多くが内面的な成長を多く望んでいるということは、同時に現状として内面的なことが十分でなく、将来的に内面的なことを心配していることが予想される。担任が支援を行う場合、外面的なことに目が向きやすく、表に現れている行動の改善を一番に考えがちである。しかし、スキルの行動の修得だけでなく、どんな気持ちだったからこうしたのか、相手がどう思うからこうするのか等、その時の児童の気持ちを聞いたり、相手の気持ちを一緒に考えたりしながら、気持ちと行動とをつなげて支援をしていくことが大切であり、多くの保護者はそれを望んでいる。一方で、担任が児童に対して支援の難しさを感じることは、「状況判断して行動」「感情コントロール」「人の気持ちを考えた行動」等、多くが一次特性が要因と考えられることに支援の難しさを感じていることがわかる(表5)。教師の記述内容から、要因と考えられる特性を表6に示す。

意欲の低下や逃避、反抗などの問題行動は、発達障害の二次的障害として現れるが、担任が支援の難しさを感じている行動のほとんどは一次特性が要因として考えられる。中には、特性と気づか

ずに叱責したりできていないことを繰り返し指摘したりすることで、児童が意欲をなくしたり人とのかわりが益々不安になったりする場合もある。教師が一次特性による行動そのものを問題行動と捉えてしまい、周りの児童と同じようにさせようとする教師のかわりが二次的障害を招いていることもある。一次特性は生涯続くとされているが、周囲の適切な支援によって適応状態は改善される。児童への支援は担任だけでなく、保護者を含めた児童を取り巻く多くの人たちでかわることが大切である。児童がどのようなことで困っているのか、それがどのような特性から起こっていることなのか等、多くの人たちの多様な視点で実態を的確に把握し、行動面だけでなく、学習面や

表4 保護者の願い

記述内容	回答数 (回)
※ 片付け・整理整頓、時間等の管理	11
困っている人を助ける	10
自信をもつ・自分を好きになる	9
人に助けを求める	9
※ 自己判断して行動	8
※ 状況判断して行動	7
※ 人の気持ちを考えた行動	6
※ コミュニケーション	6
※ 間違いを受け入れる・謝る	6
※ 自分の気持ちを伝える	6
基本的生活習慣	5
やり遂げる、あきらめない	5
友達と助け合う	4
※ ルール・約束を守る	4
※ 話を聞く	3
「ありがとう」を言う	3
あいさつをする	3
積極性、感受性を身に付ける	3
学習	3
※ 我慢をする	2
SNS、インターネットの使い方	2
自立	2
※ 感情コントロール	1
※ 人の過ちを許す	1
※ 集中	1
誰に対しても変わらない態度	1
家族のことを考える	1
計	122

表5 担任の支援の難しさ

記述内容	回答数 (回)
※ 状況判断して行動	10
※ 感情コントロール	9
※ 人の気持ちを考えた行動	7
※ 片付け・整理整頓	5
※ 集中(行動の切替等)	5
※ こだわり	5
※ コミュニケーション	5
※ 間違いを受け入れる	4
※ 自己判断して行動	4
※ 多動(手遊び・私語・離席等)	4
※ 友達と遊ぶ	3
※ ルール・約束を守る	3
※ 衝動性	3
※ 相手との距離感	3
学習	3
周りの子どもの理解	3
支援のタイミング・方法	3
※ 自分の気持ちを伝える	2
※ 人の過ちを許す	2
※ 声の大きさ	2
※ 話を聞く	2
周りの活動についていけない	2
※ 善悪の理解	1
※ しなければいけないことをする	1
※ その他(予定変更、常同行動等)	11
特になし	3
計	105

※発達障害の一次特性が要因と考えられるもの

表6 支援の難しさの要因と考えられる特性

担任が支援の難しさを感じること	要因と考えられる特性
自分で判断して行動できない。	教えられたことはできるが、他の場面での応用ができにくい。
間違いを認めなかったり、嘘をついたりする。	誤って学習すると修正することが困難である。 記憶が曖昧で、細かいことや最後まで覚えていないために、話の内容が変わってしまう。
片付けや整理整頓、時間を守ること等ができない。	しようとするが、途中で注意がそれたり忘れてたりしてしまう。 空間認知が弱く、どのように片付けたり整理したりすればよいかわからない。
しなければならないことができない。	指示を聞き逃し、何をすればよいかわからない。 集中の持続が短く、最後までやり遂げられない。 途中で注意がそれて他のことをしてしまう。 頑張っているが、読み書きの弱さから課題をやり遂げられない。
友達(特に同年齢)と一緒に遊ばない。 友達が嫌がることをしつこくする。 友達と協力して作業ができない。	大勢の場が苦手で、一人であることを好む。 相手の気持ちが読めず、相手が自分の思いに応えるまでし続ける。 相手や周りの状況・ペースがわからず、何をしてもよいかわからない。
自分の気持ちを伝えられない。 相手の意見を受け入れられない。	自分の気持ちを言葉に表すことが苦手。 人の気持ちを想像することが苦手で、相手の気持ちやその場の話題に沿った会話ができていく。
人の過ちを許すことができない。	暗黙のルールが分からず、明文化されたルールを絶対的に守ろうとする。 独自のルールがあり、それに従わなければ許せない。
決まりやルールを守らない。	注意されるとその時は分かるが、すぐに忘れてしまう。 決まりは分かっているが、こだわりがあってどうしても変えられない。

生活面での困難さを児童が主体的に改善・克服していけるようにチームで支援していくことが重要である。

#### 4 まとめ

通常の学級において、行動に関して支援が必要であると考えられる児童は、表2に示したように約5%在籍していることが推測された。全体では「誰とでも仲良く遊ぶ」「けんかやのときに相手を許す」等を「しない」と自己認識している児童が多く、個別に見ると、複数の行動に対して「しない」と回答している児童がいることが特徴的である。これは、自分の行動を客観的に振り返ることができると捉える一方で、自分なりの独自の考え方があって行動しないなど、発達障害等の特性が関係していることが予想される。

##### (1) 通常の学級における手立て

発達障害等のある児童の行動改善のために個別や小集団のソーシャルスキルトレーニング(以下、SST)を行うことが多いが、通常の学級においては、児童を個別に取り出すことの本人の心理的負担等を考え、学級全体に対してSSTを行うことで、周りの仲間がモデルとなってスキル使用を好意的に承認する学級風土が育ち、集団全体のスキルが向上する等の効果がある(山本・小坂2008)。また、通常の学級には、引っ込み事案や思っても言動に表すことに抵抗感がある、あるいは学級の人間関係を考えて行動できない(行動してしまう)等、様々な要因で行動につながりにくい児童や、問題に直面した時に自分で適切な判断がしづらい児童もいる。そのため、通常の学級においては、特別活動等を活用してSST等を学ぶ場を設けることが効果的であると考えられる。

高機能広汎性発達障害児(自閉スペクトラム症)は、他者の感情を読み取る際には、親などの周囲の大人から与えられた感情に関する知識を用いて感情を機械的に導き出している児童が多く(高

橋・杉山2002)、親や先生などの大人から、社会的に望ましい行為を求められた際には、状況に応じた対応をすることなく、常に順守しなければならないものと認識して行動判断を行っている可能性がある(円田2004)。SSTは、行動だけではなく認知・情動を合わせた3つの要素が大切であり、認知的に社会的スキルを学習するものである。一方的な「社会的に望ましいスキル」の伝達だけでなく、具体的な場面において場や相手の状況を判断し、このような場面で自分ならどのように振る舞い、どのような言葉で伝えるか、児童の考えを導き出しながら学習を進めていくものである。自己判断や状況判断が苦手な児童に対して、行動だけを教えていくものでは決してない。特に、通常の学級でSSTを行う場合は、目標スキルをどのように使用すればよいか迷う葛藤場面を提示し、学級全体で話し合う認知に重点を置いた学習を行うことがより効果的である。周りの友達の様々な考えを聞くことで児童間の暗黙のルールを具体的に知ることができ、より日常の円滑な対人関係につながっていく。教師が一方的に望ましい行動だけを教えると、逆にその行動を行った時に集団で浮いてしまうことがある。子どもの世界には子どもなりのルールがあり、それを子ども自身から具体的に学ぶ場にもなる。発達障害等のある児童に対しては、スキルのな行動を教えるとよいと教師が極端な捉え方をすることがないように、日常の具体的な場面において本人や周囲の児童の考えを聞きながら、認知・行動・情動をつないだかわりをしていく必要がある。

## (2) 発達障害等のある児童の行動と内面のずれ

医療機関や通級指導教室に通う発達障害等のある児童と、その保護者、担任間では、同一児童の行動について認識の違いが見られた。挨拶等、日常的に継続して行動しやすく、周囲から称賛の声かけなどのフィードバックしやすい行動については、3者間ではほとんど行動認識に差がなかったが、善悪の区別や許す等では、保護者や担任と児童の間では認識にずれがあった。つまり、周囲からはできていると見える行動が、児童自身はしていないと認識しており、行動と内面にギャップがあることが明らかになった。児童の行動だけに目を向けるのではなく、表情や仕草などにも注目し、納得していない様子が見られたら、しっかりと気持ちを聞いたり、代弁しながら気持ちを言葉にすることをサポートしたりする場を設けることが、普段の情緒・行動の安定につながる。

## (3) 保護者と担任の認識のずれ

保護者は児童本人よりプラスの認識をしており、担任は児童本人よりマイナスの認識をしていることがうかがえた。担任のマイナス認識については、教師が同年齢の集団の中で他児の行動と比較して解釈していること、発達段階から考えてここまでは達成してほしいという教師の期待度や要求の高さが関係すること、日々の行動の主観的な先入観が加味されていることなどが考えられる。また、保護者のプラス認識については、集団ではなく家庭内の個人の行動だけを見て解釈していること、家庭での慣れ親しんだ場や人間関係など、周囲の人や環境との関係性が行動に影響していることなどが考えられる。そのため、保護者と連携を図る場合には、同じ児童に対する解釈や行動認識の違いがあることを意識した上で、情報交換等を行っていく必要がある。どちらの認識が正しいかではなく、お互いに認識のずれがあることを前提に、保護者の考えをしっかりと聞き、家庭や学校で何ができるかを一緒に考えていく。

担任は、発達障害の一次特性が要因として考えられる行動に対して支援の難しさを感じている一方で、保護者の多くは、将来的に周りの人とのかわりを大切にしたい内面的なことを身に付けてほしいと願っている。支援の難しさを感じる状況がどのような要因で起こっているのか、初期段階において、担任だけでなく、特別支援教育コーディネーターや生徒指導担当、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等、校内の専門スタッフを交えた複数の視点からアセスメント

をし、支援の方向性を話し合っていく必要がある。そして、気になる行動を場所、時間、回数、状況等について客観的に記録し、全職員で一貫性のあるかわりをしていくことが児童の混乱を防ぐ。また、保護者との連携において、児童生徒の成長を伝える場合には、担任が気になっている行動の変容を伝えるだけでなく、それに伴って内面の成長がうかがえるエピソードを伝える等、保護者の願いにそった情報交換をしていくことも大切である。

#### (4) 児童理解で大切なこと

発達障害が目目されるようになった昨今、児童生徒理解は多様な視点で行われるようになり、教師の指導観や支援観も変化してきている。高田(2010)は、価値観が多様化し「普通」がはっきりせず「普通」との対比で個を意識しにくい現在、「集団に溶け込め」という期待に応えられない、しているつもりなのにできない子どもたちが戸惑い無力感にさいなまれていると述べている。集団の中で適応できるように、それぞれの教師が考える「普通」に児童生徒をいかに近づかせるかではなく、児童生徒一人一人の特性や自己認識を理解し、児童生徒自身が何に困難さを感じているかに気づくことがスタートである。

児童生徒理解において大切なことは、教師の専門的な知識や教師基準による実態把握だけでなく、児童生徒が自分のことをどのように認識し、どのような願いをもっているかを知ることである。児童生徒がどのようなことで困っているのか、それがどのような特性からきているのか、改善のための資源は何か等、教師の視点だけでなく保護者や専門スタッフ等多くの人たちの多様な視点で実態をアセスメントし、チームで支援していくことが重要である。

#### 参考文献

- ・近藤邦夫(1995)先生の期待と子どもの適応、「子どもと教育 子どもと教師のもつれ 教育相談から」岩波書店 pp118-125
- ・円田貴子(2004)高機能広汎性発達障害児の道徳判断の発達、白百合女子大学発達臨床センター紀要(8)、27-36
- ・文部科学省(2010)生徒指導提要
- ・文部科学省(2017)小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編
- ・森田洋司(2015)児童生徒理解の基本、「現代生徒指導論」、学事出版 pp28-32
- ・中井富貴子・宇野宏幸(2005)教師用の子どもの行動チェックリスト作成に関する調査研究、特殊教育学研究、43(3)、183-192
- ・酒井香奈・野崎とも子(2014)発達障害をもつ子どもの言動から教師が受け取る感情と教師への支援、千葉大学教育学部紀要 62、67-73
- ・芝文彦・渡辺隆(2015)発達障害児童の行動特性に対する小学校教員の認識と対処について、福島大学総合教育研究センター紀要 19、29-34
- ・高田治(2010)教師になること その支援、「学校臨床学への歩み 子どもたちとの出会い 教師たちとの出会い」福村出版 pp412-418
- ・高橋美枝・杉山登志郎(2002)文章を用いた心理化課題の発達の検討—高機能広汎性発達障害児と健常児の比較—、発達障害研究 24、1、56-65
- ・山本木ノ実・小坂浩嗣(2008)不登校傾向にある発達障害児を支える学級集団づくり—学級単位のSST実践を通して—、生徒指導学研究 7、98-108
- ・山本木ノ実・植田和也(2017)発達障害等のある児童に対する保護者と学級担任の行動認識、日本生徒指導学会第18回(岡山大学)大会発表要旨収録 21