

通常学級における発達障害研究の動向と展望

その他のタイトル	Review of Research on Children with Developmental Disability in Regular Classrooms
著者	角南 なおみ
雑誌名	東京大学大学院教育学研究科紀要
巻	59
ページ	105-114
発行年	2020-03-30
URL	http://doi.org/10.15083/00079189

通常学級における発達障害研究の動向と展望

教職開発コース 角 南 なおみ

Review of Research on Children with Developmental Disability in Regular Classrooms

Naomi SUNAMI

Children with developmental disability have been increasing in the last decade, in Japan. In regular classrooms, teachers are involved with many children. This study reviews developmental disability research, focusing on regular classrooms. The review focuses on (1) the domestic history with developmental disability in regular classrooms and each disability's characteristic, (2) the research on reducing problem behavior with behavioral therapy. The study concludes that future research is needed to clear the teacher's involvement considering the context in regular classrooms.

目 次

- 第1章 問題と目的
- 第2章 通常学級における特別支援教育
 - A 通常学級における特別支援教育の歴史
 - B 通常学級における発達障害児の現状
 - C 各特性の特徴と通常学級における臨床像
 - 1 ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)
 - 2 ASD (Autism Spectrum Disorder)
 - 3 LD (Learning Disorder)
- 第3章 教師の困難感研究
 - A ADHD児に対する困難感
 - B ASD児に対する困難感
 - C LD児に対する困難感
- 第4章 通常学級における介入研究
 - A 通常学級におけるABA研究
 - 1 ADHD児に関する研究
 - 2 ASD児に関する研究
 - B LD児に関する研究
 - C 巡回相談およびコンサルテーション研究
 - D 発達障害児に対する支援と般化
- 第5章 まとめと今後の課題

第1章 問題と目的

教育職員免許法及び同法施行規則の改正と2019年4月施行にともない¹⁾、教職課程で履修すべき事項が約20年ぶりに全面的に見直されることとなった。今回新たに独立した事項を設けるものとして、小学校の外国語（英語）教育やICTを用いた指導法などの他、「特

別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」が明示された。これにより特別支援に関する教育が大学の教職課程で必須となり、特別支援学校の教員免許状取得者だけでなく今後教員となる全学生が習得すべき内容となった。今回の改正は通常の学級（以下、通常学級）における発達障害の可能性のある児童（以下、発達障害児）²⁾の増加を受け、今後のよりよい対応を視野に入れていると考えられる。このような現状を受け、本稿では小学校の通常学級に焦点を当ててそこで行われてきた発達障害に関する先行研究を整理し、今後の発達障害研究の課題を述べる。

文部科学省から2003年に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」³⁾が公表されて以降、通常学級において特別な教育的ニーズを持つ子どもに対する適切な教育的支援が求められてきた。通常学級における発達障害の可能性のある児童の割合は前回調査（文部科学省、2003）⁴⁾の6.3%から6.5%（文部科学省、2012）⁵⁾に増加している。しかし、実際の教育現場ではこの数字で表現しきれない対象児の増加状況も指摘されている（和久田、2014）⁶⁾。発達障害児が通常学級に複数名在籍する場合、後述するように教師の困難感も大きくなる（古井・神谷、2012）⁷⁾。

通常学級における気になる子どもの行動を分析した研究において、小学生では注意持続困難、学習の偏り・学力不足、離席・脱出行動、集団学習・協調性不足・自己中心的行動、パニック・易興奮性等が挙げられ、その殆どに発達障害の傾向がみられた（金谷、2009）⁸⁾。また授業談話研究における、授業中の両義的に取れる発言の検討（藤江、2000）⁹⁾、授業進行か

ら外れた子どもに対する教師の応答分析(岸野・無藤, 2005)¹⁰⁾、聴くことに着目したときに授業進行を妨げることの多い子ども(一柳, 2012)¹¹⁾においても同様のことがいえるだろう。すなわち、通常学級における気になる子どもの多くは、発達障害という用語が使用されていない場合でも行動様式をみるとその傾向を有している可能性が指摘できる。

このような現状に関連し、発達障害の可能性の段階からの支援が重視されてきている(文部科学省, 2017)¹²⁾。ただし、通常学級において教師は数十名の子どもに対して一斉授業により学習を進めることが多く、複数名の発達障害児に対する個別指導の時間が十分取れないだけでなく、一部の対象児は学習以外に学級適応が難しい状況もみられる。そのような中、前述の文部科学省(2017)¹³⁾より特性に応じた対応の必要性も提言されているが、従来発達障害は一括りで検討されることが多い。特性別に整理した研究では応用行動分析学(Applied Behavior Analysis, 以下ABA)における分類にとどまっておらず(例えば、山本・澁谷, 2009)¹⁴⁾、それ以外には管見の限りみられない。

以上より、我が国の現状として発達障害傾向を有する子どもは増加しており、教育課程における特別支援教育の必修化と可能性の段階からの支援の必要性に鑑み、各特性を考慮した上で改めて通常学級における発達障害研究を検討する必要があると考えられる。

本稿ではそれらを概観するにあたり、問題の背景と目的をまとめた上で(第1章)、第2章では我が国の特別支援教育と特性別の発達障害児の現状について述べる。これらを踏まえ第3章では教師の困難感の特徴が特性別にどのように異なるかを整理する。そのような困難感に対し、第4章では実際に通常学級で行われている介入についてABAを中心とした特性別の研究(AB)、巡回相談およびコンサルテーション(C)、支援と般化の場(D)の観点から論じる。以上を総括した上で第5章では、今後の通常学級における研究を進めるにあたり必要な課題を述べる。なお、本稿では発達障害における注意欠如/多動性障害(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)、自閉症スペクトラム障害(Autism Spectrum Disorder)をそれぞれADHD、ASDとする。限局性学習障害(Specific Learning Disorder)については、2004年の発達障害者支援法による学習障害(Learning Disorder)の記述を参考に以下LDとする。

第2章 通常学級における特別支援教育

本章では我が国の通常学級における特別支援教育について、最初に歴史的変遷を整理し、その後発達障害児の状況を述べる。次に、各特性における研究を概観するのに先立ち各特性の特徴と通常学級における発達障害児の臨床像をまとめる。

A 通常学級における特別支援教育の歴史

我が国では2001年に提出された「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」¹⁵⁾において「特殊教育」という用語とともに「特別支援教育」という新たな用語が使用された(徳永, 2005)¹⁶⁾。文部科学省は、2004年に「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)」¹⁷⁾を作成し、発達障害のある児童生徒への教育支援体制を検討してきた。2005年に発達障害者支援法が施行され、続いて、特別支援教育は学校教育法の改正により2007年に特殊教育から転換された。すなわち、これまで特別支援学校でなされていた特殊教育は特別支援教育として幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室で行われることになった(吉田, 2014)¹⁸⁾。特別支援教育の対象は、校内委員会等により「障害による困難がある」と判断された児童等であった。そこでは、全ての教師が特別支援教育に関する一定の知識や技能を有することが求められていたが(文部科学省, 2012)¹⁹⁾、冒頭で述べた新たな教職課程はその構想を制度化したものである。

2017年に文部科学省より上述した「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」²⁰⁾が2004年の上記ガイドラインの改正として作成された。これらは、対象を発達障害のある児童等に限定せず、障害の可能性の段階から教育上特別の支援を必要とする全ての児童等に拡大したといえるだろう。そのため、通常学級における発達障害児に対する支援は、これまで以上に教育現場にとっての重要課題になったと考えられる。

B 通常学級における発達障害児の現状

近年、通常学級における発達障害児の割合は上記のように増加している。ADHDにおける子どもの有病率はDSM-5精神疾患の診断・統計マニュアル(以下、DSM-5, American Psychiatric Association; 以下、APA,

2013/2014)²¹⁾では約5%であり、我が国では「通級による指導実施状況調査結果について(文部科学省, 2018)」²²⁾によると、ADHD児における通級による指導教室(以下、通級指導教室)の入級者は2007年2636人、2017年18135人であり、増加が著しい。その中の多くのADHD児が通常学級に在籍している(加藤, 2004)²³⁾。ASDの有病率は約1%であり、我が国における上述の文部科学省(2018)同掲22)²⁴⁾における通級指導教室の入級数は2007年5469人、2017年19567人であった。また、ASD児の多くは通常学級に在籍していることが指摘されている(Kim, Leventhal, Koh, Fombonne, Laska, Lim, Kim, Kim, Lee, Song & Grinker, 2011)²⁵⁾。LDは、DSM-5(APA, 2013/2014)²⁶⁾、同掲21)によると有病率5-15%である。知的遅れがないことから行動上の問題を示さないLD児を見落としやすい可能性が指摘されており(伊藤・土田・川崎, 2001)²⁷⁾、学習面に困難感を抱えるLD児のほとんどは通常学級に在籍し他の多くの子ども達と同じように一斉指導による授業を受けている(廣瀨, 2007)²⁸⁾。以上より発達障害児は著しく増加しており、その多くは通常学級に在籍しているといえる。

C 各特性の特徴と通常学級における臨床像

通常学級に在籍する発達障害児に対し、文部科学省(2017)同掲12)²⁹⁾により特性に応じた対応が求められている。特別支援教育において発達障害児の行動特性を検討する手がかりとして、以下に各特徴と通常学級でみられる臨床像について概説する。

1 ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)

文部科学省(2003年)同掲3)³⁰⁾の定義によると、「ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動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る」。この定義はDSM-IV精神疾患の診断・統計マニュアル(APA, 1994/1996)³¹⁾を参考にしているため、本研究では改訂されたDSM-5(APA, 2013/2014)³²⁾前掲21)を参照しその特徴を整理する。具体的な特徴として、DSM-5によると不注意、多動性および衝動性の他、行動抑制の低下、制御の努力や束縛、負の情動性、高い新奇探索性を有している。実際このような特徴がみられる子どもは、授業中や友人関係において適応困難を抱えやすいことが示されている(DuPaul & Weyandt, 2006)³³⁾。また、切り替えが悪く、他児へのちょっかい、的外れの突然発言等も指摘され

る(宮尾, 2019)³⁴⁾。このような特性傾向により、学習や友人関係を含めた学校生活全般にわたる困難さが生じると考えられる。

2 ASD (Autism Spectrum Disorder)

文部科学省(2003)³⁵⁾によるASDに関する定義は「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」によると、「高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、1 他人との社会的関係の形成の困難さ、2 言葉の発達の遅れ、3 興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないもの」とされている。

発達障害の中でもASDはDSM-5において新設された神経発達症群に含まれており、社会的コミュニケーションに困難を示し、限局された反復行動をその特徴としている。社会性の課題は、多様な子どもが共に学ぶ通常学級において、活動の参加や友だち関係に適応困難を生じさせやすく(Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007)³⁶⁾、通常学級において顕在化しやすいと考えられる。

3 LD (Learning Disorder)

医学用語のLDは Specific learning disordersであり、学業的スキルとしての学習持続の困難さが挙げられている。教育用語のLDは Learning disabilitiesの略であり、「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と利用に著しい困難を示す様々な障害を指すもの」とされる³⁷⁾。

LDの査定領域は聞く、話すまで含めた言語活動全般や推論まで含まれるため、教科学習だけに限らない困難状況も指摘される(鳥居, 2014)³⁸⁾。具体的には、本人が努力しても認知的な問題から課題の達成が困難な場合に、学校生活にきわめて深刻な心理的影響を及ぼし得る(立花, 2014)³⁹⁾等である。LDは現在の日本の教育・医療では見過ごされることも多く(伊藤・土田・川崎, 2001)⁴⁰⁾、本人の学習の困難さが周囲から理解されない場合もあり、学習に関する課題だけではない問題への移行も考慮する必要がある。

以上、通常学級における特別支援教育の現状および特性別に通常学級における発達障害児の行動特徴や困難さを整理した。このような特性の差異により教師の困難感も特性に応じた特徴があると想定される。以下ではこれまで整理されてこなかった特性別による教師の困難感研究(第3章)を概観する。

第 3 章 教師の困難感研究

小学校の通常学級における発達障害研究は、質問紙を中心とした教師の発達障害児に対する意識としての困難感とそれ以外の通常学級という場を対象とした介入研究に大別できると考えられる。最初に教師の困難感を特性別に概観する。

A ADHD児に対する困難感

小学校の通常学級では、授業課題に取り組まない、他児との関係や集団行動の妨げになるような行動が問題とされやすいが（竹村, 2011）⁴¹⁾、発達障害の中でも、不注意、多動性/衝動性による特性から学年を問わずこのような行動が多くみられるのが ADHD である。その他の困難感には、立ち歩き（別府・宮本, 2007）⁴²⁾、衝動的行動や学習指導（武田・嶋宮・藤井, 2004）⁴³⁾ 等がみられた。注意散漫、社会性の欠如、学習への関心の薄さ等も指摘される（花輪・馬場・渥美・大柴・是枝・玉木, 2002）⁴⁴⁾。このような集団活動において問題となりやすい行動がその特性から学習面だけでなく生活面・社会面にもみられる ADHD 児に対して学級指導という立場による教師の困難感は大きい（片桐・諸富, 2004）⁴⁵⁾。さらに、ADHD 児が在籍する学級を担任する教師は、対応方法がわからない、先が見通せない、学級内の和が崩壊するといった学級を経営する上での不安（木村・芳川, 2006）⁴⁶⁾ を抱えていることも示されている。これらの結果は質問紙による回答が大半を占め学年別の検討はなされていない。

以上より、ADHD 児に対する教師の困難感として、課題に取り組まない、立ち歩き、不注意や衝動的な行動等学習場面に関する内容の他、生活場面や他児との関係性を含む集団場面における社会性の問題も含まれていることが示された。一方、ADHD 児の自尊感情の低さも指摘されており（Hoza, Pelham, Milich, Pillow & McBride, 1993）⁴⁷⁾、行動上の問題やトラブルを起こしてしまう ADHD 児に対し教師がどのような心理的配慮をしながら対応を行っているのかについても明らかにする必要がある。

B ASD児に対する困難感

ASD 児に焦点化した具体的な困難感として質問紙により、「パニック・感情爆発・反抗への苦慮」「言動や気持ちの理解の難しさ」「友達作りへの苦慮」「問題発生懸念」「学習指導への配慮」等の因子が同定された（岡本・網谷, 2008）⁴⁸⁾。通常学級に在籍すること

が多い ASD 児は、多様な子どもが共に学ぶ集団場面において活動の参加や友だち関係に適応困難を抱えやすい（Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007）⁴⁹⁾。その影響は学校生活全般に及び、ASD 児に対する教師の関わりの困難感も大きい（別府, 2013）⁵⁰⁾。

また、ASD 児に対する教育の実態とニーズに関する質問紙調査（廣瀬・東條・寺山, 2001）⁵¹⁾ では、学習場面では学習能力と行動面の問題、生活場面では生活スキルや言葉の未熟さの問題を感じていた。知りたい内容に関しては不適切行動・問題行動の対処方法、通常学級での学習内容及び指導方法が 76% と多かった。つまり、教師が知りたい情報は、通常学級で実際に起こりやすい事柄に対する ASD 児への具体的な対応だといえる。

以上より ASD 児に対する困難感として、学習面や生活場面以外にパニック、感情のコントロール、対人関係等の問題が示された。ASD 児特有の教師の困難感の存在もみられることから、今後それらを学級集団の中でどのように理解し対応していけばよいのかをより精緻に検討することも必要だと考えられる。

C LD児に対する困難感

LD 児の理解の現状に関する廣瀨（2007）⁵²⁾ の研究では、質問紙回答者の約 79% が有効な支援方法を知りたいと感じていた。ここから、教師は LD 児に対しては学習に関する支援に困難感を抱えているといえる。一方、教育・医療現場では見過ごされることも多い（伊藤・土田・川崎, 2001）⁵³⁾ LD 児に対し、教師が LD との認識に至った経緯に関するアンケート調査を行った研究がある（加藤・石坂・佐々木, 2000）⁵⁴⁾。その結果、行動観察が約 6 割で LD 児の存在を学校側が認識し対応を始めるのは教師の普段の観察に依拠することが示された。そのため教師は、問題行動とは違う視点を持って学習上に特有の課題を見出すような関わりが必要となるだろう。ただし、LD 児は学業不振のほかに集団適応に困難感を抱えていること（小枝, 2005）⁵⁵⁾、また、LD が見見過されたままである場合、学習性無力を含めた極めて深刻な心理的影響を及ぼす（立花, 2014）⁵⁶⁾ ことも指摘されている。さらに加藤・石坂・佐々木（2000）⁵⁷⁾ は、LD 児の学校生活上の困難さを改善するには教科学習の問題だけではなく、行動・情緒、対人関係を含めた対応の重要性を述べている。そのため、学習面以外でも教師が LD 児をどのように捉え関わっているのかを検討することが求められる。

以上より、各特性に特有の教師の困難感の存在が示された。一方、教師の経験年数による困難感を扱った研究では、その差が発達障害児への困難感に影響しないとの言及もある（古井・神谷、2012）⁵⁸⁾。このことから、教師の経験年数の蓄積により得られる知もあるものの、実際通常学級での発達障害児に対する関わりへの困難感の低減には顕著に反映されにくいことが示唆される。以下では経験年数を経ても難しい集団の場としての通常学級におけるこれまでの介入に関する研究を概観する。

第4章 通常学級における介入研究

発達障害児への対応に関して浜谷（2012）⁵⁹⁾は、これまでの通常学級における発達障害研究を行動レベルで支援成果を実証するABAと外部の専門家やコーディネーターによる支援の2つに分類している。本章ではこの分類を参考に先行研究を概観する。なお、ソーシャルスキル・トレーニング（Social Skill Training：以下、SST）はABAを構成する一領域との見解もあり（下山、2016）⁶⁰⁾、本稿もその分類に従う。

以下では、最初に通常学級におけるABA研究（A）、その後特性別の観点からLD児に対する研究（B）を整理する。次に、教師を通じた介入としての巡回相談/コンサルテーション研究（C）、教師による支援と一般化の場としての通常学級（D）に大別して論ずる。

A 通常学級におけるABA研究

従来のABA研究は研究室や実験的に場面を設定するような限定的統制状況で実施されることが多かったが、通常学級におけるABA研究も蓄積されてきている。以下では、ABAに関する研究について対象をADHD児とASD児にわけて整理する。

1 ADHD児に関する研究

通常学級における発達障害児全般を対象とした研究は蓄積されてきており、そのニーズも増加している（道城・野田・山王、2008）⁶¹⁾が、ADHD児を対象を絞った研究はまだ多くない。その中に、問題行動の減少とともに適切な代替行動に置き換えるための機能的アセスメントを使用した研究がある。具体的には問題行動に対して行われる機能的アセスメントには、インタビュー、観察の他、問題行動を先行事象—行動—結果事象の3つに分割した後に検討する機能的分析を使用する（O'Neill, Albin, Storey, Horner & Sprague,

2015）⁶²⁾。Broussard & Northup（1995）⁶³⁾は、通常学級において小学1年生3名のADHD児に対して問題行動の減少を目的に機能的アセスメントを行った。その結果、教師と他児の注目等がADHD児の問題行動を増加させる強化子となっていることが特定された。野呂・藤村（2002）⁶⁴⁾は、通常学級で授業参加に困難を示す小学4年生のADHD児に対して、機能的アセスメントにより授業準備を標的行動とした。その後、大学スタッフが教師への対象児に対する授業準備の指示方法や張り紙、トークン（丸印）を作成・提示し実施した結果、行動改善がみられた。

2 ASD児に関する研究

従来、通常学級におけるASD児研究は多くない。その中で五味・大久保・野呂（2009）⁶⁵⁾は、通常学級における小学5年生のASD児の学習参加を標的行動とした自己管理手続きを行った。機能的アセスメントにより離席行動の機能を分析したところ嫌悪的な活動や課題の開始が先行事象として、教師や他児の注目が強化子として同定された。次にその仮説をもとに支援計画が立案され、課題従事の有無に対する自己管理手続きを実施後、離席は著しく減少した。興津・関戸（2007）⁶⁶⁾は小学3年生のASD児が示す授業中に声を出す、立ち歩く等の行動に対して機能的アセスメントにより注目と支援を求める機能を持つことを同定した。その後、行動問題と機能的に等価な代替行動の獲得とともに学級全体に対するSSTを実施した。その結果、問題行動は低減した。通常学級におけるSSTの効果を示す研究もある一方（浜谷、2012）⁶⁷⁾、この研究内での教師のSST評価は「どちらでもない」であった。

以上より、ADHD児およびASD児に対するABAの有効性が示された。しかしこれら行動療法を使用した介入研究は、機能的アセスメントおよびプログラム作成や準備、実施、記録、評価を専門家が行う必要がある。

B LD児に関する研究

各特性における主な研究を整理するにあたり、LDはABAとは相違する研究が実施されている。これまでLD研究は多数行われてきているが、その報告のほとんどが外国においてのものであり文化的背景や教育課程などの違いからも我が国における独自の検討の必要性が指摘されている（海津、2000）⁶⁸⁾。

通常学級における先行研究では、指導方略、早期発見に関する内容が多い。その中に、特殊音韻の

指導である多層指導モデルの小学1年生への実施とその効果の実証研究（海津・田村・平木・伊藤・Vaughn, 2008）⁶⁹がある。また、小枝・内山・関・田中（2011）⁷⁰は、読字障害を検出するため単文音読検査を通常学級の1年生に対して実施し、この結果LDの早期発見は予後の観点から有用であることを示した。

以上より、LD児の早期発見と段階的指導の有用性が示された。ただし、教師がアセスメントとしての一斉検査を通常学級で実施できても、それを分析し改善するための手続きには専門的知識と準備が必要とされる。

C 巡回相談およびコンサルテーション研究

教師にアプローチすることで発達障害児に対して間接的な介入を行う巡回相談/コンサルテーション研究を以下に整理する。巡回相談とは学校を定期的に巡回し、LD・ADHD・ASD等の幼児児童生徒に対する指導内容・方法に関する指導や助言を行うことを指す（文部科学省, 2017）⁷¹。

浜谷（2006）⁷²は、小学3年生のASD児1事例を取り上げ巡回相談に対する関係者による評価を分析した。相談員が対象児のアセスメントを行い、教職員全体に共通理解やルールの明確化等の助言を行った。保護者の理解もあり数ヶ月後に対象児の行動が変化した。関戸（2004）⁷³は、課題回避、パニックを起こす知的障害を伴う小学5年生のASD児の担任教師に対する巡回相談を報告している。大学教員がスーパーバイズし大学院生である教師が支援員として週1回教室に入り、対象児とのくすぐり遊び等を中心とした関係形成が行われた。校内での共通理解もあり、対象児は落ち着き変化がみられた。

一方、発達障害児と関わる教師に対する行動コンサルテーション研究もある。コンサルテーションとは、外部の専門家と教師がお互いの専門性を活かしながら、共同して課題解決に向かう（菅井・川住, 2004）⁷⁴内容を指す。ABAによる行動コンサルテーションが用いられた研究（松岡, 2007）⁷⁵で、対象児は、パニック、独特の固執した質問、授業中の手遊び等の行動がみられたが、コンサルタントによる機能的アセスメントが実施され教師に助言を行った後問題行動が改善している。

以上より、巡回相談/コンサルテーションによる教師への間接的介入によっても問題行動の減少に効果があることが示された。

D 発達障害児に対する支援と般化

本項では、通常学級においてこれまで教師によりどのような支援がなされてきたかを先行研究から概観し、その後スキル獲得後の般化について述べる。なお、般化（generalization）とはABAに含まれる考え方の1つであり、Miltenberger（2001/2008）⁷⁶によると「訓練後に非訓練場面で標的行動が生起すること」と説明されている。この内容を参考に般化について本稿では「特定の場面におけるトレーニングにより獲得した行動がそれ以外の場面や状況でも生じるようになること」と定義する。

最初に、発達障害児に対する支援について述べる。学級支援の具体的内容を明らかにするため、村田・松崎（2009）⁷⁷は教育実践セミナーと特別支援学校教諭免許状取得のための認定講習に参加した教師合わせて199名のうち小学校の通常学級担任経験のある教師97名に実施した質問紙調査で得られた86実践例をキーワードごとに抜き出しKJ法により分析した。その結果、発達障害児への配慮工夫に関する手立てが最も多く、その中の項目内容では上位に、肯定的な言葉かけ、話を聞く伝える、個別指導（授業中）等が挙げられた。佐藤・太田（2006）⁷⁸は教師の取り組みに関する文献を分析し、学習に関しては学習用具の机上への準備の仕方をイラストで図示する、生活に関しては学級活動としてのSSTを取り入れる等に整理している。

以上より、教師の発達障害児の支援に関しては、質問紙調査や文献の検討により内容が同定されていた。ただし、通常学級という場は子ども同士の複雑な文脈により成り立っているため、今後それらを考慮する事も重要である。

次に、般化の場としての通常学級における研究を概観する。発達障害を持つ場合、1つのソーシャルスキルを獲得したとしてもその場と全く違う状況における応用的般化は難しいことが示されている（Harris, Handleman & Alessandri, 1990）⁷⁹。一方Bauminger（2007）⁸⁰は、通常学級におけるASD児に対する認知行動的/生態学的なグループ介入を行った。その後の般化について、仲間関係への積極性やグループでの共同状態は維持されたが、介入場面以外の休憩時間等の他児との社会的相互作用は改善されなかった。また、Bellini, Peters, Benner & Hopf（2007）⁸¹は、SSTの効果について、参加者、環境を含めた全体での一般化効果が低いことに言及している。そのため、発達障害児が社会的文脈においてソーシャルスキルを獲得する際には、通常学級という場での実践が有用であることが示

されている (DuPaul & Eckert, 1997)⁸²⁾。

以上より、スキルの獲得後の般化の難しさと通常学級という場の有用性が指摘できる。ただし、自然な環境としての通常学級において発達障害児がその場にいるだけでは、そのような環境が他児からの隔離のリスクを高めるという Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller (2007)⁸³⁾ の論述もある。そのため、今後通常学級における教師の具体的な介入を検討する必要がある。

第5章 まとめと今後の課題

本稿では、小学校通常学級における発達障害研究に関する先行研究を概観し、教師の意識が質問紙調査により整理され、問題行動の減少についてはABAを使用した介入研究が多く見られることが示された。ただし、通常学級という場は複雑な文脈を形成している。それらを踏まえ今後教師の実践を重視した研究を行うための課題について以下5点を述べる。

第1に、教師の困難感からの関わり方の検討の必要性である。これまで多数の質問紙調査が実施され、通常学級だからこそその困難感の内容が検討されてきているが(第3章)、今後そのような困難感に対しどのような教師の関わりが必要かを精緻に検討していく必要がある。一部、対応方法を自由記述で尋ねた研究がみられるが(例えば、村田・松崎, 2009⁸⁴⁾)、語句の分類に留まっている。通常学級における難しさは、集団の中での対応であり、同時に他児への配慮の必要性だと考えられる。そのため今後は、他児を含めた教師の通常学級における具体的な関わり方の検討が求められる。

第2に、これまでの発達障害研究にはほとんどみられない教師の困難感における心理プロセスの解明である。一部そのプロセスについての研究はあるもののADHD児のみに対する分析であり(角南, 2018)⁸⁵⁾、今後より詳細な検討と研究の蓄積が必要である。それにより、困難感からの見通しや多様なバリエーションとしての方法等を提示することができるだろう。

第3に、特性に応じた対応のさらなる検討の必要性である。これまで発達障害は一括りに論じられることが多く、文部科学省(2017)⁸⁶⁾により特性に応じた対応の必要性が提唱され、教師の困難感にも各特性の対応の難しさが挙げられている(栗原・長谷川・葦原・植谷, 2004)⁸⁷⁾。本稿では先行研究を特性別に在籍状況、特性傾向、教師の困難感、介入に大別し整理したが(第2章C、第3章、第4章AB)、今後は特性に

応じた具体的対応や理解様式等の研究の蓄積が求められる。

第4に、事例性を重視した検討の必要性である。これまでの研究は問題行動に焦点を当て、その行動や代替行動を中心に生起率等を事前/事後の行動から測定するABAや早期介入による研究が行われ、その効果が実証されてきた(第4章ABC)。この場合、検討すべき論点を以下3点挙げることができる。1点目は子どもに対する視点が、子どもという個としての存在というより問題行動を行う子どもといった捉えに偏る可能性である。問題行動の減少により、子どもの適応が促されることも多いと思われるが、同時に子どもの全体像の理解を阻むこともあるだろう。2点目は、場面と行動の限定化である。問題行動の減少を目指すには行動に着目する必要があるため、必然的に場面を限定せざるを得ない。そのため、多様な子どもが在籍している通常学級において生じる文脈を捉えにくくなると考えられる。3点目は、行動理論の実施には専門家の介入が必要な点である。ABAによる介入研究には、最初の分析と計画の立案から準備に至るまで詳細な準備と専門的実施手順が必要となり、教師が日常的に実施するのは難しいといえる。以上より今後、1)個性を持った子どもとしての全体的理解に関する検討、2)対象場面について文脈を踏まえた上で学級全体に広げること、3)教師の実践可能性や個人的経験を考慮すること等が求められる。

第5に、通常学級という場の再検討である。ソーシャルスキルの効果を実証した研究も示されているが(第4章A)、学校ベースのソーシャルスキル介入がASD児にとって限定的な効果であることを示唆する研究もみられる(第4章D)。このように議論が定まっていない状況において、改めて通常学級という場における介入を検討していく必要があるだろう。それには以下3点の論点が必要であると考えられる。1点目は、通常学級は文脈として極めて高度な状況ともいえ、今後教師のどのような介入が自然な環境としての通常学級で有用かを検討していくこと、2点目は、通常学級だからこそ得られる経験について日常場面から精緻に分析すること、3点目は、仲間関係への配慮を検討する必要性である。発達障害児は仲間から拒絶されやすい傾向が指摘されており、そのことは青年期の外在化および内在化問題の発生率を高めるため(McQuade, Vaughn, Hoza, Murray-Close, Molina, Arnold & Hechtman, 2014)⁸⁸⁾、特性として社会性に困難さを持つ子どもが今後通常学級での友だち関係をどのよう

に形成していけばよいのかという点からの検討も望まれる。

今後これらの課題を学級という文脈の中で教師の関わりを対象に探求していく必要があるだろう。なぜなら、教師は発達障害の専門家ではないものの、通常学級という多様な関係性が織りなされる場で発達障害児と直接、日々教育的観点を持って関わることができる重要な存在だからである。

付記

本論文は東京大学大学院教育学研究科に提出した博士論文（2019年度）の一部を加筆修正してまとめ直したものである。

引用文献

- 1) 文部科学省 2019.平成31年度から新しい教職課程が始まります：法令改正及び教職課程の認定の概要（PDF）.
- 2) 本稿では、小学校において発達障害傾向のみられる子どもを、是枝・玉木・花輪・廣瀬・東條・渥美（2001）の表記を参考に「発達障害児」とする。同様に、ADHD傾向のみられる子どもを「ADHD児」、ASD傾向のみられる子どもを「ASD児」、LD傾向のみられる子どもを「LD児」とする。また、児童の表記に関して、引用文献は原文通り「児童」「子ども」「対象児」とした。ただし本稿では、「発達障害児」以外にも障害に限定されずその全体像を示すとき「子ども」と併記して表す。（是枝喜代治・玉木宗久・花輪敏男・廣瀬由美子・東條吉邦・渥美義賢 2001.注意欠陥/多動性障害及びその疑いのある児童生徒への教育的対応：情緒障害通級指導教室の調査を通して.『国立特殊教育総合研究所研究紀要』28, 87-97.）
- 3) 文部科学省 2003. 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.
- 4) 文部科学省 2003. 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全国実態調査.
- 5) 文部科学省 2012. 通常の学級に在籍する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.
- 6) 和久田学 2014. 神経発達障害への教育. 森 則夫・杉山登志郎（編）,『神経発達障害のすべて』. 日本評論社. pp.32-37.
- 7) 古井克憲・神谷妃佐代 2012. 特別支援教育における学校と関係機関との連携：学校教員を対象としたアンケート調査より.『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』22, 87-94.
- 8) 金谷京子 2009. 通常学級における特別支援教育の推進：教室で教師が気になる生徒とは.『聖学院大学論叢』21(3), 25-30.
- 9) 藤江康彦 2000. 一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能.『教育心理学研究』48(1), 21-31.
- 10) 岸野麻衣・無藤隆 2005. 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応.『教育心理学研究』53(1), 86-97.
- 11) 一柳智紀 2012.『授業における児童の聴くという行為に関する研究：パフチンの対話論に基づく検討』. 風間書房.
- 12) 文部科学省 2017. 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～.
- 13) 同上
- 14) 山本淳一・澁谷尚樹 2009. エビデンスにもとづいた発達障害支援：応用行動分析学の貢献 <特集> エビデンスに基づいた発達障害支援の最先端.『行動分析学研究』23(1), 46-70.
- 15) 文部科学省 2001. 21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）.
- 16) 徳永 豊 2005.『特別な教育的ニーズ』の概念と特殊教育の展開：英国における概念の変遷と我が国における意義について.『国立特殊教育総合研究所研究紀要』32, 57-67.
- 17) 文部科学省 2004. 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）.
- 18) 吉田昌義 2014. 特別支援教育の現状. 吉田昌義・鳥居深雪（編著）,『新訂 特別支援教育基礎論（第3刷）』. 放送大学教育振興会. pp.130-142.
- 19) 文部科学省 2012. 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.
- 20) 前掲12).
- 21) American Psychiatric Association. (2014).『DSM-5精神疾患の分類と診断の手引』.(高橋三郎・大野 裕, 監訳・染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村 将・村井俊哉, 訳)医学書院. (American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth edition.* American Psychiatric Association.)
- 22) 文部科学省 2018. 通級による指導実施状況調査結果について.
- 23) 加藤哲文 2004. 特別支援教育における「行動コンサルテーション」の必要性. 加藤哲文・大石幸二（編）,『特別支援教育を支える行動コンサルテーション：連携と協働を実現するためのシステムと技法一』. 学苑社, pp.1-15.
- 24) 前掲22).
- 25) Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Fombonne, E., Laska, E., Lim, E. C., Cheon, K. A., Kim, S. J., Kim, Y. K., Lee, H. K., Song, D. H., & Grinker, R. R. 2011. Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample. *American Journal of Psychiatry*, 168, 904-912.
- 26) 前掲21).
- 27) 伊藤育子・土田玲子・川崎千里 2001. 教師からみた児童の教育指導困難性と神経学的・神経心理学的背景に関する研究.『小児の精神と神経』41(2), 157-168.
- 28) 廣 崑 忍 2007. ディスレクシアについての理解の現状：公開講座受講者を対象にしたアンケート調査より. 岐阜大学教育学部研究報告.『人文科学』56(1), 205-214.
- 29) 前掲21).
- 30) 前掲3).
- 31) American Psychiatric Association 1996.『DSM-IV精神疾患の診断・統計マニュアル』.(高橋三郎・大野 裕・染矢俊幸, 訳) 医学書院. (American Psychiatric Association 1994. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fourth edition; DSM-IV.* American Psychiatric Association.)
- 32) 前掲21).
- 33) DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. 2006. School - based intervention

- for children with attention deficit hyperactivity disorder: effects on academic, social, and behavioural functioning. *International journal of disability, development and education*, 53, 161-176.
- 34) 宮尾益知 2019. 発達障害と不登校『*The Japanese Journal of Rehabilitation Medicine*』, 56(6), 455-462.
- 35) 前掲3).
- 36) Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. 2007. Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(2), 230-242.
- 37) 文部科学省 1999. 学習障害児に対する指導について (報告).
- 38) 鳥居深雪 2014. LD児の理解. 吉田昌義・鳥居深雪, 『新訂 特別支援教育基礎論 (第3刷)』. 放送大学教育振興会. 第1刷2011, 第3刷. pp.130-142.
- 39) 立花良之 2014. 限局性学習症/限局性学習障害. 神庭重信 (総編集), 神尾陽子 (編集), 『DSM-5 を読み解く1: 伝統的精神病理 DSM-IV, ICD-10 をふまえた新時代の精神科診断. 神経発達症群, 食行動障害および摂食障害群, 排泄症群, 秩序破壊的・衝動制御・素行症群, 自殺関連』中山書店. pp.86-99.
- 40) 前掲25).
- 41) 竹村洋子 2011. 通常学級における「問題行動」をめぐる児童と環境との相互作用の分析と行動論的介入. 『*特殊教育学研究*』 49(4), 415-424.
- 42) 別府悦子・宮本正一 2007. LD, ADHD 等を有する児童に対する教師の認識と教育的対応: クラスター分析による困難状況の特徴分析. 『*発達障害研究*』 29(3), 193-202.
- 43) 武田 篤・嶋宮幸恵・藤井慶博 2004. 学校現場における ADHD (注意欠陥/多動性障害) の現状と課題: 秋田県内の情緒障害学級の実態調査から. 『*秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要*』 26, 47-56.
- 44) 花輪敏男・馬場博雄・渥美義賢・大柴文枝・是枝喜代治・玉木宗久 2002. 注意欠陥/多動性障害及びその疑いのある児童生徒に関する調査: 一地方都市の小学校・中学校を対象とした実態調査. 『*国立特殊教育総合研究所研究紀要*』 29, 139-154.
- 45) 片桐 力・諸富祥彦 2004. 多動傾向の児童を受け持つ教師に対する効果的なコンサルテーション. 『*千葉大学教育学部研究紀要*』 52, 41-48.
- 46) 木村光男・芳川玲子 2006. AD/HD 児を巡る特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究: 学級担任と保護者の連携において. 『*横浜国立大学教育人間科学部紀要*』 8, 275-285.
- 47) Hoza, B., Pelham, W. E., Milich, R., Pillow, D., & McBride, K. 1993. The self-perceptions and attributions of attention deficit hyperactivity disorder and nonreferred boys. *Journal of abnormal child psychology*, 21(3), 271-286.
- 48) 岡本尚子・網谷綾香 2008. 発達障害のある児童に関わる教師の悩みとストレス反応の関連. 『*佐賀大学教育実践研究*』 25, 147-156.
- 49) op.cit. 36).
- 50) 別府悦子 2013. 特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題. 『*特殊教育学研究*』 50, 463-472.
- 51) 廣瀬由美子・東條吉邦・寺山千代子 2001. 通常学級における自閉症児の教育の現状: 小学校通常の学級担任のニーズを中心に. 『*国立特殊教育総合研究所研究紀要*』 28, 77-85.
- 52) 廣嶋 忍 2007. ディスレクシアについての理解の現状: 公開講座受講者を対象にしたアンケート調査より. 『*岐阜大学教育学部研究報告. 人文科学*』 56(1), 205-214.
- 53) 前掲27).
- 54) 加藤義男・石坂直康・佐々木全 2000. LD 及びその周辺児に対する教育支援の実態と課題. 『*岩手大学教育学部研究年報*』 60(1), 11-24.
- 55) 小枝達也 2005. 注意欠陥/多動性障害と学習障害の早期発見について. 『*脳と発達*』 37(2), 145-149.
- 56) 前掲39).
- 57) 前掲54).
- 58) 古井克憲・神谷妃佐代 2012. 特別支援教育における学校と関係機関との連携. 『*和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要*』, 22, 87-94.
- 59) 浜谷直人 2012. 通常学級における特別支援教育の研究結果と課題. 『*教育心理学年報*』 51, 85-94.
- 60) 下山晴彦 2016. 認知行動療法とは何か: 特徴とその成り立ち. 下山晴彦・神村栄一(編)『*認知行動療法*』. 放送大学教育振興会. pp.11-24.
- 61) 道城裕貴・野田 航・山王丸誠 2008. 学校場面における発達障害児に対する応用行動分析を用いた介入研究のレビュー: 1990-2005. 『*行動分析学研究*』 22, 4-16.
- 62) O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., & Sprague, J. R. 2015. *Functional assessment and program development*. Cengage Learning.
- 63) Broussard, C. D., & Northup, J. 1995. An approach to functional assessment and analysis of disruptive behavior in regular education classrooms. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 151.
- 64) 野呂文行・藤村 愛 2002. 機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備行動への教室内介入. 『*行動療法研究*』 28, 71-82.
- 65) 五味洋一・大久保賢一・野呂文行 2009. アスペルガー障害児童の授業参加行動への自己管理手続きを用いた学級内介入 (実践研究). 『*行動療法研究*』 35(1), 97-115.
- 66) 興津富成・関戸英紀 2007. 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 『*特殊教育学研究*』 44(5), 315-325.
- 67) 前掲59).
- 68) 海津亜希子 2000. LD 児の学力のつまぎの学年推移に伴う変化の分類体系について: LD 児と健常児の比較からの検討. 『*学校教育学研究論集*』 3, 39-51.
- 69) 海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ・伊藤由美・Vaughn, S 2008. 通常学級における多層指導モデル (MIM) の効果. 『*教育心理学研究*』 56(4), 534-547.
- 70) 小枝達也・内山仁志・関あゆみ・田中大介 2011. 単文音読検査を用いたディスレクシアの早期発見に関する研究: 小学校 1-4 年生の縦断研究. 『*小児の精神と神経*』 51(4), 359-363.
- 71) 前掲12).
- 72) 前掲59).
- 73) 関戸英紀 2004. 通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのあ

- る児童に対する支援：有効な支援を行うための要件の検討.『特殊教育学研究』42(1), 35-45.
- 74) 菅井裕行・川住隆一 2004. 障害児教育における学校コンサルテーションの展望.『東北大学大学院教育学研究科研究年報』53, 299-310.
- 75) 松岡勝彦 2007. 通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果.『特殊教育学研究』45(2), 97-106.
- 76) Miltenberger, R. G., 園山繁樹, 野呂文行, 渡部匡隆, 大石幸二 2008.『行動変容法入門』. 園山繁樹, 野呂文行, 渡部匡隆・大石幸二 (共訳), 二瓶社, (初版2006, 第2版). Miltenberger, R. G. 2001. *Behavior modification: Principles and procedures*. Wadsworth. 2nd edition.
- 77) 村田朱音・松崎博文 (2008) . 特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援 (1) 通常学級における現状と課題.『福島大学総合教育研究センター紀要』5, 55-61.
- 78) 佐藤慎二・太田俊己 2006. 特別支援教育と通常の学級経営・授業づくり：特集 学びの広がり.『千葉大学教育実践研究』13, 11-18.
- 79) Harris, S. L., Handleman, J. S., & Alessandri, M. 1990. Teaching youths with autism to offer assistance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(3), 297-305.
- 80) Bauminger, N. 2007. Brief report: Group social-multimodal intervention for HFASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(8), 1605-1615.
- 81) Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. 2007. A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153-162.
- 82) DuPaul, G. J., & Eckert, T. L. 1997. GENERAL ARTICLES The Effects of School-based Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 26(1), 5-27.
- 83) op.cit.36).
- 84) 前掲77).
- 85) 角南なおみ 2018. ADHD傾向がみられる子どもとの関わりにおいて生じる教師の困難感のプロセスとその特徴：教師の語りによる質的研究.『発達心理学研究』29(4), 228-242
- 86) 前掲12).
- 87) 栗原輝雄・長谷川哲也・藪岸加寿子・植谷幸子 2004. 軽度発達障害があると思われる子どもに対する集団の中での指導について：津市立教育研究所主催の研修会に参加した教師へのアンケート調査から.『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』24, 21-28.
- 88) McQuade, J. D., Vaughn, A. J., Hoza, B., Murray-Close, D., Molina, B. S., Arnold, L. E., & Hechtman, L. 2014. Perceived social acceptance and peer status differentially predict adjustment in youth with and without ADHD. *Journal of attention disorders*, 18(1), 31-43.

(指導教員 秋田喜代美教授)