

通常の学級に在籍する発達障害のある児童への早期気づき

－「気づきのポイントシート」作成の試みを通して－

The early identification of the children with developmental disabilities in the regular classrooms
－Through the development of checklist for early identification－

小野 次朗

ONO Jiro

(和歌山大学教育学部
特別支援教育学教室)

庄司 清弥

SHOJI Kiyomi

(和歌山大学教育学部附属
教育実践総合センター特別研究員)

学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能広汎性発達障害などの、発達障害が疑われる子どもたちに、早期に気づきそして支援することが重要である。しかしながら、これらの子どもたちは、教師の視点からは気づきにくい子どもたちであり、客観的に気づきへと導いてくれるスクリーニング検査は有用性が高いと考えられる。本研究では、教師が「指導上配慮が必要である」と感じた子どもの特徴について自由記述を行ない、それらの項目から、発達障害に特徴的と考えられる項目を18項目抽出し、「気づきのポイントシート」とした。この「気づきのポイントシート」を用いて、一次チェックを行い陽性であった児童（16.8%）に対して、二次チェックとして文部科学省のチェックリストを用いて検討したところ、上記の発達障害のいずれかが疑われる児童は5.5%という数値であり、妥当な結果であると考えられた。

キーワード：通常の学級、発達障害、早期気づき、チェックリスト

1. はじめに

2007年4月1日に施行された改正学校教育法により、「特殊教育」が「特別支援教育」と改められた。これによって、小・中学校の通常の学級に在籍する学習障害(learning disabilities)、注意欠陥多動性障害(attention-deficit/hyperactivity disorder: ADHD)、高機能自閉症等の児童生徒も、特別な教育的支援の必要な児童生徒として位置づけられ、公式に支援の対象となった。

2007年4月、特殊教育に代わり、特別支援教育が本格実施された。大きく変更があった点として、それまでは特殊教育の対象ではなかった、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能広汎性発達障害の子どもたちも支援の対象となったことである。2002年に文部科学省が行った調査によれば、通常の学級の担任教員を対象としたものではあるが、学習面での著しい困難あるいは行動面での著しい困難を示す子どもたちが、約6.3%の割合で存在するという結果であった(文部科学省、2003)。

文部科学省(2003)の全国実態調査は、全国5地域の公立小学校(1～6年)及び公立中学校(1～3年)の通常の学級に在籍する児童生徒41,579人を対象として、学級担任と教務主任等の複数の教員で判断した上

で回答するよう依頼したもので、これは、対象地域の全児童生徒数の2.5%にあたる。この質問項目は、学習面については学習障害に関するチェックリストLDDI(Learning Disabilities Diagnostic Inventory)及びLDI(Learning Disabilities Inventory)(上野、2008)を参考に、行動面(「不注意」「多動性-衝動性)」についてはADHDに関するチェックリストADHD-RS(ADHD Rating Scale)(デュポール、2008)を参考に、行動面(「対人関係やこだわり等)」については、ASSQ(High-Function Autism Spectrum Screening Questionnaire)(Ehlers、1999)を参考にして作成された。留意事項として、この調査は学習障害の専門家チームによる判断ではなく、医師による診断によるものでもないため、調査結果は、学習障害・注意欠陥多動性障害・高機能自閉症の割合を示すものではないことに注意する必要がある(文部科学省、2003)。

幼児期や小・中学校期のつまずきの実態把握については、全国各地で様々なつまずきチェックリストが作成・実施されている。小・中学校で学習と行動のつまずきの実態把握を行う意義は、通常の学級に在籍する学習障害・注意欠陥多動性障害・高機能自閉症等の児童生徒の存在に気づくということだけでなく、通常の学級の担任(中学校では教科担任も含む)全員がクラスの子どもたち一人ひとりの学習や行動の様子に細か

く目を配り、小さなつまずきも見逃さない目をもつようになることにある（花熊、2007）。

実態把握の実施方法は学校や地域によって様々で、全校の児童生徒を対象に一次チェックを行っている学校と、クラス担任がつまずきに気づいた子どもを対象に詳細な実態把握（二次チェック）を行っている学校の2つがある。そして、①特別支援教育に対する全校的な理解を高める、②つまずきの把握について校内共通の観点を設ける、③教員一人ひとりが小さなつまずきも見逃さない目をもつなどの点で、全校児童生徒を対象に教職員全員が関わる形で一次的なチェックを行い、そこでチェックされた子どもには詳細な二次チェックないしは個別的なアセスメントを行うことが望ましいとも言われている（花熊、2007）。

そこで本研究においては、従来の指導方法では習得や適応が難しく、学習面や行動面において苦戦している、発達障害の疑いのある児童の困難さを見逃さずに捉えるための方法について着目する。そのために、まず簡便な一次チェックリストを作成することを、本研究の目的とした。

2. 対象および方法

2. 1. 対象

A小学校全担任教員に対して、調査目的と方法の説明を文書と口頭で行い、調査への参加を求めた。

2. 2. 方法

2. 2. 1. 「指導上配慮を要する児童」の調査（自由記述法）

自由記述による調査「指導上配慮を要する児童」の用紙を気づきシートとして活用した。これは、担任教員が配慮を必要と感じる児童に関して、どのような点で配慮を必要とするのかを、自由記述方式で記入してもらう様式である。

2. 2. 2. 「気づきのポイントシート」の作成

自由記述で得られた結果をもとに、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能広汎性発達障害に関連すると考えられる項目のうち、頻度の高かったそれぞれ5項目を抽出した。さらに、直接これらの発達障害の症状とは関連しないが、発達障害の気づきに大切と考えられる3項目を追加した。

これら18項目のチェックシートを「気づきのポイントシート」と名付けた。

2. 2. 3. 「気づきのポイントシート」ならびに「文部科学省のチェックリスト」を用いた調査

2. 2. 2. で得られた、「気づきのポイントシート」を、通常の学級のすべての子どもについてチェックしていただいた。

その中で、1項目でもチェックがついた児童に関して、2003年に文部科学省が結果報告を行った全国実態調査において用いられたチェックリストへの記入をお願いした。

3. 結果

3. 1. 「指導上配慮を要する児童」の調査（自由記述法）

通常の学級担任全員から回答を得て（回答率100%）、68名（男児48名、女児20名）の児童で何らかの記入があった。これは全児童数の15.5%を占めていた。

「指導上配慮を要する児童」の調査で挙げられた記述内容を分類した項目数は、全56項目で、そのうち学習面の領域は12項目、行動面（対人関係等も含む）の領域は44項目であった。行動面の項目数が、学習面の項目数の約3.7倍であった。さらに、記述の総数は、学習面が17、行動面が122であり、行動面の記述が学習面の記述の約7.2倍の総数であった。

学習面の項目においては、「誤字・脱字の書字困難がある」、「読みに困難がある」、「漢字の読み書きが苦手である」、「文字を書くことが苦手である」、「読み書きが苦手である」、「漢字の書き取りが苦手である」という「読み書き」の困難に関する項目が最も多く、6項目であった。次いで、「低学力である」が4項目、「一斉指導で聞き返しがあるなど、聞く力が弱い」という「聞く」の困難に関する項目が2項目、「計算や九九が苦手である」の「計算する」の困難に関する項目が2項目であった。

行動面の項目では、「うまく友達関係を築くことができない」という対人関係の困難に関する項目が最も多く、14項目であった。次いで、「絶えず体を動かして、落ち着きに欠ける」という行動面の多動性・衝動性に関する項目が13項目であった。他に、「忘れ物が多い」が7項目、「友達とのトラブルが多い」と「友達への暴言・暴力がある」が各6項目、「整理整頓が苦手である」、「取りかかりに時間がかかり、作業に時間がかかる」、「集中力が欠ける」が各5項目、「自己中心的な言動が目立つ」、「授業中の私語がある」、「コミュニケーションが下手である」、「すぐカッとなり、気持ちのコントロールができない」の各項目が4項目、「欠席が多い」、「気分がむらがある」の各項目が3項目、「授業中の姿勢が悪い」、「授業中の立ち歩きがある」等が各2項目あった。

3. 2. 「気づきのポイントシート」の作成

自由記述による調査「指導上配慮を要する児童」により、気づきの対象となった児童数が、全体の約15%を占めたことから、一次スクリーニング検査としては妥当であると考え、さらに簡便なスクリーニングを目指して、項目の抽出を行なった。

気づかれにくい学習面の困難も見逃さず、児童の気になるエピソードが多く反映されるような簡便な一次チェックとしての気づきシートについて検討し、「指導上配慮を要する児童」に記述された項目の中で、頻度の多かった項目と発達障害傾向に合併する特性や二次障害と考えられる症状を18項目採用した「気づきのポイントシート」を作成した。

抽出された18項目は以下のとおりである。

学習面

- ①読み書きに困難がある
- ②語彙が少ない
- ③計算や九九が苦手である
- ④一斉指導で聞き返しがあるなど、聞く力が弱い
- ⑤全体的に低学力である

行動面Ⅰ（注意欠陥多動性障害関連）

- ⑥絶えず体を動かして落ち着きに欠ける
- ⑦授業時間に離席がある
- ⑧集中力に欠ける
- ⑨整理整頓が苦手である
- ⑩忘れ物が多い

行動面Ⅱ（高機能広汎性発達障害関連）

- ⑪友達への暴言・暴力
- ⑫すぐにカッとなり、気持ちのコントロールができない
- ⑬友達とトラブルが多い
- ⑭うまく友達関係を築くことができない
- ⑮コミュニケーションが下手である

その他

- ⑯取り掛かりに時間がかかる
- ⑰細かい作業が苦手です器用
- ⑱欠席が多い（1学期間で10日以上）

3. 3. 「気づきのポイントシート」ならびに「文部科学省のチェックリスト」を用いた調査**3. 3. 1. 「気づきのポイントシート」を用いたアンケート**

通常の学級担任全員から回答を得て（回答率100%）、76名（男児62名、女児14名）の児童が記載された。全児童数に対する割合は、16.8%であった。

76例の気づきのポイント項目のうち、最も多かったものは「集中力に欠ける」が39例で、51.3%であった。次いで、「友達への暴言・暴力」が24例（31.5%）、「読み書きに困難がある」が22例で、28.9%であった。各領域別では、学習面のうち最も多かったのは、「読み書きに困難がある」が22例（28.9%）、次いで、「一斉指導で聞き返しがあるなど、聞く力が弱い」が21例（27.6%）、「全体的に低学力である」が20例（26.3%）、「計算や九九が苦手である」が12例（15.8%）、「語彙が少ない」が10例（13.2%）であった。

行動面（行動面Ⅰ、行動面Ⅱ、その他を含む。）のうち最も多かったものは、「集中力に欠ける」が39例で、51.3%であった。次いで、「友達への暴言・暴力」が24例（31.5%）、「整理整頓が苦手である」が23例（30.3%）、「取り掛かりに時間がかかる」が20例（26.3%）、「うまく友達関係を築くことができない」が19例（25.0%）、「コミュニケーションが下手である」と「忘れ物が多い」がともに18例（23.7%）、「友達とのトラブルが多い」が17例（22.4%）、「絶えず体を動かして落ち着きに欠ける」が16例（21.1%）、「すぐにカッとなり、気持ちのコントロールができない」が13例（17.1%）、「細かい作業が苦手です器用」が12例

（15.8%）、「授業時間に離席がある」が9例（11.8%）、「欠席が多い（1学期間で10日以上）」が3例（3.9%）であった。

学習面の項目総数は85例、行動面（行動面Ⅰ、行動面Ⅱ、その他を含む。）の項目総数は231例であり、行動面（行動面Ⅰ、行動面Ⅱ、その他を含む。）の項目総数は、学習面の項目総数の約2.7倍であった。

3. 3. 2. 「気づきのポイントシート」で挙げられた児童を対象とした文部科学省チェックリスト

2003年に報告された文部科学省の全国実態調査において、学習面に著しい困難を示す児童とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」のそれぞれの項目において、12ポイント以上を示す場合としていいる。最高点を示した場合、15ポイントとなる。行動面（「不注意」や「多動性－衝動性」）に著しい困難を示す児童とは、それぞれ9項目ある項目の中で、6項目以上にチェックがついた場合としている。行動面（「対人関係やこだわり等」）に著しい困難を示す児童とは、27項目で最高点が54ポイントとなるチェックリストで、22ポイント以上を示す場合としている。

今回の調査で、通常の学級担任全員から回答を得た（回答率100%）。学習面や行動面に著しい困難を示し、文部科学省の基準を満たす児童は、25名（男児23名、女児2名）であり、全児童数に占める割合は5.5%であった。

そのうち、学習面に著しい困難を示す児童が14名、行動面（「不注意」や「多動性－衝動性」）に著しい困難を示す児童が15名、行動面（「対人関係やこだわり等」）に著しい困難を示す児童が5名であった。また、学習面のみに著しい困難を示す児童が7名、行動面（「不注意」）のみに著しい困難を示す児童が4名、行動面（「多動性－衝動性」）のみに著しい困難を示す児童が5名、行動面（「対人関係やこだわり等」）のみに著しい困難を示す児童が2名、学習面と行動面（「不注意」）に著しい困難を示す児童が4名、学習面と行動面（「対人関係やこだわり等」）に著しい困難を示す児童が1名、学習面と行動面（「不注意」・「多動性－衝動性」・「対人関係やこだわり等」）に著しい困難を示す児童が2名であった。また、チェックリストの各領域別の児童数は、行動面（「不注意」・「多動性－衝動性」・「対人関係やこだわり等」）の問題を著しく示す児童数が学習面に著しい困難を示す児童数の約1.3倍であった。

4. 考察

2003年文部科学省が報告を行なった「全国実態調査」によると、小学校ならびに中学校の通常の学級に在籍する児童・生徒のうち、学習面の著しい困難、行動面（「不注意」や「多動性－衝動性」）の著しい困難、あるいは行動面（「対人関係やこだわり等」）の著しい困難のうち、少なくとも一つを示す子どもが、約6.3%を占める結果であった。しかしながら、この調査では、

学級の一部の児童・生徒を無作為抽出して検討が行われており、支援の必要な子どもたちすべてに気づいた訳ではない。文部科学省が用いたチェックリストは、全項目数が75項目になるため、学級全員に対してチェックを行なうとなれば、教員への負担がとて大きなものとなる。

したがって、まず簡便な方法で一次チェックを行ない、陽性となった児童・生徒に対して、さらに二次チェックを行なう方法が実際的ではないかと考えられる。今回の研究で提案したような、一次チェックおよび二次チェックを使用して、子どもたちの実態把握をしようとする試みが、すでにいくつか行われている。

愛媛県教育委員会が提供する実態把握シートは、まず全校児童を対象に、簡便な一次チェックを行い、その後詳細な二次チェックを行うものである。一次チェックでは、①特に問題は感じられない、②全体的に発達の遅れを感じる、③発達のバランスの悪さを感じるという3項目うち、②あるいは③が選択された児童には、次の段階の質問項目に進む。④学習の遅れやつまずきがあると思われる、⑤運動面で気になることがある、⑥行動面で気になることがあるという3項目のうち該当するものを選択した後、詳細な二次チェックへと進むというものである。二次チェックでは、文部科学省(2003)の実態調査結果の領域・項目を参考にし、さらに、運動、感覚、生活習慣等の領域も加えて工夫されている。

今回提案した一次スクリーニングとしての「気づきのポイントシート」の特徴は、現職教員が気になると自由記述して下さった項目から抽出を行なったという点である。教員の視点から気づくポイントであり、実際に「気づきのポイントシート」を使用した教員の感想では、大変使いやすいということであった。さらに、結果でも述べられているように、「気づきのポイントシート」を用いた一次チェックで、約15%の子どもが陽性であったということであり、二次チェックを行なう対象を絞るにあたり、適切なサイズに絞り込むことができたのではないかと考えられた。

さらに、文部科学省のチェックリストを二次チェックとして行うことで、通常の学級に在籍する児童の中の約5.5%の子どもたちにおいて、学習障害、注意欠陥多動性障害あるいは高機能広汎性発達障害のいずれかが疑われるという結果が得られたことは、文部科学省が2003年に報告した6.3%に非常に近い数値であり、今回の一次チェックおよび二次チェックによる調査が妥当性の高いものであることが示唆された。

一方で問題点も残るのである。たとえば、今回「気づきのポイントシート」で気づかれた児童の男女比は、4.4:1であり、さらに文部科学省のチェックリストを用いた結果では、男女比が11.5:1と圧倒的に男児が多い結果となった。2003年の文部科学省が発表した結果では、男女比が述べられていないため比較ができないが、女児への気づきがまだまだ十分ではないという印象を受ける。その一つの例として、学習障害が疑わ

れる、学習に著しい困難を示す児童の割合が、文部科学省の2003年の結果では4.5%であったのに対して、今回の研究では3.1%に過ぎなかった。それに対して、行動面に著しい困難を示す児童の割合は、今回の研究の方が高かったのである。このことは、「気づきのポイントシート」で選択された項目総数では、行動面(行動面Ⅰ、行動面Ⅱ、その他)は、学習面の項目総数の約2.7倍であり、学習面の困難は行動面に比べると、一斉指導の中では気づかれにくいということを示しているのかも知れない。このように、学習障害が疑われる子どもたちの気づきが今回の研究で低かったことが、女児の割合が男児に比較してかなり低かったことと関連していると考えられる。

これらの結果を踏まえると、今回検討した一次および二次のチェックリストでは、学習障害の児童への気づきがまだ不十分であることが考えられる。学習障害に対する考え方として、RTI(Response to Intervention)という捉え方が広がってきている(Speece, 2003)。これは、子どもたちの学習の遅れが、教員の指導がうまく入らなかったために起こってきたのではないかと捉える方法である。「読み」の困難に限ると、日本においては、海津が考案している、「つまずきのある読みを流暢な読み」へ変えていく、多層指導モデル(MIM)が学習障害の子どもたちに気づき、早期に支援できるモデルとして注目されている(海津, 2008、海津, 2010)。今回の二つのチェックリストの使用に加えて、小学校低学年からMIMを行なうことができれば、注意欠陥多動性障害や高機能広汎性発達障害などの行動面に著しい困難を認める子どもたちに加えて、学習障害の子どもたちにも、指導を始めながら早期に気づくことができるのではないかと期待される。

「気づきのポイントシート」の18項目のうち、15項目はすでに述べたように、発達障害の特徴を記した項目である。それに対して、「その他」と題された3項目は、発達障害とは直接関係はないが、それらを糸口に発達障害に気づかれるかもしれないという項目である。この3項目については、使用される方々の置かれた立場や、地域の特殊性を加味しながら、独自の項目を加えてもよいのではないかと考えている。

さらに今回行った一次チェックならびに二次チェックで上がってこなかった児童には特別な教育的配慮が必要ではないかという、必ずしもそうではない。これらのチェックでも気づかれない子どもたちがいることを心に留めながら、日常の教育にあたっていただきたいと願う次第である。

最後に、今回の研究における二次チェックで、発達障害が疑われた児童に対して、通級指導教室への通級、TT(チーム・ティーチング)、学習支援員の加配などいくつかの支援を行なっているが、その効果に関しては、今後の課題としたい。

5. まとめ

本研究は、学習面や行動面において教育的配慮を必要とする児童、特に学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症等の発達障害の疑いのある児童に焦点を当て、支援状況の概要と実態把握の問題点を示した。また、先行研究や実践から、児童のつまずきの実態把握の方法のモデルを引用して示すとともに、文部科学省（2003）のチェックリストの実施上の問題点を例に挙げ、従来の指導方法では習得や適応が難しい発達障害の疑いのある児童の困難さを見過ごさずに、気づくための方法を検討することの必要性を論じた。その中で、一次チェックとしての「気づきのポイントシート」を考案し、さらにその有用性について示唆した。

【引用参考文献】

市川宏伸、田中康雄（監修）坂本律（翻訳）（2008）『診断・対応のためのADHD評価スケール ADHD-RS【DSM準拠】』明石書店
 愛媛県教育委員会 特別支援教育課。
<http://ehime-c.esnet.ed.jp/shougaiji/jittaihaaku.htm>
 Ehlers, S., Gillberg, C., & Wing, L. (1999) A screening

questionnaire for Asperger syndrome and other high-functioning autism spectrum disorders in school age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 129-141

花隈暁（2007）：総論：個に応じた支援、特別支援教育士資格認定協会編『S.E.N.S養成セミナー 特別支援教育の理論と実践 II 指導』金剛出版. 18-23

海津亜希子（編著）（2010）『多層指導モデルMIM「読みのアセスメント・指導パッケージ」ガイドブック』学研

海津亜希子、田沼実畝、平木こゆみ、伊藤由美、Sharon Vaughn（2008）「通常の学級における多層指導モデル（MIM）の効果 —小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—」教育心理学研究、56、534-547

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」

Speece, D.L., Case, L.P., & Molloy, D.E. (2003) Responsiveness to general education instruction as the first gate to learning disabilities identification. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 147-156

上野一彦、篁 倫子、海津亜希子（2008）『LDI-R-LD診断のための調査票』日本文化科学社