

注意欠陥多動性障害 (ADHD) の生徒への 生徒指導に関する一考察

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
116040 黒崎真平

注意欠陥多動性障害 (ADHD) の生徒への生徒指導に関する一考察

黒崎真平

生徒指導力高度化コース

要約：通常学級に在籍する注意欠陥性や多動性・衝動性のある生徒に対して、どのような対応をすればクラス全員が居心地の良いクラスになるのか。先行研究や事例検討を基に彼らへの具体的対応方法を考察する。

まず発達障害支援法が示している定義について確認し、注意欠陥多動性障害 (ADHD) の診断基準を挙げ、アメリカで行われた「国民健康面接調査 (NHIS)」と文部科学省による「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」を、日米の調査による結果の差について注目する。また、一般的に褒める指導が有効だと言われている事についても確認する。そして、事例を基に効果的な生徒指導について検討する。

発達障害は未だに解明されていない部分があり、DSMの診断基準の変更などにより、現在発達障害とされている人も、将来そうでなくなる可能性がある。しかし、現時点で困っている生徒に対してどのような支援ができるのか検討する。

キーワード：発達障害、ADHD、DSM、生徒指導、褒める、支援

はじめに

今までの学生生活を振り返って、また実習で、クラスに落ち着きのない生徒がいる様子をよく目にした。授業中急に立ち上がって教室内を立ち歩く、エスケープをする、授業と関係ないことを何の脈絡もなく急に発言する。多動性や衝動性が強い生徒が授業を妨害し、教員が対応しきれずに困ってしまう。クラスのいわゆる「ちょっと変わった子」への対応に手を焼いてしまう。教員は、当該生徒が他のことはできるし悪い子ではないのに、どうしてこうなるのかと首を捻る。

平成 15 年 3 月に特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が示した「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」によって社会的に発達障害が注目され始め、平成 19 年 4 月から「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、全ての学校で、障害のある子どもの支援をさらに充実していくことになった。発達障害の子に対応するため、現場の教員にも新

たに特別支援の知識が必要になってきている。しかし、実際の現場には専門機関による診断がされていない子も多く在籍している。このような状況にある現場には、中でも発達障害の知識が必要不可欠である。知識のある場合と無い場合では、当該生徒に対する対応に大きく差が出る。障害の特性を十分理解した上で適切な対応を行わなければ、パニックを起こして暴れ回ってしまったりして、余計に手がつけれなくなる場合がある。

本論では、注意欠陥多動性障害の生徒に対して行う生徒指導について考察する。本来ならば、発達障害全般を扱うべきところであるが、中でも「わがままだ」などと指摘を受けてしまい、ちな、不注意性と多動性と衝動性を示す、注意欠陥多動性障害に注目する。

本論は、事例検討を中心に行うこととする。適切な指導とはどのようなものか明らかにする。また、一般的に発達障害の子には、できないことを執拗に注意するのではなく、できることを褒めてもっと伸ばすことが必要であると言われている。その点にも注目しながら検証する。

なお、本論で扱う注意欠陥性や多動性のある生徒の定義は、平成 19 年 3 月 15 日に文部科学省初等中等教育局特別支援教育課が、発達障害者支援法の定義を「発達障害」と表記しているため、その規準に則ることとする。

第 1 章 発達障害について

第 1 節 発達障害とは

まず発達障害について確認する。発達障害という言葉が正式に使われたのは 1980 年、アメリカの精神医学会の診断基準 DSM-III である。現在は、DSM-IV を用いて診断されている。医師や病院によっては、世界保健機関 (WHO) の ICD-10 (国際疾病分類第 10 番) を用いる場合がある。

分類が多様で、行政や医療、学問など分野によって異なる。ここでは、先述の通り発達障害者支援法が示している定義を挙げる。

表 1 発達障害者支援法における発達障害の定義

第二条 この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。
--

つまり、発達障害は脳機能の障害が原因で起き、その障害のために日常生活や社会生活に制限を受ける者のことを指す。具体的な障害としては、自閉症やアスペルガー症候群 (以下 AS) やレット症候群などの広汎性発達障害 (以下 PDD)、学習障害 (以下 LD)、注意欠陥多動性障害 (以

下 ADHD) などがあるということである。

発達障害を診断する時は、その症状が見られても「診断基準に『その発達の問題によって社会的な適応が損なわれているもののみを障害とする』という除外項目が付加されている」(杉山 2011) という。つまり、発達障害の症状を呈していても、生活に支障を来すかどうかが問題なのである。

現時点では、発達障害は脳機能障害とされているが、実際は未だ解明されていない点も多い。これまでは遺伝が主な原因だとされていたが、最近は環境要因も大きく関わっているとも考えられるようになってきている。(岡田 2012)

また、その解明されていないという点から、医療サイドでの診断ミスも少なくない。例えば、ADHD と診断され薬物治療を行っていたが一向に改善されない場合は、高機能 PDD などである場合が多いという。(杉山 2011)

現在、発達障害の診断には DSM-IV が用いられているが、来年には新しい基準 DSM-V が採用されるという。もちろん、改正されるということは、診断基準に変更がある。このように、現在発達障害と診断されている人も、将来基準から外れてしまうことがある。それだけ発達障害については解明されていない点が多いのである。

第2節 注意欠陥多動性障害 (ADHD) について

ADHD の基本症状は「不注意」「多動」「衝動性」の3つである。重度の知的障害などを伴わないため「やる気がない」「わがまま」「しつけが行き届いていない」という悪い印象を持たれてしまいがちである。1980 年に DSM-III で取り上げられることで初めて発達障害に位置付けられ、現在に至っている。

現在日本の医療現場で主に用いられているのは DSM-IV である。この資料の判断基準を見てみると、次のようにある。

表2 DSM-IVにおける注意欠陥多動性障害の診断基準

A. (1) か (2) のどれか

(1) 以下の不注意の症状のうち6つ(またはそれ以上)が少なくとも6ヶ月以上続いたことがあり、その程度は不適応的で、発達の水準に相応しないもの:

〈不注意〉

(a) 学業、仕事、またはその他の活動において、しばしば綿密に注意することができな

い、または不注意な過ちをおかす。

- (b) 課題または遊びの活動で注意を持続することがしばしば困難である。
- (c) 直接話しかけられたときにしばしば聞いていないように見える。
- (d) しばしば指示に従えず、学業、用事、または職場での義務をやり遂げることができない（反抗的な行動、または指示を理解できないためではなく）。
- (e) 課題や活動を順序立てることがしばしば困難である。
- (f) (学業や宿題のような) 精神的努力の持続を要する課題に従事する事をしばしば避ける、嫌う、またはいやいや行う。
- (g) (例えばおもちゃ、学校の宿題、鉛筆、本、道具など) 課題や活動に必要なものをしばしばなくす。
- (h) しばしば外からの刺激によって容易に注意をそらされる。
- (i) しばしば毎日の活動を忘れてしまう。

(2) 以下の多動性—衝動性の症状のうち6つ（またはそれ以上）が少なくとも6ヶ月以上持続したことがあり、その程度は不適応的で、発達水準に相応しない：

〈多動性〉

- (a) しばしば手足をそわそわと動かし、またはいすの上でもじもじする。
- (b) しばしば教室や、その他、座っていることを要求される状況で席を離れる。
- (c) しばしば、不適切な状況で、余計に走り回ったり高い所へ上ったりする（青年または成人では落ち着かない感じの自覚のみに限られるかも知れない）。
- (d) しばしば静かに遊んだり余暇活動につくことができない。
- (e) しばしば“じっとしていない”または、まるで“エンジンで動かされるように”行動する。
- (f) しばしばしゃべりすぎる。

〈衝動性〉

- (g) しばしば質問が終わる前に出し抜けて答え始めてしまう。
- (h) しばしば順番を待つことが困難である。
- (i) しばしば他人を妨害し、邪魔する（例えば会話やゲームに干渉する）

- B. 多動性・衝動性または不注意の症状のいくつかは7歳以前に存在し、障害を引き起こしている。
- C. これらの症状による障害が2つ以上の状況（学校や仕事など）と家庭において存在する。
- D. 社会的、学業的または職業的機能において、臨床的に著しい障害が存在するという明確な証拠が存在しなければならない。
- E. その症状は広汎性発達障害、精神分裂病、または他の精神病性障害の経過中にのみ起こるものではなく、他の精神疾患（例：気分障害、不安障害、解離性障害、または人格障害）ではうまく説明されない。

私が今まで出会ってきた落ち着きのない生徒たちをこの基準に照らし合わせると、しっかりと基準に当てはまった。やはり彼らは ADHD であった可能性が高い。

アメリカで 2004 年から 2006 年に行われた国民健康面接調査 (Nation Health Interview Survey / NHIS) では、6 歳から 17 歳の児童生徒の内、8.4%が ADHD と診断されたという結果が出た。(岡田 2012)

これは、日本で文部科学省が行った調査(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)の約 6%という数字よりも多い。しかも、文部科学省が行った調査は、ADHD だけでなく、LD、高機能自閉症など、特別な教育的支援が必要な児童生徒である。ADHD の症状を呈する(「不注意」又は「多動性-衝動性」の問題を著しく示す)者の割合は 2.5%であった。

しかも、診断は医師が行ったのではなく、担任教師らが判断した。これは、日本の教員に発達障害の知識が足りず、ただ「困った子」として扱っているだけであるという可能性を示している。

一般に、多動は年齢を重ねるごとに減少してくるとされている。また、杉山(2011)は「大多数のフォローアップでは、成人に達したときに、ほぼ問題のない状態が三分の一、集中困難や多動の症状が残っているのが三分の一、抑うつなど情緒的な二次的な問題の併発が三分の一である」としている。この調査で、子どもの頃に ADHD と診断された人の内、成人後三分の一はほぼ問題のない状態になっているという結果が、多くの追跡調査から分かってきたのだ。

国際的診断基準では診断に優先順位が決まっており、PDD と ADHD では、社会生活を送る上で障害が多い方が優先的に診断されることになっている。そのため、現在 PDD と診断されている人の中には ADHD である人も含まれている。診断されていない人を考慮すると、現在診断されている人の数よりも多く存在すると考えられる。

第3節 一般的な支援について

ADHD の生徒が在籍する学級において、どのような支援が有効なのか検討する。

通常、LD や PDD を併発していなければ、学習の理解に遅れは生じない。しかし、その障害の特性から、学習に集中できなかったり衝動的に動いてしまったりして周囲に迷惑を掛けてしまうことがある。

そのような状況にならないように、衝動的に発言した内容を拾い授業の流れに沿って取り込む、教室の掲示物を減らすなど、現場では様々な工夫をされている。

また、ADHD の生徒への支援を考える際に重要なのは、叱りと褒めのバランス調整である。ADHD は脳機能の障害である。そして、叱りは強いストレスを生じさせ、脳に悪影響を与える。彼らは、その特性から叱られやすく、自尊感情が乏しくなりがちにまた叱られて、辛く感じてしまう。叱りとは反対に褒めることで「自分はできるんだ」「授業に参加している」といった実感が湧く。つまり、叱る回数を減らし、適切に褒めるように努めると良い。

しかし、ただ褒めれば良いという訳ではない。このことについて杉山(2011)は「本人のやる気や努力意欲はおそらくもっとも大きな要素であり、ADHD は診断基準の症状の中に『精神的な努力を必要とする課題を避ける』という特徴が挙げられている」と言っている。「努力をすればそれなりに成果が挙がるという体験をすることは ADHD のみならず、すべての生徒に必要な体験である」ともある。

教員の側から ADHD の生徒を支援することを考える場合、その支援ばかりに注目してしまいがちであるが、その支援の先に、彼らが将来自立できるようにすることが重要なのではないだろうか。また「努力をすればそれなりに成果が挙がるという体験」はとても大切で、ADHD の生徒に対する個別の指導に限らず、クラスに在籍する生徒全員にも必要なことである。

同書には事例が挙げられている。その事例に登場する子に対して「一度叱ったら一度褒める。特にトラブルを起こさなかったことを褒める」という支援に効果があったとある。

このことから、先ほど述べた叱りと褒めのバランスが重要だということが分かる。またこち

らも、ADHD の子どもに限らず、全ての子どもに必要なことである。

ADHD の子どもに対する支援は、他の子どもに対しても必要な事柄が多い。つまり、どの子どもにも有効な生徒指導が、支援が必要な子どもに対しても非常に有効なのである。

最後に、発達障害の子どもたちの社会性を向上させるためにソーシャルスキルトレーニング(以下 SST)を用いる人がいるが、このことについて山岡は次の様に述べている。

「発達障害の子どもたちの不登校やいじめを未然に防ぐには、彼らだけでなく学校全体で子どもたちのソーシャルスキルを向上させる必要がある。」「自閉症スペクトラムの子どもたちの社会性は、SST 訓練だけではうまく伸びないことがわかっている。彼らは中枢性統合障害を持つため、いろいろな情報をまとめて全体像をつかむ力が弱い。だから、単なる SST 訓練だけでは実際場面で適切に使えるようにはならない。」(山岡 2012)

このように、PDD と ADHD などの発達障害を併せ持つ生徒に対して、社会性を向上させようと、支援の対象となる子どものみに行う SST では、実際の場面で適切に用いることは難しいのである。もし行う場合は、クラス全体、あるいは学校全体で行うなどして、周囲も理解して適切な行動をとれるようにしなければならない。

第2章 事例検討

第1節 事例について

この章では、山口県立大学看護学部の中村仁志(2005)の事例報告を基に論じる。

この論文では、二人の反社会的行動が頻発するとしている子ども(M くん、H くん)に焦点を当て、それぞれ ADHD と AS の障害の特徴に着目しながら論じられている。

今回は事例1に注目して論じる。

第2節 事例紹介

M くん、男子、中学1年生(相談開始時)

1) 診断

不注意、多動、衝動的行動が目立ち ADHD 的な行動の問題が前面に表れているが、不登校状態の際に精神科を受診した時には診断されていない。

2) 主訴

物忘れや不注意な行動が多い。多動で落ち着きがない。衝動的。「あれ、何をしようと思っ

「ただっけ」と目的や結果を考えずに行動に移すことが多く、ADHD 的な傾向も見られる。不良っぽい生徒に圧倒され、断り切れずに付き合っている。学習面での遅れなどもあり、中学 1 年時の 2 学期から不登校ぎみの状態。母親は「まとまりのない、突拍子もない行動で疲れてしまう」との訴えをする。

3) 行動の特徴

気になる M さんの行動の特徴を表にまとめる。

表 3 M さんの行動まとめ

不注意	・まとまりのない行動が多い ・動いてから「あれ、何しに来たんだろう」と言うことが多い ・物忘れ ・学校に教科書を忘れて帰る ・注意しても 1 分もたたないうちに同じことをして怒られる ・次に起こることの予測がつけられない
多動	・とにかく落ち着きがない
衝動	・母親に叱られて 2 階から飛び降りて初めて 2 階と気づき窓枠につかまって助けを呼ぶ ・下校時ズボンを脱いでパンツになって川を渡る
その他	・危ないことを平気でする ・何かをやり始めるとついやり過ぎてしまうなど、適当ということが分からない

4) 反社会的行動について

ADHD のような特徴を持つ M さんは、結果として 2 学期から不登校ぎみになってしまったが、そうなる前に次のような事をしてしまっている。

表 4 M さんの「反社会的（暴力的・破壊的）行動」より筆者が作成

①張り紙事件 信頼していた習い事の先生から暴力をふるわれ怪我をした。腹を立て、先生を非難する張り紙を作り、近所の公園の立木に何枚も貼った。 ②消火器・釣り銭事件 友達数人と廃業して放置された施設に入り、設置してあった自動販売機を壊し、釣り銭を着服した。
--

③いたずら電話事件

同級生の自宅に警察と偽り「お宅の子どもが事故に遭い、病院に運ばれて亡くなりかけている」という内容のいたずら電話をした。

④紙吹雪・椅子積み上げ事件

早朝登校した時、友達と共に教室の机と椅子を天井まで積み上げ、上から紙吹雪をまいた。

第3節 事例考察

Mくんは実際にはADHDと診断されていない。しかし、その不注意や多動・衝動性による生きづらさから問題行動を起こしてしまったのである。

この節では、Mくんの行動から気になる点を抽出し、効果的な支援について考察する。

「とにかく落ち着きがない、まとまりがない行動が多い」

Mくんは「ADHD的な傾向」の症状を呈しており、不注意から失敗してしまったり、多動・衝動性から考えるより先に体が動いたりすることが多い。落ち着いて冷静な判断をすることが難しいため、教員が適切な助言をする、子ども同士で注意しあうという事前の手だてを打っておく必要がある。

「張り紙事件」

信頼していた習い事の先生に暴力を振るわれてMくんは、先生に「裏切られた」と感じたのであろう。習い事の先生は、Mくんに対して最もしてはいけないと言っても過言ではない、暴力行為を働いてしまった。

ADHDの傾向があるMくんは、その不適切な言動から、周りの大人に多くの注意をされて来たはずである。大人を信用できなくなっていたかもしれない。信頼していた数少ない大人の内の一人である習い事の先生に暴力を振るわれて、心底ショックを受けたに違いない。

こうならないためにも、事前にしっかりと信頼関係を築いておき、嘘をつかない、信用する、良いところを褒めるといったような、はっきりとした態度で示すことで、Mくんから信頼されるようになる必要がある。信頼する教師がいて、もっと先生に褒めてもらいたいと思ったり、期待に応えようとする気持ちが芽生えたりする。そのような関係を築くことが、Mくんの問題行動改善には必要だったのではないだろうか。

「好奇心や楽しさを優先すること」

好奇心や楽しさを求めること自体は悪くない。しかし、例えば授業中などの不適切な場面で、

教室を抜け出してしまおうといけない。

この場合、好奇心や楽しさを求めるという特徴を生かして、授業に取り込むことが有効である。例えば、子どもの好奇心をくすぐる授業を実施する、衝動的な発言を教師が授業の流れに沿って取り込む、体験活動を取り入れるなどが挙げられる。

ここで「何故注意されたのにできないのか」「やる気がないのか」「だから君はだめなんだ」といった否定的な叱られ方をしてしまうと、繊細なMくんは傷ついてしまい、自尊感情が低下してしまう。自尊感情が低下すると、さらに反社会的行動が悪化してしまうということも十分考えられる。

さて、ここまでMくんの気になる行動に着目し、考察してきた。1章で述べた「一般的な支援について」と「事例考察」から分かったことについて以下にまとめる。

表5 ADHDの傾向を示す生徒に対する効果的な支援

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・教室の掲示物は、あまり派手になりすぎないようにする・授業中に出了衝動的な発言を授業の流れに沿って取り込む・得意な事や苦手な事が「出来た」という事実を褒める・叱りや注意は、毅然とした態度ではっきりと行う・努力をすればそれなりに成果が挙るという体験をさせる・目先の支援にとどまらず、将来彼らが自立できることを目標にした支援を心がける・対象生徒の実態をしっかりと把握し、適切な指導・助言をするように心がける・問題行動を起こしてしまった場合は、何故起こしたのか、対象生徒の本音を聞き出して対応 |
|--|

上に幾つか挙げたが、これだけでは特別な支援とは言えない。「ADHDのような特徴」を持つMくんのような生徒には、もう一步踏み込んだ支援が必要なのである。

事例報告の中で中村は、Mくんに「“学校に登校できたこと”“授業中寝ていても授業時間中教室にいられたこと”“試験を白紙で提出しても「絵がうまいのだからそれを描いて提出ぐらいしろ」と彼の得意なことを十分褒める”など存在を認める対応を行った」としている。

つまり、普段叱られてばかりで自尊感情が低下しているであろうMくんに対して、大人から褒められることで、Mくんは「存在を認められた」「この先生は僕の事をちゃんと見てくれているんだ」といった実感を持ち、更には「次はもっと褒められたい」「よし、もっと頑張ろう」といった思考へと変化していくと考えられる。

第4節 まとめ

ここまで、効果的な支援について考察してきた。このことについて大きく分けて2つの事が必要であるという考えに至った。

まず一つ目は、安心できる環境作りである。教員は生徒との信頼関係を築き、生徒同士も互いを認め合えるような学級で、「されたら嫌なことは人にしない」といったような基本的なルールが皆で守られ、達成感や成就感がある環境を作る事が必要である。

そして二つ目が、Mくんのように「ADHD的な傾向」がある生徒らに対して行う、特別な支援である。子どもの話をよく聞き、子どもの特性や考えを理解する。見通しを立てて、具体的な指示を出す。学校に登校できたこと、授業中に教室に居たことなど、当たり前と思われるような小さな努力をしっかりと認めることが必要である。

このように、前向きな生徒指導を行うことで彼らの長所が輝き出す。問題行動改善のために行う対処的生徒指導では、生徒の長所を見逃してしまう。予防的生徒指導にも限界がある。しかし、生徒の長所を伸ばす開発的生徒指導ならば、彼らが持っている能力を引き出せるのだ。

彼らの持つ光を、より輝かせられるような生徒指導を行いたい。

おわりに

不注意と多動・衝動性を持つ生徒に対する生徒指導について考えた。

私が今まで出会ってきた落ち着きのない生徒と同じような子に出会った時には、私自身がこの論を参考にしていきたい。

課題も多く残る。今回は ADHD の生徒に対する生徒指導について考えたが、発達障害は全てが単独の障害とは限らない。先述の通り ADHD と PDD を併発していることもある。また、発達障害を語る上で、二次障害についての考慮は欠かせない。反抗挑戦性障害や反応性愛着障害の可能性についても言及しておきたかった。

事前の指導を中心に考えてきたが、今回扱った事例にあった Mくんのように、反社会的行動を起こしてしまったりした後の場合についても述べておきたかった。

今後実践で研究を重ねていきたい。

引用・参考文献

- 1) 備瀬哲弘著(2011) 発達障害でつまづく人、うまくいく人、ワニ・プラス、東京
- 2) 星野仁彦著(2012) 発達障害を見過ごされる子ども、認めない親、幻冬社、東京
- 3) 情緒障害教育研究部(2004) 注意欠陥／多動性障害(ADHD)児の評価方法に関する研究、一般研究成果報告書、1-78.
- 4) 梶正義・藤田継道(2006) 通常学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援 -通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善-、特殊教育学研究、44、243-252
- 5) 牧正興(2012) 愛着障害および発達障害の特別支援教育に関する一考察 -反応性愛着障害(抑制型)の事例から-、福岡城学院大学紀要、4、59-64.
- 6) 中村仁志(2005) 反社会的行動が頻発する軽度発達障害児の事例比較 -2事例の比較を通して-、山口県立大学看護学部紀要、9、41-48.
- 7) 岡田尊司著(2012) 発達障害と呼ばないで、幻冬社、東京
- 8) 尾之上高哉・綿巻徹(2010) 思春期に不登校を呈した学習障害のある一少年への支援 -その少年の学習行動や対人行動の変容過程-、特殊教育学研究、48、31-42.
- 9) 笹本洋樹ほか(2012) 発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究 -二次障害の予防的対応を考えるために-、1-6.
- 10) 下野新聞社編集局 取材班編(2012) ルポ・発達障害 あなたの隣に、下野新聞社、栃木所収 あなたの他にも 山岡祥子
- 11) 塩川宏郷(2007) 注意欠陥／多動性障害、反抗挑戦性障害、母子保健情報、55、33-36.
- 12) 杉山登志郎著(2011) 発達障害の子どもたち、講談社、東京

引用・参考 URL

- ・ e-Gov「発達障害者支援法」 <http://law.e-gov.go.jp>
- ・ 国立教育政策研究所 <http://www.nier.go.jp>
- ・ 国立特別支援教育総合研究所発達障害教育研究所 <http://icedd.nise.go.jp>
- ・ 文部科学省 <http://www.mext.go.jp>