

発達グレーゾーンの児童に対する学習支援の工夫

Practical Approaches to Learning Support for Children in the Developmental Gray Zone

2026年7月1日

著者：成田なり(Nari Narita)

編集者：渡辺直也(Naoya Watanabe) ORCID: 0009-0002-0996-1070

所属：Biz Writer Office

要旨 (Abstract)

本稿は、小学校教員として20年にわたり通常学級および通級指導教室で児童の学習支援に携わってきた筆者の観察に基づき、診断がつかない「発達グレーゾーン」の児童が学習場面で直面する困難と、現場で実施した支援の工夫を考察するものである。

支援の成否は、つまずきの原因を正確にアセスメントできているかどうか、そして従来の「全員同じ課題」という枠組みを児童の特性に合わせて柔軟に調整できるかどうかによって大きく規定されるという立場をとる。

This paper examines the learning difficulties faced by children in the "developmental gray zone" — those who do not receive a formal diagnosis — and the practical support strategies implemented in the field, drawing on the author's 20 years of observational experience as an elementary school teacher in both regular classrooms and resource rooms (tsukyu). The central argument is that the success or failure of support is largely determined by two factors: whether the root cause of learning difficulties has been accurately assessed, and whether the conventional "one-size-fits-all" approach to assignments can be flexibly adjusted to match each child's characteristics.

第1章 はじめに

Introduction

「頑張っているのにできない」——この言葉は、発達グレーゾーンの児童を取り巻く状況を端的に表している。診断がつかないために特別支援の対象とならず、通常学級に在籍し続ける児童は少なくない。

彼らは一見すると「少し苦手な子」として見過ごされがちであるが、適切な支援がなければ、学習への意欲を失い、二次的な問題（不登校、自己肯定感の低下など）につながるリスクがある。

筆者は20年間の小学校教員経験を通じ、通常学級および通級指導教室において、発達グレーゾーンの児童の学習支援に携わってきた。

その中で繰り返し感じてきたのは、支援の成否を決めるのは指導法の巧拙ではなく、「なぜこの子はつまずいているのか」という原因の特定と、「この子に合った課題は何か」という柔軟な設計の2点であるということである。

本稿は、複数の観察事例をもとに、発達グレーゾーンの児童への学習支援において効果的であった工夫と、支援が機能しなかったケースを整理し、教育関係者および保護者にとっての実践的な示唆を提供することを目的とする。

"Working hard but still unable to do it" — this phrase aptly describes the situation surrounding children in the developmental gray zone. Many children remain in regular classrooms without receiving special support because they do not meet the threshold for formal diagnosis. They tend to be overlooked as "children who are just a little behind," but without appropriate support, they risk losing motivation for learning and developing secondary problems such as school refusal and diminished self-esteem.

Over 20 years as an elementary school teacher, the author has been involved in learning support for children in the developmental gray zone in both regular classrooms and resource rooms. What has repeatedly emerged is that the success of support is determined not by the sophistication of teaching

methods, but by two factors: accurately identifying why a child is struggling, and flexibly designing tasks suited to that child.

第2章 支援の成否を分ける2つの軸

Two Axes That Determine the Success or Failure of Support

2.1 軸①: つまずきの原因のアセスメント(表面的な症状 vs 根本原因の特定)

Axis 1: Assessment of the Root Cause (Surface Symptoms vs. Root Cause Identification)

学習支援における最初の分岐点は、児童のつまずきの原因を正確に把握できているかどうかである。例えば「漢字が書けない」という表面的な症状に対して、その原因がLD(学習障害)による視覚認知の困難なのか、ADHD(注意欠如・多動症)によるワーキングメモリの問題なのかによって、適切な支援方法は大きく異なる。

原因を特定せずに「もっと練習しなさい」と量的な対応をとることは、児童の負担を増やすだけで根本的な改善にはつながらない。アセスメントに基づいた支援設計が、効果的な学習支援の出発点である。

The first fork in the road of learning support is whether the root cause of a child's difficulty has been accurately identified. For example, when a child "cannot write kanji," the appropriate support method differs greatly depending on whether the cause is visual-cognitive difficulty due to LD (learning disability) or a working memory issue due to ADHD (attention deficit hyperactivity disorder).

2.2 軸②: 課題設計の柔軟性(一律の課題 vs 個別に調整された課題)

Axis 2: Flexibility of Task Design (Uniform Tasks vs. Individually Adjusted Tasks)

学校現場では、全員が同じ宿題に取り組むことが前提とされている場面が多い。しかし、発達グレーゾーンの児童にとって、通常の課題量や形式がそのまま適切であるとは限らない。漢字の練習回数を減らす、書く代わりに読むことを目標にする、マスの大きなノートを使うなど、個別の調整を加えることで、児童が「できた」という成功体験を積み重ねることが可能になる。

課題を調整することは「甘やかし」ではなく、児童の実態に応じた合理的な判断である。この判断が保護者や他の教員と共有されていないと、支援の一貫性が損なわれるリスクがある。

In school settings, it is often assumed that all students will work on the same assignments. However, for children in the developmental gray zone, the standard volume and format of tasks may not be appropriate. By making individual adjustments — such as reducing the number of kanji practice repetitions, shifting the goal from writing to reading, or using notebooks with larger squares — it becomes possible for children to accumulate experiences of success.

第3章 困難事例の観察

Observations of Difficulty Cases

事例A: タブレットによる板書代替が機能しなかったケース

Case A: When Tablet-Based Note Substitution Did Not Work

書くことが苦手な児童に対して、板書をタブレットで撮影する支援が行われることがある。しかし、写真を撮るだけで終わり、後から見返す習慣がない児童も少なくない。写真だけが増え、整理できずに必要な場面で活用できないことも多い。その児童に合わせて、撮影後の管理や活用方法まで含めて支援を考える必要がある。

さらに、近年は板書を写すことを前提としない授業が増えてきている。プリントやデジタル教材を活用し、児童が考える時間を重視する授業では、黒板を撮影しただけでは学習内容を理解することは難しい。また、答えが配布される授業も多く、授業中の説明を聞いていなければ学びにつながらない。支援を考える際には、「板書を残すこと」ではなく、その子が授業内容を理解し、後から学習に生かせる方法になっているかという視点が重要である。

For children who struggle with writing, a common support strategy is to allow them to photograph the blackboard using a tablet. However, many children simply take the photo and never look at it again. Photos accumulate without organization, and the child cannot retrieve them when needed. Support must extend beyond the act of photographing to include how the child manages and uses the captured information.

Furthermore, in recent years, an increasing number of classes no longer rely on board writing as the primary medium of instruction. In classes that emphasize thinking time using printed materials and digital resources, simply photographing the board does not lead to understanding. The critical question in designing support is not "how to preserve the board notes" but "how to help this child understand and retain the lesson content."

事例B: 発達検査の拒否と、その後の不登校

Case B: Refusal of Developmental Assessment and Subsequent School Refusal

入学前から「運動ができるから大丈夫」と保護者が発達検査を希望しなかった児童のケースである。補習や個別指導にも素直に取り組み、人一倍努力を重ねていたが、中学年後半になると学習への苦しさに限界に達し、不登校となった。ようやく発達検査を受けると、支援学級でも手厚い支援が必要な水準の特性が明らかになった。

無理をして通常学級に適応し続けてきた負担が、学習内容が抽象的になる時期に一気に表面化した事例である。また、1年生の頃から支援学級が適していると考えられた別の児童では、父親や父方の祖父母の反対もあり、通常学級で学び続けることになった。母親は子どもの困り感を身近で感じていても、家族内の意見の不一致により適切な環境への移行が遅れるケースは、筆者の経験では少なくない。

This is the case of a child whose parents did not request a developmental assessment before enrollment, reasoning that "the child is good at sports, so it should be fine." The child diligently participated in supplementary lessons and individual instruction, putting in more effort than most peers. However, by the latter half of the middle grades, the burden of learning reached its limit, and the child began refusing to attend school. When a developmental assessment was finally conducted, it revealed characteristics requiring intensive support even within a special needs classroom.

The strain of forcing adaptation to a regular classroom over years surfaced all at once when academic content became more abstract. In the author's experience, cases where family disagreement — particularly between mothers who sense the child's struggles and fathers or grandparents who resist special support — delays the transition to an appropriate learning environment are not uncommon.

第4章 成功事例の観察

Observations of Success Cases

事例C: 漢字の苦手さに対するアセスメントの実施

Case C: Conducting Assessment for Kanji Difficulty

4年生の児童は、漢字の見本を見ながら書く場面や練習直後であれば、だいたい正しく書くことができていた。しかし、テストなど見本のない場面では、細かな書き間違いや思い出せないことによる誤答が目立った。また、誤り方にも一貫性がなく、その都度異なるミスが見られたことから、漢字の習得そのものではなく、注意やワーキングメモリの影響も考えられ、LDだけでなくADHDを含めたアセスメントの必要性を感じた。

別の2年生の児童は、普段から書くことに抵抗感があり、漢字も丁寧に書き続けることが難しかったが、声掛けや学習環境を調整すると一時的に改善が見られた。繰り返し練習を嫌がるため、練習が雑になったり取り組みなかつたりすることが多く、漢字の定着につながりにくかった。普段の学校生活でも不注意や集中の持続の難しさなど、ADHDの特性がうかがえたことから、漢字の苦手さをLDだけで捉えるのではなく、ADHDの影響も含めてアセスメントする必要があると考えた。

A fourth-grade student could generally write kanji correctly when copying from a model or immediately after practice. However, in situations without a model, such as tests, conspicuous errors — both minor writing mistakes and failures to recall — were observed. The inconsistency of the errors (different mistakes each time) suggested that the issue was not kanji acquisition itself but potentially related to

attention and working memory, indicating the need for assessment encompassing ADHD as well as LD.

事例D: イラストを手がかりにした文字学習

Case D: Illustration-Assisted Character Learning

1年生でひらがなを学習していた頃、教室に掲示していたイラスト付きのひらがな表を外そうとしたところ、ある児童から「まだ外さないで」と言われた。その子は「く」を書くときに、「くまの『く』」とイラストを手がかりにして文字を思い出していると話してくれた。ひらがなは意味をもたない表音文字のため、音と文字を結び付けることが重要であり、イラストは文字を思い出してアウトプットする際の支えになると感じた。

漢字の定着が難しい児童には、漢字そのものではなく、その漢字が使われる言葉をイラストで示した漢字カードを活用した。まずはカードを見ながら読みを繰り返し、漢字への抵抗感を減らした後、イラストを手がかりに書き順を確認したり、その漢字を使った言葉を考えたりしながら、少しずつ書く活動につなげた。漢字は意味をもつ文字であるため、実際の言葉や場面と結び付けることで、単に形を覚えるだけでなく、「使える漢字」として定着しやすくなると感じた。

When teaching first-graders hiragana, the author attempted to remove an illustrated hiragana chart from the classroom wall, only to be told by a student, "Please don't take it down yet." The child explained that when writing "ku," they recalled the character by thinking of "kuma no ku" (the "ku" in "bear"). Since hiragana are phonetic characters without inherent meaning, connecting sounds to characters through visual cues proved to be an effective support for output.

事例E: 学習目標の柔軟な切り替え

Case E: Flexible Adjustment of Learning Goals

漢字を書くことへの抵抗感が非常に強く、ドリルや書字練習を避けるだけでなく、LDの特性も考えられる児童に対して、「書き」の習得ではなく「読み」を目標に切り替えた事例がある。保護者とも相談し、学校や家庭では漢字の読みや言葉の意味を理解する学習を中心に進めたところ、漢字への拒否感が和らぎ、学習に前向きに取り組めるようになった。

また、書くことに大きな負担を感じる児童には、何度もノートに書いて覚える方法だけにこだわらず、漢字の読みや言葉の意味、漢字の成り立ちに触れる学習を取り入れることがある。空書きや机の上を指でなぞる活動を取り入れることで、消して何度も書き直す負担を減らしながら、文字の形を確かめることができる。発達グレーゾーンの児童には、「書くこと」だけを漢字学習の目標にするのではなく、多様な方法で漢字に触れる機会を保障することが大切である。

For a child with strong resistance to writing and suspected LD characteristics, the learning goal was shifted from "mastering writing" to "mastering reading." After consulting with the parents, the focus of learning at both school and home was redirected toward reading kanji and understanding word meanings. As a result, the child's aversion to kanji diminished, and they began engaging with learning more positively.

事例F: 宿題の調整による家庭環境の改善

Case F: Improving the Home Environment Through Homework Adjustment

課題に大きな負担を感じる児童は、宿題の時間になると保護者との間で言い合いになり、家庭でのストレスが大きくなってしまふことがある。特に低学年では保護者が学習を見守る機会が多く、宿題が親子関係に影響することも少なくない。そのような場合は、漢字の練習回数を減らしたり、マスの大きな漢字ノートを使用したり、算数では取り組む問題を絞ったりするなど、無理なく取り組める量に調整する。家庭で最後までやり切れる課題にすることで、親子間の衝突が減り、学習への前向きな気持ちを保ちやすくなる。

宿題が子どもの実態に合っていないと、家庭で保護者が教えようとしても、子どもはうまく説明を受け入れられず、親子で言い合いになってしまふことがある。一方で、保護者も「なぜできないのだろう」と戸惑いや焦りを感じ、家庭学習そのものが負担になってしまう場合も少なくない。そのような場合は、通常のドリルではなく、その子の実態に合った教材を家庭学習に取り入れたり、教材選びに迷う保護者には特別支援学級で活用しているワークを紹介したりすることもある。

Children who find assignments burdensome may end up in arguments with parents during homework time, escalating household stress. Particularly in lower grades, where parents are closely involved in supervising study, homework can significantly affect the parent-child relationship. In such cases, adjustments — reducing kanji practice repetitions, using notebooks with larger squares, or narrowing the range of math problems — allow children to complete their assignments without excessive strain. When homework is set at a level the child can finish at home, parent-child conflict decreases, and a positive attitude toward learning is easier to maintain.

第5章 考察:発達グレーゾーンの児童への支援で重要な3要素

Discussion: Three Elements Critical to Supporting Children in the Developmental Gray Zone

観察した事例を横断的に分析すると、支援の成否を左右する要素は3点に集約される。

①アセスメントの精度

成功事例に共通するのは、児童のつまずきの表面に現れた症状だけでなく、その背後にある原因が特定されていたことである。「漢字が書けない」という同じ症状であっても、原因がLDなのかADHDなのか、あるいはその複合なのかによって、効果的な支援方法は根本的に異なる。アセスメントを省略し、量的な練習の増加だけで対応しようとすることは、児童の負担と挫折感を増やすだけである。

②課題の個別調整

「みんなと同じ課題」から外す判断は、教育現場においてしばしば躊躇される。しかし、発達グレーゾーンの児童にとって、一律の課題は「努力しても報われない」経験の繰り返しを意味し得る。漢字の「書き」から「読み」への目標変更、宿題量の調整、イラストや空書きなど代替的な学習方法の導入は、児童が成功体験を積むための合理的な判断である。

③家庭との連携

学校で行う支援が家庭で持続されなければ、効果は限定的になる。宿題の調整や学習目標の変更は、保護者の理解と協力が不可欠である。しかし、家族内で子どもの特性に対する認識が一致しないケースも少なくない。母親が困り感を察知していても、父親や祖父母が「うちの子に限って」と受け入れないことで、適切な支援環境への移行が遅れる事例は、筆者の経験では繰り返し観察されている。保護者への丁寧な説明と、段階的な合意形成が、支援の持続性を左右する。

Analyzing the observed cases, the elements determining success or failure can be distilled into three points. First, accuracy of assessment: identifying the root cause behind surface symptoms is essential. Second, individual task adjustment: departing from uniform assignments is not indulgence but rational support design. Third, collaboration with families: school-based support cannot sustain itself without parental understanding and cooperation, and navigating family disagreements about a child's needs is an integral part of the support process.

第6章 教育関係者・保護者への提言

Recommendations for Educators and Parents

観察から得られた知見をもとに、発達グレーゾーンの児童への支援において確認すべき4つの問いを提示する。

問い① この子のつまずきの原因は何か 「できない」という結果だけを見るのではなく、なぜできないのかを問うことが出発点である。同じ「漢字が書けない」でも、見て覚えられないのか、思い出せないのか、書くこと自体に負荷があるのかによって、必要な支援は異なる。原因の特定なくして、効果的な支援設計はできない。

問い② 今の課題はこの子に合っているか 全員に同じ課題を課すことが公平とは限らない。その子が「最後までやり切れる」量と内容に調整することで、成功体験が積み重なり、学習への前向きな姿勢が育つ。課題の調整は甘やかしではなく、合理的な判断である。

問い③ 支援の方法は、その子の学び方に合っているか タブレットでの板書撮影がすべての子に有効とは限らない。代替手段が「手段の置き換え」で終わるのではなく、その子が実際に学習内容を理解し、活用できる方法になっているかを検証する必要がある。

問い④ 家庭との認識は共有されているか 学校での支援方針が保護者に伝わっていなければ、家庭での対応との不整合が生じる。特に発達グレーゾーンの場合、保護者自身が子どもの特性を受け入れる過程にあることも多い。一方的な説明ではなく、保護者の不安に寄り添いながら段階的に共有を進めることが重要である。

Based on these observations, four questions are proposed for educators and parents supporting children in the developmental gray zone. Question 1: What is the root cause of this child's difficulty? Question 2: Is the current task appropriate for this child? Question 3: Does the support method match this child's way of learning? Question 4: Has the understanding been shared with the family?

第7章 おわりに

Conclusion

発達グレーゾーンの児童への学習支援は、一見すると「特別なことをする」ように見えるかもしれない。しかし、本稿で示した事例が繰り返し示しているのは、支援の本質が「その子をよく見ること」と「見たことに基づいて柔軟に対応すること」にあるという、極めてシンプルな原則である。

20年間の現場観察を通じて筆者が繰り返し感じてきたのは、支援がうまくいかないケースのほとんどは「方法が間違っていた」のではなく「原因の特定が不十分だった」という事実である。そして、原因の特定が遅れる最大の要因は、「この子は大丈夫」という周囲の思い込みであることが多い。

本稿が、発達グレーゾーンの児童に関わるすべての教育関係者と保護者にとって、「この子に今、何が必要か」を問い直す契機となれば幸いである。

Learning support for children in the developmental gray zone may appear to involve "doing something special." However, what the cases presented in this paper repeatedly demonstrate is an extremely simple principle: the essence of support lies in "observing the child carefully" and "responding flexibly based on what is observed."

What the author has felt repeatedly through 20 years of field observation is this: most cases where support did not work were not because "the method was wrong" but because "the identification of the cause was insufficient." And the greatest factor delaying cause identification is often the assumption by those around the child that "this child is fine."

The author hopes that this paper will serve as an opportunity for all educators and parents involved with children in the developmental gray zone to re-examine the question: "What does this child need right now?"

参考文献

文部科学省「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調査結果」(2022年)

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm

文部科学省「特別支援教育の推進について(通知)」(2007年)

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf

国立特別支援教育総合研究所「学習面でのつまずきと指導・支援」

https://cpedd.nise.go.jp/individual_cat/gakushu/