

A D H D 及びその周辺の児童に対する教育的支援の在り方

- 個に応じた指導と受容する集団作りへの手立て -

教育現場では、これまで場を分けて行われていた特殊教育の視点から、個々の子どものニーズを把握し、それぞれの学級の中で必要な教育的支援を行う特別支援教育という方向が示された。その中では、一人一人の違いを認め、個に応じた指導の在り方とお互いを高め合い受容できる集団作りが必要とされている。

本研究では、A D H D 及びその周辺の児童を中心に据えた学級作りをめざして、子どもの的確な実態把握に基づき、具体的な指導方法を明らかにし、研究を進めた。そして、学校生活における行動面から見た気づきのリストを作成し、それを基にして考えた個や集団に対する特別な配慮や手立て、特別な教育的支援を組み入れた授業案を提示した。

目 次

はじめに	1	第3章 ADHD及び その周辺の児童と集団作りの実際	
第1章 ADHD及び その周辺の児童を取巻く現状		第1節 多動傾向の児童の事例	
第1節 ADHD及びその周辺の児童		(1) 心の安定をはぐくむために	14
(1) ADHDの特性について	2	小5 男子 A児の事例を通して	
(2) ADHD及び その周辺の診断との関連	2	(2) 個の良さを引き出すために	17
第2節 特別支援教育の大切さ		小5 男子 B児の事例を通して	
(1) 特殊教育から特別支援教育へ	3	第2節 コミュニケーションを図るのが 苦手な児童の事例	
(2) 学校教育の重要性	4	(1) 集団の中の自分に気づく 個を育てるために	20
第2章 特別な教育的支援を探る		小1 男子 C児の事例を通して	
第1節 具体的手立てを見つけるために		(2) 個が生きる集団を育てるために	23
(1) 子どものニーズを把握するには	6	小3 男子 D児の事例を通して	
(2) 気づきのリストから 見えてきたもの	8	第4章 特別支援教育の推進のために	
第2節 個に応じた支援を進めるために		第1節 実践例から明らかになったこと	
(1) 指導仮説の設定	9	(1) 集団と個への 教育的支援の在り方	26
(2) 手立てを組み込んだ授業の設計	11	(2) 授業構築における 教育的支援の在り方	29
		第2節 特別支援教育の意義	
		(1) よりよい支援を進めるために	29
		(2) 特別支援教育は、教育の原点	30
		おわりに	31

< 研究担当 > 小 松 晃 子 (京都市立永松記念教育センター研究課研究員)

< 研究指導 > 外 川 正 明 (京都市立永松記念教育センター研究課指導主事)

< 研究協力 > 教育改革パイオニア調査研究 「特別支援教育」研究グループ

はじめに

近年、全般的な知的発達に大きな遅れがあるわけでもないのに、なぜか学習面につまずきが見られたり、行動面での自己調整や対人関係がうまく取れなかったりするなどの特徴を示す子どもたちの存在が注目されている。こうした子どもたちは、「学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等、特別な教育的支援を必要とする子ども」と呼ばれ、今日の教育が取り組むべき重要な課題の一つとなっている。

その中でも中心を占めるのが「ADHD」である。これは、アメリカ精神医学会の診断基準「精神疾患の分類と診断の手引き第4版」(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - : DSM - , 以下「DSM - 」と表記)にある診断名である。(1)「Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder」の頭文字をとって「ADHD」と略され、日本では「注意欠陥/多動性障害」と訳している。

実は、この症状についての最初の報告は、1902年、イギリスにおいてなされ、医学の分野では決して新しい問題ではなかった。しかし、最近、ADHDを教育が取り組むべき大きな課題として取り上げた新聞記事や雑誌をよく目にする事になり、これらに関する研究も著しい深まりと広がりを見せるようになってきている。これは、従来なら本人の性格や家庭のしつけの問題とみなされてきたADHDの症状について、その要因が少しずつ解明され、医学や教育学の分野の課題として有効な手立ての方向が見えてきたからである。

こうした状況の中、文部科学省も平成14年(2002)10月、「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」において、こうしたADHDを含む学習や生活について特別な支援を必要とする児童生徒が「6%程度の割合で通常の学級に在籍していることが考えられる。」(2)と指摘し、こうした児童生徒の教育的ニーズを把握し、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うことが、学校教育にとって取り組むべき今後の重要な課題であると提起した。

本市においても、平成14年(2002)「指導の重点」の中で、「特別な教育的支援を必要とする子ども」(3)に対する指導の方向性が示されている。また、平成14年(2002)5月に人権教育検討委員会から出された『学校における人権教育を進めるにあたって』においても、「学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等の

児童・生徒」の学習を保障していくことは、すべての学校が取り組むべき人権教育の課題として提起している。(4)こうした本市の取組に先駆けて、筆者の属する研究課において、平成4年(1992)度から平成9年(1997)度にかけて『いわゆる「学習障害(LD)」に関する実態把握と教育的手立てのあり方について』(5)というテーマのもとで取り組まれた研究である。ここでは、以下の三点を中心に調査研究が進められた。

いわゆる「学習障害(LD)」と思われる児童の実態把握の視点の明確化

スクリーニングの方法の確立

指導研究教室を開設し、指導内容・方法についての事例の提示

さらに、ここで明らかにされた知見や実践例を基に、本市では平成5年以降、各種研修会で「特別な教育的支援を必要とする子ども」に対する研修が並行して実施されてきた。

本研究では、以上の経過を踏まえ、先行研究を参考にし、特にADHDに焦点を当て、以下の二点を明らかにすることを目的に取組を進めた。

「ADHD及びその周辺の児童」を学校現場でどのようにとらえ、どのように支援していけばよいのか。

一人一人の違いを認め、お互いを高め合い受容できる集団を作るにはどのようにすればよいのか。

なお、後述するように、ADHDについての医学的診断は、現段階では確定されておらず、今後の研究を待つ必要がある。そのために、本研究では、通常の学級に在籍する児童で、医師による診断がなくても学習及び行動面に困難が見られ、特別な教育的配慮が必要な児童を広く研究の対象ととらえることとし、「ADHD及びその周辺の児童」と表記することとした。

(1)アメリカ精神医学会『精神疾患の分類と診断の手引き第4版』(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -)但し、世界保健機構(WHO)では「多動性障害」という診断名を使用している。

(2)文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」2002

(3)京都市教育委員会「指導の重点」2002

(4)人権教育検討委員会『学校における人権教育を進めるにあたって』2002

(5)加藤勉「いわゆる「学習障害(LD)」に関する実態把握と教育的手立てのあり方について～IEPの視点を取り入れた指導へのアプローチを通して～」永松記念教育センター『研究紀要』報告No416 1997

第1章 ADHD及びその周辺の児童を取巻く現状

第1節 ADHD及びその周辺の児童

(1) ADHDの特性について

文部科学省は、『ADHDの定義と判断基準(試案)』として、「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。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。」⁽⁶⁾と定義している。ここでも述べられているようにADHDの主な症状は、「不注意」「多動性」「衝動性」の三つとされている。

「不注意」に見られる特性は、「外的な刺激に容易に引きつけられ、集中すべきところに注意を集中することができない」「興味が持続しなかつたりまた活動から満足を得にくかつたりするなどの集中する能力が不十分である」など、注意や集中が適切にできないことである。

「多動性」に見られる特性は、「行動がエンジンで動かされているように感じる」「話していても、絶え間なく大声で早口に話すことや、次々と話題がそれる」など、認知より行動によるエネルギーを放出するため、状況的にも社会的にも不適切で目的のない行動をとってしまうことである。

「衝動性」に見られる特性は、「少しのことで笑つたり、泣いたり、パニックを起こしたりするが、長く続かず、すぐに終わる」「反応を抑えることができず、期待していたことを延期したり、待たつたりすることが困難である」「反社会的な行動をとってしまうこともある」など、内的小および外的な刺激に対して反応を抑えることができず、即座に衝動的、反射的に反応してしまうことである。

しかし、ADHDは、単にそれぞれの症状が出るのではなく複雑に組み合わさっている場合が多く、一般的に次の三つに大別される。⁽⁷⁾

「不注意優勢型」は、不注意といわれる特性が顕著に見られるタイプである。以前は、ADD(Attention Deficit Disorder)といわれ、活動性が低かつたり無気力だつたりする傾向が強く、そのため、一見物静かなことが多く、全体から見て目立たない存在であり、周りから見ると怠けているようにも見えることがあるとされている。

「多動性・衝動性優勢型」は、多動性と衝動性が認められるが、不注意の徴候は出現していない。また、低年齢期に多く見られ、学童期に入ると混

合型に移っていく可能性が高い。そのため、学童期になるまで分からないことも多いとされている。

「混合型」は、不注意と多動性・衝動性の両方が認められる。友だちとの関係で挫折する、成績が悪いといったことが度重なるため、学年が進むにつれて少しずつ自己肯定感が低くなっていくことが多い。そのため、集団の中での不適応な行動が目立ち、その子が中心となってトラブルを起こすなどの誤解を生み、ますます悪循環となつていくとされている。

従来は、こうした現象面のみがとらえられ、すべての原因を幼少期からの親のしつけ不足、親にかまってもらえなかつたという愛情不足から起こるのではないかなど、原因が家庭にあるかのようにいわれてきた。しかし、最近になって医学的解明が進み、ADHDの発症原因は、脳の発達が未熟であり、脳の神経伝達物質のやり取りがうまくいかないため行動を制御する部分が弱くなり、認知(情報処理)過程の機能の働きが十分生かされないなど「脳内の中枢神経系の機能障害によるものではないか?」と推定されている。そのために、適度な抑制がきかなかつたり、我慢したりすることができず、やりたいことはどうしてもやってしまうという情緒・行動の不適応が起こってくるのではないかと考えられている。

つまり、医学と教育が連携し、的確な支援をすることで、ADHD及びその周辺の児童の示す反動的で攻撃的な態度をとることや集団から逃避してしまうといった二次的問題を軽減することになるとともに、自分の個性を十分生かしつつ、自立し社会参加することが可能になる。

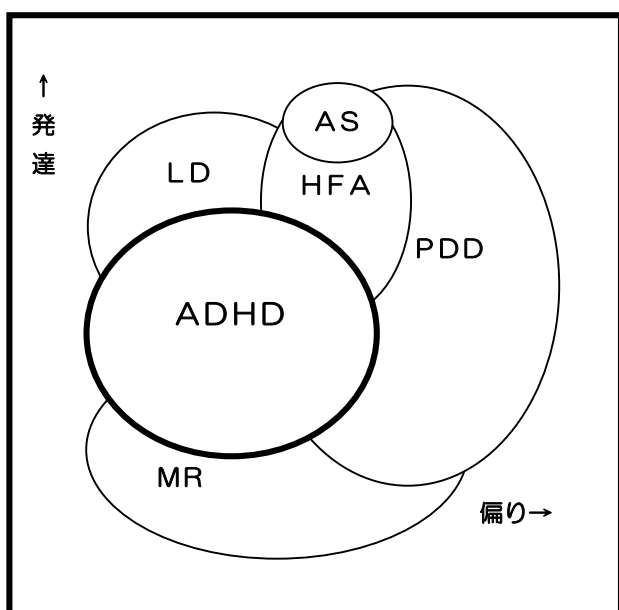
(2) ADHD及びその周辺の診断との関連

ADHDを科学的に診断するために現在、二つの基準を参考にして行われている。一つは、アメリカ精神医学会のDSM-Ⅴであり、もう一つは世界保健機構(WHO)の「国際疾病分類第10版」(International Classification of Diseases: ICD-10, 以下「ICD-10」と表記)^(資1)である。これらは操作的診断基準と呼ばれ、不注意、多動性、衝動性などを中心とした診断項目が多数用意され、それらに該当するか否かで決めるようになっている。ADHDと診断するには、どちらも不注意を示す項目が六つ以上該当し、それが6ヶ月以上持続しなければいけない。そして、多動性や衝動性を含む項目の適応する数は異なるが、これもまた6ヶ月以上持続する必要があるのである。加えて、不注意や多動、衝動性などの症

状が家庭だけとか、学校だけでなく、二ヶ所以上で見られることが診断の要件であることから、医師が、ADHDであると判定するのは大変困難なことである。

また、先に述べた診断基準に基づき、医療機関でADHDといわれている子どもの中には、成長するにつれて診断名が変更されたり、いくつかの診断名をつけられたりしていることがある。このことについて尾崎洋一郎は「脳の障害には連続性がある。」(8)と述べている。それは、ADHDだけでなく、学習障害(LD)、高機能自閉症等は「脳に何らかの原因がある障害」という点で共通しているということであり、脳の組織が受けたダメージが大きいほど複雑に重なり合う場合が見られるために、基準は違うが合併しているケースが多い。そこで現在、様々な子どもたちの存在がクローズアップされるなか、それを発達と偏りの二軸で示すと図1-1のようになると考えられ、この図が示すように、それぞれの障害を判別するには、多くの時間と情報を必要とする。司馬理英子は、「医師が直接子どもと出会う診察室では、子どもが診断ができるような症状を現すのは、そのうちのわずか20%に過ぎない」(9)と述べていることから、子どもが現している行動そのものの原因が何通りにも考えられるため、結果として医師によって異なる診断名がつくことが多く見られる現状がある。このように、医学的解明は進んでいるものの、確定的な診断が確立されているわけではない。もちろん、診断は重要ではあるが、分別をするた

図1-1 発達障害の関連の概念図



めのレッテルであってはならない。すなわち、教育的支援を行う立場の者は、早期に問題に気づき、適切な対応を行うことにより、二次的問題を最小限にすることが重要である。診断名を明らかにすることよりも、診断を手がかりにして彼らへの具体的な支援の在り様を検討し、実際に支援を行っていくことが大切なのである。このように、個の教育的ニーズをとらえ、個に応じた手立てを行うことこそ、次に述べる特別支援教育の基本的立場だといえる。

第2節 特別支援教育の大切さ

(1) 特殊教育から特別支援教育へ

1993年の国連決議に、「社会のあらゆる側面における障害を持つ人びとの積極的かつ完全なインクルージョンと、そこにおける国連の主導的役割」が載り、1994年スペインのサラマンカという都市でユネスコ(UNESCO)とスペイン政府共催の会議によりサラマンカ宣言が採択され、各国にインクルージョンの推進を広く提唱した。(10)

今、世界は「障害の有無によらず、全ての子どもを対象として、一人一人の特別な教育的ニーズに応じて教育を行うべきである」というインクルージョンの理念を推進する個に応じた教育の取組を求めている。我が国でも、これまで障害のある人は、思いやられ援助されるといった「される」存在であった。すなわち、障害に細かな等級が定められたように障害に応じた場の設定をし、細かく障害ごとに分けて援助することが良いとされていた。そのため、これまでの特殊教育は、障害の種類やその程度に対応して教育の場を整備し、そこできめ細かな教育や指導を効果的に行うという視点で展開されてきた。

しかし、平成5年(1993)「障害者基本法」が制定され、平成8年(1995)からの「障害者プラン～ノーマライゼーション7ヵ年戦略～」等が制定されたように「障害のある者も障害のない者も同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指す」というノーマライゼーションの理念の実現に向けて、今までの社会的対応の在り方が問われてきた。そこには、様々な人々の多様な価値観や生活のスタイルをお互いに認め合う、あらゆるバリア・フリーを想定したノーマライゼーションの理念が息づいているのである。

こうした背景には、障害のある人々を取り巻く社会的諸状況が大きく変化してきたこと、医学や

科学の発展により上に述べたバリア・フリーの社会を作り実践することが可能になったことや、障害が多様化され「分けること」に意味がなくなってきたことがある。

こうした動向の中で、平成13年(2001)1月15日、文部科学省から出された「21世紀の特殊教育の在り方」には、「通常の学級に在籍する学習障害児、注意欠陥/多動性障害(ADHD)児、高機能自閉症児等への教育的対応」(11)が初めて公的に提示された。さらに、平成14年(2002)10月に出された「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」では、「LD、ADHD、高機能自閉症のある通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への教育的対応は緊急かつ重要な課題となってきた。」(12)と示された。

これは、今まで日本が集団を一つとしてとらえていた等質性の教育の方向を根底から変えるものであり、一人一人明らかに異なった子どもであるという、多様性の教育の方向へと変わっていかねばならないということを示している。すなわち、はじめに障害のある子どもとない子どもを明確に分けて考え、集団としての教育的サービスを中心に考えるのではなく、障害の有無にかかわらず、個々の多様なニーズに応じて様々な教育的サービスをしていくことを大切に考えていこうという方向である。

先に述べたように、これまでの特殊教育は、図1-2に示したように、障害の種類やその程度に対応して教育の場を整備し、そこできめ細かな教育や指導を効果的に行うという「場」で規定し展開されてきた。とりわけ、LD、ADHD、高機能自閉症等、多様なニーズに応えるためには、今までの障害カテゴリー別の指導では対応できなくなってきた。そのために、一人一人の教育的

ニーズを把握して、児童生徒の持てる力を高め、学校における生活や学習上の困難を改善または、克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行っていく特別支援教育が必要とされてきたのである。

(2) 学校教育の重要性

このように、学校という場、教室という場が、多様なニーズに応えられる場になっていくことが求められている。ところが一方で、学校は教科学習や時間の拘束もあり、集団としてのルールに従わなければならない場であり、今までの環境より刺激が増えるところである。こういう場におかれたADHDといわれる子どもたちは、情報処理が苦手なために、周囲にあるもの、目につくもの、耳に入ってくる音や話し声等を、すべて同レベルで取り込んでしまうために、前述したような行動特徴を示してしまう場合が多いと考える。つまり、ADHD及びその周辺の児童は、学校という広い環境におかれることによって特徴的な行動が顕著に現れると言われているように、「騒ぐ」「離席」「授業妨害」「乱暴」等といった集団の中での不適応な行動が見られるようになるのである。

その時に、次ページ図1-3に示したように、彼らの行動の原因が「適切な行動が身につけていない」と判断され、周囲の者から叱責や制止を求める言動が増え、「否定的な評価」を下されることで、子どもたちは失敗感や挫折感が重なり自尊感情が低下していくことになる。それによって、「学級全体から認められにくくなる」といったように集団にも影響する。子どもは、集団の中で認められない自分を知り、自己有能感をもてなくなり、自尊心をなくしてしまうことになり、その子どもの情緒は不安定になり、ますます行動は落ち着かなくなるという悪循環になってしまうのである。

リンダ・J・フィフナーは「小学校に入学し、これまで気づかれなかった障害が明らかになる。」(13)と述べており、井上とも子も「ADHDといわれる子どもたちは、広い場所や、大きな集団の中で

図1-2 特殊教育と特別支援教育の概念図

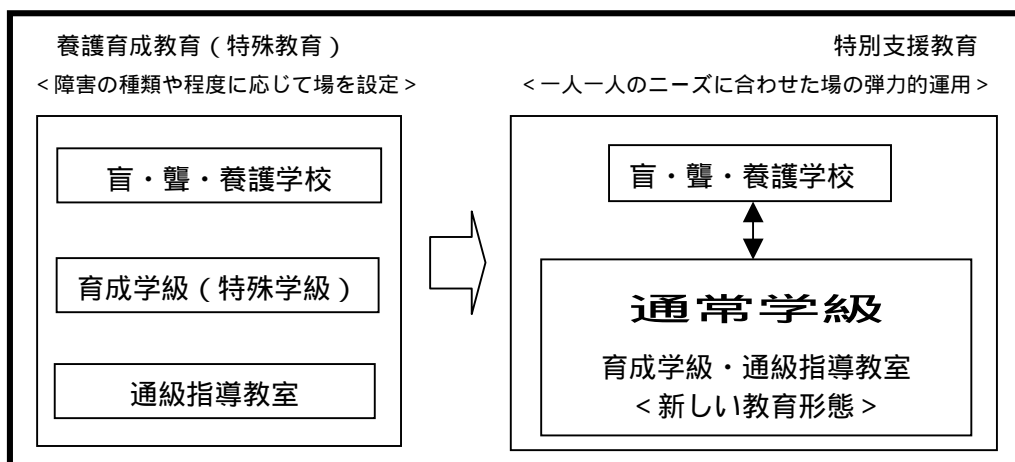
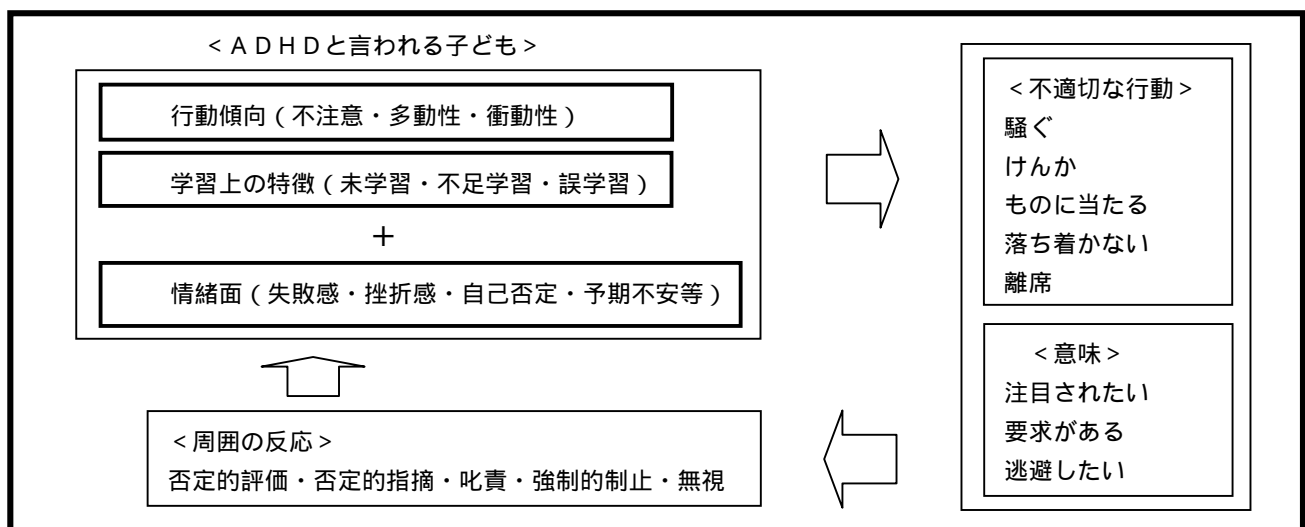


図1-3 ADHDと言われる子どもの問題行動が強まっていく循環



は、特徴的な行動が一層顕著に現れる。」(14)と述べている。

では、このような環境で、ADHD及びその周辺の児童が生活し続けていくとどうなるだろう。尾崎洋一郎は、「ADHDといわれる子どもは、思春期になると、非行や不登校、いじめ、家庭内暴力、ひきこもりなどの二次障害の発生率が高い」と述べており、それは「適切な対応をされてこなかったことが原因だ」(15)とも述べている。たとえ二次障害に移行することがなくても、否定的な評価をされ続けることによって、子どもの自尊心がますます低下していくのは明らかである。

しかし一方で、榊原洋一は「ADHDの素因を増長させるような環境のもとで育てられたとき、しだいに不注意や多動が目立つ」と述べており、「ADHDの素因をもった子どもでも、教育やしつけのしかたによっては、不注意や多動の症状をそれほど顕著にあらわすことはない。」(16)とも述べている。砥柄敬三も「ADHDの素因をもちながら、適切な環境で育てられた場合と不適切な環境で育てられた場合とでは、その予後が大きく異なる」(17)と述べている。

すなわち、これらのことは、同じADHDの素因があったとしても、教育的環境によって違いが出るということを示唆しているのであり、子どもを取巻く学校生活の環境や対応によって、ADHDの素因のある子どももうまく集団に適応していくことができるということの意味しているといえる。それには、教師のADHD及びその周辺の児童に対する正しい理解と認識が、子どもを受け止める第一歩であり、個が必要としているニーズを知る手がかりとなる。さらに、個は集団の中の一

人であることを意識し、学級としての方針をしっかりと持った集団作りを目指していくことを求められている。つまり、特別支援教育を具体化することは、すべての子どもを大切にすることであり、ADHD及びその周辺の児童の教育を保障することは、学級のすべての子どもの教育を保障することになると考える。

- (6)前掲(注2)
- (7)リンダ・J・フィフナー 『こうすればうまくいくADHDをもつ子の学校生活』 中央法規 2000 P6~11
- (8)尾崎洋一郎 『ADHD及びその周辺の子どもたち 特性に対する対応を考える』 同成社 2001 P12
- (9)司馬理英子 『のび太・ジャイアン症候群 いじめっ子、いじめられっ子は同じ心の病が原因だった』主婦の友社 1997 P123
- (10)柘植雅義 「学習障害(LD)理解とサポートのために」中公新書 2002 P23
- (11)文部科学省 『21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について(最終報告)』2001
- (12)前掲(注1)
- (13)前掲(注7) P5
- (14)井上とも子「学校教育は、ADHDにとってどのような環境なのか」『現代のエスプリADHDの臨床 21世紀からのアプローチ』NO.414 至文堂 2002 P147
- (15)前掲(注8) P18
- (16)榊原洋一 『集中できない子どもたちADHDなんでもQ&A』 小学館 2000 P27
- (17)砥柄敬三 「ADHDの子どもの適切なかわりとは」『月刊学校教育相談ADHDの理解とかかわりの基礎を学ぶ/チーム援助の試み』 ほんの森出版 2001 3月

第2章 特別な教育的支援を探る

第1節 具体的手立てを見つけるために

(1) 子どものニーズを把握するには

学校教育にとっては、まず「個々の子どものニーズを把握する」ことが大切である。とりわけ、ADHD及びその周辺の児童に対する教育的支援の在り方を探っていくためには、ADHDの行動特性を理解した上での支援が大切となる。したがって、専門家との連携、医療との関わりを持つことで、教育的支援の方向性が見えてくるのではないかと考え、アメリカ精神医学会の作成したDSM-と、世界保健機関(WHO)が作成したICD-10の診断基準を根拠とし、子どもの実態把握の手立てを探ることにした。もちろん、ある特徴を示す子どもを安易にグルーピングしたり「ADHDかもしれない」とレッテルを貼ったりすることを目的とするのではなく、彼らへの具体的な支援の有様を検討し、できるところから実際に教育的支援を行っていくことを大きな目的としているのである。

そこで、学校生活での具体的な子どもの行動をADHDに見られる特性に沿って整理することにした。特性については、DSM-とICD-10に示してある「不注意」「多動」「衝動」の項目を参考とし、学校生活に照らし合わせて具体的に表した。つまり、観察するときの視点となり観察者にとってより子どもの姿がとらえやすくなると考えた。また、学校生活の場を授業場面と授業以外の生活場面とに分けることによって、一人一人の抱えている問題がどのあたりなのかが見えやすくなると考えた。特にADHD及びその周辺の児童に関わる教師のニーズの中に「授業における配慮事項を知りたい」という声が多く、本研究では、学校生活の中の大部分を占める授業場面に焦点を当て、具体的な支援を検討することにした。したがって、授業における手立てを探る方法として、授業場面を細かく分けて観察することにした。

通常の学級における授業場面では、おおよそ三つの学習形態に分けることができる。「一斉授業」「グループ学習」「個別学習」である。一斉授業の中には「全体で授業を進めていく一斉学習」と「みんなで活動する一斉活動」の場面があることからグループを利用する場合も同様に学習と活動の場面に分けることにした。授業以外の場面としては休み時間や給食時間、そうじ時間というように生活場面を中心に観察していくようにした。そして、どのような場面でどのような方法で手立てを打

ばいいのかなどを見つける方法として、授業の場面と学校生活の場面での視点を入れた次頁の観察表を作成した。この表によって子どもを理解し、子どものニーズに気づく教師でありたいと願うことから、観察表を「気づきのリスト」と表記することにした。観察に当たっては、おおよそ一週間を目安に行った。メモを使い、気になることや目立ったこと、友だちとトラブルを起こしたことなどを書き留めておき、一週間の様子を気づきのリストに記入することにした。次の表2-1は実際に観察をしたF児の例である。

気づきのリストで見るとF児は、生活の面では、友だちと遊ぶことは大好きで自分からどんどん関わりを持つとする。しかし、ルールの内容をすぐ忘れてしまうことや勝ち負けにこだわることから、友だちとのトラブルが起きてしまうのである。そして、友だちから責められることによってますますパニックになってしまうのである。パニックになるもう一つの原因に、予定を急に変更されると気持ちがおさえきれなくなってしまうことが含まれる。学習の面で見ると、個別学習では、課題回避はあるものの落ち着いて学習に取り組む姿勢が見られる。しかし、一斉学習ではなかなか話を聞くことが難しいようである。座席に落ち着いて座ることが困難で、手遊びや落書きをしていることが多くみられる。また、みんなの注意を引こうとして指名されてもいないのに大きな声で質問に答えてしまったり、思ったことをすぐに口に出してしまったりするようなことが見られる。グループ学習では目立った手遊びは見られなかったが、集中持続ができずグループから逸脱してしまうこともあった。

これらのことは、F児に今やらなければいけないことの指示理解が適切に出されていないのではないかと考えられる。なお、個別になると多動、衝動の行動がみられないのは、担任がそばにいたり、話しかけたりすることによって、F児が指示理解しやすくなるからではないだろうか。苦手な分野としては、作文や図工など思いを自分なりに表現することであり、これらの課題を達成するには個に応じた支援が必要だと考える。

こうして気づきのリストから子どもの様子を観察し、把握することによって朝の会で今日一日の流れを言う、ルールを目立つところに張っておくなど個に合った手立てが見えてくるのである。したがって、手立てを見つけるために使う気づきのリストによる観察を定期的にするによって指導者自身の気づきにもなるのである。

(2) 気づきのリストから見えてきたもの

前項で述べた気づきのリストを用いて、パイオニア研究グループに参加した教員とともに8名の対象児に対する実践的、実証的な研究を進めた。

8人の児童は、1年生1名(C)3年生2名(D, F)4年生1名(E)5年生4名(A, B, G, H)である。この中で、はっきりとした医学的診断がついているのは4名であり、ADHDと高機能自閉症の医学的診断がついている。4名のうち、薬事療法を行っているのは2名であり、そのうちの1名は、行事のあるときにのみ服用している。また、他の4名はその周辺の児童であると考えられる。AからHの児童に対する気づきのリストに記入された項目を下の表2-2にまとめてみた。まとめてみると次のような特徴が見られた。

学習の場面において、8名とも一斉学習では、「不注意」の特性である集中持続や指示に従うことに困難な姿を見せている。そのことは、話を聞

いていないといった姿や課題を回避するといった行動からも分かる。それに連動して、多動の特性であるおしゃべりが目立つことや、落ち着きがなく、衝動の特性である質問を最後まで聞くことが出来ないといった行動が見られた。グループ学習を見ると、一斉学習より集中が持続していることが分かる。また、児童によっても異なるが、グループ学習のほうが指示理解も入りやすいのではないかと考えられる。同時に「不注意」の項目が減ると「多動」のおしゃべりと落ち着きのなさが少なくなっているのにも気がつく。個別学習では、全体的に落ち着いて学習ができていることが伺える。しかし、課題回避のところを見るとほとんどの児童が課題に対してやる気を起こしていない。これは、課題が一人一人に即したものになっていないということや指示理解が徹底されていないからではないだろうか。また、反対にグループ学習のときに課題回避が減るということは、一人一人の課

表2-2 気づきのリストのまとめ

場面・状況 観察の視点		学 習			生 活		
		一斉学習	グループ学習	個別学習	休み時間	当番	放課後
不 注 意	注意をはらえない	E			C		
	集中が持続しない	ABCDEFGH	ADEFG	ADE	ACF	AFG	
	話をきいていない	ABCFGH	A	A	A	A	
	指示に従えない	ABCDEFGH	ACEGH	ABD	ABEF	ABCEGH	DG
	計画性がない	AG	A	A		A	
	課題を回避する	ABCDEFGH	ABCFG	ABDEFGH		A	
	物をなくす	AFG	ABF	AF		A	
	気が散る	AEFH	AFH	A	A	A	
	物忘れをする	AFG	AF	AF	AC	ACG	
多 動	落ち着きがない	ABDEFG	AD	AD		A	
	離席する	AEFG	BCH	AF	A	AH	
	興奮する	ABDE	D	AD	ABFG	A	
	騒々しい	ADG	AD	AD	A	A	
	動き回る	ACEFG	AEFH	A	ABE	AC	E
	しゃべりすぎる	ABCDEFGH	ADF	AD		A	
衝 動	質問を最後まで聞けない	ABCDFG	AD	A	A	A	
	順番が待てない	ADE	ADEF	A	AF	A	
	協調できない	AD	ADFG	A	AFGH	ADH	

題が曖昧になっている可能性も考えられる。友だちとの交流の様子を見ると、グループ学習の場での「衝動」の行動が目につく。グループのメンバーの構成や、子どもたちの手で進めていけるような子どもの運営能力の育成など、指導者側の十分な配慮と支援が必要になってくる。

次に生活の面をみると、高学年の児童は当番活動に参加できていない。特に、掃除時間は休み時間の続きであることから、自己コントロールの苦手な児童にとって、自分で活動場所へ行くといったことは大変困難なことである。また、休み時間などでは、ルールが分かっていないことや勝ち負けにこだわることなど友だちとのもめごとの原因となる。当番や集団で行動するところで自分勝手な行動をとることによって、集団から責められ、排除の対象にもなっていくのである。

例えばE児は、一斉学習のときにはほとんど授業に参加していないことが分かる。自分の興味関心のあるところへと、うろうろ動き回っていることもあるが、友だちとのトラブルに移っていくようなかかわりはない。しかし、グループ学習になると、友だちとのかかわりから、「衝動」の特性である協調できない行動が目立つ。個別学習では、指示が分かると比較的安定した学習活動ができるということが分かる。すなわち、E児には今何をするかという指示がきちんと入り、友だちとのコミュニケーションがスムーズにいくように配慮することによって、課題に即した学習活動ができるのではないかと考える。生活場面でも指示理解がうまくいくことによって、友だちとの関係も改善されたことが伺える。

このように、本人は一生懸命取り組んでいるのにもかかわらず、周りから正しく評価されなかったり、そのように行動している理由

が理解されなかったりすると、葛藤が生まれ、図1-3にも示したように悪循環が起り、否定的な自己概念となり、自尊感情が損なわれていくのである。尾崎は、このような背景には「本人自身の

問題と周りの無理解の問題があるのではないかと述べている。このように考えると、「個に対する支援」と「集団に対する支援」の二つの視点について、何らかの対応をしていくことによって、悪循環は回避できるのではないかと考えられる。

すなわち、指導者は子どもが行動を起こす時は訳もなくするのではなく、その背後には必ず理由があるということを理解し、まず子どもに共感し、受け止めることが必要である。子どもに共感することによって、子ども自身の肯定的な自己概念が高まり、精神的な安定につながると考えられる。このように、現象にとどまらず中心課題を見つけしていくことが大切になってくる。

次に「周りの無理解の問題」について起こる問題は、例えば、本人が自分で自覚していないことなどを周りから叱責されることによって、自尊感情がどんどん低下していくことである。時にそれが不登校の原因になり、反社会的な行動を起こすきっかけとなることもある。

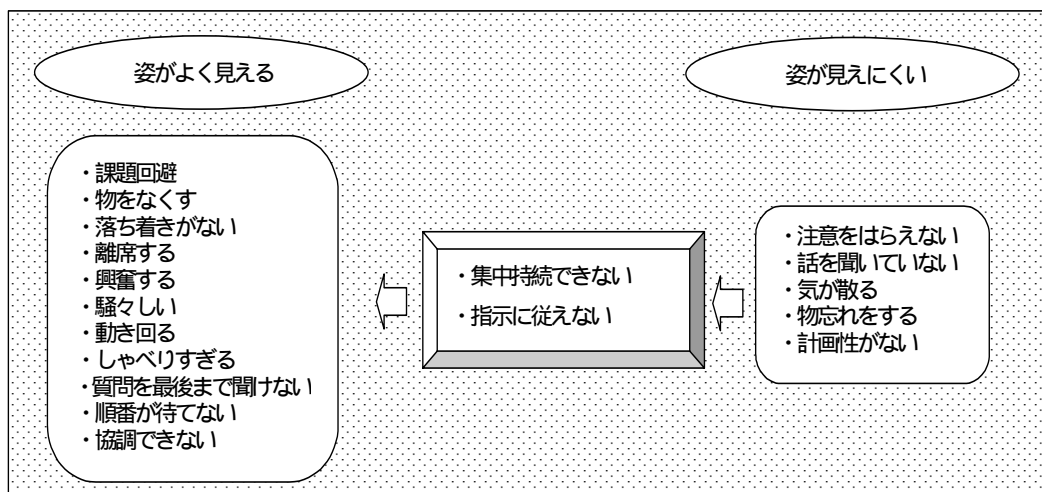
以上のことからADHD及びその周辺の児童において現象面だけにとられることなく、ADHDの行動特性を考慮した指導仮説を明確にした取り組みが必要であると考えた。

第2節 個に応じた支援を進めるために

(1) 指導仮説の設定

気づきのリストに基づいて子どもの行動を把握してみると、図2-5に示したように指導者の側から見て子どもの姿が大変よく見える行動と見えにくい行動とに分けることができる。特に「多動」「衝動」の特性である離席や動き回ること、順番

図2-5 行動特性の分類



が待てないことなどは、観察を通さなくても大変よく分かる姿である。しかし、「不注意」の特性である「気が散る」「物忘れをする」「話を聞いていない」「注意をはらえない」といった行動は、観察をしてもほとんどとらえることができなかった。ただし、その中でも「集中持続ができない」「指示に従えない」といった行動は、観察をすることで明確となり、この行動が「多動」「衝動」への行動と連動していくことに気が付く。また、前章で述べたように、子どもの姿がよく見える行動について注意をしたり叱責をしたりすることは自尊感情の低下にもつながって

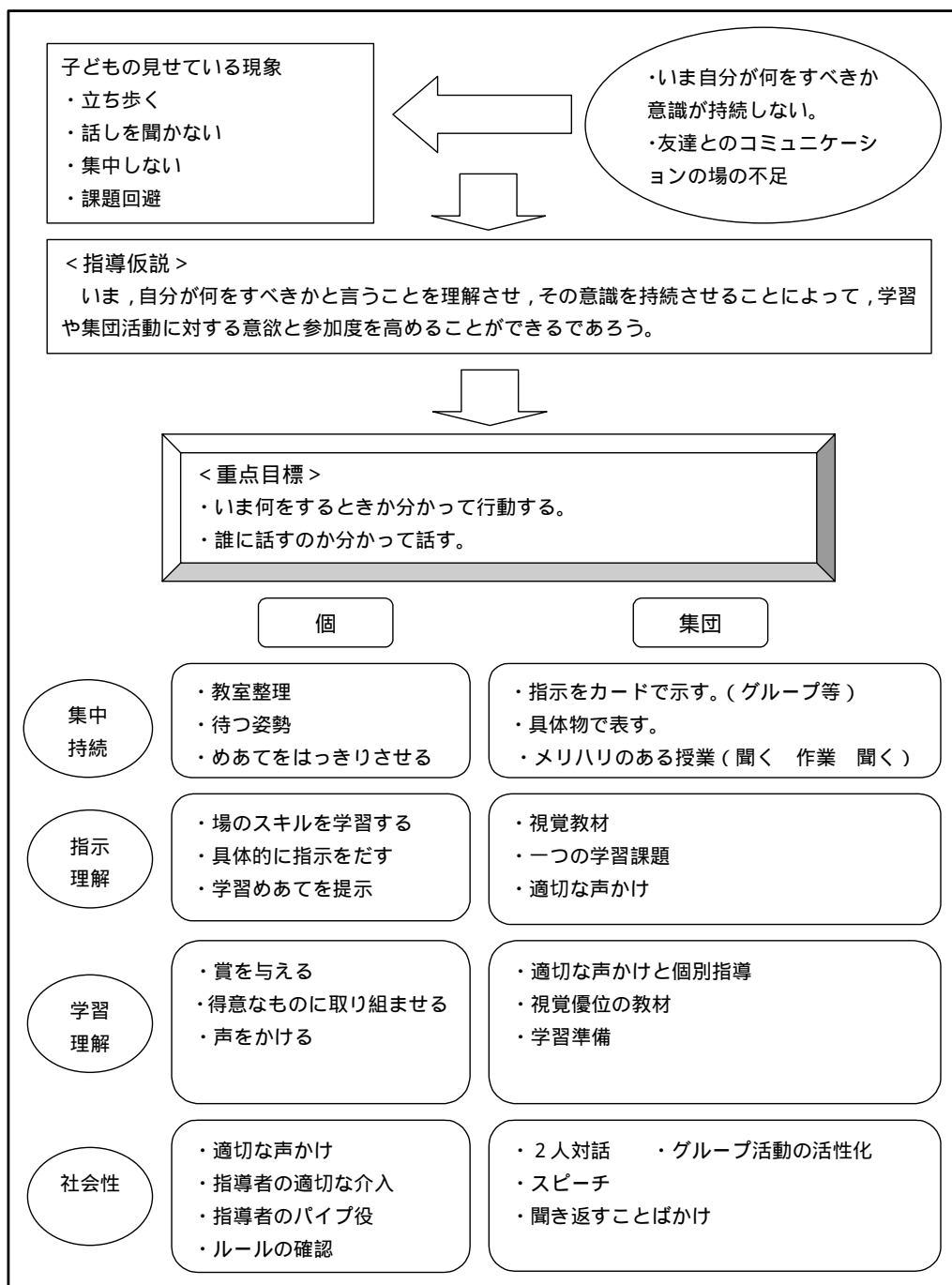
いくと考えられる。したがって、指導者は子どもの姿がよく見える衝動や多動についての行動に直接働きかけるのではなく、見えにくい不注意の項目について焦点を当てて、手立てを考えていくことがADHD及びその周辺の児童に対しての大きな支援となるのではないかと考えた。

これらのことを踏まえ、図2-6に示した「指導仮説」を一人一人に作成した。

これは、E児の例である。まず、気づきのリストから、左上部の子どもの見せている現象を整理した。集中することが難しく、興味がそれると立ち歩くことが見られる。これらの要因や背景は、本人がいま何をすべきか意識が持続しないのではないかと、それに加えて友だちとのコミュニケーションをとる場が不足しているのではないかと考えた。そこで、E児にとって自己の感情をコントロールしていくには「自分が今何

をやらなければならないかを理解させることにより、学習に対する興味・関心への動機付けとなり、さらに学習や集団活動に対する意欲と参加度を高めることができるのではないかと考えた。そのことが意欲的な学習への参加につながり、学習内容の理解へと発展していくのではないかと考えた。そして、子どもに日常意識させていく具体的な目標を重点目標とし、「いま何をするときか分かって行動する。」ということ、友だちとのコミュニケーションをとりやすくするために「誰に話すのか分かって話す」という二つを設定

図2-6 気づきのリストからの指導仮説



した。重点目標に達成するには、「不注意」の特性である集中持続と指示理解の困難さ、友だちとのかわりを中心とした社会性、授業における学習理解に焦点を当て、集中・持続力の向上、指示理解（興味・関心、意欲的な参加への促し）、学習理解、社会性の四つの視点から具体的な手立てを考えていくことにした。

まず、学級全体として、集中持続に視点を置いて手立てを考えてみると、授業では具体物の使用や動きのある授業展開で飽きさせない、指示をカードで表すなど話し手に注目させる工夫がいる。指示理解では、指示がはっきりする視覚教材の使用や学習課題をシンプルにする、分かりやすい指示の出し方を工夫するなどである。また、学習をより理解させるために一人一人の課題把握をした個別指導、視覚優位の教材、学習の準備物の保障であり、社会性を育てていくためには、いろいろな学習形態の工夫、自分の思いを述べる場の設定、子どもの独創性を生かす係活動の活性化などが考えられる。

その中で、ADHD及びその周辺の児童に対する特別な配慮として、集中持続では気が散ることがないように教室の整理をすること、指示理解については、その場におけるスキルの学習や、伝えたいことを分かりやすく具体的に説明することも重要な手立てである。学習理解では、達成感を味わうことが出来るようなステップを組んだ内容を取り込んだ授業の構築や、賞を与えて励みにするなど、ADHDの行動特性を配慮した手立てが有効である。社会性では、本人の自尊感情を高めていくことをめざして、適切な声かけをすることや受容し、共感することを大切に、互いに認める場を設定した。また、トラブルが起こった時には、指導者が友だちとのパイプ役になって整理をしていくことも大切な手立ての一つである。

このように、ADHD及びその周辺の児童に対する四つの視点からとらえた支援のあり方は、特別な支援の必要な児童だけでなく、学級全体の児童の大きな支援になる。

（２）手立てを組み込んだ授業の設計

授業時間は、学校生活の中で重要な時間だと考える。なぜなら、子どもたちが、学校生活の中でより自尊感情を高めていけるのは「授業時間」だからである。遠藤は、「重要な他者からの評価」によって学習行動が成立し、「学習課題が達成することによって自己概念が形成・変容し、自己を価値的に評価する自尊感情が高められる。」(19)と、は

っきり授業時間の重要性を示している。

教師は、授業の中で、子どもたちに学業課題達成の機会を多く与え、彼らの経験を肯定的に解釈できるように支援することが、ADHD及びその周辺の児童だけでなく、学級全員の自尊感情を高めその中でも個に対する配慮として、教室の整理など環境の面にも気を配ることが必要である。

気づきのリストから見ても分かるように、ADHD及びその周辺の児童にとって、授業時間は苦手な時間だといえる。特に、「多動」や「衝動」の特性が顕著に表れるのも授業時間であり、興味や関心がなければ教室の外に出てしまう場合もある。だからといって、ADHD及びその周辺の児童に対する目標を、「座っていれば良い」「おとなしくしていれば良い」などと設定することは間違っていると考える。ADHD及びその周辺の児童においても、学習に参加できる、楽しくわかる授業を保障していくことが大切なのである。

そこで、前項で示した指導仮説に基づいて授業を構築することにしていく。特に、気づきリストに表れた実態と、前提テストなどを利用した教科における実態把握も必要であると考え。その中で、集中持続、指示理解、学習理解、社会性の視点で児童をとらえ、こうすれば課題が克服できるのではないかという視点で手立てを組み入れた指導案にすることにした。次に示す例は、E児の例である。

E児は、興味を持つと集中して取り組むことができる。例えば、総合的な学習の中の「町探検」では、グループのメンバーと一緒に、町の良い所を一生懸命見つけることができた。料理に関心を持つと、料理のレシピ作りに時間を忘れて取り組む姿が見られた。しかし、一斉学習では興味が持てず、授業が始まって、15分ほどすると手遊びが始まったり、床で寝転がったりすることがあった。E児のこれらの行動から考えられることは、下記の通りの通りである。

指示を理解し、常に意識化する持続が困難なために、自分が今何をしなければならぬかがわからない。

学習に対する興味・関心が希薄なために、課題に意欲的に取り組めない

これらのことに加え、やりたい気持ちが抑えきれない、他のことに意識が移ってしまいやすいなどのADHDの特性があり、学習の理解ができないまま、それがさらに関心をなくさせるという悪循環に陥って時間が経過してきていると考えられる。

そこでE児に対して、「自分が今何をやらなければならないかを理解させることにより、学習に対する興味・関心への動機付けとなる。そのことが意欲的な学習への参加につながり、学習内容を理解することで、集中・持続力が増し、さらに学習や集団活動に対する意欲と参加度を高めることができる。」という仮説を立て、重点課題を「今何をするときかをいつも考えて行動する」と設定し、表2-7に示した指示理解(興味・関心, 意欲的な参加への促し)学習理解 集中・持続力の向上, 社会性の四つの視点から支援の手立てを考えた。

主に集中持続では、15分で組んだ授業の流れと指導者の適切な声かけ、指示理解では、はっきり

とした導入時の投げかけと、聞くことのルールの徹底、学習理解では、具体物を使った操作とそれぞれの課題別プリントの使用、社会性では、グループ学習の活用と指導者の適切な介入を中心に授業を構築していくことにした。

表2-8はE児に視点をあてた実際の指導案である。今まで述べてきたようにE児を集団の中の一人としてとらえることが大切である。四つの視点から考えた手立ては、学級すべての児童にも有効な手立てであると考えられる。しかし、E児には、それに加えて

細かい配慮が必要なのである。特に指導者の適度なスキンシップや自尊感情を高めていくような声

表2-7 E児における4つの観点からみた授業の構築

<集中持続> E児の興味を持続するためには、同じ作業を長時間するより、活動の流れを「静動」というように「聞く 活動する 聞く」というようなメリハリのある動きにしていくことが大切だと考える。そこで、本時は、「分度器で角度を測る 三角定規で角度を組み合わせる 分度器を使う 問題を解く」という過程を15分のスパンで展開し、E児の授業に対する興味関心を持続させるように試みたい。また、指示されたことが理解でき、活動内容を把握しているかどうか指導者の適切な質問と声かけで確かめていくことにする。また、問題をE児の好きなクイズ形式にすることによって、意欲を持たせていきたい。またシールなどを利用して成果が見えるようにし、学級全体の励みにしたいと考える。

<指示理解> E児にとっては、導入時の投げかけによって後の学習活動への参加度に大きく作用すると考えられる。その段階で、興味を持つと時間を忘れて追求しようとする姿が見られることから、本時は、具体的な提示物を使って楽しみながら、興味関心をもたせるようにしていきたい。特に、導入時に、既習事項を取り入れたクイズ形式の活動を取り入れて集中させるようにしていきたい。また、今だれと活動するかをカードで提示することや学習のめあてを提示することによって活動する内容を理解し、授業の流れをつかまえられるようにしていく。他にクラス全体が話しを聞ける状態になるまで指導者が「待つ」ということ、今から指示を出すということが分かるようなサインを出して、授業を進めていくようにしていきたいと考える。また、このことは、学級全体として学習に向かう積極的な姿勢につながっていくと考えられる。

<学習理解> 前提テストによると三角定規の角の問題で、二等辺三角形の共通の角度を見つけることができているなどE児は、「角」の概念については理解できていると考えられる。このことを踏まえて、本単元でも、角について動的なとらえかたが求められるため、一人一人が、実際に三角定規の具体物を扱った問題で二等辺三角形の共通理解を見つけていくなど操作するということで実感させていきたい。また、大事なところはフラッシュカードで押さえ、プリントで確認することによって、全員の理解度を見たい。

<社会性> クラスの児童は、E児に対して大変好意的に関わる。ただ、対等な立場であるかどうかについては、課題である。そこで本単元では、E児から友達に対して何らかのアドバイスがあれば対等な対話が増えると考え2人~4人グループの学習活動を行うことにより、作業を通してお互いにアドバイスができやすくなる場を設定した。そして、指導者が机間巡視を通してE児のグループやE児本人に、誉め・認める場面を多く持つことで、情緒の安定を図り、授業に参加する喜びや楽しさを味わわせるように試みたい。

表 2 - 1 気づきのリスト (F 児)

観察の視点		場面・状況	学 習				生 活											
			一斉学習	一斉活動	グループ学習	グループ活動	個別学習・活動	その他	中間休み	昼休み	給食	そうじ	放課後	その他				
不 注 意	注意をは らえない	何度注意をしても同じミスを繰り返す 勉強や活動で細かく注意をはらえない 不注意な間違いをたびたびする	挙手わざと 間違える	挙手わざと 間違える														
	集中が持 続しない	興味のある教科には熱心に参加するがそ でない教科は退屈そうにみえる テストや課題が最後までできない よく考えず次々とすぐ行動に移ってしまう 次々と興味あることが変わり、集団活動や グループでの学習を逸脱することがある。 遊んでいてすぐに飽きてしまう							全員遊びの 途中気に入ら ないとすぐ抜 ける					すぐに飽き てうろうろ歩 き回る。				
	話を聞いて いない	物思いにふけて話を聞いていない 話しかけても聞いていない 違うことをして話を聞いていない	手遊びをし ながら聞く															
	指示に従 えない	簡単な指示が飲み込めず、何をしたらいい のかわからない 指示の内容を繰り返しききにくる 当番活動をさぼることが多い こだわると本人が納得するまで時間をかけ て作業をすることがある 指示は理解できるのに従えない	テストをす ると必ず、問題 の意味をきき に来る。 2 つ以上の 指示 x					授業が時間内 に終わらなか ったり、予定を 変更されたり すると対応で きかない		決められた ルールがあっ ても従えず、自 分のペースで 進めようとし る。								
	計画性が ない	計画をたてるのが苦手である(活動計画等) 時間内で行動することや時間配分が適切に できない 無理な計画を立てる												好きなものは 食べきれない ほど入れる。				
	課題を回 避する	複雑な課題はすぐにあきらめてしない こつこつする課題は苦手である 文章表現を避けようとする。 勉強や宿題をするのを避ける 作業が雑で、早く終わろうとする	何でも早く やって終わろ うとする。				作文が苦手 図工の粘土 が苦手		宿題を二つ 出すと一つは 必ず忘れる。									
	物をなく す	宿題、鉛筆、消しゴム、本、傘などをなくす 整理整頓ができず何をどこに置いたか忘れ る すぐそこにあっても目に入らない					ランドセ ルのものを机 の中に入れら れない		学習中勉強 道具がなか かそろわない								机の中の整 理整頓が出来 ない	
	気が散る	ちょっとした物音でもすぐに気が散る 話し声や騒音等に過剰に敏感である 暑い、寒い、痒い等と思ったら、その場です ぐに訴える																
物忘れを する	当然行う毎日の日課を忘れてしまう 当番活動等、促されてから行うことが多い 直前のことを忘れる 学習や遊びのルールが定着しない 忘れ物をよくする												ルールが守 れない		当番の仕方 を忘れる。		自分のした ことを認めな い 一日五回 以上忘れる	
多 動	落ち着き がない	常に手足を動かし、椅子をガタガタさせる 手遊びをする(落書き等) 鉛筆や爪をかむ、髪をいじる、指しゃぶり等 がある															嫌いなパン をわざと落と す	
	離席する	すぐに席を離れる 教室から飛び出し、どこかに行ってしまう	トイレ						教科書を取 りに行く									
	興奮する	みんなで集まる時など過度に走り回ったり 、高いところによじ登ったり飛び降りたり する 異様にはしゃぐ							新しい場所 に行くとはし ゃぐ		手を洗いに いくと友達に 水をかける							
	騒々しい	周りの状況を気にせず、騒がしくして迷惑 をかける 一定時間静かにしておくことができない 見知らぬ人にでもなれなれしく声をかける							急に奇声 を発する。								だれにでも 声をかける	
	動き回る	じっとしていない 予想のつかないことをする 約束の場所にいないことが多い																
	しゃべり すぎる	隣や後ろの友達に絶えず話しかける 遠慮すべきところでも、自分のペースでよ くしゃべる 教師の説明の途中や友達の発言中もしゃべ る																
衝 動	質問を最 後まで聞 けない	質問が終わらないうちに出し抜けて答えて しまう 自分の聞きたいことや思っている事をす ぐに言う 当てられていないのに答えを言ってしま う	当てら れていないの に大きな声で 言う。	当てら れていないの に大きな声で 言う。		すぐに駄洒 落を言って気 を引こうとす る	すぐに駄洒 落を言って気 を引こうとす る											
	順番が待 てない	順番を無視して先にやりたがる 一番になりたがり、勝ち負けにこだわる ルールを破ってでも勝とうとする			体育			予定がかわる と気持ちがお さえられない		勝ち負け にこだわる		勝ち負け にこだわる						
	協調でき ない	友達の邪魔をする、ちょっかいを出す 気に入らないと暴力をふるう 友達の会話やゲームに割り込んでくる 自分が非難されると過剰に反応する									すぐに ぶつ、けんか、 命令、注意をさ れると怒る		突然機嫌がわ るくなる				人のいやな ことを言って けんかになる	

かけ、適切な個別指導は、E児にとって重要な支援の一つである。また、ADHD及びその周辺の児童が学習課題に到達するには、大切な手立てでもある。しかし、支援は一人一人のニーズに合った多様な方法が必要であるが、評価の観点からは、学級全体のものとするのである。

児童全員がそれぞれの教科の学習指導要領に示された学習課題に到達することができる「分かる

表2-8 特別な支援をふくむ指導案 (E児)

授業」を構築し、ADHD及びその周辺の児童を含む学級の児童が達成感を味わえるような授業の充実こそが一人一人を大切に作る学級作りの基盤となると考える。

(18)前掲(注8) P22

(19)遠藤辰雄 『セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求』 ナカニシヤ出版 1992 P178

学習活動と内容	学級への支援・指導上の留意点	C児に対する支援	評価の観点
<p>1. 学習課題をつかむ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・角度を提示してどうしたら作れるのかを考える。 105° ・大きな三角定規を黒板にはる ・大きく書いた指示をはる 	<p>前時までの学習を思い出させるようにする。</p> <p>大きな三角定規を黒板にはって何を使うのが分かるようにする。</p>	<p>前時の活動で分度器を使って求めていたことをほめる。これから算数の時間が始まることを伝える。</p> <p>時間を短くして次の活動に行く。</p> <p>何を使って角度を求めることができるのか声をかけて聞く。分からなければ黒板の三角定規を示す。</p> <p>そばについて三角定規を使って角に当ててみるよう促す。</p> <p>発表する児童の方を見るよう指導者がそばにつく。</p> <p>測る時間は短めにする。</p> <p>そばについて三角定規に角度をかかせる</p>	<p>三角定規の角度を組み合わせることで角が作れることに気付いたか。</p>
<p>2. 三角定規を使ってどのように角を作るのか発表する。</p>	<p>実際に操作をして発表する。(プリントと児童用三角定規)</p>	<p>そばについて三角定規に角度をかかせる</p>	
<p>3. 三角定規の角度を測る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな角度を作る。 ・発表する。 ・75° ・105° ・120° ・15° 	<p>板書の三角定規に角度を示す。</p> <p>三角定規に角度がかけたかグループで確認する。</p> <p>カードを提示して、クイズ形式にする。</p> <p>15°の時はグループで考えるようにする。</p> <p>フラッシュカードで大切なところをまとめる。</p>	<p>プリントのどこにかくのかをそばで示し、一緒にやってみる。</p> <p>問題に出された角度が作れていたかプリントを確認する。</p> <p>今までの活動を認め、グループの話し合いに入るように、声をかける。</p> <p>フラッシュカードを黒板にはりにくように促す。</p> <p>まとめを読むように指名する。</p> <p>そばに行って声をかけ問題に取り組ませるようにする。</p>	<p>三角定規を組み合わせることで、角度が分かることを体験できたか。</p>
<p>4. 学習のまとめをする。</p>	<p>今日わかったことを読むように指名する。</p> <p>計算でも良いことを知らせる。</p>	<p>評価カードの項目にいっしょに印をつける。</p>	
<p>5. 問題をする。</p>	<p>振り返りカードに自己評価をし、取り組みへの意識を高めるようにする。</p>		
<p>6. 今日の学習について振り返りをする。</p>			

第3章 ADHD及び その周辺の児童と集団作りの実際

気づきのリストを活用してとらえた、ADHD及びその周辺の児童を中心に据えた学級作りを基盤とした個への取組を具体的な実践を通して手立ての在り方を提示していくことにする。

第1節 多動傾向の児童の事例

それぞれの児童の特徴的な行動のなかで特に離席をしたり、落ち着きがなかったりといったような多動傾向のある児童の事例を提示する。

(1) 心の安定をはぐくむために

小5 男子 A児の事例を通して

A児と学級集団の様子

A児について、気づきのリストを使って観察したところ、現象面で多動と衝動に当たる行動が多く見られた。学習面でいうと、授業に入ると離席が目立ち、動き回る事が多くなる。特に学習内容に入っていくと、教室の外へいく場合も多く、集中持続が難しい。グループ学習になると何をしたいのか分からず、友だちとかかわることなく、離席が激しくなることが分かった。一斉授業では、興味のある内容であれば、質問が終わらないうちに好きに答えてしまう場面が多く、状況に関係なくおしゃべりをするといった自分勝手ととらえられるような行動が目立った。

生活面では、集団で遊んでいてもすぐ飽きてうろうろと違う場所へと移動する、ルールが定着せず、それにかかわるトラブルも多くなり、友だちに対して突然暴力的になるという行動が見られた。

このような、A児の様子について担任と話し合ったところ、A児の一番の課題は、自己の感情のコントロールがうまくできないことではないかと考えた。その要因としては、いろいろなところから入ってくる「情報の整理がうまくできない」今までの自分の行動から「どうせ僕は叱られてばかりだ。」といったように自尊心が低下しているのではないかと考えた。

同時に、彼を取巻く学級集団にも問題があると考えた。A児を取巻く学級集団は、活動意欲が高く、何事においても一生懸命取り組もうとする児童や学習活動など、自分の考えをしっかりと最後まで根気強くやり遂げる児童が多い。しかし、自分の思いを言葉で伝えることは苦手な児童もいて、強い自己主張をする児童に引っ張られている

傾向も見られる。また、思いをすぐ行動に表してしまうことからトラブルも起こりやすい。

A児とのかかわりで見ると、好意的にとらえてかかわりを持つとする児童が多いなか、A児の人なつこいところなどから、A児をうまく話に乗せて、トラブルの原因をなすりつけたり、都合のいい言い訳に使ったりなど、本当のA児の良さに気がつかない児童もいる。また、A児の行動を頭から否定し、偏見を持って接する姿も一部見られる。

A児は、友だちに認められたいというおもいから挑発に乗っていくのである。

そこで、A児に対して、自分はできるんだという自尊感情を高めることや、感情がコントロールできるよう、まず担任が共感していくこと、そして、情報を整理していくためにも分かりやすい指示理解の方法を工夫していくことにした。集団のかかわりでは、前章で示した図1-4にあるように、否定的評価や否定的指摘が多いことに気がつく。A児は、みんなの理解不足による反応から、ますます情緒が不安定になり、多動・衝動の傾向が強くなるのではないかと考え、みんなが理解することから始めることにした。

A児と学級集団への手立て

自分の意思を言葉でうまく伝えることによって、十分な意思疎通ができるのではないかと考え、めざす学級集団を、自尊感情を高め、言葉で伝え合える学級集団とした。具体的な手立てとして、言葉で伝え合う活動を教科及び生活の場で設け、そういう場面で自己評価・相互評価を十分に入れて、お互いの良さを見つける機会を増やすことにした。また、児童一人一人を理解するには、対話が大事だと考え、担任が、給食時間や休み時間など、児童の中に入り話していくように心がけた。また、見通しをもつための学習予定表を利用して、児童にコメントを書き、コミュニケーションを深め、一人一人の現状を把握することにした。さらに、友だち同士の誤解を生むトラブルが起きた時は、担任が適切なかかわりを持つことで、解決の方向を見つけたり、適度な補足を加えたりすることによって、誤解や偏見を払拭し、友だちを正しく理解することの大切さに気づいていくようにした。

A児に対しては、自己の感情コントロールが必要だと考える。A児自身が、学級の中で自分自身を価値あるものだと感じる自尊感情の高まりが必要であると考え、図3-1にあるプログラムを考えた。A児は、自分の行動が友だちに対して、受け入れられていないことを知っている。そのため、

自己に対する評価がどんどん低下し、何をしてもだめな自分であるという意識が強い。まず、A児に対しては、教師が第一理解者となることからはじめ、受け止め、共感していくところから進めるといいうプログラムを組むことにした。

また、帰りの会などで自分の行動を振り返ることによって、写真3-1で示したようにシールを貼る作業から良かったところや改めなければいけないところを整理するようにした。集団行動をとる際自分勝手な行動をとるような場合、周りの教職員から注意を分かりやすく短くしてもらうようにした。いけないことはいけないという姿勢と、なぜ叱られたのかということ、必ず担任と話をすることによって理解させ社会的適応力(ソーシャルスキル)を身に付けるようにしていくことにした。

また、集団の中に入ることの楽しさをA児が分かるよう、係活動の一つにみんなで遊ぶ取組を増やすことにした。その中でもめごとが起こったときには、必ず担任と一緒に解決するようにしていき、どちらの意見も一方通行にならないように整理することを心がけた。学級の中でA児の存在が認められるようにするために、当番活動への働きかけも、始めることにした。さらに、学級担任だけでなく、学年や全教職員が共通理解し、役割分担を決めてA児にかかわることで、

図3-1 A児の個別プログラム

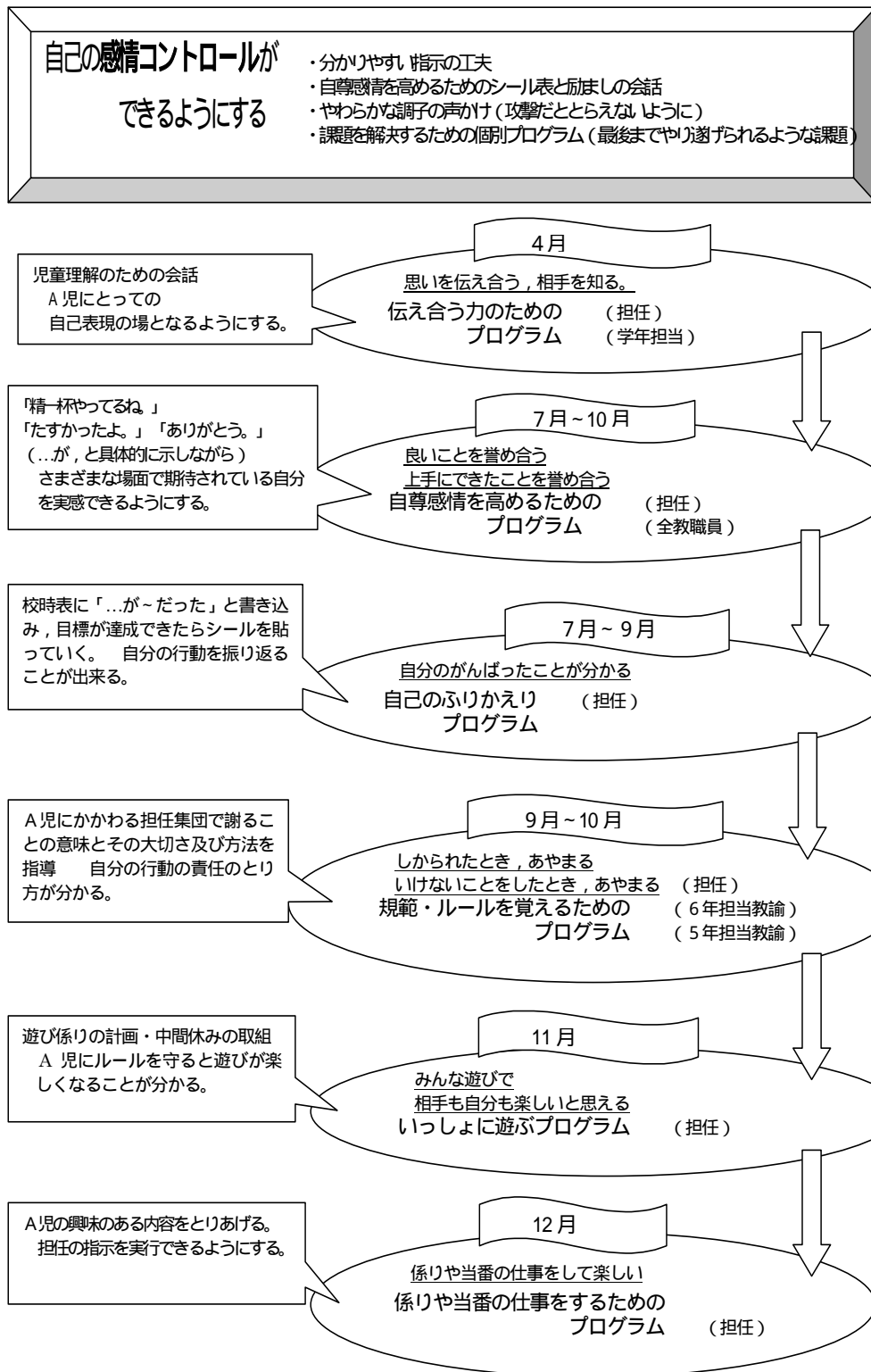


写真3-1 ふりかえりカード

学校がA児にとって安定する場所となると考えた。

手立てを組み込んだ授業の実際

表3-1の指導案に基づき、「友だちの良いところを見つけ、自分の良いところを見つけてくれた友だちのことを大切に思う」といった自尊感情を高めるための道徳の資料を使って、友だちとの交流を図った。集中持続するためには、授業の前に、担任の声が聞き取れるよう5分集中を取り入れたゲームをすることにした。そして、学習の目的を明確にし、楽しい板書と目を引く掲示物で授業を進め、聞く 全員で動く グループ 個という流れを組んで興味の持続を図るようにした。

指示理解では、全体掲示とともにゲームの進行表を各自で持つようにし、授業の流れを分かりやすくした。また、授業の手がかりとなるヒントについて掲示しておき、学習内容が理解できるように支援した。指示を出す時は、全員がこちらを見ることを待って行い、とくにA児とは、必ず目を合わすようにした。

学習理解では、担任が今日の授業における個人のメモを持ち、机間巡視することにした。なお、A児には、常時声をかけ、個別指導を行った。学習プリントは、書くところの負担を軽減するように、いろいろな図形を用いて書く場面を決めて書きやすいようにした。

社会性においては、全体交流の場では、A児が友だちに良いところを見つけてもらえると、担任と一緒に喜び、誉め、みんなに認められているところをA児に強調するようにした。

取組を通して

この授業で、A児は友だちとの交流から、自分の良い面を伝えてもらうたびに笑顔を見せるようになった。また、学習プリントを手がかりにすることによって、活動の見通しを持ち、決められた数の友だちとかかわることができた。さらに、グループの仲間との交流も自然にできるようになり、うれしそうにグループのみんなと話している姿も見られた。友だちも、授業に参加しているA児を見て、担任にA児を認める声を告げる姿も見られた。

授業だけでなく、A児と学級集団への手立てを行うことで、A児は今までの自分の行動を振り返り、整理することができるようになった。すなわち、担任の共感する姿勢と、自分のがんばりプリントを見ることによって、どのようなときにシールが貼られ誉めてもらえるかなどが少しずつ理解でき、3週間ほど続けると「一人でできる」と担

表3-1 A児に焦点をあてた指導案

学 年	5年生 37名
教 科	道 徳
主題名	
資料名	さんへ・・・があなたのいいところ
ねらい	友達の良いところを見つけ、自分の良いところを見つけてくれた友達のことを大切におもい、誠実に明るいいで楽しく生活することを目指すとともに自尊感情を高める。
(集中持続)	・授業が始まる前の5分集中 ・ゲームを取り入れた内容 ・楽しい板書
(指示理解)	・はっきりしためあて ・ゲームの進め方提示 ・適度な声かけと個別指導
(学習理解)	・分かりやすい板書 ・学習カード ・個別指導
(社会性)	・ルールの提示 ・落ち着く座席 ・担任の友達への説明・確認

学習活動・内容	支援・指導上の留意点 支援 A児	評価の観点
1.学習のねらいを知る。 (1) どんどころが自分の良いところだと思っているのか発表する。	・本時の学習のねらいを知り、関心を持つことができるようにする。 目を合わせて説明する。 誰にもみんな良いところがあることを確認する。 ゲームのしかたを説明し、カードに書いたルールを示して伝える。(協力指導)	目的をもって友達と関われたか
2.ゲームをする。	良いところを早く見つけるためのヒントを提示する。 ・元気に歩き回れるような音楽を流してゲームを進める。 書き込む言葉を把握し、個別に助言する。(協力指導)	
3.良いところカードに書かれた自分の良いところを読み味わう。	誠実に伝え、受け止められているか把握しながら机間巡視する。 友達のしてくれた評価をみて一緒に認める。	お互いに良いところを見つけたか

任に申し出ることができた。また、自分で納得すると自分の非の部分を確認ができるようになり、友だち関係も以前よりはスムーズになってきた。

同時に、教職員の方から具体的にA児の行動を認めてもらうことや、いけないと教えられることによって、学校全体で受け入れられていることが実感できるようになってきた。トラブルが起こったときも、納得いく形で解決されるため、少しずつ友だちの言葉を受け入れるようになってきた。二次症状である衝動的な行動も少なくなり、みんなと遊ぶ姿も増えてきた。

また、以前は、なかなかA児のことを語ろうとしなかった保護者が、A児が集団の中の一人として受け入れられつつあることが通じてくると、担任に対してA児のこれからのことや自分の思いを話すことも増えてきた。今までA児に対する担任のかかわり方を「特別扱いをする」ととらえていた児童も、自分が担任に認められることにより、自分からA児に声をかけるなど排除することが少なくなってきた。遊びの中で友だちの良い面が見えると担任に報告する姿も見られるようになってきた。

(2) 個の良さを引き出すために

小5 男子 B児の事例を通して

B児と学級集団の様子

B児について気づきのリストを使って観察したところ、現象面で、不注意と多動に当たる行動が目立った。学習面では、指導者の話を聞くことが困難でなかなか落ち着いて授業に参加することができにくく、すぐに関心がそれ、興味のあることに走ってしまうことが多く見られた。しかし、授業で課題がはっきりとし、興味をもつことができると、集中して意欲的に取り組むことができ、発想の豊かな意見をよくいうことがあった。特に算数が好きで、計算問題や図形の問題は、一生懸命解こうとする。しかし、図工科で取り組む絵画は好きであるが、自分のイメージ通りに仕上がるまで決して止めようとせず、無理に止めると衝動的な行動に出ることもあった。国語科の音読では、指で押さえながらの拾い読みになってしまうため途中で投げ出してしまうこともある。また、興味が持続しないと、机をガタガタさせる、近くの友だちに話しかける、当てられてもいないのにすぐ答えを言うことやグループ学習になると、離席しうろうろする姿が目立ちつなど集中持続の苦手な傾向の姿が見られた。

仲の良い友達も数人いるが、周りの状況を考えずに興味本位で行動するため、遊びの中でトラブルを起こすことが多くある。それに対して、友だちから注意をされると、自分の非を確認することができず、それが原因となり罵倒したり暴力をふるったりすることもあり、乱暴者だと誤解されていることも少なくない。また、当番活動を忘れることや、学習準備を含めた日常の忘れ物も多いなど、これらもB児の誤解される要因の一つであると思われる。

B児の観察を通して、担任と話し合ったところ、B児の一番の課題は、自己の感情のコントロールがうまくできないことではないかと考えた。しかし、集団の中でのB児の存在が安定していないことも考えられた。B児を取巻く学級集団の実態は、何事においても前向きに取り組もうとする姿勢が見られる。課題に対しても熱心に取りかかり大変真面目な学級である。しかし、全体的におとなしく、一人一人良い意見はたくさん持ってはいるが、それを表に出せないといった状況が見られる。まして、自分の意見をみんなの前で進んで言うといった姿はあまり見られない。特に、女子は担任にも一歩構えているようなところがあり、なかなかコミュニケーションがとれない現状である。しかし、遊びの中に入ると勝ち負けにこだわるが多く、もめている姿がよく見られる。B児とのかかわりで見るとB児のユニークな発想を大変好意的に見ているが、B児のたびたび起こす衝動的な行動に不満を持っている。特に遊びの中でルールが守れないようなことが起きると、勝敗にかかわってくるため、不満が募るようである。B児の興味本位で行動する姿を見て、一方的な見方で決めつけたり、反対に面白がったりしてB児を煽る姿も見られる。

このように、B児に対する集団のかかわりは、自分の利害と関係してくる遊びの集団に入れようとしないうちや、決めつけた見方をしていることから前章の図1-3にあるように、否定的評価や無視をするといった傾向があることに気がつく。B児は、みんなから認めてもらえないジレンマもあり、多動・衝動の傾向が出てくるのではないかと考えた。

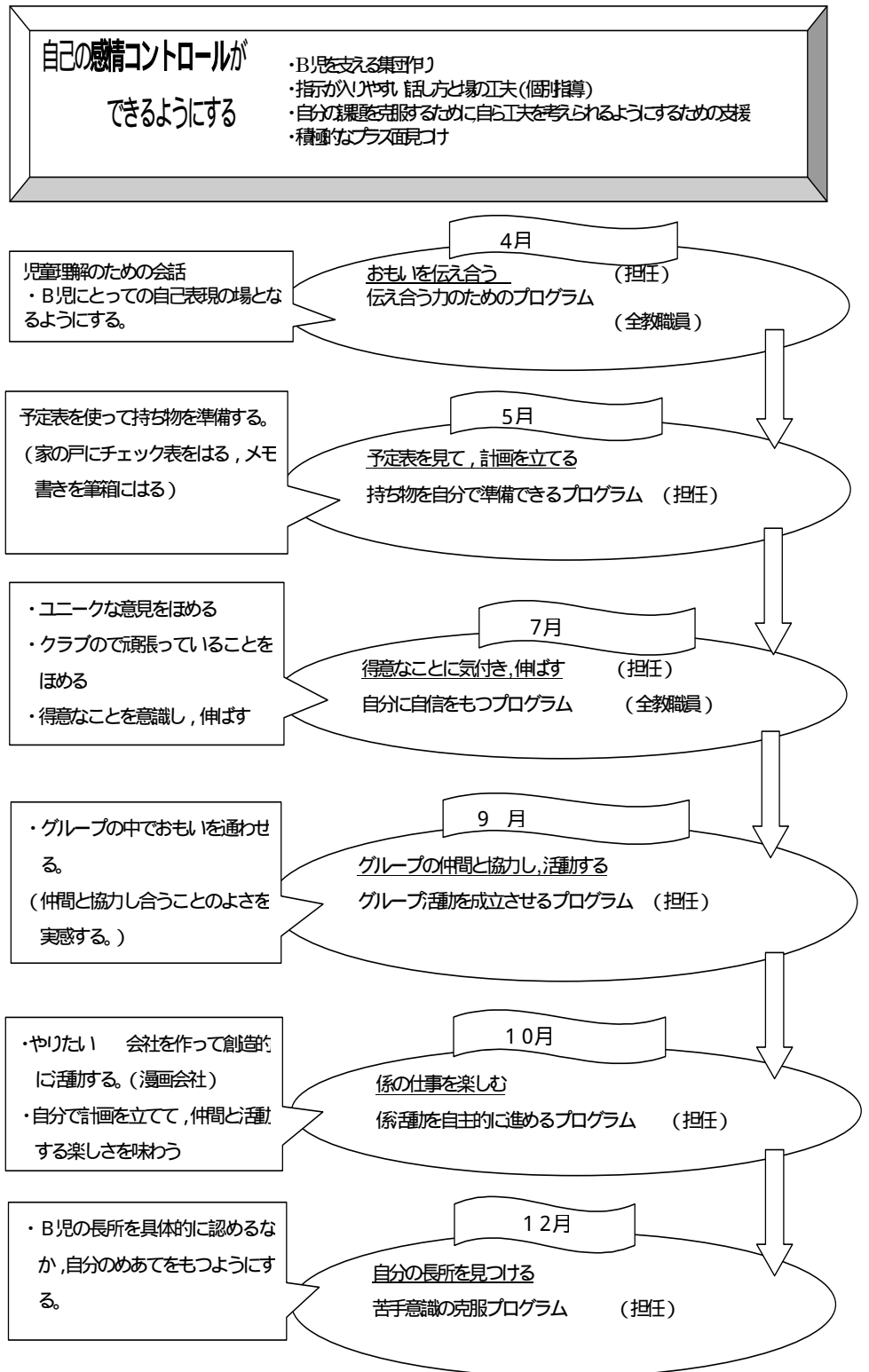
B児と学級集団への手立て

学級の中で、まず一人一人が満足し輝くことが友だちを認めていける第一歩だと考え、めざす学級集団を一人一人が輝く学級集団とした。そのためには、自分の思いをしっかりと伝えることが大切だと考え、友だちとたくさん交流できるグループ

図 3-2 B 児の個別プログラム

活動を中心とする学習形態をとるようにした。それには、まず、担任が一人一人の思いや考えを理解し把握することが必要であると考え、対話を中心とした日記指導を行うことにした。日記の中にアンケートを取り混ぜて、子どもの学校生活や家庭での様子を聞くようにし、子どもの興味関心を知るように心がけた。また、常時観察メモを用意し、子どものがんばっている姿や、ふと心に止めたところをメモ書きしておき、給食時間での雑談や帰りの会などで話すようにし、子どもとのコミュニケーションを図るようにした。そして、係活動を活性化し、係りからの提案は可能な限り実行できるようにもっていった。

B 児に対しては、自己の感情をコントロールできないときは、自分の思いや考えを友だちに聞き入れてもらえないときに起こる場合が多い。まず、図 3 - 2 にあるプログラムより、担任との対話を増やし、B 児と担任とのスムーズなコミュニケーションを図ることにした。そして、担任だけでなく、クラブや専科の先生に B 児の思いを受け止めてもらうことによって、安心できる関係をたくさん作るように心がけた。授業では、B 児のふとしたユニークな発想を取り上げることによって、学級の中で認められる場を作るようにした。特にグループ学習では、安心して交流できる関係を第一に考え、グルーピングを担当がするようにした。また、B 児の豊かな発想を十分出せるよう係活動の活性化を図り、企画したことは可能な限り実行できるよう支援することにした。B 児と保護者と担任の話し合いによって決めた個に対する目標は、必ず達成できるものにしていくことと、短期間で結果が



分かるものにするものとした。

手立てを組み込んだ授業の実際
授業の前に、既習したことがどの程度理解しているのかを把握することはとても大事なことである。今回三角形の面積を見つける方法を探っていくことにおいて、四角形の面積を求めるという前提テストを行った。前提テストの結果は、ほぼ全

員の児童が4年生で学習した面積について理解していることが確認できた。ここでは表3-2の指導案に基づき、今まで学習してきた「長方形などの面積の求め方」を基に、新しい三角形の面積を求めていくようにした。B児にとって、新しく出合った問題を自分で考えていくということは大変興味があり、集中すると考えられる。

集中持続では、興味を引くことと学習課題を印象付けるため、導入は担任が「三角マン」に扮した一人劇からスタートすることにした。そして、授業の流れを聞く 作業を通して考える 交流する 聞くといった動・静になるようにした。

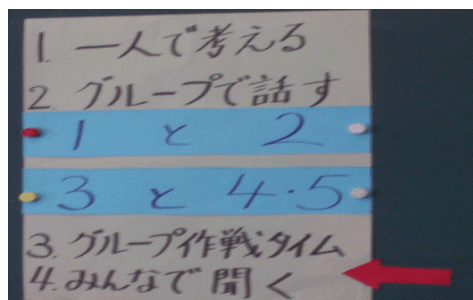
また、机の周りにいろいろなものがあることによって興味がそれてしまわないように、指導机も含めてすっきりさせておくようにした。

指示理解では、必ずB児と目を合わせたり声をかけたりした。そして、今どのような活動をしているのか進行表(写真3-2)を用いて理解させるようにした。

学習理解では、多岐にわたった考えが生まれてくるように材質をいろいろと変えた三角形の具体物を用意した。特に、B児はユニークな発想をするので 机間巡視しながら声をかけるようにした。

社会性については、個人の考えを十分交流できるように1人 2人 4人 全体というような、話し合いを中心とした学習形態をとることにした。なお、グループのメンバーは、めあてにそって担任が決めることにした。グループの話し合いで、B児の自分中心の態度が目にも余るようであれば、担任が中に入り整理するようにした。

写真3-2 グループ進行表



取組を通して

授業でのB児は、導入から身を乗り出すように集中し、1時間一生懸命課題に取り組むことができた。また、具体物を操作し、型にはまらない考えを生み出すことができ、他の児童もおもわぬ発想に驚き、B児は大変喜んでいて。しかし、後半になると自分のおもいが押さえられず、話し続けて

表3-2 B児に焦点をあてた指導案

学 年	5年生	38名
教 科	算 数	
単元名	面積 (1 三角形の面積)	
本時のねらい	三角形の面積の求め方を自分なりの方法で考えることができる。	
(集中持続)	<ul style="list-style-type: none"> ・机の整理整頓 ・はっきりした課題提示 ・楽しい導入 ・メリハリのある授業 ・フラッシュカードの利用 	
(指示理解)	<ul style="list-style-type: none"> ・課題は一つ ・授業の流れを提示 ・適切な声かけ 	
(学習理解)	<ul style="list-style-type: none"> ・絵や図でのまとめ ・具体物を使った操作 ・目的をはっきりさせた評価 ・机間巡視をふくめた個別指導 	
(社会性)	<ul style="list-style-type: none"> ・安定したグループ作り ・ルールの確認 ・担任との対話 	

学習活動・内容	支援・指導上の留意点 支援 B児	評価の観点
1. 学習のめあてを確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・三角マンの登場によってめあてを持ちやすくする。 ・黒板掲示を使い、はっきりした課題提示をもたせるようにする。 <p>目を見て確認する。</p>	自分なりの考えもつきたか。
2. 三角形の面積の求め方を考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・班毎に準備物を確認 拡大三角形の提示 氏名カードを使って発表の場を保障する。 ・予想を立てて発表する。 ・自分なりの方法で解く。(1人) ・班の友達と三角形の面積のまとめかたを説明し合う。(2人) ・班で説明する。(4人) <p>見通しが持てるよう授業の流れの提示をする。</p> <p>具体物の用意</p> <p>机間巡視で考えを聞き、ほめる。</p> <p>番号を指定することで話し合う相手を分かりやすくする。話し合う相手を確認する。</p> <p>・評価カードを渡し、話し合う目的をはっきり持つようにする。時間を決め担任が話し合いに参加する。</p> <p>自分の考えをもっていたらほめる。</p>	
・予想を立てて発表する。	見通しが持てるよう授業の流れの提示をする。	自分の考えを話すことができたか。
・自分なりの方法で解く。(1人)	具体物の用意	
・班の友達と三角形の面積のまとめかたを説明し合う。(2人)	机間巡視で考えを聞き、ほめる。	自分の考えを話すことができたか。
・班で説明する。(4人)	自分の考えをもっていたらほめる。	
・全体の場で確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・大事なところフラッシュカードではる。 意見を聞いている態度をほめる。 目で応援する。 	

いる姿も見られた。

日々の取組をすることで、B児は、担任に受容されていると分かり、担任の話をよく聞くようになった。高い所に登るなど危険な行動をとったときも、状況を整理することで、その行為は減ってきたようである。また、忘れ物をなくすなど、個人としてあげた目標に対して、3回でシールをもらえるというように短期にすることで達成しやすくなり、喜んで取り組む姿が見られた。また、家での協力もあり、学習準備がしやすいように付箋を貼ったり、メモを書いたりなど、自分で工夫が出来るようになった。学級の中では、日記指導や観察メモをすることによって、今まで担任に話しかけることが出来なかった児童も自分から声をかけるようになり、特に女子との関係がスムーズになったように感じられる。また、困った時や迷っている時も、担任に相談する機会が増えたようである。係りを通じて遊びをすることや、B児の豊かな発想に触れることによって、B児に対してはプラスの声かけが見られ、グループ学習の中で生き生きと話しているB児の姿も見られるようになってきた。しかし、クラス集会など、いきなり全体の場を設定しても、なかなか自分の思いは出せないことが多く授業を通じて話し合う学習を積む必要性を感じた。トラブルが起こったとき、担任が潤滑油として入ることによって、一人一人の思いを聞くことができ、みんなが納得した形で解決することができるようになった。このような取組を進めることで、一人が多かったB児に対して、休み時間に遊びに誘う児童が増えたようである。

第2節 コミュニケーションを図るのが 苦手な児童の事例

それぞれの児童の特徴的な行動の中で人とのコミュニケーションがうまく図れないため、集団に入りきれない児童の事例を提示する。

(1) 集団の中の自分に気づく個を育てるために 小1 男子 C児の事例を通して C児と学級集団の様子

C児は、興味のあるものにはこだわりを持っており、一つのことに集中して取り組むことができる。気づきのリストを使って観察したところ、全体的に、友だちとのかかわりがほとんど見られない状態であった。学習面では、特に漢字については、1年生だと思えないぐらいの関心をもち、難しい字もマスターしている。しかし、課題が分か

らないときは、すぐにあきらめ、トイレに行ったり鉛筆を削ったりするなど離席が目立つ。文章で自分の気持ちを表すときには、かんしゃくを起こし、プリントを破いてしまう姿も見られた。授業中には、独り言を言いながら落書きをしているときもあり自分のペースで作業を進めていくことが多く見られた。興味を持った授業では、自分からの一方的な発信が見られ、友だちの意見を聞くということはあまりない状態であった。

生活面では、人とのかかわりを嫌い、自分中心のリズムで生活している。自分の気に入ったことであれば、自分の考えを一方的に話し、友だちと話がかみ合わず、回りの状況など全く考えることがない状態であった。休み時間では、一人で行動することが多く、校内をうろろしている姿が見られる。遊びにはルールがあるということを理解していないことが多い。また、自分の気に入った友だちには、体をたいて名前を呼び、かかわろうとしている姿も見られる。これらの要因は、幼少時より友だちとのかかわりが少ないだけでなく、交流する場が少ないといった経験不足もあると思われる。また、指示がなかなか理解できず、何をしたらいいのか分からない状態でもあると思われる。

一方、C児を取巻く学級集団の実態は、活発で明るく全体的に大変仲が良い。穏やかで友達を受け入れようとするところから、C児にもよく声をかけて誘っている姿が見られた。面白い取組や行事をこちらから提示したり、話題を持ちかけたりすると、喜んで取り組もうとするなどみんな一生懸命である。特に係活動は、友だちとよく相談をし、朝の会や帰りの会に進んで発表するなど工夫している姿がよく見られた。

C児とのかかわりで見ると、みんなが大変好意的である。C児の良いところを認めたり、集団に入れないC児に穏やかに声をかけたりなどC児をみんなの中に入れようとする児童も多い。

C児と学級集団への手立て

学級としては、みんなを受け入れようとする姿勢が育ちつつある。その部分を大切にすると同時に、一人一人の思いを出せるような場の設定を作っていきたいと考えた。よって、めざす学級集団として自尊感情を高め、言葉で伝え合える学級集団とした。

具体的な手立てとして、C児にみんなと遊ぶ楽しさを味わってほしいと願い、全員で遊ぶ取組を休み時間などにどんどん取り入れていくことにした。そして、担任はいろいろな場面で子どもの良

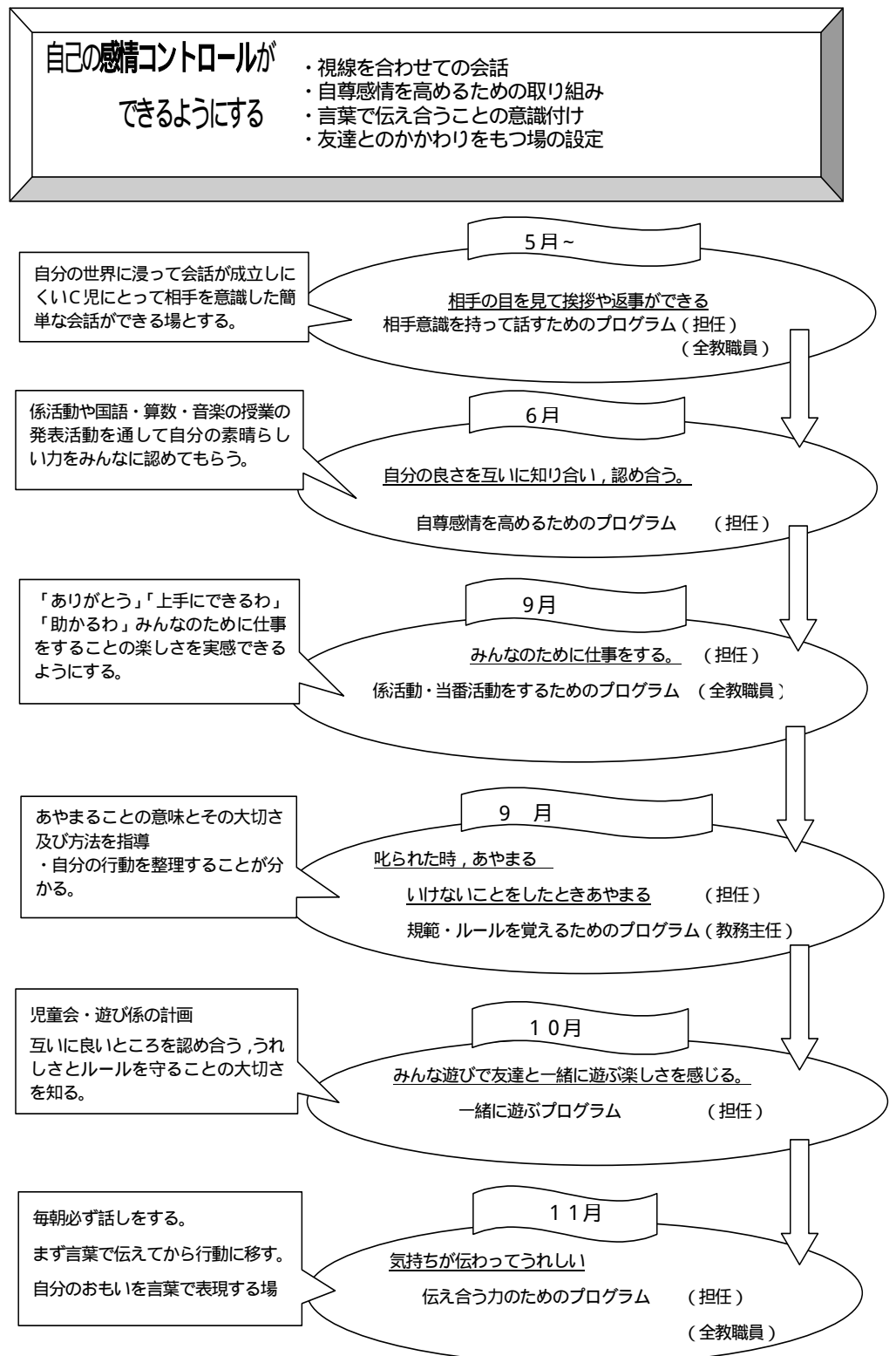
いところなどを見つけると、一人一人その場で声をかけ、しっかりと認めていくことにする。また、みんなで認め合える場を、授業や生活の場面に設定することで、友だちの新しい面を発見していきたいと考えた。その一つとして、大変意欲的に取り組んでいる係活動を中心に、一人一人が中心となって進めていける時間を確保するようにした。そして、十分活動できる場と用具を準備することで、一人一人のもつ得意分野をどんどん伸ばしていきたいと考えた。

C児には、図3-3に示したように、友だちや担任との会話がなかなかかみ合わなかったため、まず担任と目を合わせて話すことから始めることにした。そして、全教職員の共通理解の基、挨拶を含め、C児に話しかけてもらうようにした。

次に友だちとのかかわりの中では、朝の会の場面で、C児の得意な漢字を発表する場を与え、「漢字博士」としてみんなで認め合える時間をもつようにした。また、朝の会では、特に今日一日の流れを最初に説明しておくことを日課とし、イベントがあるときなどは、C児に何日も前から、何があるかを分からせるようにした。

集団で行動する場合は、ルールを守らないようであれば、担任以外の先生に叱ってもらう場面を設定して、してはいけないことを教えていくこと

図3-3 C児の個別プログラム



にした。注意を受けた後、担任が共感するとともに、説明を加えることによって、C児が自分の行動を整理しやすいようにした。みんな遊びの中では、ルールが全く理解できていない状態であるので、担任が入り、うまくコミュニケーションを図れるよう支援した。係活動や当番活動など、他人

のために何か行動を起こしたとき、肯定的な言葉かけをすることによって、仕事をするこの楽しさを実感できるようにした。また、みんなで遊んでいるときに、今行っている活動について具体的に認めていくことを心がけ、みんなと遊ぶ楽しさを味わわせるようにした。自分の考えが相手に伝わる楽しさを味わって欲しいと考え、毎朝登校すると、職員室でいろいろな話を管理職と話すようにした。

手立てを組み込んだ授業の実際

表3-3に示したように、集中持続するために、授業をはじめの前は、全員が聞く体制になるまで徹底して待つようにした。授業の流れを聞く 作業 聞くといった、めりはりのある流れにし、長い時間同じ態勢にならないように組み立てた。本人の好きな漢字が教材なので、興味は持続すると考え、どの場面でC児に活躍させ次の活動へとつなげていくのかを考えた。そこで、黒板のカードを使って、漢字の組み合わせをみんなの前で発表させ、今日の学習の確かめをさせることにした。

指示理解では、まず話し手に注目させることを約束とした。指示を繰り返す際、必ず視線を合わすことに努めた。次に、本人が比較的安定して話ができる友だちとペアを組ませ「これでいいですか」と聞き返すことから交流を始めた。グループ活動をする時には、今何をしている時間なのか(話し合う・友だちの意見を聞くなど)ということ黒板に掲示しておくようにし、作業の流れをつかめるようにしておいた。

学習理解については、きれいな絵カードや漢字カードを用い、それを黒板で操作しながら発表するようにした。また、音読も、どこを読んでいるのか指で示す読みを、ペア学習で取り組むようにした。最後のまとめとして、自分たちの手作りカードを使ったカルタとりをすることによって漢字の成り立ちがより確かなものになると考えた。

社会性については、本人の得意なところを発表させ、みんなに聞き返すことにより、言葉のキャッチボールをし、次のペア学習、グループ学習へとつなげていくようにした。グループ活動は担任が適切な声かけをすることで、友だちとのコミュニケーションを図るようにした。特にC児は、友だちに声をかけて聞き返すことができにくいいため、答えた後に、「どう思いますか?」と聞き返す時などは、担任

表3-3 C児に焦点をあてた指導案

学 年	1年生 31名
教科	国語科
単元名	おぼえてつかおう かんじのはなし
ねらい	漢字の成り立ちを理解しゲームを楽しむことができる。
(集中持続)	・めりはりのある授業の流れ ・興味を引く導入 ・活動の流れ図 ・ゲームの取り入れ
(指示理解)	・聞く体制作り ・視線を合わせた声かけ ・ペア学習 ・指示カードの提示
(学習理解)	・絵カード、漢字カードの操作 ・グループでの活動 ・適切な声かけ
(社会性)	・適度な発表場面 ・ペアでの交流 ・分かりやすいルール ・互いに認め合う場作り

学習活動・内容	支援・指導上の留意点 支援 C児	評価の観点
1. 本時のめあてを知る。 ・カルタとりゲーム	めあてを大きく提示する。 授業の流れを説明し、掲示する。	
2. 絵カード、絵文字カードを見てそれぞれの絵文字はどう読むのかを考える。	具体的に操作をする。 発表する場を設定する。	意欲を持って考えることができたか。
3. 説明文を読む。 ・ペア学習	・やまびこ読み、指差し読みなど読み方をかえて読む。 となりとペアになってゆっくり読むよう声をかける。 そばにいてペアになる人を示して指示を出す。 「～の姿から～というかんじができました。」という話型を提示し、考えやすくする。	となりの人と仲良く読むことができたか。
4. 他の漢字のでき方についての説明を考える。		
5. 絵カード、絵文字カード、漢字カードを使ってカルタとりをする。	話型を掲示する。 遊びのルールを大きく掲示する。 ルールを説明しながら、担任も一緒に参加する。	ルールを守ってグループの人と仲良くカルタとりができたか。

が一緒に行くことによって、C児と友だちとの潤滑油になることにした。また、カルタとりでは、ルールが分からないので一通り机間巡視したあとにC児のグループに入るようにした。

取組を通して

この授業では、C児の得意な漢字であったのが集中して取り組むことができた。発表を通して、友だちや担任からの賞賛の声を聞き、とてもうれしそうであった。二人組という相手を限定したペアや、「どうですか？」の話し型指導で二往復の交流ができるようになった。カルタとりでは、ルールが十分に理解できてはいなかったが、担任が支援することで、グループの友だちも、C児とともに楽しんで活動することができた。同時に、具体的に操作できるカードを用いたことが全体の児童への大きな興味付けとなった。

また、日々の取組で、コミュニケーションがスムーズに図れるよう心がけたことによって、一人で活動することの多かったC児が、教室の中で学級のみならずと少しずつ会話ができるようになってきた。担任を含め、自分とかかわってくれる人に好意的に受け止めてもらっていると感じることで、教室の中でもずいぶん落ち着いてきた。教室から出るときには、「トイレに行く」といった自分の行動を、言葉で担任に伝えられるようになってきた。無表情であったC児の表情が、友だちとのふれあいの中で豊かになっていったことは大変な進歩である。また、係活動を通して、C児が認められる場を設定したことによりたくさんの友だちに声をかけられるようになり、少々強引ではあるが、友だちに自分の知っていることを伝えようとするようになってきた。

仲間との交流が進むと、困っている友だちを見ると自分から声かけができるようになってきた。みんなが受容することで、学級での自分の位置が見つけられたようである。しかし、集団で活動する場合、強制的に制止しようとする、その場から走り去ったり、大きな声でわめいたり、たたいてきたりなど、パニック症状を起こすこともある。また、自分の思いを伝えようと相手の気持ちを考えずに話し出すこともあるが、一つ一つ担任が受け止め、具体的な事例をもって教えていくことにする。

(2) 個が生きる集団を育てるために

小3 男子 D児の事例を通して

D児と学級集団の様子

D児は、何事においても積極的に参加しようと

する。気づきのリストを使って観察したところ、全体的に多動と衝動の特性がたくさん見られた。学習面では、授業中は教師の発問に対して自分の持っているおもいや考えを活発に発言し、D児の持つ豊富な知識量を感じることができる。しかし、得意な面と苦手な面との差が大きい事が特徴的である。例えば算数科では、計算問題は好きで、時間にとらわれず一生懸命解こうとするが、図形問題になるといらいらして途中で投げ出すことや、漢字は覚えるのが好きでどんどん覚えようとするが、テストになると字が雑で何が書いてあるのかわからず、持っている力が発揮できないといったところから、興奮状態になることが多い。このような状態のときは、指示が全く入らず、人にあたることも多くある。

このように、自分ができないと感じたり、何をしたらいいのか分からなかったりすると周りを巻き込んでパニックになることがある。また、気に入らないことがあると、すぐ人を傷つける行動に出るため、友だちとのトラブルも目立つ。自分より力の弱い友だちや理解に時間がかかる友だちに対してばかにしたような行動をとることもあり、友だちとのスムーズなコミュニケーションが図りにくい。これらの背景にあるのは、やはり、D児の自己の感情のコントロールがうまくできないことだと考えられる。

一方、D児を取巻く学級集団の実態は、大変明るく元気な児童が多い。いろいろな取組に対して、落ち着いて物事に向かうことができる。また、学習に関しても新しいことやめずらしいこと、不思議なことに対する好奇心や関心は高く、意欲的に調べ、解決しようとする。しかし、自己管理がなかなかできず、すぐけんかをするような児童もあり、些細なことが原因でのめごとも多い。また、困っている友だちを見つけたら声をかけるなど優しい気持ちは持っているが、相手の気持ちに立って考えられる児童はまだまだ少ない。係りの児童を中心として、週1、2回の集団遊びを計画実施し、みんなで遊ぶことを楽しんでいるが、ルールの徹底は難しく、めめごとは多い。

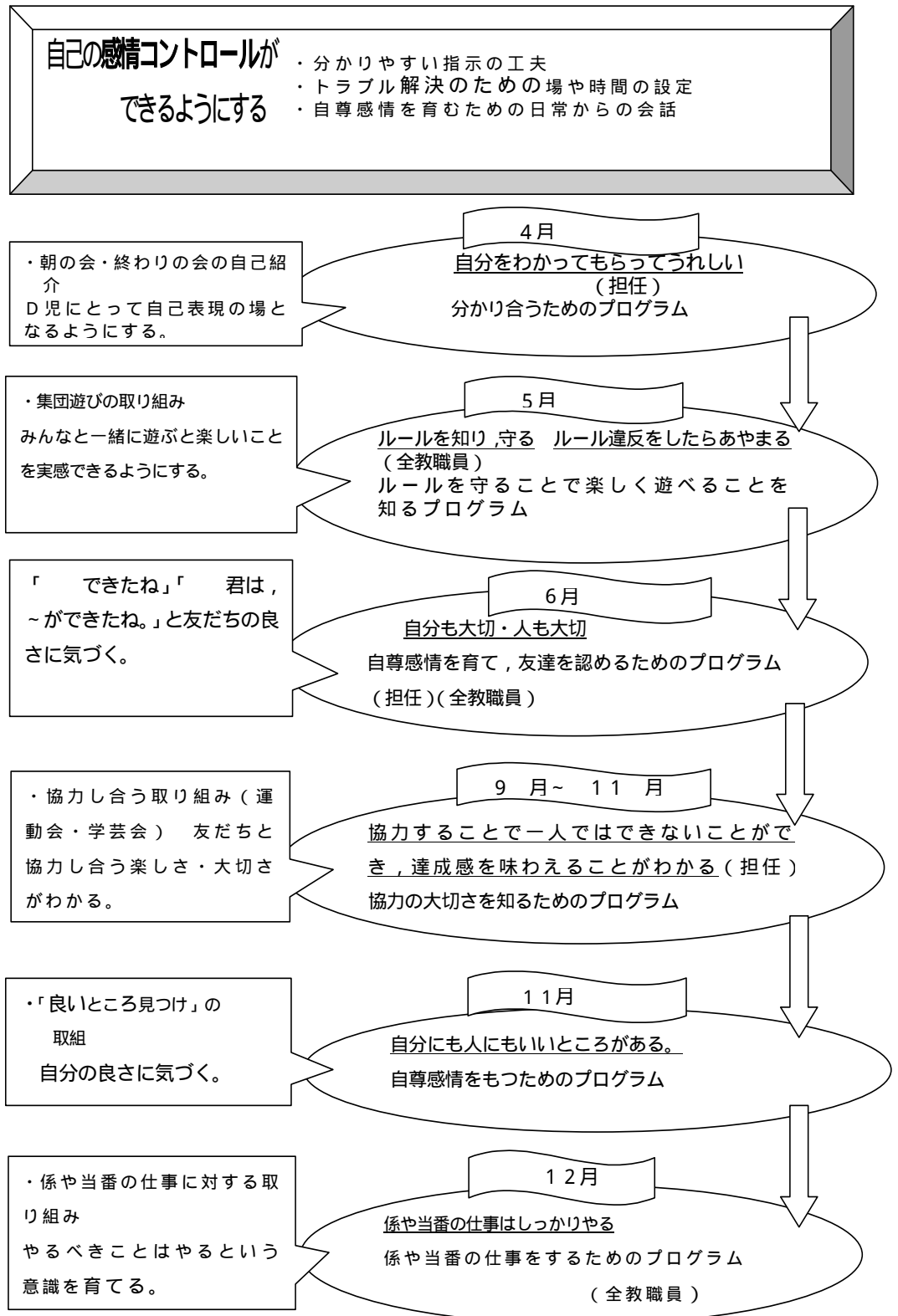
D児とのかかわりで見ると、D児は面白い発想をするので、友だちは少なくはない。しかし、ちょっとしたことでトラブルを起こすため、D児の勝手な態度に対してあきらめたり、譲ったりすることがよく見られる。学級全体で遊ぶときは、あまり相手にならないようにしている。放課後のような自由遊びになると、D児に声をかけて遊ぶことはあまりない状態である。D児は、自分の思い

がうまく伝わらないと、手を出すことや罵倒することで解決しようとしてきた。そのため、学級のみならず、トラブルが起きる前にかかわらないでしておく、D児に対しての固定的な見方をしていることが多く、「かかわったらうるさい」といった、一步線を引いた状態であった。少しずつD児の行動を非難する児童も出てきたが、なかなかD児の良さをみんなが認めるまでには至っていない。

D児と学級集団への取組

相手を分かるようであれば、まず、自分の思いを伝えることが大切だと考え、めざす学級集団を自尊心を高め、言葉で伝え合える学級集団とした。そして、中学年でもあり、一人一人が何をめざして頑張っていくのか分かりやすい具体的なめあて『勉強をがんばり、けんかをしないで元気に遊ぶクラス』を挙げ、取り組んでいくことにした。そして、担任のほうから、一人一人の児童との対話を通して、それぞれの児童の良いところをどんどん認めていくように心がけた。当然トラブルは起こってくるが、解決を子どもだけに任せるのではなく、担任が間に入って整理をすることによって、みんなが納得できる解決方法をとることにした。学級行事には、みんな協力して完成させていく過程を大切に、D児も含め、学級で何かを取り組んだという満足

図 3-4 D児の個別プログラム



感と達成感を味わえるよう支援していくことにした。

D児に対しては、図3-4のプログラムに示したように、D児は、自分の思いを出すことに抵抗がなく、たくさんの話題を持っていることから、

朝の会や帰りの会で自己表現ができる場を設定することにし、スピーチ後のみんなの感想を大切にしていくなか、D児に自分も学級の中でのかけがえのない一員であるということを意識付けるようにした。そして、自分だけでなく、友だちの話を聞くことで新たな部分を知ることにもつなげていくようにした。また、D児は、ちょっとした友だちとの行き違いでパニックを起こすことが多く見られることから自分勝手な存在としてとらえられ、みんなの意識には「またD児か」という思いもなくはない。D児もみんなからどう思われているのかが分かるため、友だちのことも認めることができず、自分より弱い部分を友だちの中に見つけると攻めてしまう行動をとることから、D児を含め、学級の一人一人に焦点を当てた取組を行っていくようにした。そして、学級活動や道徳の時間を利用して、「良いところ見つけ」をしていくことにした。その中で、一人一人がこのクラスにとってかけがえのない存在に気づいていくように支援していくことにした。そして、どんなときでも、担任がD児を十分認めるように心がけた。

D児は、ルールの理解ができずトラブルも多いが、トラブルを避けようとするのではなくトラブルを納得のいく方法で解決していくことを担任が入ることで身に付くようにしていくことにした。そして、納得した上で自分の非の部分の認めることができるよう、担任と十分対話していくことによって、集団の中でのD児に対する固定観念をくずしていきたいと考えた。また、教職員の協力で、当番活動などがスムーズにいくよう声をかけるなど、集団の中でD児が活躍できるよう支援をしていくことにした。

手立てを組み込んだ授業の実際

表3-4に示したように、今回の授業で取り上げる標識の教材は、総合的な学習の時間とも関係しており、子どもたちにとっても大変興味のあるものである。国語科として、標識の大切な役割について読み取り、発展教材として自分たちで標識を作り、何を伝えようとするのかを交流していくのである。D児は、乗り物にこだわりを持っており、興味が強い場合周りを気にせず、自分だけの世界へと進んでいく。そこで、今回の授業のねらいを達成するため集中持続では、黒板に標識の大きな写真を掲示し集中させるようにした。また、授業の流れの中に子どもによる板書を取り入れ、担任が声かけをし、一緒に他の児童の作業を見守るようにした。

指示理解では、課題の確認をD児と視線を合わ

表3-4 D児に焦点をあてた指導案

学 年	3年生 35名
教 科	国語科
単 元 名	「つたえる」ということを考えよう
ね ら い	本文から標識の意味を読み取り、標識の意味について話し合う。
(集中持続)	<ul style="list-style-type: none"> ・興味のある電車の取り入れ ・大きな写真を掲示 ・子どもによる板書
(指示理解)	<ul style="list-style-type: none"> ・課題の確認 ・適度な声かけと机間巡視
(学習理解)	<ul style="list-style-type: none"> ・書き込みプリント ・教科書の書き込み
(社会性)	<ul style="list-style-type: none"> ・座席の指定 ・発表のルール

学習活動・内容	支援・指導上の留意点 支援 C児	評価の観点	
1. 前時を復習する。 学習した標識について思い出す。	前時のプリントを見ながら思い出す。 意識が授業に向くように声かけをする。	正しく読み取って書いているか。	
2. 学習のめあてを知る。 P59の標識の意味について考える。	めあてに教科書のページを入れてどこを見ればいいのか分かりやすいようにする。		
3. 二つの標識について考える。 ・伝えようとしていることは何か ・伝える相手は誰かについて考える。	教科書を開いているか確認する。 ・ワークシートに書いてから発表するようにする。 そばにいて声かけをする。 丁寧に書いている部分を認め丁寧に書くように促す。		
4. それぞれどんな工夫がしてあるか考える。	隣の友だちと考えを確かめ合う。 担任も入って確かめ合う。		
5. なぜ、そんな工夫がしてあるのか考える。	隣の友だちと自分の考えを言う。 机間巡視をして意見を発表するように促す。 ・C児がどの部分で発表するのか把握する。		自分なりに考えようとしているか。
6. 今日の学習を振り返る。 ・振り返りカードに記入する。	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な人が見て、その見る人にわかりやすいように書かれていることに気づく。 ・振り返りカードを配布する。 グループで認め合う。 丁寧にかけたところを認める。 		

せて話すようにした。そして 時々名前を呼んで、こちらを見るまで待つようにした。

学習理解については、D児はよく理解はするが、字を書くときなど丁寧に書くことができない。よって、学習プリントは枠組みを大きくして、書きやすくした。また、まとめ方では、最初のつなぎ言葉を書いておき、考えるヒントとしたり、机間巡視の際、肯定的な言葉かけをしたりして心の安定を心がけた。

社会性では、座席を学習のめあてによって変えるなどコミュニケーションがスムーズに図れるようにした。D児は、教師の発問全てに反応し、答えを言おうとするため、友だちの話を聞くように、指名されたら発表するというルールを決めることにした。乗り物が得意であることからD児には、標識の中の身体障害者の人のために工夫した乗り物の構造について発表を促すことにした。

取組を通して

授業では、D児にとって興味のある教材であったのか、最初から最後まで友だちや担任にかかわろうとした。周りの状況をとらえにくく、ずっと拳手し続けていたが、ルールに必ず戻って考えるようにしていたため、指名されなかったときは、ぶつぶつ文句は言っていたが、パニックを起こすことはなかった。写真を掲示したときは、大変興味を示し、乗り物について発表するときは、詳しく細部まで構造についてしっかり考えを述べることができた。となり同士の交流はとてもスムーズであったが、黒板の板書の時間がやや長いと、そわそわして体を乗り出すことがあった。

日々の取組を続けることによって、D児は、担任に対して、自分のことを受け入れてもらえる安心感から、思いを素直にぶつけてくるようになった。今まで聞き入れなかった、授業中の発表のルールも、文句を言いながらも受け入れる姿勢を持つことができるようになってきた。発表する時は、友だちに聞いてもらっているという安心感もあり、自信を持って話すことができるようになった。また、学級全体がみんなの良いところを見つけることによって、D児だけでなく、みんなを受け入れようとする姿勢が育ちつつある。

D児をはさむトラブルが起こったときは、担任が間に入って整理をしたり、具体的に例を出して説明したりすることによって、D児は自分の行動を振り返り、落ち着いて話を聞けるようになってきた。一学期頃は、放課後、友だちになかなか誘ってもらえない状態であったが、最近では、帰宅後も友だちとよく遊んでいる姿が見られるようにな

ってきた。ちょっかいを出すことや、落ち着きのなさはまだまだ見られるが、少しずつ仲間の中に溶け込み、みんなと楽しく遊んでいる姿が見られるようになってきた。

第4章 特別支援教育の推進のために

第1節 実践例から明らかになったこと

(1) 集団と個への教育的支援の在り方

今回8人の教員がグループ研究に参加し、その中で数々の教育的支援を工夫してきた。そこでは、新たにADHD及びその周辺の児童に対して、個別の手立てを生み出すのではなく、学級集団をどう作っていくのかという従来からの手立てに改めて、ADHD及びその周辺の児童への配慮を加えたものとした。その中で有効であった手立てや配慮すべき点を表4-1に整理した。その中の三例をあげることにする。

まず、友だちの新しい面や自分の良いところを発見することを目的とした良いところを認め合う機会を授業や帰りの会などで設定することにした。今回、この手立てが有効に働いたのは、担任による観察メモの成果である。なぜなら、自分の良さを客観的に認めることは難しいことも多く、加えて学級集団の中で発表することに抵抗がある場合も多い。まして、ADHD及びその周辺の児童は、自尊感情が低められていることが多く、友だちに認められることも少ない。そこで、担任の観察を通して具体的に自分の長所を知ることは、改めて、子どもが自身を再発見したり再認識したりすることになった。このように、全員に対して、具体的に良いところ、精一杯やっているところをみんなの中で認めていくことでADHD及びその周辺の児童を含めた仲間作りが出来た。

次に共感し、受容することを大切にしたい児童への接し方を心がけた。特に、トラブルが起こったときの対応は、担任が共感する心で児童の話を聞き、内容の整理をすることで原因がはっきりとし、みんなが納得した形で解決ができるようになった。そして、ADHD及びその周辺の児童には、より具体的な例をあげて説明することや、トラブルが起こったときの場合の受け止め方を教えることで、自分の行動が整理され、パニックを起こすことが減少し、自分に非のある部分を認めることができるようになったなどの効果が見られた。

さらに一人ずつめあての異なったがんばりカードを活用することによって自分と友達との違いを

認める機会を設けた。ただ書かせるだけではなく、これを通して児童と対話をし、その中で一人一人に肯定的なメッセージを送ることで、自尊感情が高まるきっかけとなった。その際、ゴールまでの

回数を3回にするなど短期目標にすることによって、意欲が持続しにくいADHD及びその周辺の児童も達成感を味わえ、次への意欲へとつながった。

表4-1 さまざまな教育的支援

学級集団に対する手立て	ADHD及びその周辺の児童に対する手立て	学級集団とADHD及びその周辺の児童の様子と変化 集団 周辺の児童
がんばりカードをもつ。 ・みんな一つのがんばりカード(シール) 予定表の提出をする。 ・一週間の振り返り	○ふりかえりカード ・指導者とともに一日を振り返る(シール) ○忘れ物カード ・三回でゴール ・家の人との連携	一人一人の違いが分かる見通しが持てる。 忘れ物をしないように工夫する。 喜んで取り組む 自分の行動について整理ができるようになる
認める場の設定をする。 ・良いところを見つけて認める。(帰りの会) ・必ず全員に回るようにする。	○本人を認める。 ○友達の良いところを具体的に話すようにする。	周辺の児童の新しい面を発見する 対等の立場になった。 友達の良いところを見つけるようとする。
観察メモをとる。 ・一人一人のいいところをメモしておく。	○一日一回はほめる。 ○肯定的な言葉かけ	話しにくかった子どもが話しかけてくる。 困ったときの相談が増える。
日記指導をする。	○アンケート形式	共通の話題が増える。
ゆっくり、おだやかに話す。	○目を合わす	よく話を聞くようになる。 興奮したり、黙りこくったりすることが減少 視線を合わすようになる。
トラブルが起こったとき共感しながら話を聞く。 トラブルの原因から解決まで配慮をして、全体で話し合う。	○状況について具体例をあげて説明する。 ○次への行動まで一緒に考える。 トラブルが起こったときのスキルを教える。	納得した解決ができる。 困っている友だちの仲裁ができる 周辺の児童が浮かなくなった。 パニックを起こすことが減少。 正当化しなくなった。 謝れるようになった。
けじめをつける ・～に対しては許さないという態度	○注意は短く最小限 ○約束事を決める ○危険行為は決して譲らない	危険行為が減少 我慢するようになる。
係活動を活性化する。 ・みんな遊びを設ける	○得意なことやこだわっていることを生かす ○発表の場を設定	一人一人の個性が出る。 クラスの中に入る機会が増える。 みんなの中に入るようになった。
当番活動の内容を明確化する。	○担当の指導者からの声かけ	そうじ場所に行くようになる。
あいさつをする。	○全教職員からの声かけ	たくさんの職員と話すようになる。 表情が豊かになる

その一方で、どの児童にもいえることだが、とりわけADHD及びその周辺の児童にとって、マイナスに作用する教師の行動も明らかになってきた。例えば、大声での叱責や細かすぎる注意は、意欲減退を招くだけでなく、パニックの原因となっていく。また、指導者が、「特別」の意味を取り違え、その子にだけ幼児ことばで話しかけることや呼び方を変えるなどの接し方をした場合、学級

集団として対等の人間関係をつぶすことにもなり、これは、特別支援教育と全く異なるものである。

以上のことから、教師の重要な姿勢として、二つのキーワードがあると考えた。一つは、「長所を認める」でもう一つは、「受容し共感する」ということである。長所を見ていこうとする指導者のきめ細かい観察と、児童一人一人との対話から生まれてくる信頼は、児童相互の中にも相手を尊重し

表4-2 授業の手立て

	指導者の姿勢	具体的な手立て	配慮する点
集中・持続	環境整備	・机やいすのまわりを整理整頓 ・安定する座席の位置	指導機の整理整頓
	待つ姿勢	・サインを決める(各教科で) ・視線を合わせる	全員を待つ姿勢
	導入の工夫	・興味の引く導入 ・集中するゲームの取り入れ ・はじまりの合図をはっきりとする。	長すぎると飽きる 課題からかけ離れない
	めりはりのある授業	・静 動 静の流れを入れる。	授業の山場を作る
	課題達成	・達成できる問題数の工夫 ・好きな時間を少し入れる	個に視点を当てた問題
指示理解	短い指示	・一つの課題 ・はっきり分かりやすく視覚で提示する	統一した色でわかりやすくする
	聞く姿勢	・視線を合わす ・言葉かけをする	必ず、集中させてから指示を出す。
	授業の見通し	・授業の流れを示す	今何をするのか明らかにする
学習理解	個性を活かす	・得意なものをつかう。 ・興味やこだわりのあるものを題材にする	子どもとの対話による情報集め
	学習形態の工夫	・コース別 ・グループ ・個別学習 ・一斉学習	何通りかの学習プリント 話のすすめ方のヒントカード 進行表の提示
	個別指導	・協力指導体制(T・T) ・めあてを持った机間巡視、適切な声かけ	一人一人の課題をつかむ 観察記録 課題別プリント
	教材の工夫	・視覚優位の教材 ・個人が操作できる教材の数 ・具体操作ができる場の設定	教科や学年の協力
	学習準備	・予定表を使った学習の見通し ・適切な声かけと保護者との連携 ・こちらでの準備	全体の場での叱責は、避ける
社会性	ルールの確認	・サインを決める ・約束事を決める	適切な個人との約束 発表者が偏らないようにする
	グループ活動の活性化	・聞く、話す力の育成 ・課題を持ったグループづくり ・安定した人間関係の把握 ・はっきりとした活動内容	やることははっきり分かるような 指示 適切な指導者の支援
	言葉で伝える場の設定	・ペア 少人数 グループ 全体等一人一人が 発表できる機会の保障	適切な指導者の支援
	認め合う場の設定	・聞く姿勢(聞こうとする姿勢) ・相互評価、自己評価の取り入れ ・グループの活用	適切な指導者の支援 呼びかけ

ていくことや互いに認め合う関係を作り、一人一人が違う個性をもっていることがあたりまえであるという認識につながっていく。

共感することは、ADHD及びその周辺の児童にとって、最も重要な鍵であると考えられる。彼らにとって、自分のことをわかってもらえないということから、パニックや衝動的な行動がおこるのであって、必ず、その子なりの理由があることを忘れてはいけない。担任に受容され、共感してもらえることが気持ちを落ち着かせ、自分の行動を振り返り、整理することができるための条件である。

これらのことは、ADHD及びその周辺の児童だけでなく、すべての児童の自尊感情を高めていくことになる。

(2) 授業構築における教育的支援の在り方

第2章でも述べたように、学校生活の中で授業時間は、児童にとって重要な場面である。今回、ADHD及びその周辺の児童に焦点を当てた授業を構築することは、すべての児童に分かる授業となるのではないかと考え、グループ研で集中持続・指示理解・学習理解・社会性の四つの視点から教育的支援を行う授業を行ってきた。前頁の表4-2にそれぞれの視点から見た具体的な支援と配慮する点を整理してみた。

集中持続では、基本的に、指導者の「待つ姿勢」が大切である。すべての児童が、集中するのを待って、スタートしていくことは、一人一人を大切にしていくことの第一歩であり、十分な指示理解にもつながっていく。そのうえで、工夫した導入やめりはりのある授業の流れは、刺激によく反応するADHD及びその周辺の児童にとって集中が、しやすいだけでなく、学習課題が明確になり、学習理解にもつながることになる。また、ADHD及びその周辺の児童は、先にも述べたように、刺激に過剰に反応してしまうということから、机の周りを整理するなどいろいろな刺激で、気が散らないようにするなど教室の環境整備は基本であるといえる。

指示理解では、聞き手に伝わるような指示が必要である。アイコンタクトを十分取りながら短く、ゆっくり話すことや適度な声かけも大変有効である。ADHD及びその周辺の児童においては、短期記憶が苦手な部分もあり、この時間は、何をするのかといった見通しがもてるよう時間のスケジュールを、視覚的に提示しておくのも大切な支援である。しかし、いくら授業が楽しくても、学習課題

に到達した達成感がなければ、次の意欲へとつながらないものである。

そして、学習理解では、子どもの興味関心と照らし合わせながら教材を工夫することや分かりやすい指導方法など、指導者側の教材研究が大きなポイントとなる。今回の実践では、授業のねらいを達成させるためのステップを明確にし、一時間の中で「分かった」という達成感や成就感を味わえる評価の伴った学習プリントなどを使って、取組を深めた。また、学習形態をそれぞれの内容に合わせて変えることや、具体的な操作を伴う指導など、楽しく分かる授業をめざした。同時に、授業の中で、課題に到達する自分を振り返る、自己評価や相互評価といった評価活動を取り入れることで、自分への自信にもつながっていった。また、ADHD及びその周辺の児童にとって毎時間の学習準備をすることに、大きな課題を抱えている児童が多い。そこで、あらかじめ学習の見通しをもたせ、学習準備を丁寧に確かめることが必要になってくる。しかし、もし、それが整わないようであれば、こちらでケアできるよう教具の準備は、あらかじめ用意しておくことが大切になってくる。このように、少しでも困難を乗り越えられるような支援は重要である。

社会性では、発表や話し合いをするときのルールを決め、授業のはじめに確認することで、ADHD及びその周辺の児童と友だちとのトラブルが減少し、学習活動がスムーズに行えるようになる。特にグループ活動では、話し合いに参加したり、個別に声をかけたりなどの指導者の適切な働きかけが、ADHD及びその周辺の児童の積極的なグループ活動へのきっかけとなる。また、学習の流れの中に、必ず自分の思いを言葉で伝える場を設定し、一人一人が認め合える機会を設定することは、どの児童にとっても自尊感情が高まる大事な場面といえる。

このように集中持続・指示理解・学習理解・社会性の四つの視点から授業を構築していくことは、ADHD及びその周辺の児童だけでなく、すべての児童にとっても「分かる授業」であり、一人一人を大切にしたい授業ではないかと改めて考えた。

第2節 特別支援教育の意義

(1) よりよい支援を進めるために

ADHD及びその周辺の児童については、指導者が、より正確に行動特性を把握することが、児

童のニーズを知ることになり、よりよい手立てが見えてくるのである。

今回は、主に8人の学級担任が、グループ研に集まって、相互に取り組んできたが、児童の実態をより深く理解し、支援を進めていくためには、以下の四点の課題が残された。

A D H D及びその周辺の児童の理解の研修

今回8人の指導者が、A D H Dを含む特別支援を必要とする子どもたちをまず、正しく理解することが必要だと考え、「A D H Dとは何か」ということから学習を進めた。このことは、改めて教育活動を振り返り、子どもの行動を肯定的に見ていくなど発想の転換となった。このように、まず、一人一人の教職員の「A D H D及びその周辺の児童」に対する正しい理解と認識を図っていくことが必要である。同時に指導内容や方法に関する知識・技能など、より充実した支援を探っていくための研修を充実させていくことも大切だといえる。

学校全体のかかわり

子どもを受け止め、学級集団として高めていくことが担任として求められている。しかし、A D H D及びその周辺の児童に対して、担任だけが、一人で悩み、特別な支援や配慮をするのではなく、全教職員が共通理解をした上で支援していくことが大切である。すなわち、全教職員が指導目標や対応上の留意点などを共通理解するために個人カルテを作成していくなど記録に残して、連絡・連携していくことが必要とされている。実際パイオニア研究の中でも、指導方法や教材の改善への支援、T・Tによる指導の導入などを通して、A D H Dおよびその周辺の児童を学校全体で受け止めていく取組がされたことにより、確実に子どもの状態が落ち着いてきたというのも事実である。

親の理解と協力

学校と家庭とでしっかりした連携を取り、子どもに対して同じ方向でかかわっていくことが重要である。そのことによって、子どもの自尊感情がより高まっていくと考えられる。そこで、親に対して、学校における指導方針や指導計画の内容を親に説明するとともに、家庭における具体的な対応の仕方を伝えて協力を求めることが必要である。また、親自身の自尊感情を高めていくことも必要である。なぜなら、A D H D及びその周辺の児童にとって、家庭生活が、最も安心できる場であることが重要であるにもかかわらず、親が、子どもに対する周囲の否定的な評価や子どもの起こす行動の原因が自分の養育の誤りのせいだと感じ

ていることなどによって、親自身が疲れている場合も多い。そこで、指導者は、親に対しても共感し、理解しようとする姿勢が必要であり、学校での子どもの様子や成長を具体的に知らせるとともに、親の小さな疑問に対してもていねいに答えていくことが求められているのである。

医療、専門家との連携

A D H Dの発症原因としては、前章でも述べたように、「脳内の中枢神経系の機能障害によるものではないか」といわれている。子どもの中には、投薬などの医学的治療を効果的に使うことによって、より安定した学校生活を送ることができ、スムーズに社会生活が送れる場合もある。

また、専門的な知識や多様な情報をもつ教育センターや教育相談所などの職員や養護学校や育成学級などの教員と密接な連絡・連携を図りながら、より良い適切な指導を見つけていくことも大切である。その際、心理アセスメントを有効に使うことも必要だと考える。現在よく使われている心理検査は、全般的な知的発達における個人内差を把握できる「W I S C - 」と情報処理様式の水準を判断する「K - A B C」である。

今回は、気づきのリストを使った観察を通して個をとらえ、手立てを考えてきたが、これら二つの心理テストを実施することによって、より、子どもを客観的にとらえることができる。こうして、個のニーズを正確にとらえることから、先に述べた集中持続、指示理解、学習理解、社会性の視点からの手立てがよりの確となり、子どもたちの成長をはぐくむ授業を作っていくことができるのである。

(2) 特別支援教育は、教育の原点

特別支援教育は、「一人一人の教育的ニーズに答えることである。」といわれている。

だから、教師にとって、自分の規準から外れる行動をとる、指示通りに学習しない子どもなどを問題とし、「L D・A D H D・高機能自閉症等」であるとレッテルを貼ったり、分別したりして、通常の学級の中から排除してしまう考えは、特別支援教育とは、全く相容れない考え方である。牟田悦子がA D H D及びその周辺の児童は「通常の学級での教育が基本」(22)と述べているように、通常の学級での学校生活がまず、あることを忘れてはいけない。

今回A D H D及びその周辺の児童を中心に据えた学級集団を育てることを進めてきた。

まず、「個が大切にされる学級」をめざした。子

どもは一人一人個性的な存在であり、いろいろな特性を持っていて当たり前である。教師がいかに、一人一人の子どもを「個性ある一人」として、肯定的にとらえることができるかということが重要である。例えば、何か落ち着かず無目的に動き回ったり、イライラしてパニックを起こしたりするA君の、その時々を示す状態だけをとりえて、「A君は、ADHDである。」としたところで彼を理解したことにはならないし、彼の個性でもない。なぜなら、ADHDは診断名であって、状態は一人一人違うからである。A君を、どのような場面でどんな時にどのような行動をとるのかというように、指導者がとらえることが、子どもを個性ある一人としてみるスタートである。

また、これまでの指導は、目標達成を急ぐあまり、子どもの短所や克服すべきことなどの弱い部分に焦点が当てられる場合が多く見られた。しかし、このことが強調されすぎると、子どもに失敗感や挫折感を強く抱かせたり、学習意欲を失わせたりする。弱い部分にだけ着目するのではなく、長所や得意な部分に目を向けて、それらを伸ばしていくことが、子どもの自尊感情を高め、個を大切にしていくことになるのである。つまり、「できて当たり前」から、「できることの素晴らしさ」に気づかせていくことが、自分への自信の第一歩となるのである。

このように、教師の視点を変え、一人一人の子どもを肯定的に受け止める姿勢は、まわりの子どもにも通じることになり、それは、一人一人の違いが認め合える学級へと育てていくことにもなる。

次に大切に考えていかなければいけないことは、ADHD及びその周辺の児童に対して、授業場面の学習課題に達成させることができているかである。このような子どもたちの場合、多動、衝動といった特性から「とにかく教室の中にさえいてくれればいい。」や「座っているだけでいい。」などとなりがちで、それは、本来の学習や授業の目的ではない。たしかに、ADHD及びその周辺の児童は、学びにくさや、つまずきやすさをもつという特徴があるが、彼ら固有の学び方をもっているという見方もできる。教師が、子ども自身の学び方を子どもから学ぶという、個を大切にしたい「分かる授業」を追究していくことは、子どもの自信につながり、一人一人を大切にすることになる。このように考えていくと診断名は、分別やレッテルを貼るためのものではなく、手立ての視点や方向性を教えてくれるものであり、特別支援教育を進めていく上で大変重要なものである。

「この子さえいなければ授業がうまく進むのに・・・」「この子さえいなければ学級がまとまるのに・・・」などと、指導者が考えるのであれば、そこには、自己中心的な排除の思いを持った子どもが生まれるであろう。しかし、「この子をこうしたい。」「みんなが分かる授業をするんだ。」という強い信念と、違いを認めるあたたかい思いが子どもに伝わったならば、その学級には、一人一人の個性の芽が生き生きと芽吹くのである。

今まで特別支援教育という一人一人の教育的ニーズに答えるという視点からいろいろな取組を行ってきたが、その結果、受容、共感し、長所を認めるといった自尊感情を高める手立てを基盤に個が大切にされる学級、違いを認め合える学級、みんなが分かる四つの視点からの授業構築をめざす学級作りは、ADHD及びその周辺の児童だけでなく、すべての児童が輝くために大変有効であることが分かった。

しかし、このことは、教師の姿勢として、新しい考えでもなく、なんら特別のことでもない。強いていえば教育の原点であるといえる。今回、「ADHD及びその周辺の児童」と出会うことで、今までの自分の指導を振り返ることができたことを見てみるとまさしく、ADHD及びその周辺の児童は、指導者にとって最高の宝物であるといえ、ADHD及びその周辺の児童を中心に据えた学級経営ができてこそ、一人一人が大切にされ、個が輝くすばらしい学級集団が育つといえる。

(20) 牟田悦子「子どもの問題からわれわれの課題へ 視点の転換を」『LD & ADHD 創刊号』NO.1 2002 P7

おわりに

この研究を通して、パイオニア研究グループのメンバーと学習会や授業研究を重ねてきた。その中で、すでに述べたように特別支援教育は、何ら新しいものではなく、教育の責務を果たしていくことであると確認できた。同時に、発展する医学や深まる教育学、開発され、改善される指導方法など指導者のそうした学びを通して得た子ども理解と正しい知識が支援の手立てと方向性を生み、子どもの心へと通じていくのを感じた。

毎回の会話の中に「正直言って大変です。でも、A君こんなおもしろいこと考えるのですよ。」と話す担任の先生の笑顔がとても印象的であり、あたたかく感じた。このようにともに研究できたメンバーに心から感謝の意を表したい。

<付表>

ICD-10 と DSM- の要素

ICD-10 多動性障害		DSM- 注意欠陥・多動性障害 (ADHD) (次のAかBのいずれかに該当する)	
不注意を示す以下のような症状が6つ以上あり、それが6ヶ月以上持続し、小児の発達レベルにそぐわない不適応が認められる。		A 不注意を示す以下のような症状が6つ以上あり、それが6ヶ月以上持続し、小児の発達レベルにそぐわない不適応が認められる。	
		不注意	
1	細かいことに集中できず、学業や仕事、その他の活動において不注意による誤りが目立つ。	1	細かいことに集中できず、学業や仕事、その他の行動において不注意によるミスが目立つ。
2	課題や遊びにおいて、注意を持続することができない。	2	課せられた仕事や遊びにおいて、注意を持続することが難しい。
3	話しかけられても聞いていないように見えることが多い。	3	直接話しかけられているのに聞いていないように見えることが多い。
4	反発しているとか、理解できないということではないにもかかわらず、指示に従うことができず、宿題や用事(大人では職場で与えられた仕事)をやり遂げられない。	4	反発しているとか、理解できないということではないにもかかわらず、指示に従うことができず、学業や用事、職場で与えられた仕事をやり遂げられない。
5	課題や活動を順序立てて行うことができない。	5	課題や活動を順序立てて行うのが苦手。
6	家事など根気のいる仕事を避ける。	6	学校の宿題や課題など、精神的な忍耐を必要とすることを避けたり、嫌ったりする。
7	特定の課題や活動に必要なもの(教材、鉛筆、本、おもちゃ、道具など)をよくなくす。	7	各種の作業や活動に必要なもの(おもちゃ、教材、鉛筆、本、道具など)をよくなくす。
8	他からの刺激で簡単に注意がそれる。	8	外的な刺激で簡単に注意がそれる。
9	日常の活動において、さまざまなことを忘れる。	9	日常の活動で、さまざまなことを忘れる。
多動性		B 多動性ならびに衝動性を示す以下のような症状が6つ以上あり、それが6ヶ月以上持続し、小児の発達レベルにそぐわない不適応が認められる。	
多動性を示す以下のような症状が3つ以上あり、それが6ヶ月以上持続し、小児の発達レベルにそぐわない不適応が認められる。		多動性	
1	手足を落ち着きなく動かしたり、椅子に座っているときにもじもじする。	1	手足を落ち着きなく動かしたり、椅子に座っているときにもじもじする。
2	教室内で席を離れたたり、座っていないなければならないような状況で席を立つ。	2	教室内で席を離れたたり、座っていないなければならないような状況で席を立つことが多い。
3	おとなしくしていなければならないところで走り回ったり、高いところに登ろうとする(青年や成人の場合は、落ち着きがないように感じられるだけでもあてはまる)。	3	おとなしくしていなければならない状況で走り回ったり、高いところに登ろうとする(青年や成人の場合は、落ち着きがないように感じられるだけのこともある)。
4	遊んでいるときに必要以上に騒ぐ、あるいは静かに余暇活動につくことができない。	4	静かに遊んだり、余暇活動につくことができない。
5	どこでも激しく動き回り、社会的な状況や要請によっても実質的に変わらない。	5	しばしば「動き回る」、あるいは「モーターで動かされるように」行動する。
		6	おしゃべりが目立つ。
衝動性		衝動性	
衝動性を示す以下のような症状が1つ以上あり、それが6ヶ月以上持続し、小児の発達レベルにそぐわない不適応が認められる。		7	質問が終わる前に、相手をさえぎって答えてしまう。
1	質問が終わる前に、出し抜けて答えてしまう。	8	順番を待つのが苦手。
2	行列に並んだり、集団行動やゲームで順番を待つことができない。	9	人の邪魔をしたり、介入したりする傾向がある。(人の話やゲームに割り込む等)
3	人の邪魔をしたり、介入したりする傾向がある。(人の話やゲームに割り込む等)		
4	社会的な状況と関係なく、やたらにおしゃべりをしてしまう。		

アリソン・マンデン & ジョン・アーセラス 『ADHD 注意欠陥・多動性障害 親と専門家のためのガイドブック』東京書籍 2000 より引用