

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

- 校内での連携, 協力及びそれを支援していくシステムの検討 -

学級に在籍する A D H D 及びその周辺の児童に対する取組を充実させていくには, 担任だけでなく, 校内はもちろん, 学校外の関係機関とも連携, 協力していくことが求められている。

本研究では, A D H D 及びその周辺の児童に焦点を当てた学級での取組を基に, 校内の協力や保護者との連携に加えて, 心理検査や専門家からのアドバイスを取り入れた授業を中心とした教育的支援の具体例を提示することを通して支援のシステムの在り方を検討する。

目 次

はじめに	1	(2) 校内での連携, 協力による 個を生かす場の活用	16
第 1 章 今, 求められる連携, 協力		— 小 6 男子 I 児の事例を通して —	
第 1 節 校内体制の充実		第 2 節 専門家との連携, 協力の もとで進めた取組	
(1) 全教職員での連携, 協力	1	(1) 医療関係者との連携, 協力 をした取組	20
(2) 大切にしていきたい 保護者との連携, 協力	3	— 小 4 男子 D 児の事例を通して —	
第 2 節 学校を支援する機関の利用		(2) 専門家と連携, 協力した取組 (W I S C - を活用して)	24
(1) 専門家との連携, 協力	3	— 小 6 男子 G 児の事例を通して —	
(2) 専門家チームに期待される役割	4		
第 3 節 的確なニーズをとらえるために		第 3 章 これからの特別支援教育に 求められていること	
(1) 個と集団からとらえた実態把握	7	第 1 節 子どもの課題を解決するために	
(2) 保護者との対話から とらえた実態把握 ...	9	(1) 連携, 協力して生まれた成果	28
(3) 専門家や心理検査から とらえた実態把握	10	(2) 学校でのシステムの確立	29
第 2 章 連携, 協力を生かした実践例		第 2 節 これからの重要な担い手	
第 1 節 校内の連携, 協力のもとで進めた取組		(1) L D 等支援コーディネーターに 求められるもの	31
(1) 校内での連携, 協力による 授業形態の工夫	12	(2) 情報をつなぐ育ちのカード — 個別の指導計画 —	33
— 小 3 男子 C 児の事例を通して —		おわりに	34

< 研究担当 > 小 松 晃 子 (京都市総合教育センター研究課研究員)

< 研究指導 > 外 川 正 明 (京都市総合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

LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症等により、特別な教育的支援を必要とする子どもに対する取組は、全国的にも緊急の課題であり、対象とする子どもによりの確な個のニーズに合わせた支援が求められている。こうした状況の中、昨年度は、特別支援教育にかかわる研究をはじめめるにあたって、ADHDであるかどうかという診断名を先行させるのではなく、まず担任が、目の前にいる子どもに対して何をしていくのかという視点で教育的支援を考えていくことにした。その中で明らかになったことは、「気づきのリスト」⁽¹⁾による実態把握を基に考えた個のニーズに合わせた授業⁽²⁾を行うことで、授業に参加しにくかったADHD及びその周辺の児童が学習課題に向かって意欲的に学ぶ姿が見られるようになったということである。このように担任が学校生活の中で授業場面を中心とした「個を認める」集団作りをしていくことは、一人ひとりの子どもを肯定的に受けとめ、自尊感情を高めることとなった。それは、ADHD及びその周辺の児童だけでなく、すべての児童を大切にしていくことにつながるものであった。

一方、平成15年3月文部科学省から「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）が出され、「LD、ADHD、高機能自閉症により学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、一人ひとりの教育的ニーズを正確に把握し、自立や社会参加を支援していくためには、学校内の協力体制を構築するだけでなく、学校外の関係機関との連携協力が必要であること」⁽³⁾が提起された。また、京都市でも、平成14年に設置された京都市特別支援教育専門家会議からの提言（平成15年11月）の中で「小学校、中学校で、これらの児童生徒の学習面や行動面の特性を把握し、的確な指導を行うには、各学校での組織的な取組を進めるとともに、小学校、中学校の取組を支えるシステムの検討が必要である」⁽⁴⁾と示された。

本研究では、昨年度の研究に加えて、ADHD及びその周辺の児童により充実した教育的支援を行っていくために、校内と保護者と専門家との連携、協力の在り方について考察する。

本報告書は、京都市の特別支援教育の研究協力校の教員を中心にしたグループ研究を通して、校内の教職員や保護者との連携、協力、さらに専門家等の知見を取り入れることで、授業を中心とした教育的支援の具体例や実践例から支援システムの

在り方を提示することを目的に取組を進めることにする。

第1章 今、求められる連携、協力

第1節 校内体制の充実

（1）全教職員での連携、協力

昨年度の研究の中で、ADHD及びその周辺の児童に対してより充実した支援を行うには、四つの課題があることがわかった。一つ目は、児童に対する正しい理解、二つ目は、学校全体でのかわり、三つ目は、保護者との理解と協力、四つ目は、医療、専門家との連携である。

中でも、全教職員で児童を受けとめ、支援をしたことで、短期間で児童が落ち着いてきたという報告があったように、担任一人だけでなく、学校全体でかかわることが、充実した支援への重要な課題の一つだと考える。このことは、上野一彦も「校内委員会は、担任がクラスの中で一人で抱え込み、悩むのではなく、学年、あるいは学校全体の課題として気づき、校内の知恵を結集して、身近でできることを協力してやってみるための最初の窓口である」⁽⁵⁾と述べている。おりしも、京都市の特別支援教育専門家会議の提言の中でも「対象となる児童生徒の教育的ニーズの把握は、担任の気づきに始まるが、複数の教師の目でとらえることがたいせつである」⁽⁶⁾と述べている。

つまり、いろいろな角度から子どもの実態を把握し、子どもの抱えている課題を学年、あるいは学校全体の課題として受けとめ、校内の協力体制の中で取り組むことが求められていると考えられる。特に、京都市の提言の中で、校内の協力体制の整備として校内委員会（LD等支援委員会：仮称）の設置を勧めているように、学校の中に担任を支援する組織が必要である。

そこで、提言の中で示されている校内委員会で果たす仕事の内容を整理し、以下大きく三つに分けて、図1-1にまとめた。

問題状況の早期発見と正確な実態把握

児童の実態把握の中心は、当然のごとく担任ではあるが、担任だけにとどまらず、収集した情報を校内委員会で分析、整理することで、より多面的に子どもをとらえることができるのではないかと。さらに、複数の目で収集した情報を担任や学年に返していくことで、表面に問題を示さないため見過ごされている児童にも、早期の対応ができるの

ではないかと考える。当然，校内委員会では，その子どもがLDであるかどうかの判断は行わず，子どもの問題状況の早期発見と学習面からの正確な実態把握，そして校内での適切な理解と支援をうながす役割が求められている。

子どもと担任への全校的な支援体制

ADHD及びその周辺の児童に対して，担任や学年だけで充実した支援を行っていくには，限度があると考ええる。また，学習面でも個に即した指導を充実し，一人ひとりを学習課題に到達させるには，習熟度別指導や少人数指導，T・Tによる指導の導入など，学習集団や学習形態を工夫することが，必要になってくる。この場合，どのような支援を提供できる人が，どれだけの時間，どの場所で支援をすることが可能なのかなど，全校的な支援体制を組んでいくことが求められている。

したがって，校内委員会を中心に，校内でのあらゆる分掌の人たちが，それぞれの立場の中で，

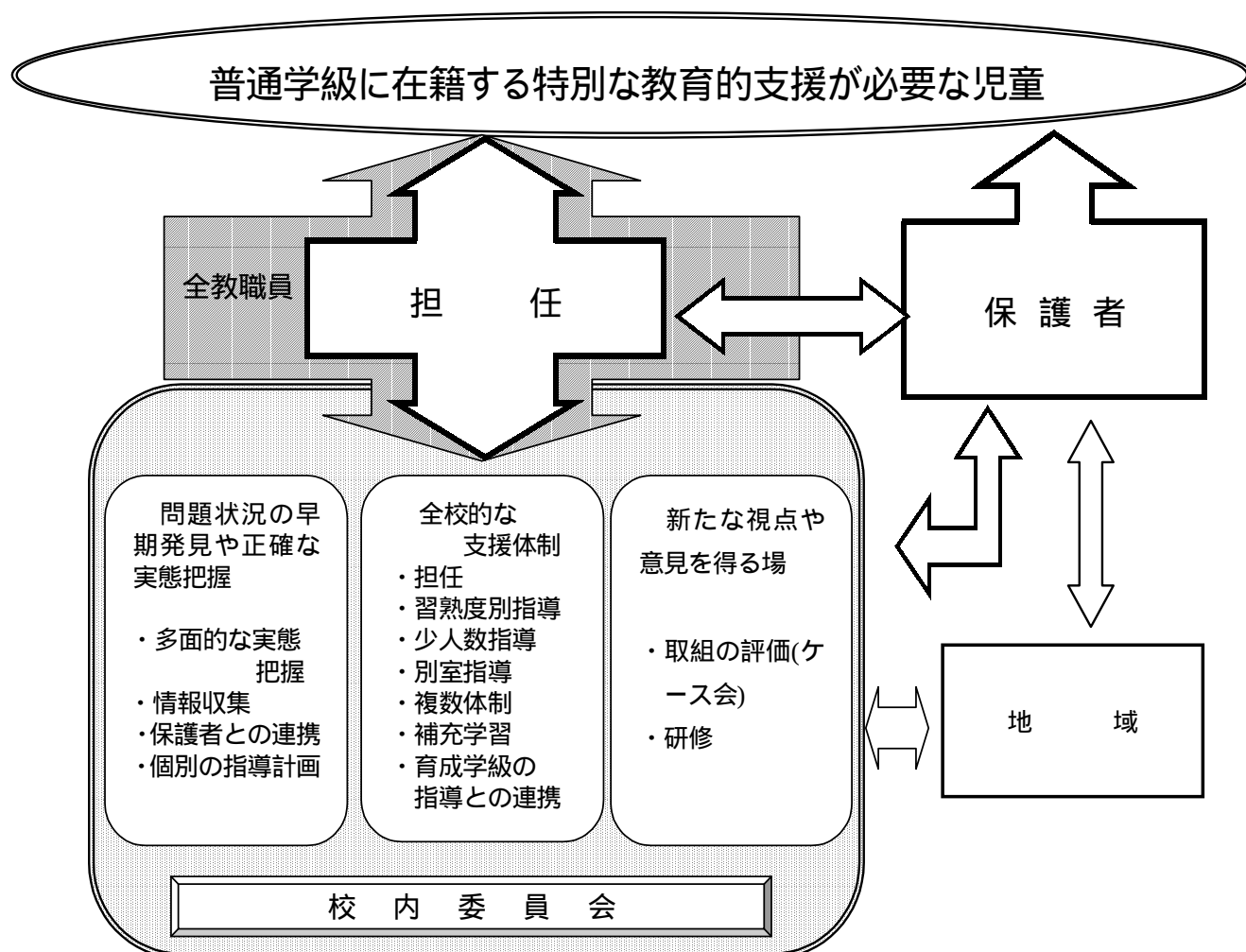
その子にとって何ができるのかということをはっきりと，学校全体で一人の子どもを大切にしていこうという姿勢をもつことが重要である。このように，校内委員会では，学校体制として組織を作っていく役割が求められている。

新たな視点や意見を得る場

とを踏まえて，全教職員で取り組んできた支援や手だてを集約し，学校全体の場で対象となる児童について話し合うことや取り組んできた指導や支援について，評価を加えることで，これからの支援に対する新たな視点を得ることができる。また，校内で研修を行うことは，新しい意見や知識を得る場となり，子どもにとって，より充実した支援が見つけられる。校内委員会には，このような教師の専門性の向上に向けた取組も求められている。

学校の中に，このような役割をはたす校内委員会を設置し，担任だけでなく，全教職員で，連携，協

図1-1 校内委員会（LD等支援委員会：仮称）の仕組み



力し、学校全体で子どもを受け入れていく取組は、ADHD及びその周辺の児童に対して、より充実した教育的支援を行う上で、今後かせない課題である。

また、同様にかかせないのは、昨年度に明らかになった課題の一つである保護者との連携である。次に保護者との連携について述べていきたい。

(2) 大切にしていきたい保護者との連携、協力

前のページの図1-1では、特別な教育的支援の必要な児童に対する支援の矢印の方向を、担任や全教職員と保護者が同じ方向に向けて示した。これは、学校と保護者とが、その子どもの課題・問題に対して、一致協力して対応しようとする姿勢が大切であることを示している。

このことは、石隈利紀が子どもをよりよく援助するためには、「子どもについての情報をつなぐこと、そして子どもを援助する援助者をつなぐことである」⁽⁷⁾と述べていることや昨年度の研究の課題の中で、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の重要性が明らかになったからである。

そのためには、まず、担任と保護者が、子どもを中心に話し合いを重ねる中、それぞれの立場から、子どもについての情報を交換し共有すること大切である。保護者は、子どもを生まれた時から育てているわけであり、子どものあらゆる情報をいっぱい持っている。竹内恵子はADHD及びその周辺の児童について「小学校に入ってから急に出てくるといったものではなく、小学校に入学した時点で子どもが生まれ変わるわけではない。乳幼児期を全く無視して今の学童期の状況だけをみていると把握しきれないことがある」⁽⁸⁾と述べているように、担任は保護者がもつ新生児期、乳児期、幼児期の子どもの情報を共有しておくことは、今後の手だてを考える上でも大変重要になってくる。

しかし、それだけではない。納富恵子が、「指導者は、親には、『援助される立場』『子どもへの援助を行う立場』『権利擁護者としての立場』という三つの側面があることに留意すべきである」⁽⁹⁾と述べているように、指導者は、保護者の立場を理解しつつ、支援することも大切なのではないだろうか。

例えば、保護者が、思ったように子どもがいうことを聞いてくれない、期待したことと違う反応が返ってくるなど、なかなか子どもと意思疎通ができないために、心にも体にもストレスがたまっ

てくるということも考えられる。また、子どもに対する周囲の否定的な評価や子どもが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によって、子育てに自信を失っている場合も有り得る。それは、子どもにもはね返るものである。

こうした時こそ、担任が、保護者に対して共感し、理解しようとする姿勢が必要となるのではないだろうか。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、保護者の小さな疑問や願いに対してともに考えていこうとする姿勢が、保護者との信頼関係につながっていくものである。

つまり、保護者と教師が連携、協力して子どもにかかわっていくことは、子どもにとってより強力な支援をしていくことになるのではないかと考えた。

第2節 学校を支援する機関の利用

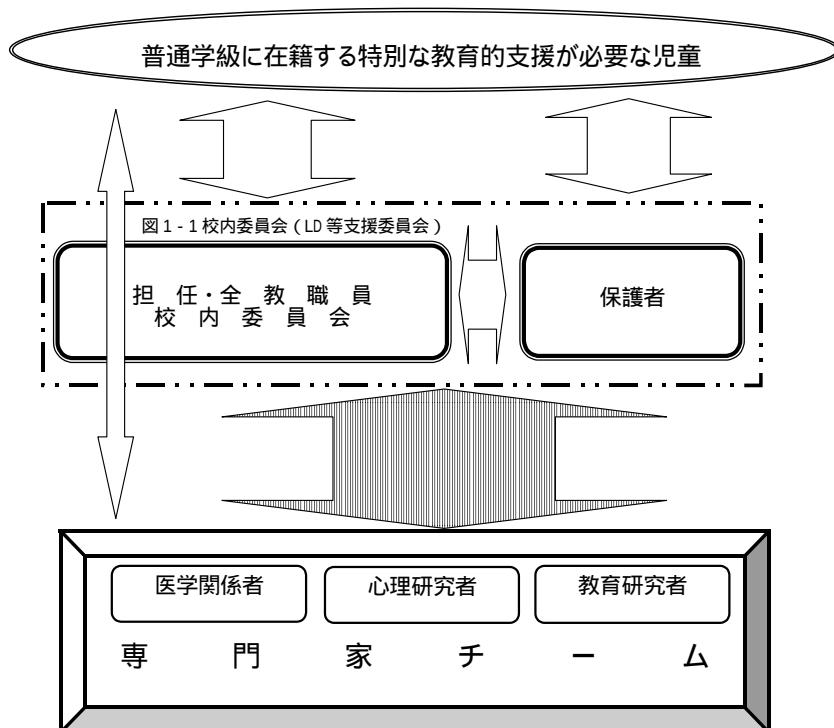
(1) 専門家との連携、協力

前節で述べた校内の支援体制が組まれることによって、よりたくさんの人のきめ細かい観察による情報を得ることで、子どもを多面的にかつ、的確にとらえ、より充実した支援が子どもに行われるであろう。

しかし、ADHDの発症原因は、「脳内の中枢神経系の機能障害によるものではないか」⁽¹⁰⁾といわれていることから、子どもの中には、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。さらに、指導者や保護者が、専門的な知識や多様な情報をもつ教育センターなどの職員や発達等の専門的知見をもつ大学などの研究者と連携、協力していくことは、子どもを客観的にとらえることができるのである。提言の中でも、「LD等の児童生徒の指導では、医学、心理学、教育学の側面からの評価、及びそれに基づく支援の内容や指導に対する助言を得ることが有効である」⁽¹¹⁾と述べているように、直接子どもと生活していく上でかかわりのある学校や保護者が、医療関係者や心理学等の専門家と連携することにより、それぞれの子どものニーズに合った、よりの確な手だてを見つけることができるのではないかとと思われる。

次のページの図1-2は、学校や保護者と専門家チームとのかかわりを表わしたものである。実際に子どもとかかわっている学校と保護者を一体となった一つのユニットであると考え、医学

図1-2 校内委員会と専門家チームとの連携



関係者・教育関係者・心理研究者を入れた専門家チームは、それを支援するためのもう一つのユニットとなる。このような2つのユニットが、有機的に関係し合い、全体としてまとまった機能を行うシステムとして多様なニーズをもつ児童生徒を支援するという働きが、これからの特別支援教育に求められていると考えられる。

（2）専門家チームに期待される役割

ここでいう専門家チームは、子どもがLDかADHDかということ判断することや診断することが大きな目的ではなく、子どもの状態のしっかりとした把握と特別な支援が必要かどうかの判断、どこで、どのような指導をすることが有効かの専門的アドバイスを行うところであるといえる。

そこで、上野一彦らが述べている専門家チームの構成と役割⁽¹²⁾を参考に求められる具体的な取組を次のページの図1-3に表わした。図に示したように、専門家チームの役割を、医学的アセスメント・心理学的アセスメント・教育学アセスメントの三方向から子どもをとらえることにした。

まず、医学的アセスメントとは、医療の方向から手だてを探っていくものである。

いうまでもなく、ADHD（注意欠陥/多動性障害）は、医学的な診断名である。もちろん、このような診断名は、分別やレッテルを貼るためのもの

ではなく、手だての視点や方向性を教えてくれる重要なものであると考えているが、そうした診断に基づいて中枢神経刺激薬による薬事療法が行われることによって、より安定した学校生活が送れるといった効果をあげる場合もある。

また、ADHDの場合、注意集中が苦手であるといった特性が見られるが、その現象面だけをクローズアップするのではなく、どのような場面で問題が起こりやすいのか、問題の原因として考えられるものは何かなどを、医学的見地から十分理解し、医学的治療も加えることによって、効果的な指導に結びつくと考える。

次に、心理学的アセスメントとは、子どものくわしい実態を把握するために、心理検査を用いる方法である。

特に、WISC-（Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition；ウエクスラー式児童用知能検査第3版）やK-ABCは、子どもを把握する上できわめて有効だといわれている。前者は、全般的知的発達水準・個人内差を把握する検査であり、複数の下位検査から構成されていて、全検査IQ、言語性IQ、動作性IQという3種類のIQを算出でき、さらに因子分析の結果から特定された4種類の群指数（言語理解、知覚統合、注意記憶、処理速度）が求められるようになっている。⁽¹³⁾ また、後者は「継次処理」と「同時処理」、およびそれらを合わせた「認知処理過程」、そして「習得度」を測定することができる。⁽¹⁴⁾ このようなテストをすることによって、能力のアンバランスさや偏りがはっきりとし、個のニーズに合った学び方を工夫することができるのではないかと考える。さらに、こうした心理検査を組み合わせるテストバッテリーを行うことによって、より子どもを客観的にとらえる手助けとなるのである。

最後に、教育学的アセスメントとは、こうした医学的アセスメントと心理学的アセスメントを踏まえて、具体的な支援や指導の在り方を指し示すものである。例えば、昨年度に作成したDSM-やICD-10を参考に学校生活で起こり得る具体的な行動例をあげた「気づきのリスト」もそれに当たる。それぞれの特徴ある場面での行動観察から、

一人ひとりのニーズに合った課題を見つけ、克服していく手だてを考えることができる。

また、西岡有香が「対人関係を円滑にし、社会生活をよりスムーズに送るための行動をソーシャル・スキルと捉える」⁽¹⁵⁾と説明しているが、学校という集団に属している子どもにとって、ソーシャル・スキルを学ぶことは、対人関係を円滑にしていくためにも大切なことである。

しかし、ADHD及びその周辺の児童は、今ここで何が起きている、ほかの人はどう感じたり、考えたりしているのかがすぐにつかみにくいといった状態がよくある。それはその場で、自分はどうか対応すればよいのかを判断するための情報をうまく認知することができないといった状況になって

しまうからだと考える。そこで、どのように情報を取り込み、対応していけばよいのかというようなソーシャル・スキルを身につけるために指導者が研究者などにアドバイスを受けることで、子どもに支援としていけるのではないかと考える。

以上のことを踏まえて、専門的な三つの分野からアセスメントを行い、それを参考にすることは、より充実した手だてを考える上で、大変意義があると考えた。

今回のグループ研究では、ADHD及びその周辺の児童に対して、校内及び保護者との連携、協力に加えて、専門家チームとどのように連携していくことが、個のニーズに合った支援をより充実していくことができるのかということを第2章で具体的に述べることにする。

図1-3 専門家チームの具体的取組

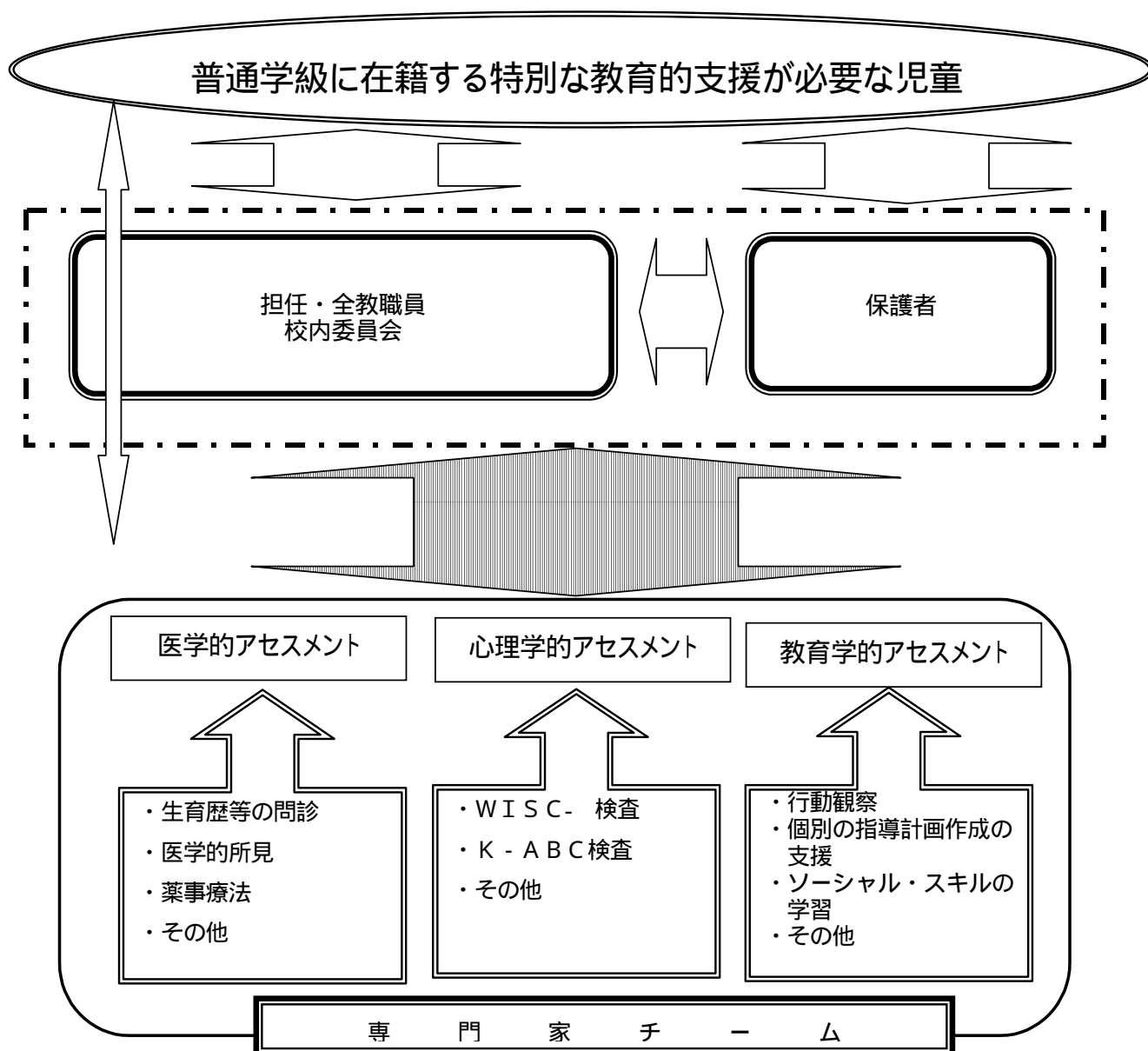


表1 - 1 気づきのリスト（A君）

場面・状況 観察の視点			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・個別活動	休み時間	給食	そうじ	係り活動	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	指導者がそばにつくとテスト に取りかかれる。	自己中心的で、友達の考えや 意見を受け入れないので、いさ かいがおきやすい。		友だちと楽し そうに遊んで いることが多 い。	自分の食べら れる量				
	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う 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									
	話をきい 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	熱中すると作業を途中で止め られない。					やりたいこ とだけやる。			
	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									
	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	作業は早くやることを優先し、 根気よくていねいにやることは 苦手								
	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									
	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				逆に枝など の細長い物や きらきら光る ものを集める					
	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					好きな仕事 だけをやりた がる。	好きな仕事 だけをやりた がる。			エブロンや体 操服など窮屈 さを感じた時 いらいらする。
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	回数は、減少	回数は、減少							
	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									
	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									
	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									
	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に答えて 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	ともあるがだんだんよく なっている。	ともあるがだんだんよく なっている。		ともあ るがだんだん よくなってい 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									
	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		自分のおもいや願いをゆ ずろうとしない。		は減ってき ている。					

第3節 的確なニーズをとらえるために

(1) 個と集団からとらえた実態把握

子どものニーズをよりの確にとらえるには、対象とする子どもの多方面からの徹底した実態把握が必要になってくるのである。

まず、第一に担任や教職員による、子どもの観察が必要である。今回も昨年度と同様、ADHDの行動特性を理解した上での支援が大切となるため、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た昨年度の「気づきのリスト」で、子どもの実態把握を行い、手だてを探ることにした。

なお、実態把握を行う際の留意点として、牟田悦子が、「問題点や弱い所を見るだけでなく、かならず子どもの強い点や得意なことを、興味や関心の対象を理解することが必要である」(16)と述べているように、今回は、対象となる子どもが、興味をもっていることや少しずつでも課題となる現象面が良い方向へと変化している様子も「気づきのリスト」に記入することにした。

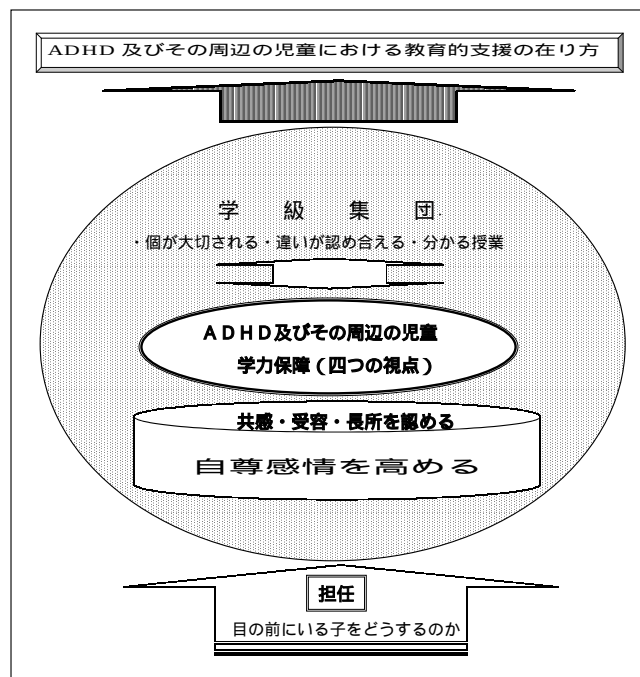
前のページの表1-1は、A児の例である。「気づきのリスト」から見ると、A児は、一斉学習においては、ちょっとしたことで気が散ることや友だちとよくしゃべるといった姿は見られるが、担任がそばにつくと集中して学習を続けることができるといったことや、自分が納得するまで作業に熱中するといった様子がうかがえる。このようなA児の行動の背景には、集中を持続するということが困難な部分や自分なりのこだわりをもっているのではないかと考えられる。

一方、友だちとの関係を見ていくと休み時間には、友だちと楽しそうに遊ぶ姿が今までより増え、学級のルールを守るという行動がみられるなど、A児が友だちとかかわって生き生きと活動しているのがわかる。

よって、A児に対しては、今自分がすべきことを客観的に理解させ、その意識を持続させることで学習や集団活動に対する意欲が増すのではないかと、また、これからも友だちとたくさんかかわる場面を意図的に作ることで社会性を身につけていくのではないかと、このリストから支援の手だてが考えられたのである。

次に学級の実態を把握することが大切である。なぜなら、昨年度の研究から、上の図1-4に示したように、ADHD及びその周辺の児童に対し、さまざまな取組を検討してきたが、それらは、

図1-4 ADHD及びその周辺の児童と学級集団との関係

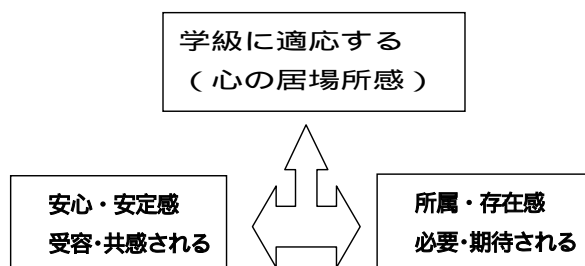


学級集団をどう作っていくのかという従来からの手だてに、ADHD及びその周辺の児童への配慮を改めて加えたものとなったからである。

すなわち、担任の重要な姿勢は、一人ひとりの子どもに対して、「長所を認める」「受容し、共感する」ということを通して自尊感情を高めることであり、その上で個が大切にされる学級、違いを認め合える学級作りをしていくことである。一人ひとりの子どもが、担任や学級の友だちに「受容・共感されている」と満足していたならば、指導者が対象児に対する適切な配慮について、特別扱いをしているという間違っただけの考え方をしないのではないかと考える。

さらに、「学校不適応対策調査研究協力者会議」の報告でも「児童生徒にとって自己の存在感が実感でき、精神的に安心していることのできる場所」(17)という心の居場所が大切だとしており、子どもが学級をそうした場所として感じているということは、図1-5で示したように、学級集団

図1-5 心の居場所感



の中で、自分が受容・共感されており、なおかつ必要・期待されていると感じることである。

そこで、学級でどれだけの子供が、今の学級の現状に対して、満足しているのかどうかということ把握するアンケートを作成することにした。

下の表1 - 2は、アンケートの設問項目を示したものである。

まず、学校生活を学習場面と生活場面に分け、それぞれの場面で、友だち・学級の集団・教師(担任)に対して、自分は、受容・共感されているのか、または、必要・期待されているのかということ、具体的に聞いていくことにした。

例えば、友だちから、受容・共感されているかどうかを尋ねる場合、学習場面においては、「勉強でわからないところがあった時、教えてくれる友だちがいますか」生活場面では、「困ったことがあった時、助けてくれる友だちがいますか」また、友だちから必要・期待されているかと尋ねる場合、学習場面においては、「グループで学習する時、さそってくれる友だちがいますか」生活場面では、「遊ぼうとさそってくれる友だちがいますか」といったように、具体的な場面を想定して子どもに尋ねることにした。特に、ADHD及びその周辺

の児童にとって、学級集団の中で、受容・共感されているかと思っているかどうかという「あなたが、発表した時、最後までしっかり聞いてくれますか」「あなたと友だちのもめごとがあった時、理由を聞いてくれますか」といった質問に対する回答は、本人自身の自尊感情が低くなっていないかどうかの一つの指標にもなると思われる。

今回は、このアンケートをパイオニア研究グループに参加した教員8名のクラスでそれぞれ実施した。

次のページの図1 - 6は、4年生のクラスで学級アンケートをとった結果である。

担任によると、このクラスの子どもたちは、大変活発であると同時に、好奇心も旺盛で、授業や行事等もそれぞれに、思いを出し合って、成り立っていると考えていた。よって、集団の中での安定感や存在感を一人ひとりがしっかり持っていると思っていた。

しかし、実際にアンケートをとってみると、担任のとらえ方と違って、学習場面で、自分が集団の中で受容・共感されているかと思っている児童が70.5%、自分が集団から、必要・期待されているかと思っている児童が64.7%と意外に少ないことに驚いた。

とりわけ、遠藤辰雄が、「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」(18)と述べているように、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」である。

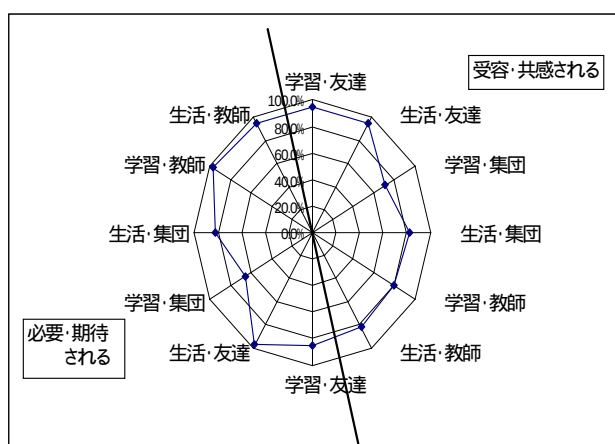
ところが、現在の学級での学習場面では、学級集団の中で、一人ひとりがお互いにそれぞれの意見や考えを出し合い、高め合っていけるような経験が少ないのではないかと考えられた。

そこで担任は、授業を設計していく時に、二人組やグループを使って、集団を意識できるような授業形態を、積極的に取り入れるように心がけ、学習を深めていくようにした。

表1 - 2 学級アンケート 設問項目

		あなたは～から受容・共感されている	あなたは、～から必要・期待されている
友 だ ち	学習 場面	あなたには、勉強でわからない所があった時、教えてくれる友だちがいますか。	あなたには、グループで学習する時、誘ってくれる友だちがいますか。
	生活 場面	あなたには、困ったことがあった時、助けてくれる友だちがいますか。	あなたには、遊ぼうと誘ってくれる友だちがいますか。
集 団	学習 場面	学級みんなは、あなたが発表した時、最後までしっかり聞いてくれますか。	学級みんなは、授業中、あなたの発表を聞いて、賛成してくれますか。
	生活 場面	学級みんなは、あなたと友だちの間でもめごとがあった時、理由をきいてくれますか。	学級みんなは、遊ぶ時、何をして遊びたいかあなたに意見を聞いてくれますか。
教 師	学習 場面	先生は、あなたが勉強でわからない所があった時、教えてくれますか。	先生は、授業中あなたの意見を聞いてくれますか。
	生活 場面	先生は、あなたが困ったことがあった時、助けてくれますか。	先生は、あなたががんばっているのをほめてくれますか。

図 1 - 6 心の居場所をみる学級アンケート



また、教師(担任)に、受容・共感されていると思っている児童は、学習場面で全体の79.4%，生活場面で全体の82.4%であることから、担任は、信頼関係が十分に結べていない児童が意外に多くいるということを知ることとなった。そこで、担任は、休み時間を利用して、できるだけ集団遊びの中に入るといったように、対象とする子どもだけでなく、学級の一人ひとりと触れ合う時間を増やすよう心がけるようにした。

このように、一人ひとりの回答の内容から学級における心の居場所感に対する意識を把握することは、ADHD及びその周辺の児童が、学級集団の中で受容・共感されているのかをみる一つの手だてだと考える。

(2) 保護者との対話からとらえた実態把握

子どもをより多面的にとらえるためには、学校での生活だけでなく、家庭での生活の様子を把握しておくことが、重要になってくると考える。

図1-7に示したように、実態把握をしっかり行うには、子どもとのかかわりが最も深い保護者との連携が不可欠であり、保護者のもっているいろいろな角度からの情報を共有することが、子どもの理解に大いに役立つものであると思われる。

すなわち、子どもが実際に困っていることや保護者にとって気掛かりなことは何かということを、学校生活と家庭生活の面から保護者と対話することで、何か見えてくることになるので

はないかと思われる。そこで、保護者と担任が対話をする視点を設け、それに基づいて話を重ねる中から、子どもの課題を見つけることにした。

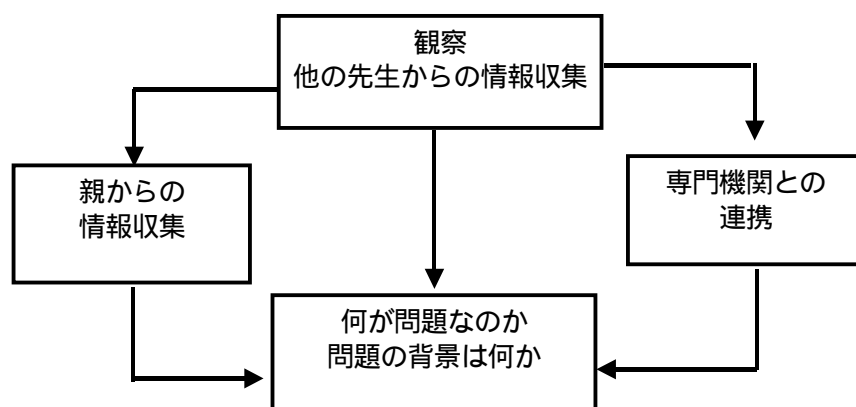
次のページの表1-3は、実際A児の保護者との話し合いで分かったことをまとめたカードである。

縦軸は、家庭生活の中、地域の中、学校の中という場面に分け、横軸に、気になる点は具体的にどんなことであるのか、またそれは、どんな時に起こるのかといった視点を設け、情報を的確に集めることにした。加えて、将来の気になる点を聞いていくことにより、保護者の子どもに対する切なる願いも見えてくると考えた。

例えば、A児の保護者は、家庭の中や地域の中で、A児が相手に自分の思いを受け入れられないと、すぐに怒ったり、すねたりして、自分の気持ちを抑えきれない行動をとることに不安をもっている。また、コミュニケーションをうまくとれないといったA児の言動が、学校における友だち関係にも影響しているのではないかと考えている。さらに、A児だけの問題ではなく、第三者の仲裁の仕方によっては、A児の気になる行動をますます助長させることがあるといった、周りの人の対応の仕方についての思いもあった。そこで、保護者と学校そして、本人との間で友だちと仲良く過ごすという共通の課題が設定され、学校と家庭とで連携、協力して取り組むこととなった。

このように視点をもった保護者との対話は、情報を取り入れるだけでなく、保護者の思いを受容・共感していくことにもなり、子どもの今、必要としている支援へとつながる大変重要なものであると考える。

図 1 - 7 実態把握の手順



(日本LD学会「LDと学校教育」より)

表 1 - 3 保護者との話し合いの視点（A 児の保護者との対話から）

	保護者からみて 気になる点は	具体的にどんな 時に起こるのか	保護者と共通理解した手立て	
			家 庭	学 校
家庭生活の中で ・身辺自立	小さなことでもす ぐに怒ったり，す ねたりする。	保護者が注意した 時 （食事のことや弟 とのけんか等日常 の気になるところ の注意）	○認めるところを 増やす（家でのいい ところを連絡して もらう。） ○興奮が冷めるま で待つ。	○認めるところを ふやす。 （学校でのいいと ころを連絡する。） ○興奮が冷めるま で待つ。
地域の中で ・人間関係	・自分のおもいが 受け入れられない とすぐに怒ってし まうこと（友だち に対して） ・地域の中でなか なか受け入れられ ないというおもい が強い。 ・興奮しても少し 落ち着くまで待つ て欲しい。（地域の 人に対して）	仲裁の仕方にかえ って興奮が激しく なることがある。	○遊ぶ時のルール を作る。 ・その都度理解して もらえるよう学校 と連携をして対応 していく。	○啓発の機会をも つ。 ・その都度理解して もらえるよう家庭 訪問などを通じて 対話していくなか 、対応していく。
学校の中で ・人間関係 ・学習理解	友達と仲良く過ご せるか。	自分のおもいが通 じないとけんかにな り，手を出して しまう。	ほめたり，認められ たりすると喜ぶの で学校での話を聞 いて，そういう場を ふやす。	仲良く過ごすと楽 しいという経験を 十分に味わわせる。
将来のこと ・進路 ・進学	一人前の社会人と して社会に出て行 けるのか。		専門の先生のアド バイスも聞きなが ら，医師，保護者， 教師の連携を大事 にこどもとかかわ っていく。	

（３）専門家や心理検査からとらえた実態把握

さらに，一人ひとりの子どもに対して，よりの
確な実態把握を求めるのであれば，専門家による
アドバイスや例えば，前章で紹介したようにWISC-
などの心理検査を用いることも方法の一
つである。次のページの図1-8は，WISC-
で明らかになる観点をまとめたものである。

この検査でわかる「個人内差」とは，個々の子
どもの中にある「能力のアンバランスさ」「能力の
偏り」を把握するものである。認知能力にアンバ
ランスな特徴をもつとIQなどの全般的な水準に
問題がなくても，特定の学習領域によって出来不
出来の差が大きくなるなどのむらが生じやすくな
るため，教科学習の習得に不利を被っている場合
も多い。この「個人内差」を把握することは，的
確な手だてを見つけるために，大変参考になると
思われる。

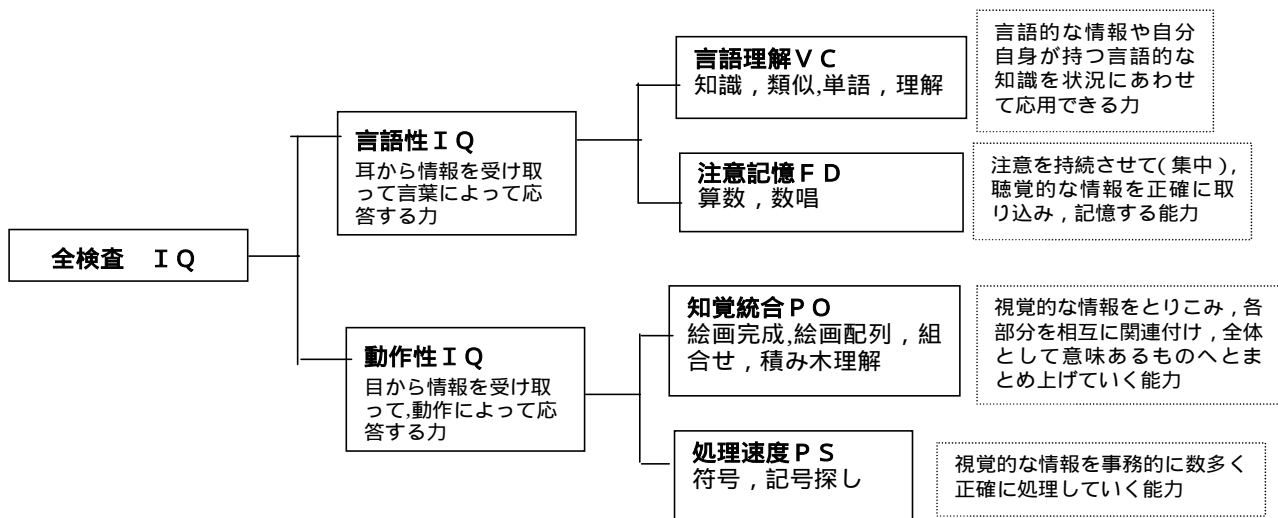
例えば，言語性IQと動作性のIQのどちらに
偏りが，あるかによって耳から情報を得るほうが

得意なのか，目から情報を得るほうが得意なのか
がわかってくる。結果によっては，授業中指示を
出す場合も，声だけで示すのではなく，視覚提示を
することでしっかりと指示が入り，作業がスムー
ズにいく場合がある。

また，言語理解が高くて，処理速度が低い場合，
今，自分が何をしなければいけないかをわかって
はいるけれども，視覚処理が苦手なため，なかなか
作業が進まないことがある。その内，いらいらして
作業を投げ出したり，やる気が起こらなくて，課題
を回避しようとしたりすることも起きる。このよ
うな場合，一度にやり遂げる作業量を少なくして，
自分でやり遂げたという成就感をもてるような授
業を設計することによって，対象となる児童の課
題を克服することも可能であると考えられる。

このように，心理検査を用いることでADHD
及びその周辺の児童が見せている現象面の背景に
ある個人内差に応じた手だてを見つけることがで
きると考えられる。

図 1 - 8 WISC - でわかる個人内差



もちろん、担任は、あくまでも検査は一つの指針であることを踏まえて、検査結果だけにとらわれることなく、個のニーズに合ったより確かな手だてを考えていくよう努力することが大切である。

次章では、校内、保護者、専門家と連携、協力をした事例を紹介していくことにする。

- (1) 拙稿「ADHD及びその周辺の児童に対する教育的支援の在り方」『平成14年度研究紀要Vol.2』京都市立永松記念教育センター2003 P.7
- (2) 前掲 注1 P.12
- (3) 文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」2003 3月
- (4) 京都市教育委員会 LD, ADHD, 高機能自閉症等による教育的ニーズのある児童生徒の指導のあり方について(提言)2003 11月
- (5) 上野一彦『LD(学習障害)とADHD(注意欠陥/多動性障害)』講談社 2003P.104
- (6) 前掲 注4 P.6
- (7) 石隈利紀「よりよい教育支援を実現するコーディネーションの基本」『発達遅れと教育』NO.552 日本文化科学社 2003 8月 P.4
- (8) 竹内恵子『教師の中の気がかりな子ADHD, LD, 高機能PDD, 統合失調症』2,003 P.108
- (9) 納富恵子「患児と家族へのアプローチ—医療機関での学習障害への対応を中心に」『現代のエスプリLD(学習障害)の臨床その背景理論と実際』NO.398 至文堂 2000 P.182
- (10) 榎原洋一『集中出来ない子どもたちADHDなんでもQ&A』小学館 2000 P.39
- (11) 前掲 注4 P.8
- (12) 上野一彦等『LDの教育学校におけるLDの判断

と指導』日本文化科学社 2001P.40

- (13) David Wechsler『日本版 WISC - 知能検査法1理論編』1998 日本文化科学社
WISC - の13の検査は、10の基本検査「知識」「類似」「算数」「単語」「理解」「絵画完成」「符号」「絵画配列」「積み木模様」「組合せ」と3つの補助検査「数唱」「記号探し」「迷路」に分けられる。基本検査は、原則として言語性IQ、動作性IQ、全検査IQを求めるために使用される下位検査であり、補助検査は、本来3種類のIQを求めるために使用されないが、検査者が子どもの能力についてより多くの情報を得る必要がある場合に用いられる下位検査である
- (14) 上野一彦等『LDとは症状・原因・診断理解のために』学研 1996
カウマンらによって作成された検査で、適用年齢2歳6ヶ月～12歳11ヶ月である。14種類の下位検査によって構成されている。「継次処理」とは課題解決の一つの方法で、連続的・時間的な順序で情報を処理すること、「同時処理」は、一度に与えられた多くの情報を空間的に統合し、全体的に処理して課題を解決する方法と考えられている。「認知処理過程」は認知機能の全体的水準を示す心理学的観点からのアセスメントと考えられ「習得度」は知識、言語概念、教科学習に関する技能を測定する教育的観点からのアセスメントと考えられる。
- (15) 太田信子・西岡有香・田畑友子『LD児サポートプログラムLD児はどこでつまづくのか、どう教えるのか』日本文化科学社 2000
- (16) 文部省「学校不適応対策調査研究協力者会議」1992
- (17) 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 P.178

第2章 連携，協力を生かした実践例

第1節 校内の連携，協力のもとで進めた取組

(1) 校内での連携，協力による授業形態の工夫

— 小3 男子 C児の事例を通して—

C児と学級集団の様子

C児について、担任や学年担当が、気づきのリストを使って、約一週間観察したところ、現象面で不注意と多動に当たる行動が目立った。特に、多動の中では、絶えず、自分の思いや考えを独り言のように話し続けることも多く見られ、みんなと一斉に行う作業等は、集中して取り組むことが、苦手であると思われる。しかし、体の一部は絶えず動かしてはいるものの、担任の話を聞いていないのではないことから、視覚提示をして、今何をすればいいのかという指示が、しっかり本人に伝われば、素早く行動する姿も見られる。

学習面では、身体表現を伴う音楽が大好きで、曲に合わせてリズムをとり、みんなの前で指揮をするといったように、いきいきと活動する姿が見られる。また、漢字の書き取りや計算問題といった、自分で明確な目標がもてる活動に対しては、積極的にかかわろうとする。加えて、国語や道徳なども話の筋道がわかって興味をもつと、自分の意見をよく話す姿が見られる。

しかし、友だちの意見を聞いて、自分の考えを深めることは、ほとんど見られず、一方的に話し続けることが多い。また、学習をグループで行うと進んで参加することが難しく、グループから離れて遊ぶ姿も見られる。指導者が、課題をうながす声かけをすると自分の座席に戻るが、進んでグループのみんなと活動することは、あまり見られない。

生活面では、勝ち負けにこだわったり、失敗を

とても気にしたりすることが見られ、そういう場面になると自分をコントロールすることが難しくなり、大きな声を出したり、激しい動きを見せたりすることもある。

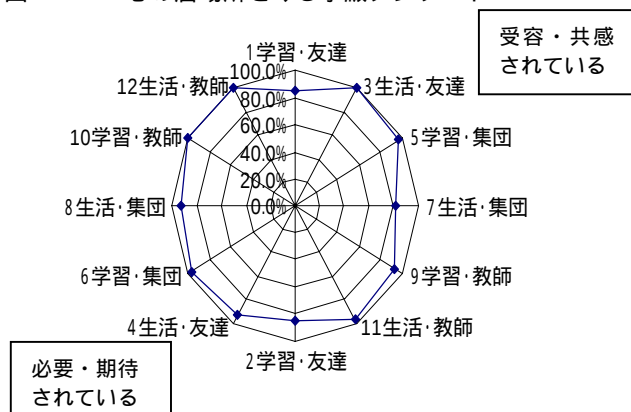
一方、C児を取巻く学級集団の実態は、全体的に真面目で、与えられた課題に対して前向きに取り組もうとする姿勢が見られ、学習に対する興味や関心は高い。また、少しずつではあるが、友だちの様々な考えや間違いを大切に学習を進めていけるようになってきたことは、図2-1のアンケートの学習場面で、自分が、集団から受容・共感、必要・期待されていると思っている児童が96.3%と割合であることからいえる。教師対子どもとの関係に関しては、学級当初から、予定表や日記指導、毎日の遊びの中で個との対話を心がけてきた。アンケートでも、子どもは、教師に対して、学習場面や生活場面で、自分を受容・共感されていると思っている児童が、100%とであり、児童と教師との信頼関係は、築けていると考える。C児に対しては、こだわりのもつ行動に対しては、戸惑いは感じつつも、良いところを認めていこうとする姿勢がみられるなど全体の雰囲気は、落ち着いているように思える。しかし、一人ひとりの友だちとのつながりをみると85.1%となっており、先ほどと比べるとやや下がるのがわかる。これは、自己中心的で自分本位の言動から友だちとのいさかきを招いてしまう児童に対して、学級の何人かが、不安や不満をもっていると考えられる。全体の雰囲気を大切にしていこうと、一人ひとりの観察と対話をより、大切にしていこうと必要であると思われる。

全校で支援する体制作り

学校の取組として、特別な支援が必要な子どもに対して、校内で共通理解をする中、対象とする子どもに対して全教職員が、どのようにかかわっていけばいいかという具体的な対応の仕方考えた。例えば、対象とする子どもが友だちともめごとを起こした場合、要因を整理していく場に、担任だけでなく、必ず、学年や教務主任といった第三者を入れ、みんなが受容・共感する姿勢をもち、落ち着いて話が聞ける環境を作るようにした。

とりわけ、学習場面においては、対象とする子どもが、学習目標に到達できるよう一番苦手とする学習内容に対して、少人数教育や学年合同学習を取り入れるといったように、授業の設計を大切にしてきた。特に対象とする子どもが、学習課題

図2-1 心の居場所をみる学級アンケート



に到達するために、校内での人材を有効に活用した授業形態の工夫も取り入れるようにした。同様に、養護育成研修や校内研究の場で、特別な支援の必要な子どもについての共通理解が図られた。

また、今年度6年生になる対象とする子どもについては、一時間ごとに教科担当が変わる中学校への進級を考えて、国語や社会や図工などについて教科担任制を導入することにした。また、学習形態を工夫して、学年合同で行い、学習内容ごとに指導者がローテーションを組んだり、分岐型にして場を変えたり、T・T指導を取り入れたりと学年を含む、その時に必要なメンバーで話し合いが行われた。

C児に対しては、全教職員が、学校での生活面においてがんばっていることがあると、その場で具体的に認め担任に報告する、活動に入れない場合は、何をするのか指示の内容を伝えるよう声をかけるといったように共通の姿勢でかわっていくことにした。学習面では、国語や道德といった話し合いが中心となる時間について、グループ数の指導者が入って行う分岐型のT・T指導の方法を取り入れることでC児によりかわられるように配慮した。担当となった指導者は、どのようにC児に支援していけばよいということを明確に示した指導案を基にC児が友だちとのコミュニケーションがスムーズにとれるように配慮するようにした。そして、取組が行われた後は、特別な支援を必要とする子どもへの手だてはどうであったのか、学習課題に到達できていたのかなどの評価を含めた話し合いが随時行われ、学校全体として一人の子どもを受けとめる姿勢を大切にした。

保護者との連携、協力した取組

保護者は、C児が家族や友だちに対して、上手くかわれないことに不安をもっている。ましてC児は、学校の様子には、ほとんど話すことが見られず、学校の様子を聞かれると「楽しかった」と答えるにとどまることが多い。しかし、嫌なことがあると独り言をいって過ごすといった場面が見られ、保護者は、C児に対して自分の思いをどうにか言葉で伝えて欲しいと願っている。

このように、保護者の願いを見つけることがで

きたのは、学校と保護者がC児について2章で述べた視点を絞った話し合いをしたからである。

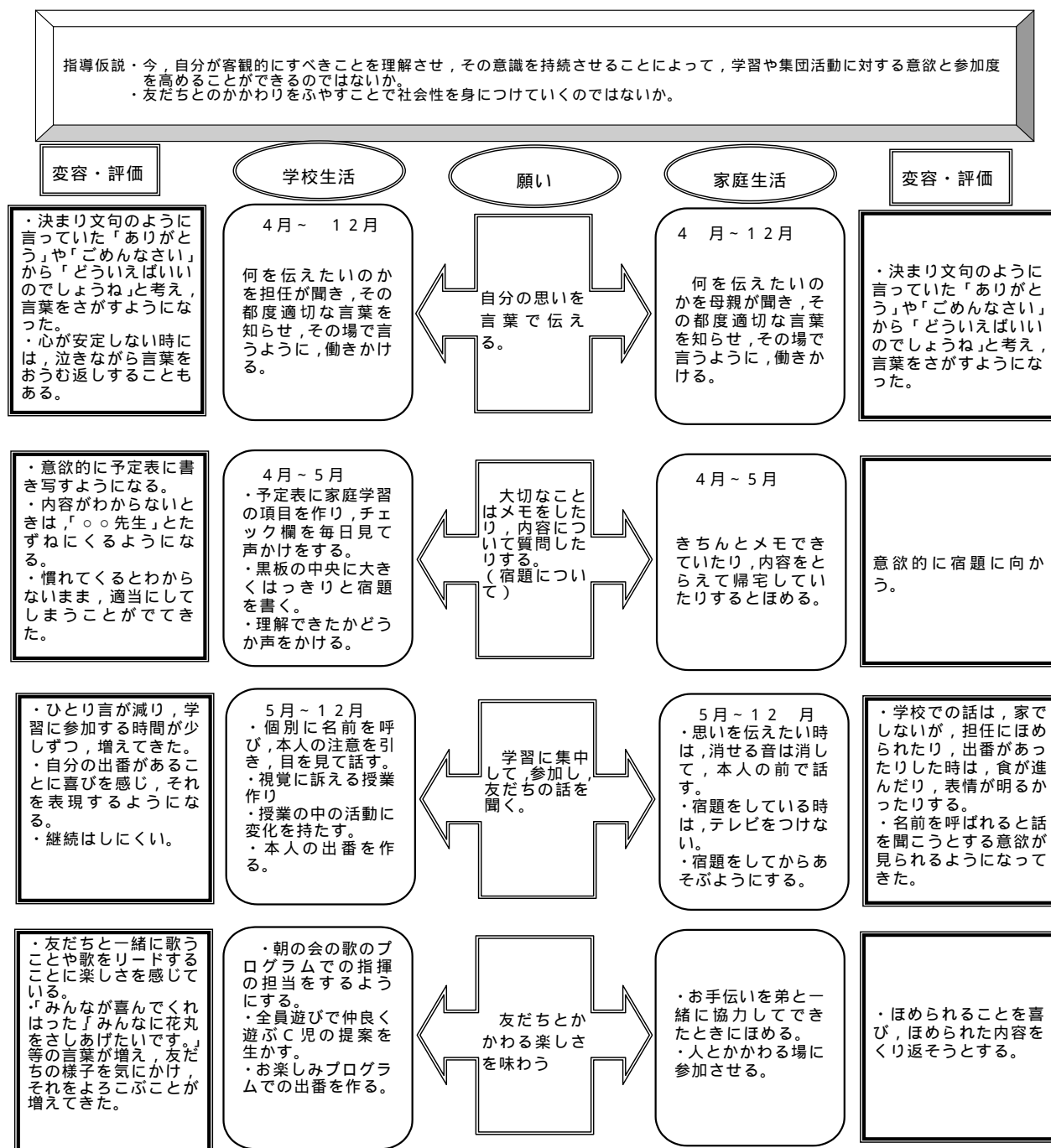
次の頁の図2-2は、学校と保護者のC児への願いに対して行った取組と、その評価をまとめたものである。

まず最初に、C児が、自分の思いを言葉で伝えるといった目的に対して、学校と家庭とでどのように具体的に取組んでいくかということについて担任と保護者が話し合った。C児は、人とかかわるとき、「ありがとう」「ごめんなさい」といった言葉を決まり文句にして話すことが多く見られた。そこで、学校では担任、家庭では母親が、C児の伝えたい思いを聞き、その都度適切な言葉を知らせ、その場で話すよう働きかけるようにした。どうしても心の安定が取れないときは、泣きながら言葉をおうむ返しする姿も見られたが、「どういえばいいの。」と自分から言葉をさがす姿が学校でも家庭でも見られるようになってきた。

友だちとのかかわりをもつ喜びを味わわせたいと思う願いについては、学校生活で楽しく友だちとかかわれる場を設定することにした。C児は、大変音楽が好きでリズム感も良い。そこで、朝の会で取り組んでいる歌の指揮を何名かと担当するように働きかけた。また、C児が興味をもった遊びをみんなに提案して、取り上げられるよう支援をすることや、C児の活躍できる場面を作ることや保障するなど集団で活動する喜びを経験させることにする。

さらに、学校での様子を伝えながら、家庭でも人のかかわりの楽しさを味わわせるようにした。母親は、C児が弟と一緒に協力してお手伝いができたときなど大きな動きをつけて心からほめるようにした。地域の行事にも積極的に参加をして、人とかかわれる場をできるだけもつように心がけた。そうすることで、C児は、自分の働きかけで人が喜んでいる姿を意識し、人とかかわることが、とてもうれしいことに気づくようになった。家庭でも同じで、母親にほめてもらえることを喜び、また、その内容を繰り返すといったように、人とのよいかかわりが、とても心地よいものであることに気づくことができた。このように、学校だけでなく、保護者と連携をとることで、今のC児にとってどのような支援が必要なのかを的確に見つけることができた。くわえて、学校と家庭とが同じ目的をもって、課題に向かって協力して取り組むことで、今まで以上に効果が表われることが明らかになった。

図 2 - 2 学校と保護者との連携，協力



手だてを組み込んだ授業の実践

先に述べたように、C児にとって、授業場面は、友だちと相互のかかわりがもてる重要な時間である。校内の体制の中でも、子どもの学習目標を達成させるために、授業形態を工夫した。

次の頁の表 2 - 1 に示したように、今回取り上げた道徳の授業では、伝記に出てくる「ナイチンゲール」「エジソン」「王貞治」の3人の共通点や相異点を友だちの交流を通して深めることでそれぞ

れの自分の夢を追究していくという価値に気づき、3年生なりに自分のあり方を見つめて欲しいと願った。特に、C児については、友だちの意見を聞く中で、自分の思いと同じ部分を見つけることによって、交流することの楽しさを見つけて欲しいと考えた。そこで、C児を同じ人物を選んだ子どもたちのグループの中での活動を考えた。そして、学級を3人で指導をするといった協力指導を取り入れることにより、一人ひとりにていねいに支援

表 2 - 1 C 児に焦点を当てた指導案

教科	道徳 目標に向かって
ねらい	目標をもつことの大切さについて考え、目標に向かい、努力してやりとげる態度をやしなう。 ○友だちとのかかわりの中で、自分と同じ考えがあることに気づく
集中持続	・学級全体が話を聞ける体制になるまで待つ。 ・導入時にフラッシュカードを使って前時の復習をすることで興味や意欲を持って学習に取り組めるようにする。 ・興味を持続するため、目先を変えた学習の流れを考える。 ・適切な声かけをして意識を集中させる。 ・座席・授業の形態
指示理解	・視線を合わせて指示を送る。 ・机間指導をしながら指示が理解できているかどうか把握し適切な質問や声かけをして意欲をもたせる。
学習理解	・具体的な提示物を使って楽しみながら、問題把握ができるように工夫し、意欲をもって課題に取り組めるようにする。 ・グループで自分の考えを交流することで相手の考えと自分の考えの違いに気づく。 ・黒板で具体物を操作しながら自分の考えを発表する事で理解を深める。
社会性	・グループの学習活動を行うことにより、自分の考えを友だちに伝える。 ・相手意識を持ち、自分の思いを伝えることと相手の話を聞くことの大切さに気づくようにする。 ・指導者の適切な声かけで、ほめたり、認めたりする場面を持ち、情緒の安定を図る。

学習活動・内容	支援・指導上の留意点 ○全体への支援 C児への支援	評価の観点
1. 人物を選んだ理由について話す。 2. 伝記上の人物の目標の実現につながる心について話し合う。 ・3つのグループに分かれて話し合う。 (1) どんな心をもっていったら目標をやり遂げることができたのか。 (2) 人物のどんな心がすてきたと思いますか。 3. 目標の実現につながる心について話し合う。 ・全体で話し合う。	○人物の絵を提示する。 興味を持てるように、前時に学んだ人物について何か覚えているかと声をかける。 ○興味・関心の時間が長く持てるように3つのグループに分け、それぞれに指導者が担当する。(協力指導) ・考えを整理しやすいようにグループごとにボードを用意する。 ○前時に書いた心に残った場面の絵カードをみて話すように声をかける。 ・意見の交流がしやすいように場の設定をしたり、ボードにネームプレートをつけたりする。 学習に参画できるよう数名の指名の後にC児を指名する。 ボードに考えた心を書いたカードをはり、それを見るよう声をかける。 興味がそれと肩をそっとたたき、指導者と目を合わせるようにする。 ○訳を話したり、自分のことと重ねて話したりするよう助言する。 ボードや黒板の距離を短くし、集中できるようにする。アイコンタクトをふやす。 数名の指名(2人)の後、指名し発表の場を与える。 ○3人の目標の実現につながる心の共通点や相違点に気づき、考えを深めるために全体での話し合いの場を設定する。 授業形態を変え、興味を持続できるようにする。	【関心・意欲・態度】 目標をもつことの大切さや目標に向かい、努力してやり遂げるにはどうしたらよいかを、自分の問題として考えようとする。(子どもの発言) 話している友だちの意見を聞こうとする。(観察)

が行われ、C児によりかわりかかわりがもてたり、話合いを深めたりできるのではないかと考えた。加えて、今回の授業のねらいを達成するため、昨年度と同様四つの観点を示した。集中持続では、導入時に人物の大きな絵カードを提示することで集中させるようにした。

また、自然な形で授業に参加できるよう声をかけることや指名の順番をあらかじめ決めておくなど、C児が活躍できる場所の設定を行った。指示理解では、課題の確認を、C児と視線を合わせて話をするようにした。また、集中が途切れると独り言が多くなるときには、声をかけて静止するより、そばにいて、そっと肩に手を置いて、こちらに注意を向けさせ、指示を理解できるようにした。学習理解については、人物の絵や心のカード等の提示物を使って、楽しみながら問題把握ができるように工夫をした。また、学級を3つのグループに分けて話合いをすることによって、内容を深く掘り下げて話し合うことができるようにした。全体の

話合いでは、各グループの話合いの内容をボードに書いておき、何を話し合っていた。社会性では、授業の形態を変え、途中でグループに分かれて話し合いをもつことで、友だちとのコミュニケーションがスムーズに図れるようにした。加えて、C児が必ず発表できる場を作ることによって、学級の一員としてみんなと授業を創り上げていく楽しさを味わわせられるよう心がけた。

取組を通して

C児に対しては、全校体制で受け止めていることから、全教職員が、C児の今の課題を理解し、どうかかわればいいのかということを具体的に確かむことができた。例えば、縦割りの集会のときでも、C児の得意な音楽的表現を取り入れた遊びを組んでいくことを重ねることによって、C児は自分から進んで友だちとかか

わって遊ぶことが増えてきた。授業においても、全教職員がそれぞれの立場で協力をしたため、形態を工夫するなどいろいろな方法や手だてを考えることが可能になり、C児とのかかわりを増やすことができた。そのことによって、今まで自分の思いをことばでなかなか伝えられなかったC児が、自分の思いを伝えようとことばをさがすようになり、学習に意欲的に参加する時間が長くなった。

また、学校と保護者とが連携、協力することは、C児の心の安定にもつながり、C児の一番苦手であった家庭学習が今までよりも意欲的に取り組めるようになってきたなどC児にとって大変良い結果がでている。

(2) 校内での連携、協力による

個を生かす場の活用

— 小6 男子 I児の事例を通して—

I児と学級集団の様子

気づきのリストを使ってI児を観察したところ、現象面では、不注意と多動に当たる行動が目立つ。課題をしっかりと理解していれば一生懸命に取り組むことができるが自分のやらなければならない課題が明確でない時に席を離れることが多い。また、落書きをしたり、よそ見をしていたりなどと、一見話を聞いていないように見える。ただ、後片付けが苦手で、出したものが積み重なって分からなくなることがあり、忘れ物もよくある。また、反応することや理解することは、大変素早いですが、物事の先を見通すことが苦手である。

学習面では、算数や理科を得意とし、自力で問題を解決していくことができる。実際、T・T指導でおこなっている算数の時間は、意欲的に学習をしている。しかし、自分の思いや考えを書くといった日記や作文は大変苦手とし、十分な時間を必要とする。音読なども苦手としていたが、母親と一緒に新聞を読むなどがんばる姿が見られる。

最近では、集中が途切れそうになると、自分で集中を持続しようとする姿やすぐに反応することを制御しようとする姿が見られるようになってきている。病院には、定期的に受診をしており、薬も服用している。

全校で支援する体制作り

I児の様子を気づきのリストを使ってまとめた結果、多動、衝動に当たる行動が目立った。多動面では、刺激を受けると机・椅子をガタガタさせたり、特定の友だちに何度もかかわったり、離席することもあった。衝動面では、ルールにこだわることから友だちとのいさかいが生まれ、どんどん気持ちが高ぶることで自分の気持ちが抑えられなくなる状態もよく見られた。担任だけのかかわりでなく、学校体制として、教務主任や管理職などが教室で子どもたちとかかわることにした。友だちとのめごとが起こった時は、内容を整理し、どちらも納得がいくようにいねいに対応していくことを試みた。

しかし、現在の学級集団は、こうしたI児を受け入れて、共に高まりあう状況には、なっていない。I児の問題と学級の問題とが相互に好ましくない方向へと向かう状況がみられた。

そこで、学校長、保護者、担任、育成学級の担任との協議の上で、時には育成学級の間を活用してI児の学習を保障していくことにした。同時に、学級集団もよりよい人間関係が築けるように指導を充実していくことにした。

もう一方で、I児の社会性を高めていくために学級集団以外の場として、部活動での指導を充実することにした。

育成学級の間を活用して

今回I児は、作業が自分の思うようになかなか進まず、自分に対しての自信を相当に無くしていることが多かったため、育成学級の間を活用してじっくりと作業に取り組めるようにした。落ち着いた雰囲気の中で、I児に課題達成の喜びを味わわせることで、自分に対する自信を回復して欲しいと願った。また、I児の苦手としている作文も、時間に追い立てられることなく、個々にじっくりと取り組むことで作品や出来上がったものに満足感を得ることができるであろうと考えた。

部活動を通して

I児は、走るのが好きで、現在、陸上部に所属している。I児にとって、部活動は異学年の多人数の集団である。また、走るという目的が一致しているので、少々多人数であっても人間関係が作りやすいと考える。また、指示することに一定のパタ

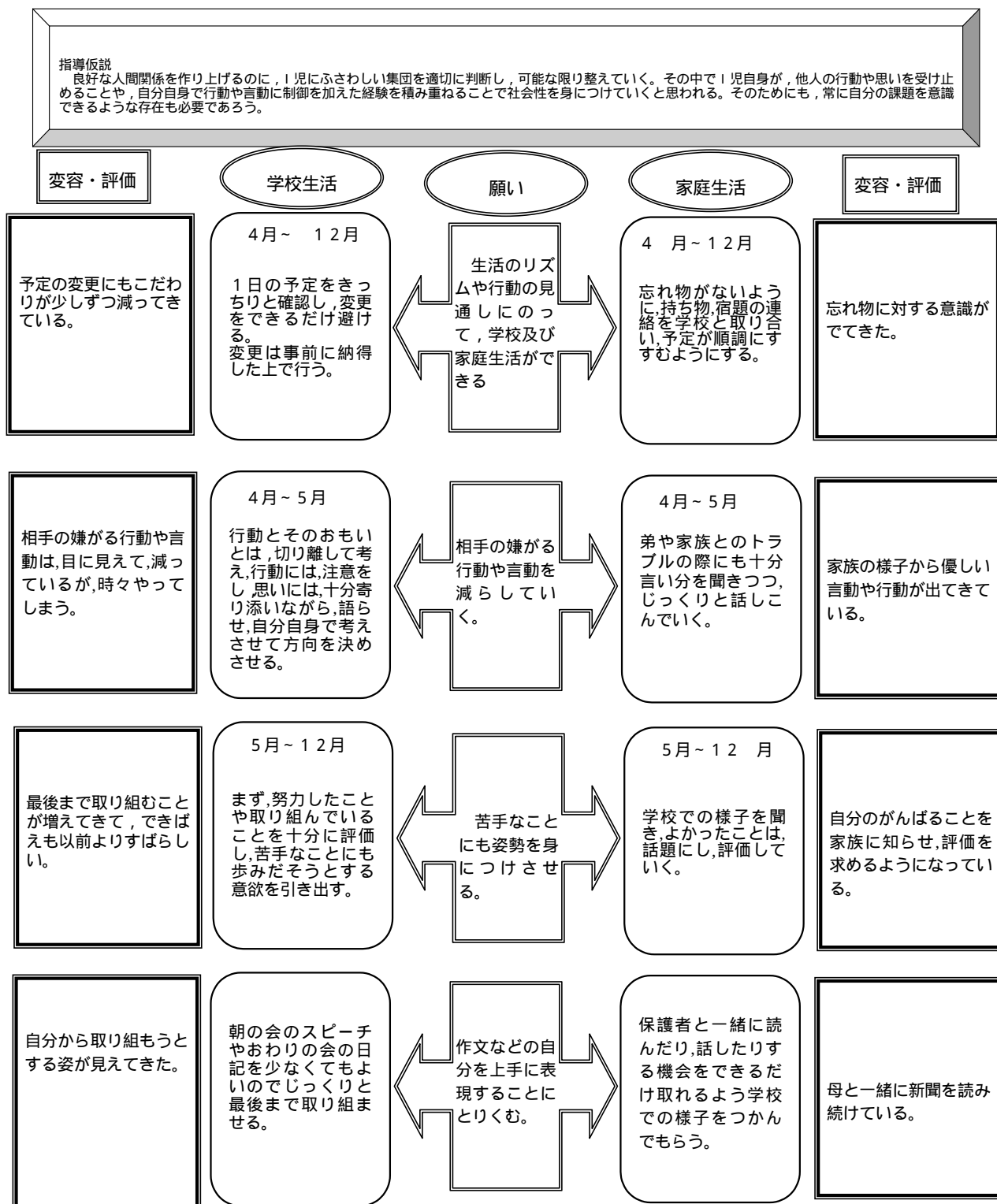
ーンがあり、自分のすべきことや、みんなに伝えることがわかりやすいと考える。Ⅰ児がこだわるルールや約束がわかりやすいこともあり、自分の目標を定めやすく、努力の結果も見えやすく、自信をもたせやすい。このように、Ⅰ児に対して、個の

ニーズに合った場の設定でⅠ児の伸ばせるところをどんどん伸ばしていきたいと考えた。

保護者との連携、協力した取組

Ⅰ児が、個別の指導や部活動の中で自分の力を発揮し、学校生活の中でいきいきと活動をはじめると、Ⅰ児に対する願いを語る保護者の姿が増え

図2-3 学校と保護者との連携、協力



てきた。

図2-3は、I児に対して学校と保護者の連携、協力のもとで取り組んだことをまとめたものである。

I児がこれから生活していく上で改善していかなければならないことは、リズムのある生活だった。特に、予定を意識させ、1日のリズムを知らせるようにした。学校の時間割や行事等もできるだけ、変更することがないようにこころがけていくことにした。家庭では、忘れ物をしないことについて意識させ、今日一日の予定がスムーズに終わっていける経験を増やすことにした。このことによって、I児は、持ち物に対して意識をし、自分で努力をして、忘れないように行動した。もちろん家庭や学校で認めることによって、もっとがんばろうとめあてをもつことができるようになってきた。

また、最も友だちとのもめごとの原因になったのは、つい相手を傷つける言葉を発してしまうことである。I児自身は、気がつかないことが多いため、指導者や保護者が気がつくと言葉を取り上げ、I児の気持ちに共感しつつ、こういう言葉は人の心に傷をつけることになるなどといったソーシャル・スキルを教えることにした。こちらが、ゆったりと受け止めることにより、母親に優しい言葉をかけるようになり、おだやか1日が終わるようになった。自分の苦手としている作業でもじっくりと時間を与えてやりきらせることで、できる喜びを味わうことによって、最後まで課題にむかってがんばれるようになってきた。家庭でも正しく評価してもらえることがうれしくて、自分でできたことをいろいろと話をするようになった。学習面でも日記や作文といった自分を表現することにも取り組めるようになってきた。

今まで、I児の自分に対する自己評価は大変低く、何事においても悲観的な一面が見られたが、学校と保護者がI児の自尊感情を高めて、I児に対する願いをいれたプログラムを実施することで、I児の自信が出てきたと思われる。

手だてを組み込んだ部活動の実際

I児にとって集団の中で生活することは、社会性を学習する上でも大切だと考える。そこで、陸上運動の部活動を通じて、I児にとって集団を意識し、その中でリーダー性を育てていくことにした。協力校で実施されているこの部活動は、自分の力を伸ばしたいという思いで入部している子どもが

多いが、部の方針として大切にされていることは、個人の技能の追求や活動の結果のみに興味・関心を奪われることなく、協力し合って活動することである。集団活動を展開する上で、部全体の目標と個人の目標を立て、活動の記録や結果も、それぞれの目標に照らして評価する中で、部員相互に長所を認め合い、賞賛するような温かい人間関係を育てられるものとして位置づけられている。そのためにも、指導者の場面や状況に応じた適切な助言が必要であると考えられる。

陸上部では、6年生の女子2名とI児が中心となり、活動を進めている。I児は、活動には大変意欲的であり、活動の見通しを事前にもたせることによって、きちんとリーダー性も発揮する。他の6年生は、I児ともめごととなる状況はどんなときかということをつかんでおり、認め合いながら、活動全体を進めている。しかし、4・5年生は当初、I児のこだわりのあるかかわりに振り回され、もめごとになることがあったが、指導者がI児の思いについて橋渡しして伝える中で、もめごとは減ってきた。

一方、もめごとがあった時には、指導者とI児がじっくりと話し込み、原因を探っていくことにした。そうすることで、I児自身で自分の目標を決め、自分を制御できる場面が増えてきたようだ。

また、活動の記録や結果も指導者・部員の両方から評価されることで、努力すること・達成することの喜びを感じとることができた。表2-2は、I児に焦点を当てた部活動の活動案である。今回の活動では、集中持続の視点では、活動に見通しをもつことができるよう、I児には活動プログラムを書いたカードを持たせるようにした。また、活動の途中に何度か評価や賞賛を行い、短いステップで達成感を味わわせるようにした。指示理解では、活動をしている際、観察を通してI児が活動内容をしっかりと把握できていないとわかったら、指導者が寄り添い理解しているかどうかを確認することにした。社会性についてはリーダーとしての場面を作り出すようにし、全体への指示を出すことや、先頭に立って活動させるようにした。

このように、リーダー性を発揮した場面では、認めたり賞賛したりすることで、達成感を持たせていきたいと考えた。また、メンバーとのもめごとが起こりそうな時には自己コントロールができるよう指導者からサインを出すことにし、もめご

表 2 - 2 I 児に焦点を当てた部活動の計画

	陸上 走運動
ねらい	活動の見通しを持ち、自主的・自覚的に活動に取り組むことができる ○異年齢集団の中で、リーダー性を発揮させる
集中持続	・活動の事前に、活動の見通しを持つことができるよう個別に活動見通しを確認する。 ・活動の途中でも活動に対する評価や賞賛を行い、短いステップで達成感を感じさせる。
指示理解 活動理解	・活動中に内容がわかりにくそうなら、寄り添い理解しているかを確認する。
社会性	・6年生のリーダーとしての場面を作り出すようにし、全体への指示先頭で実行させるようにして、リーダー性を発揮させる。 ・リーダー性を発揮した場面では、認める、賞賛する場面を持ち、達成感を持たせる。 ・トラブルが発生しそうなときには、自己制御がかけられるようにサインを指導者から出す。 ・トラブルが発生したときには、全体への説明と本人に考えさせる時間を設ける。

	活動と内容	指導上の留意点と支援 I 児への支援	評価の視点 I 児への評価の視点
事前	・活動の見通しをリーダーに伝える。 ・本活動の中心になる練習を伝える。	・活動の見通しを復唱させる。 活動の見通しが持てるようにカードを持たせる。 ・中心練習では指導者の支援があることを伝える。	活動の見通しを持つことができたか。
当事	・全員で挨拶を行う。 ・ストレッチ運動を行う。 ・歩→走への慣らし運動を行う。 ・体を温めるペース走を行う。 ・走のフォーム作りのドリルを行う。 (スロー→ファースト) ・短距離の練習を行う。(短→長) ・二人組みのストレッチ運動を行う。 ・片づけを行う。	・自覚的に練習に取り組む雰囲気を作る。 ・リーダーは全体の様子を見ながら行う。 I 児が先頭で全体をリードさせるが、ペースを上げがちなになるので、制御をする。 よいフォームが身についた時には、認める場面を持ち、達成感を持たせる。 ・集中して練習に取り組めない子には、リーダーが声をかけるようにする。 リーダーとして、全体に指示するとき、落ちついて行うようにさせる。 トラブルが発生しそうなときにはサインを出し、自己制御を促す。	ペースの制御をすることができたか。 認められる走りができ、達成感を持つことができたか。 落ちついて、全体に指示ができたか。
事後	・活動のまとめをする。 ・全員で挨拶をする。	・個別に活動でよかったことを認め合い、活動の達成感を共有する。 ・次回の練習への意欲を高める。	寄り添いながら、認めていく。

とが起こった時には、全体への説明と本人に孝える時間を設けて、みんなが納得した形で部活動を終わるようにしていった。陸上部という異年齢の集団の中、I 児のリーダー性を伸ばすことによって、少しずつ自信がもてるようになってきたのか、喜んで活動に参加するようになってきた。今後も、I 自身に自分の課題を常に意識させる中、リーダーとして育てたい。

取組を通して

育成学級の活用は、緊急非難的なものであったが、少なくとも落ち着いた環境の中で指導者との信頼関係を築くことができた。個別の学習をする中で、I 自身が、指導者に対して寄り添う関係ができたのか、つまりくことがあってもいらせず、自分自身を振りかえることができるようになってきた。友だちに対して発する言葉も自己弁護や他人に責任を押し付ける内容が減り、本人が自己をコントロールする場面が増えてきたようである。また、友だちといさかいが起こりそうな時には、指導者のサインを受けて、自己制御をかけるようになり、その後、別室で心の落ち着きを取り戻すといった行動様式を確立することができた。

I 児は、個別の学習の場でも部活動でもリーダー性を発揮する場面が見受けられ、達成感に支えられつつ、確実な歩みを続けていると思う。

一方では、I 児がどの集団の中でも、自分の力を十分に出していけるように、学校体制を組んで支援をしていくことが重要である。すなわち、支えあう学級集団をベースに I 児が自分の目標や課題を意識し続けるような学習形態や方法を学校と学級担任とが一緒になって見つけていくことである。

このように、I 児に焦点を当てた取組は、I 児だけでなく、一人ひとりが認められる学級集団作りを進めていくこととなり、すべての子どもが望んでいるものである。今後 I 児に対して、集団の中で育てていくには、どのように条件を整備し、どういう場で支援していくのかなどといった学校としての方向性を保護者と懇談を深める中で、校内委員会を中心に示していくことが求められているのである。

第2節 専門家との連携，協力の もとで進めた取組

(1) 医療関係者との連携，協力をした取組 — 小4 男子 D児の事例を通して —

D児と学級集団の様子から

D児について，気づきのリストを使って観察したところ，現象面では，多動と衝動に当たる行動が目立った。特に，自分の思いが友だちにスムーズに伝わらない場合，おもわず口調を荒げてしまうなどの様子が見られた。また，グループ活動や学習では，指示された内容をはっきり理解していると，リーダー的な役割を進んで行い，友だちをぐいぐい引っ張っていく頼もしい姿勢が見られる。しかし，一斉活動や学習になると，集中することが難しくなり，さらに何をすればいいのかわからなくなると，手遊びをしたり，友だちとおしゃべりをしたりするなどの行動が見られるようになる。

学習面では，計算問題のように答えがはっきりとし，どんどん問題を解いていくことができるようなものが得意である。特に，音楽は大好きで，聴いたり，歌ったり演奏したりすることに対して大変興味が強い。また，教師の言葉からいろいろなものを発想していく力はすばらしく，次々と面白い考えを発表していくが，まわりを考えず，すぐ口に出してしまうところから，みんなの不満を招くことが見られる。

生活面では，勝ち負けにこだわりをもっているため，ルールが守れないことがあり，友だちとのもめごともある。しかし，その後，担任とともに整理をしてみると冷静になり，素直に自分の間違っていたところを認めるなど，友だちを大切にしていきたい思いは強くもっている。そのため，友だちとの関係がぎくしゃくすると自分を責めてしまい，泣きながら担任に話をすることもあった。本人も「すぐにかっとなって手を出したりしないようにしたい。友だちとなかよくしたい」と切実なる願いをもっており，自分の気持ちをコントロールしていくことの大切さに気づいているが，どうしていけばよいのかその方法がわからず，ジレンマになっている様子が見られる。

一方，D児を取巻く学級集団の実態は，全体的に明るく元気な子どもたちである。困っている友だちには，声をかけて助けようとする姿もよく見られる。また，休み時間には，遊び係りを中心に学級全員に声をかけ遊んでいる。

図2-4 心の居場所をみる学級アンケート

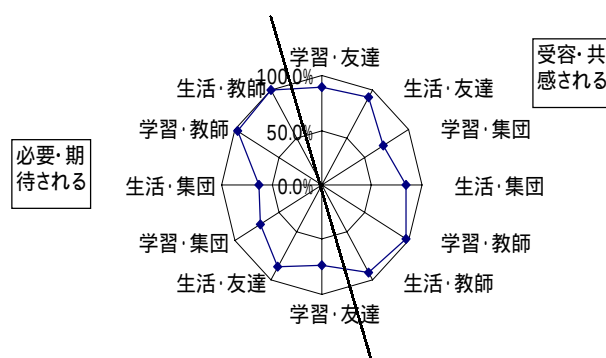


図2-4は一人ひとりが満足しているかという心の居場所をみる学級アンケートである。これを見ると教師に対して生活や学習の場面で，自分が受容・共感，必要・期待されていると思う子どもは，平均して97%と割合が高い。しかし，集団の中で自分の存在が認められているかという疑問である。なぜなら，学校での生活において，必要・期待されていると思っている児童は，63.2%，学習場面では，71.1%と低い数値になっているからである。担任との関係はいいけれど，自分の意見を安心して言えるという学級集団としての仲間意識がやや弱いのではないと思われる。このことは，D児に対する態度からもうかがえる。例えばD児に対しては，D児の良いところを認める声もよく出るようになってきたが，もめごとが起こりそうになると，周りの友だちが自分の言いたいことをがまんして，D児の思うように事を運ぶといった様子が見られるのである。このように，誰かが我慢をしているといったことを繰り返しているとD児だけでなく，学級全体の不満へとつながっていきと考えられる。

そこで，学級全体として，一人ひとりが授業の中で互いにかかわる中で，高め合い力を付けていくような学習の場を設定するようにし，一人ひとりの自己肯定感を育てていくようにした。D児に対しては，遊びの前にルールを確認することによって，みんなとのもめごとを少なくするようにした。もめごとが起こったときには，担任と一緒に中に入り，ルールに立ち返って考えることでみんなが納得した解決をしていくように心がけるようにした。

医療関係者との連携，協力した取組

D児は，第2学年の時に，ADDと診断されている。保護者が，医療関係に携わっていることから，D児の行動が気にかかり，診察を受けたよう

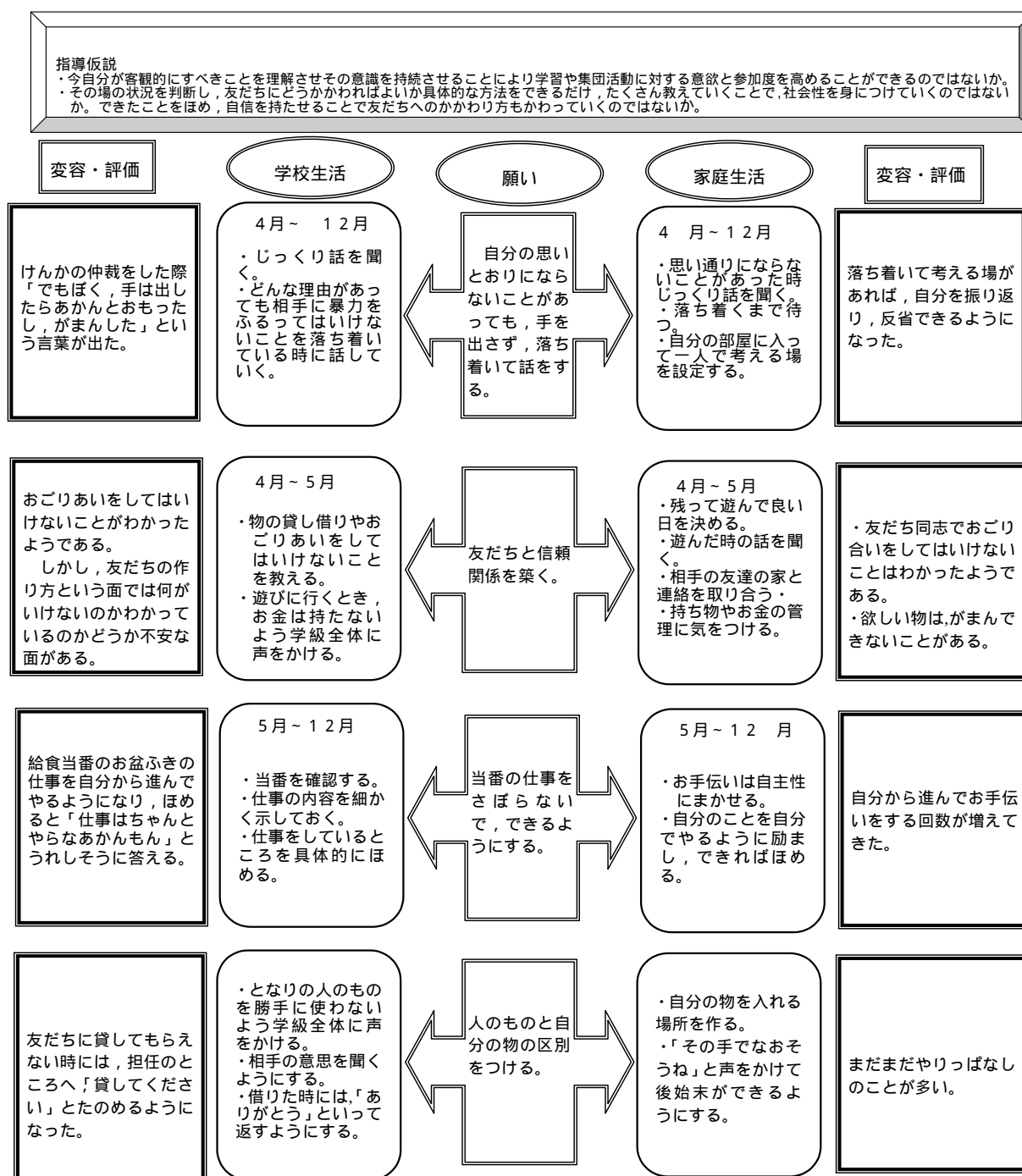
であった。担任は、3年生からの受け持ちであり、学期に一度、小児科の先生と保護者、担任と学校長を含めて、話をする機会をもつことにした。

そこでの話し合いは、まず、ADHDの行動特性から考えて、D児が起こす行動の背景の要因を探ることからはじめた。授業中に集中することが苦手なことやルールを守れないといったことは、自分の意思ではなく、短期記憶が苦手であるというアドバイスを主治医から受けたことによって、D児の一つひとつの行動を整理していった。

次に、学校や家庭での現在の取組とそれぞれのD児を観察した様子を話し合うことで、今の取組を継続していったりよいか、また、これからの課題は、これでいいのかといったように指導の方向性を確認することができた。

さらに、効果が上がったのは、担任や保護者にとって主治医の存在が、取組への自信となったことであった。なぜなら、子どもと直接生活をともにしている保護者や担任は、D児への取組が行き詰まったりすると、不安になることも多くあった

図2-5 学校と保護者との連携、協力



からである。そのとき主治医は、保護者にとって担任以外にも相談できる存在であり、担任にとっても医学的立場から助言、相談できる頼もしい存在であった。

しかし、あくまでも、主治医の助言は、D児個人に対する医学的見地からのものである。そこで、学校としてのD児への取組は、D児を含む学級集団を育てていく視点を忘れず、医学的アドバイスを参考に、学校として適切な支援を考えていくことが求められた。

保護者との連携、協力した取組

図2-5は、学校と家庭とで連携、協力してD児の支援に取り組んだ内容と評価をまとめたものである。

保護者は、D児が、自分の気持ちをコントロールすることが難しい時に起こす行動によって、友だちとの関係がうまく築いていけないことについて大変不安をもっていることから、みんなと心から仲良く遊んで欲しいと願っていた。

そこで、D児が気持ちのコントロールが難しくなった時に、その場から離れるとか、自分の心に話し掛けて落ち着かせるといったソーシャル・スキルを中心に学校と家庭とで取り組んでいくことにした。

学校では、担任との関係がうまくいっており、担任がその場でじっくり話を聞くことで落ち着くことができた。しかし、家庭でのD児は、自分の気持ちが強く出てしまい、興奮するとなかなか気持ちを収めることができないことも多くあった。よって、D児がどうしても気持ちが抑えられない時には、家庭でもD児が心を落ち着かせることができる場を設定し、そこでじっくり話を聞いたり、落ち着くまで待つようにしたりした。こうして、D児が気持ちを抑え切れない時に、担任や保護者が、落ち着いた場所で、D児に共感し受け止めるという姿勢で接していくことで、少しずつ、D児が自分を振り返り、反省する姿を見せるようになってきた。

また、D児は友だちと一緒に遊びたい時のかかわりをお金を使うことで仲間意識を持てるのではないかと思っていたことがあった。そこで、友だちへのかかわり方については、学校と家庭とが密に連絡を取り合い、友だちについて話し合う時間をとることや物やお金の絡んだ問題が起こらないように、保護者がD児の持ち物やお金の管理に気を配るようにした。

以上のように、学校と保護者が連携、協力する

ことによって、担任と保護者の信頼関係が深まることとなり、どちらもD児に対して余裕を持って接することができるようになってきた。最近では、D児の会話の中に、学校や家庭や家族の話がよく出てくるようになるなど、これから高学年にむかうD児にとっても学校と保護者が連携し、協力することは大変重要であると考える。

手だてを組み込んだ授業の実際

D児は、音楽が好きで、聴いたり歌ったり演奏したりすることに対して大変関心が強い。また、正しく音程を取ったり、きれいな音色でリコーダーを演奏したりすることができる。

そこで、表2-3に示したように、今回の音楽の授業では、初めて2部合唱の範唱を聴き、重なり的美しさを感じ取って欲しいと考えた。そして、主な旋律を覚え、パートを分担しながら声を重ねてみるようにしていくことにした。また、主体的に活動できるように、各自練習できる時間を設けた後、リレー唱を行い、うまく重なっているか友だちの歌声を聴き、全員で2部合唱を行い、みんなが音楽を楽しむ経験を味わわせたいと考えた。今回の授業のねらいを達成するため、集中持続では、範唱CDだけでなく、教師の範唱や他校の児童合唱団による範唱等を聴かせることにより、「あんなふうに歌いたい」と憧れを持たせ、めざす表現を明確にし、表現への意欲をもたせるようにした。指示理解では、感じ取ったことを表現に結びつけるために、どんな練習をすればよいか学習のポイントとして黒板にカードを提示するようにした。また、リーダー的な存在でグループを引っ張っていかうとするD児に、個別指導を行う際、具体的な場面をとらえて、しっかり認めるようにした。学習理解では、題材計画がD児にわかるように、歌詞にあった情景を絵にし、その雪道をそりが進んでいくという形で毎時間黒板に掲示し、今日の授業の内容がよくわかるようにすることで意欲的に取り組めるようにした。社会性では、D児が安心してかかわれるメンバーを意図的に入れ、編成することにした。そして、一斉学習の中で今日の課題を理解した後、課題に向かって、グループに分かれ、少人数で練習し、グループで歌声を、確かめる場を設定することにした。

このように、D児は、今日の授業で友だちの中で自分の力を認めてもらったり、自分の意見を言ったりすることでいきいきと活動することができた。また、興味が続できたことで、グループの中でも認められ友だちとの良い関係が生まれた。

表 2 - 3 D児に焦点を当てた指導案

教科	音楽 音と音を合わせて表現しよう
ねらい	副次的な旋律を覚え、きれいにふしを重ねて2部合唱する。 ○友だちと一緒に表現を確かめ合うことができる。
集中持続	・学級全体が話を聞ける体制になるまで待つ。 ・意図的なグループ編成 ・意欲を高めるための範唱（他校合唱団の録音） ・適切な声かけをして意識を集中させる。 ・座席・授業の形態 ・集中して聴くための副次的な旋律の聴き取り
指示理解	・視線を合わせて指示を送る。 ・机間指導をしながら指示が理解できているかどうか把握し適切な質問や声かけをして意欲をもたせる。 ・表現に結びつけるための具体的な練習方法の提示
学習理解	・学習内容を明確にするためのたんざくカード ・表現を確かめるためのグループ活動 ・教材の学習の進め方を示した『冬の歌』の絵を提示する。
社会性	・意図的なグループ編成 ・指導者の適切な声かけで、ほめたり、認めたりする場面をもち、情緒の安定を図る。

学習活動・内容	支援・指導上の留意点	評価の観点
1 既習曲を歌う。	○全体への支援 D児への支援 ・2拍子の拍の流れにのり、曲の感じを生かして歌うようにする。	
2 「冬の歌」の主旋律を歌う。	○範唱（自作）を聴いて、音の重なり気付く、副次的な旋律の音程を聴き取るようにする。 2部合唱になっていることに気付くよう、聴く視点を明確にして、範唱を聴くようにする。	・音の重なり気付くことができたか。 ・2部合唱への意欲をもてたか。 （発言の内容・観察）
3 範唱から副次的な旋律を聴き取り、歌謡唱する。	○MDを聴きながら、副次的な旋律に合わせて歌うなどし、正しい音程で歌えるようにする。 副次的な旋律の音程に着目して聴くようにする。	・正しい音程が聴き取れたか。 （歌声の聴取）
互いのふしを聴き合って、きれいに音を重ねよう。		
4 副次的な旋律を主旋律と重ねて歌ってみる。	○教師が主旋律を歌い、子どもたちは副次的な旋律を歌ったり、パートを交代して歌ったりする。 ○具体的な練習方法がわかるように、フラッシュカードで提示する。 音程のとりにくいところを具体的に取上げて練習する。 D児がグループ内で友達とうまく練習を進めているか確認し、頑張っている様子をほめる。 ・いろいろな形態で、主旋律と副次的な旋律を重ねるようにし、どちらのパートも経験できるようにする。 ○グループ内でパートを分担し、2部合唱できるようにする。	・友達と一緒に表現を確かめ合うことができたか。 （観察）
5 互いのふしを聴き合って、きれいに重なるよう2部合唱する。	・主体的に練習できるよう、自分の声を確かめたり、キーボード等で音を取ったりしながら、無伴奏で友達の声と合わせるなど個別に練習できる場を設定する。	○うまく歌えれば「冬の歌」の絵の中のそりを進め、達成感を味わえるようにする。
・うまく重なるかな。 ・きれいに響いているよ。	・互いの表現を聴き合う場も入れながら、全体で2部合唱をする。 ・互いのふしを聴きながら、歌えているか常に意識できるよう声かけをする。 ・グループごとのリレー唱に挑戦し、うまく重なっているかどうか互いに確かめ合う。	

取組を通して

D児に対しての取組は、学校、保護者、医療関係者と連携、協力する形で進めていった。特に、医療関係者は、学校や家庭での自己コントロールをするソーシャル・スキルの部分で支援をすすめた。

D児は、友だちともめごとを起こすと、自己コントロールをすることが難しく、なかなか自分の行動を振り返ろうとはしなかったが、担任や保護者がじっくり話を聞くという取組を続ける中、自分の行動を振り返るようになり、悪いと思った時は自分から誤ることができた。

友だちと遊んでいてもめそうになり、かっとなったときでも、自分を第三者としてとらえ、心で歌を歌って落ち着かせるといったように、少しずつ自分で抑制する力がついてきたようである。以前は、自分の持ち物や忘れ物にあまり関心がなかったが、家庭でがんばったことが学校で認められ、学校でがんばったことが家庭で認められると、D児は、意欲的に時間割を毎日連絡帳に書き、家で時間割を合わすという習慣が身についてきた。

さらに、学校に来るとランドセルの中のを机の中にしまい、提出物を出すことができるようになった。そうすることで、授業前に教科書等を準備できるようになり、授業に対しても前向きに取り組めるようになった。驚くことに、今まで嫌がっていた作文などの文章を書くことにも抵抗が減ってきたように思う。ただ、友だちのD児への思いは、どうしても現象面がクローズアップされるため、誤解を招くことが、しばしばみられる。そこで、授業場面や当番活動など、学級集団の中の一人としてがんばっていることをみんなの中で認めていくことにより、D児へのまわりの友だちの関係はよくなっていくと考えられる。

(2) 専門家と連携，協力した取組

(WISC - を活用して)

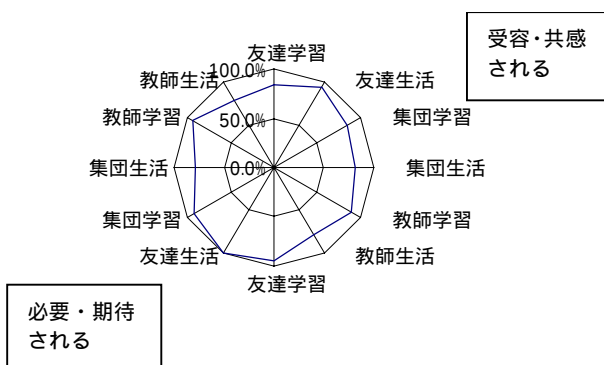
— 小6 男子 G児の事例を通して — G児と学級集団の様子

G児について，気づきのリストを使って観察したところ，現象面で多動に当たる行動が目立った。しかしそのことは，集中持続することが苦手なのではなく，いろいろなことに興味をもっており，一生懸命になってしまうため，ついつい自分の思いにしがたって行動してしまうというようなところがあるからだ考える。

学習面では，科学に関することや社会の出来事などに好奇心が強く，疑問に思ったことを追求しようとする意欲が強い。特に，一斉学習では，興味がどんどん沸いてくると，状況をあまり考えず，指導者や友だちに質問をぶつけるといったように自己を抑えることが難しい場面が見られる。また，絵を描いたり作文を書いたりする時は，取り掛かりに時間を費やすが，一度取り掛かると集中して活動する。やり遂げたいといった気持ちが強く，時間をかけて気に入った作品を仕上げようとする。集中して読書をすることも好きである。

生活面では，G児は，いろいろなことに対して，とてもユニークな発想をもっている。ただの棒きれや，石ころであっても関心を示し，素材を活かして遊んだり，細工をしたりしておもちゃを作成するなど，友だちからも認められている。相手が困っていると自分のことのように心配をしたり，助けたりする面もあるが，特定の気に入った友だちとの間では，ついでを越して手を出してしまうこともあり，それが原因でもめごとを起こしてしまうこともよくある。運動面でも活発でいろいろなことに挑戦しようとはするが，大勢でするドッジボールなどの遊びには，なかなか入ろうとはせず，校舎の裏などで遊ぶ動きの少ない少人数での遊びが多い。

図2-6 心の居場所をみる学級アンケート



一方，G児を取巻く学級集団は，全体的に大変仲が良い。友だちのつながりを大切にし，会話の中からいろいろな情報を得たり，当番活動の手伝いをしたりなどかわりが多い。

これらのことは，図2-6で示した学級アンケートを見ても，一人ひとりの友だち関係については，受容・共感，必要・期待されていると思っている児童が，約93%という数字からわかる。

しかし，集団の中で，一人ひとりが学級の中で満足していると認めていると思っているのかというと，81.3%と案外数値が低いことがわかる。このことは，全体の場になると，自分の思いが出せずに消極的になってしまう児童が多いことからいえる。そこで，学級を一人ひとり個人で受けとめることを大切にするだけでなく，集団の中で一人ひとりが活躍する場を設定するなど学級全体の集団としてのつながりを高めていきたい。

WISC - を使った取組

G児は，ADHDと診断されており，今は，薬事療法を受けている。

先に述べたように，クラスの中でも比較的理解が速く，何に対しても素早く対応することができる。

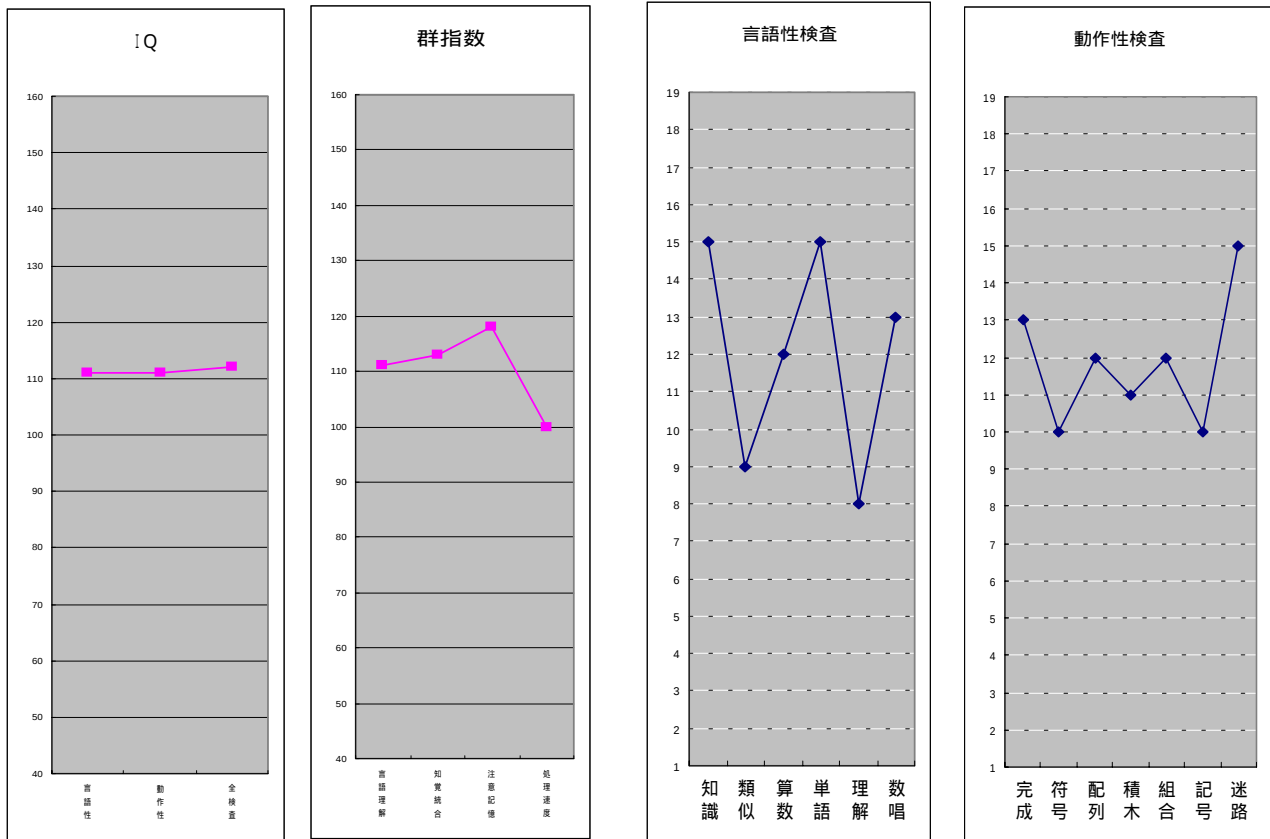
国語の学習の中では，内容を読み取ったり，表現したりすることには，興味・関心をもち，意欲的に取組む姿が多く見られる。しかし，漢字の学習となると，苦手であり，書き順などはほとんど覚えることが難しい状態であり，漢字学習を避けようとする様子が見られる。また，算数は，G児にとって，得意な教科の一つであり，中でも計算は得意である。問題を聞いて解くといったことも得意になって一生懸命取り組もうとするが，朝の会などで，行っている100ます計算になると途端に，意欲を失い，集中が途切れるのである。従来のG児の様子からみても，計算が苦手でないことはわかるが，プリントの内容によって，取り組もうとする姿勢にあまりにも差があることに気づいた。

例えば授業中では，自分の思いや考えは，しっかり答えるがとりわけ，友だち関係になると，相手と意見が食い違くと自分のおもいを伝える前より先に手が出てしまい，友だちとのめめごとが起こるといったことがよく見られる。

そこで，発達検査であるWISC - を行い，G児の個人内差を見ることにした。

図の2-7は，行ったWISC - のプロ

図2-7 WISC - のプロフィール (G児)



フィールである。

その結果、全検査の値は、112、言語性、動作性ともに 111 と比較的どの項目も数値が高く、アンバランスなところは見られない。ただ、群指数間の差をみると、視覚的な情報を正確に処理していく力をみる処理速度が 100 であることから、どちらかという聴覚のほうが優位だと考えられる。

また、言語性をみると G 児の単純記憶、見通しの力はすばらしく、反応も大変すばやい。しかし、類似と理解が他と比べてやや低いところから、言語力はあるけれどもうまく論理立てて説明することが苦手であると考えられるため、友達に自分のおもいを説明をするより先に手が出てしまうのではないかと考えられる。

さらに、動作性をみると符号や記号の数値から、視覚的探索の速さが他の反応と比べてやや下がることや、ドッジボールが苦手であるといった日ごろの様子から考えて、動体追視が困難で、大変疲れるのではないかと予測できるのである。

このように、発達検査を用いることで G 児の弱い部分であり、支援を必要とするところがかかりの絞った形で姿を見せてくれることになる。

検査の結果を生かした学校生活での手だて

G 児の検査結果と学校生活の様子を照らし合わせて、これからの支援の方向を見つけていくことにした。

検査の結果から、G 児は言語力においては、十分な力を持っていることがわかる。単純記憶、見通しの力もすばらしく、反応の素早さは、授業中の指導者への質問や答えを次々に答える様子からみてもわかる。

しかし、順序立てて話をしたり、わかりやすく説明したりするとなると今までのように、素早く行動に移せないジレンマが G 児に生まれるのではないかと考えられ、説明を求めるときには、十分に考えられる時間をとるようにした。

また、動体追視が苦手だということによって、目で物を追うというのは、G 児にとって困難であり、集中持続ができにくいと考えられる。例えば、言葉で問題を伝え、素早く答えられるような形式を取り入れて、授業を設計をしていくことが良いのではないかと考えた。

そこで、集中持続では、導入時、一問一答式の問題を答えていくような教材を用意して、興味を

もたせるようにする。フラッシュカードを利用して、授業にめりはりをつけるようにするなどの工夫をした。指示理解では、視覚提示を用いても必ず声を出して読むといったように聴覚指示を取り入れるようにした。机間指導では、内容に関係することを適切に声をかけるようにした。学習理解では、国語の場合、説明をするときなどは、十分な時間や考える順序などを書いたプリントを用意するなどをして、自分の思いが整理できるようにした。また、重なる線や線の流れがとらえにくいことから、漢字を書き写して覚えるのは苦手であり、何回も書いて覚えるよりもフラッシュカードやパソコンの画面を利用して形として覚えていくほうが取り掛かりやすいと考えた。

算数の場合は、解いていく問題を5問ぐらいとし、次々に挑戦することで意欲をもって問題に取り組めた。なお、計算問題は、いろいろな解き方のプリントを用意することで、自分に合った学び方が選べ、G児の課題回避する姿は減少すると考えた。

社会性では、G児とどんな行動が好ましくないのかといった事前の約束をしておくことで行動の整理をするようにした。例えば、「友だちが嫌がっていたら、先生がサインを出すからやめよう」「自分の気持ちがどうしてもなかったら、先生のほうにむかっておいで」というように好ましくない行動は止めるが、約束を守れたときは認めることも大切である。また、好ましくない行動は、その場で止めるが、その場で叱らずに、違う場面で振り返り、励ますこともG児にとって重要であると思われるからである。

このように、G児は、自分の極端に苦手なことに対しては、周りが思っている以上に自分自身を悲観して考えてしまうことがあるため、対話を大切に考えていくことにした。

保護者との連携、協力した取組

図2-8は、学校と家庭とでG児への支援について、連携、協力して取り組んだ内容と評価をまとめたものである。

保護者は、G児が友だちとのコミュニケーションがうまくとれないことに不安を持っている。特に、自分の思いや考えを訴える場面になると、だんだんと興奮してしまい、最後には手が出てしまい、新たなもめごとを生んでしまうようなことがたびたび起こる。このことは、本人も大変気にしており、心から親友が欲しいと願っている。また、担任も中学校へ進学するということもあり、G児

にとって好ましい友だち関係を築いて欲しいと願っていた。

そこで、G児が、自分の気持ちをコントロールすることが難しくなった時に、どのように対処していくかということを中心に学校、家庭とで手だてを考えていくことにした。

G児は、友だちに対して、つい、度を越してしまうような言動が目立つ。相手との気持ちが、うまく通じないのですれ違いが起こり、その結果G児自身もなぜ、気持ちがわかってもらえないのかと落ち込むこともよくあった。

そこで、G児の友だちとのよりよいかかわり方についてひとつずつ学習していくと同時に、座席やグループでのメンバー構成を考えるとといった環境作りの両面から取り組んでいくことにした。

はじめに取り組んだことは、友だちに対して物事を頼むときの接し方である。いくら親しくても自分が頼みたいことをしっかりと言葉で伝え、相手の返事を聞いてから行動に移すように心がけた。家庭でも母親や弟に何か物を頼むときには、できるだけ言葉で伝えるようにした。特に、聞き手である母親は、G児をあせらせず、じっくりと待つ姿勢を見せ、G児が答えた時には、しっかりとほめるようにした。また、母親は、G児の友だちについての話を積極的に聞くようにし、一緒に喜ぶようにした。学校では、スムーズにコミュニケーションをとれるよう意図的にG児と仲の良いメンバーを入れたグループの構成を考慮することで、G児の気づかないところを指摘されるといった友だちとのかかわり方を学ぶようにもなった。その結果、G児の友だち関係が広がり、放課後にいろいろな友だちの家へ行って遊ぶようにもなったり、自分の思いを聞いてくれる友だちが増えてきたりした。

次に、集中して課題に取り組めるように考えた。学校では、すべきことの優先順位を自分で考えさせるようにしたり、視覚と聴覚とをうまくあわせた提示の仕方を工夫することにした。家庭では、がんばったところを中心に話を聞くようにしたが、そのうちG児のほうから自分の失敗したことも話をするようになってきた。

G児と話し合って、叱るべきことと叱らなくてよいことの基準を考えた。そうすることで、叱られても納得することとなり、自分自身を責めるような姿も減ってきた。

このように母親とも基準を決めることで、G児を冷静に受けとめることができ、G児との関係も落ち着いてきたようである。

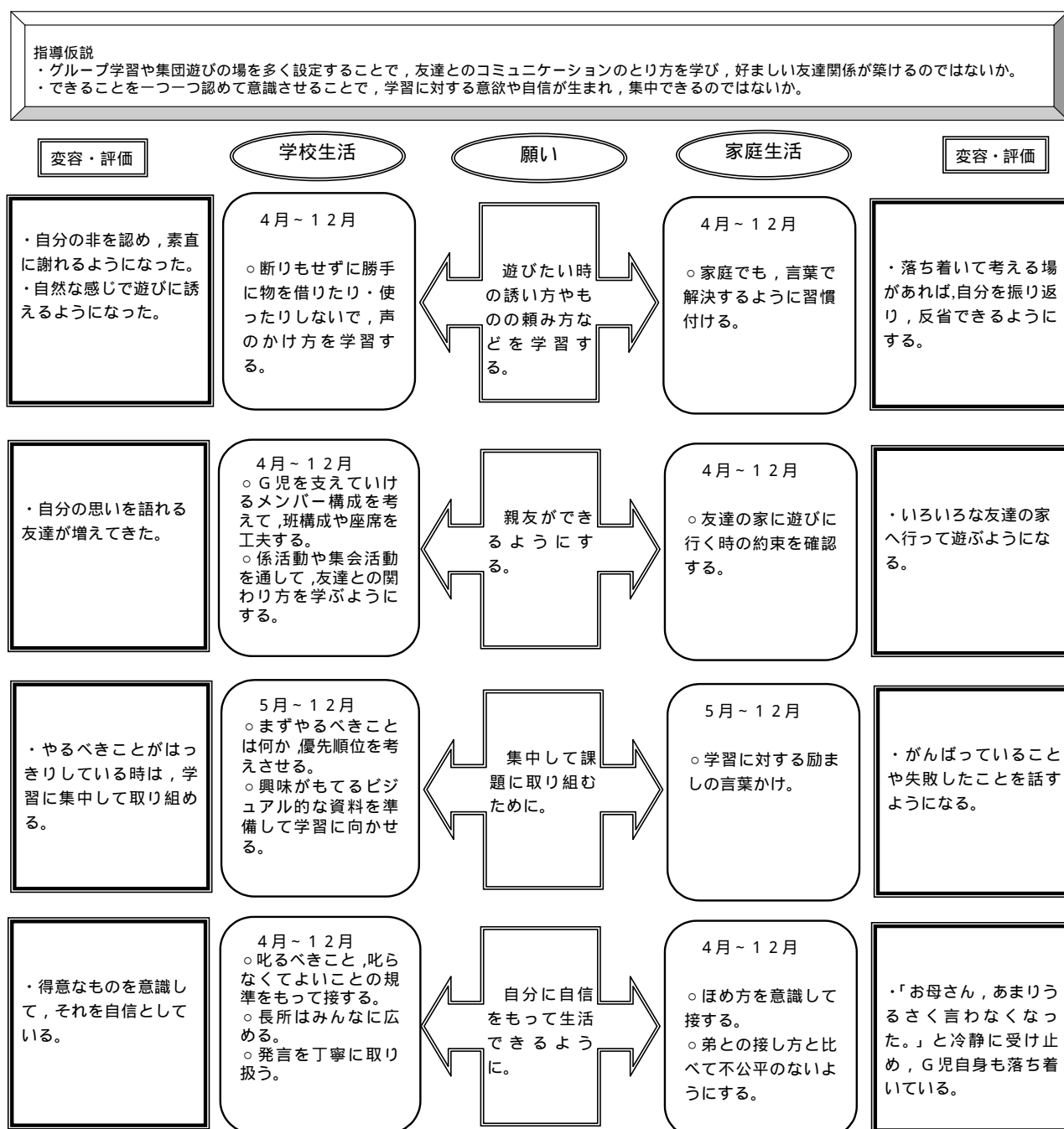
取組を通して

G児に対する支援は、WISC- の結果を授業等に生かしていったことで、よい働きかけができたように思う。それは、今まで理解できなかったG児の行動の背景が見えることによって、指導者の方に手立ての方向がはっきりしたからだといえる。例えば、G児は忘れ物をしないといった目標に対して、「何でもメモ帳」を作り、意欲的にメモをするようになった。家庭では、母親がG児に宿題についてアドバイスをしたり、声をかけたり

することでG児が張り切ってがんばる姿を見せるようになった。学級集団では、かわりあえる関係を作るためにグループ活動を取り入れた。活動内容をしっかり明記することやG児の役割を意識させることで、G児が活動に前向きになり、グループの他の子どももみんなでサポートする気持ちを表わすようになった。

また、G児の得意な理科での調べ学習を紹介することで理科について問われたりするといきいきと説明している姿が見られるようになってきた。

図 2 - 8 学校と保護者との連携，協力



第3章 これからの特別支援教育に 求められていること

第1節 子どもの課題を解決するために

(1) 連携，協力して生まれた成果

今回9人の教員がグループ研に参加し，昨年度の研究に重ねて，より充実した教育的支援を行うために，校内，保護者，医療関係者，研究者との連携，協力をそれぞれに取り入れて実践をしてきた。その中で有効であった点や配慮すべき点を表3-1に整理した。

まず，保護者との連携，協力は，2章で述べたように子どもの学校での変容を見てもわかるように是非とも必要であると考え。特に，C児の例から

は，連携をすることで，担任と保護者に信頼関係が生まれ，それが担任と子どもとの信頼へとつながっていく様子が見られた。特に，ADHD及びその周辺の児童の場合，その行動特性から，友だちに誤解されることや，まわりとのもめごとが起こる可能性が大変高い。

しかし，担任と保護者との間に，信頼関係が存在するとこのような問題が発生した時にでも，素早く対応することができ，子どもと子どもの絆を断ち切ることなく，解決することができた。

また，対人関係にかかわるソーシャル・スキル・トレーニングをする場合も学校と家庭とで共通して行うことで，早く行動が定着するといったように効果的であった。学校でがんばったことをさらに，家庭で認めてもらえることから，より子どもの自尊感情が高まることや，反対に学校でのつらい

表3-1 それぞれの機関との連携，協力

	連携，協力の成果	留意点
保護者	・他の児童とのもめごとがあった時，すぐに対処できる。 ・生活面で困っている点が，早く改善される。 ・子どもとの信頼関係が生まれる。 ・いろいろな行事への参加がスムーズに行われる。 ・本人への願いが，より具体的になる。	・がんばっていること，できるようになったことなどプラス面を知らせる。 ・保護者の気持ちを受け止め，認める。お互いの悩みも話す。 ・定期的に家庭訪問をする。 ・行事前に内容を伝え，今までの対処法を聞くことや家庭でも予告をしてもらう。 ・目先にとらわれるのではなく，将来の展望について話す。
校内	・共通理解することで，校内での対象児へのかかわり方がわかる。 ・対象児の自尊感情が高まる。 ・保護者の信頼関係が生まれる。 ・他学級とのもめごとがあった時，適切な対応をしてもらえる。 ・授業形態の工夫ができる。 ・クラブや委員会などスムーズに活動することができる。	・いつも全員参加は大変，何名かで，必要な情報を各学年に伝達する。 ・保護者との対応は，担任だけでなく，学校としてかかわるメンバーが欲しい。 ・取組がどうだったのかという評価活動が大切である。 ・いまの状態などを伝える情報が必要である。
医療関係者	・ADHD等の行動特性がわかり，手だての方向がみえた。 ・保護者の思いや児童の実態が理解しやすくなった。 ・保護者や担任の取組への自信となった。	・医療は，対象児に対してのアドバイスであることを配慮した上で，学級集団を考えた手だてを考える。 ・薬を使っている場合，特に注意しておかなければいけないことを理解しておく。
研究者	・実際の観察を通して，手だてへのアドバイスを受ける。 ・心理検査からのアドバイスをうける。（個人の力が客観的にとらえられる。） ・ソーシャル・スキルを紹介してもらう。	・検査は，保護者の承諾の下で行う。 ・具体的に何についてアドバイスをもらうのかを明確にしておく。 ・情報の管理に気をつける。

ことを家庭でしっかり受け止めてもらえることで、またがんばれるといったよい姿がみられた。

ただし、何かがあった時にだけ、担任が保護者と連絡をとるというのではなく、子どもががんばっていること、できるようになったことなどプラス面を保護者と共有していく姿勢が大切であると思われる。担任と保護者が、悩みや課題について対話し、お互いに支え合える関係が子どもにいい影響を与えることとなった。しかし、対話するといっても、保護者の今までの思いや考えもあり、簡単に学校と保護者が向き合うことが難しい場合もある。そのときこそ、お互いの視点を子どもに当てて、学校も保護者も歩み寄る姿勢が大切だと考える。

次に校内での連携、協力においては、全教職員が対象となる児童に対して共通理解に基づく支援を行うことによって、適切な受けとめ方ができたり、学校の共通のルールを教えることができるなど一定した取組を行うことができた。また、授業形態を工夫するなど児童にとってよりよい授業の設計を、学級や学年だけでなく、学校で役割を分担して取り組むことで、個のニーズに合った授業の在り方を考えることができた。

とりわけ、学校として児童の課題を受け止めることによって、担任や学年だけの抱え込みにならず、客観的にとらえる目も増え、いろいろな手だてを考えることが可能となった。このことは、保護者が、学校の姿勢に大変安心され、学校と保護者の間の信頼関係が深まることとなった。

しかし、学期に一度の共通理解では、情報が足らず、何度かの情報交換や取組についての話し合いが必要になってくる。毎回の全員参加は、無理なことから、やはり、特別な支援を必要とする児童についての校内での委員会を立ち上げ、その都度必要なメンバーを加えて、取組を続けていくことが大切であることがわかった。このことは、児童にとって、学級そして、学校という場が、大きな安心できる場にもなるのではないかと考える。

さらに、医療関係者との連携、協力は、医学的知見から、それぞれの行動特性に配慮した適切なアドバイスをもらうこととなった。特に、ADHD及びその周辺の児童の示す多動や衝動性の行動の背景が、何であるのかを理解することは、むやみに叱る、止めるといった現象面にとらわれた指導ではなく、不注意といった背景に支援を行うといった手だての方向性が見えることとなる。薬事療法を伴う場合は、薬の関係で必要な観察の部分の聞いておき、主治医と連絡を取り合うことが大切だと

考える。

ただし、医療関係者から受けられるのは、あくまでも対象児本人に対する手だてへのアドバイスである。すなわち、学級という集団を考えず、対象となる児童への配慮を加えると、集団として対等の関係を損うことにもつながる危険性があることを考慮して、手だてを考えていくことが必要である。

また、心理検査を使って、児童の個人内差を調べるなど、児童を客観的に見ることもできた。特に、ADHD及びその周辺の児童の場合、苦手な能力と得意とする能力の差が認められることが多く、そのことを知ることは、学力を保障していくうえで大切である。2章で示したように、導入は一問一答式が適切であるというように、授業の切り込み方を工夫するなど個のニーズに合った授業を組むことができた。

しかし、検査結果は、その時の児童の体調や検査を行う環境によっても変わることが多い。検査結果をすべて受け入れて、手だてを考えていくと児童との間に多少のずれを感じることもある。常に児童に焦点を当てて、多数の目で評価をしていくことが大切になってくる。

まして、研究者に児童すべてを預けるのではなく、学校としてどの部分でアドバイスが欲しいのかということをしっかり持って臨むことが、児童にとってよりよい手だてへととなる。

以上のようにそれぞれ校内、保護者、医療関係者、研究者とう4つの機関との連携、協力したことで、ADHD及びその周辺の児童に対して、より充実した支援を考えることができたことは、事実である。

しかし、連携すればする程、学校として子どもの課題を指導者がしっかり見極めておかないと、単なるうわべの相談になりかねない危険性もあり、視点が一人ひとりの子どもから離れないようにするのが、担任として大きな役目だと気づきことになる。

（２）学校でのシステムの確立

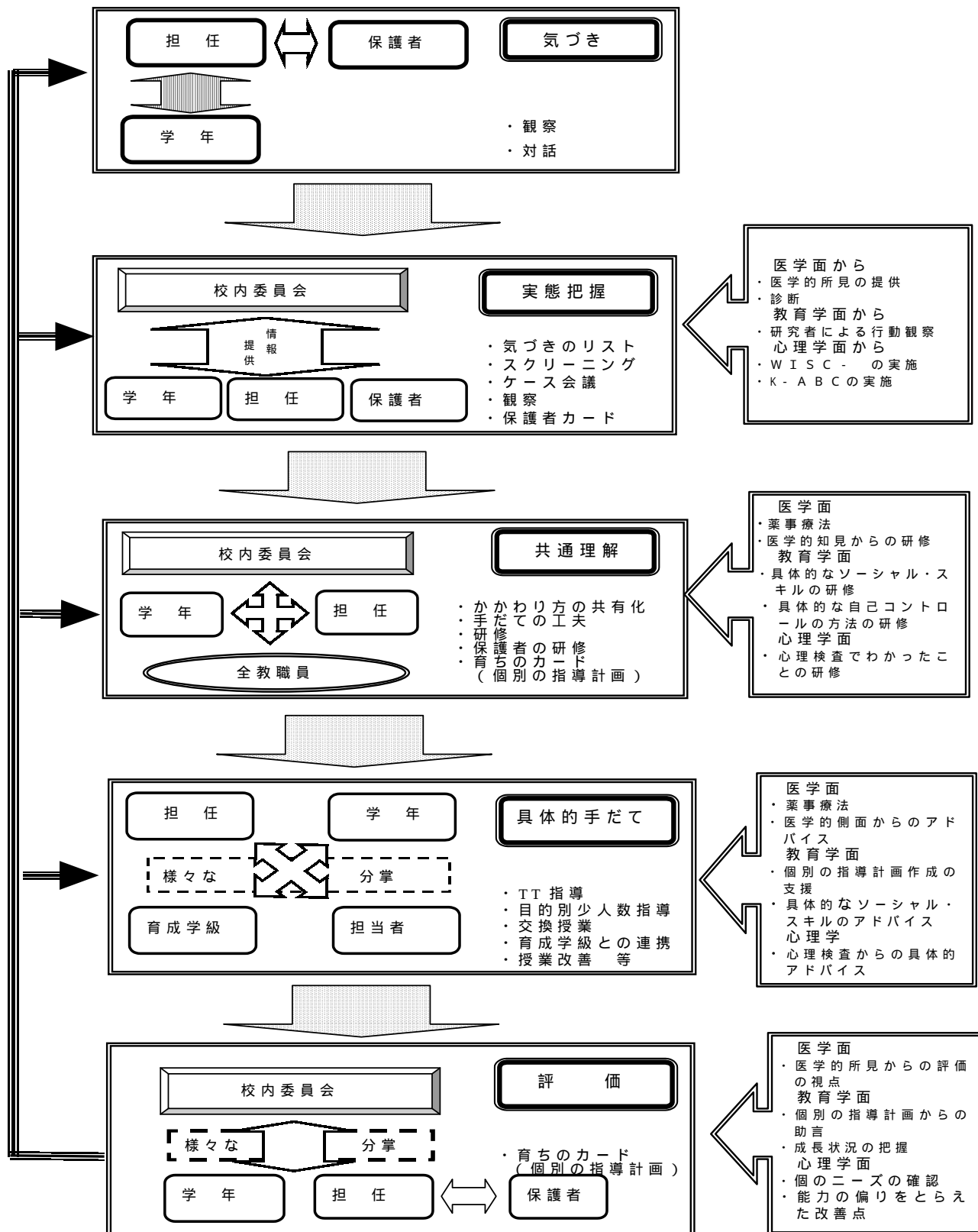
これまで述べてきたように、ADHD及びその周辺の児童に対して、個のニーズに合った充実した支援を行うためには、やはり、各者の連携、協力が有効であるということがわかった。今回、グループ研究のメンバーが、どのような場面でそれぞれと連携し、協力してきたのかということを整理してみると気づき・実態把握・共通理解・具体的手だて・評価という五つの場に分けることができた。それを連携、協力する機関と内容を一連の流れと

してまとめることにより、図3-1のようにADHD及びその周辺の児童に対する教育的支援が深まっていく一つのシステム例ができた。

まず、気づきの段階では、担任や保護者が学校や

家庭生活上で観察したことや対話から、対象とする子どもの課題を見つけることができる。さらに、担任と学年が話し合うことで児童を多面的に見ることとなり、手だてをうつ方向性が見つけやすく

図3-1 ADHD及びその周辺の児童に対する教育的支援を深めるシステム例



なる。

次に、実態把握の場では、校内委員会を中心に担任や学年及び保護者が話し合い、たくさんの目から見た徹底した子どもの実態把握を行った。観察する視点となったものは、行動特性を考慮した気づきのリストや集団が心の居場所となっているかをみるための学級アンケートなどといった客観的な情報を収集するものである。その結果、学級だけでなく学校としてどうその子どもを支援していくのかという方向性を校内委員会で考えていくことにした。その際、医療関係者からの医学的所見や心理検査を行うことで、より対象となる子どもに的確な支援の方向性が見えてくることになった。

さらに、実態把握を通して考えた支援を全教職員で共通理解する場が必要である。校内委員会を中心に研修や会議の場を利用して、子どもへのかかわり方を共通理解したり、それぞれの分掌で手だての工夫を考えたりするのである。このように全教職員で共通理解をすることは、子どもだけでなく担任にとっても大きな支えとなる。なかでも、子どもへ共通のかかわり方をすることは、対象とする子どもを学校全体で受けとめる姿勢となり、子どもの自尊感情を高めることや、一定のルールの理解を深めること、ソーシャル・スキルを育てることの基盤となる。とりわけ、教職員が特別な支援を必要とする子どもを正しく理解するため、専門家を招いて研修を積むことは、対象とする子どもだけでなく、すべての子どもを多面的にとらえられることとなった。

そして、具体的な手だてを考える場で、大切にしていきたいことの基本は、子どもの学力を保障することである。授業にかかわるメンバーや様々な分掌の担当者が、担任を中心に、具体的手だてを考えることで、目的別の少人数指導や育成学級と連携した個別の指導など、充実した手だてを行うことができた。さらに、専門家からのアドバイスを受けることで、今行っている支援が個のニーズに合っているのかどうか、考えるきっかけとなった。

最後に今行っている支援が、子どもにとって効果があるのかどうかという評価をしていく場を設定することが必ず必要だと思う。校内委員会を中心に、共通した資料をもとに評価を重ね、常に取り組むフィードバックして考えることで、子どもにより充実した支援が考えられた。それと同時に、評価をしていくことで指導者側の子どものとらえ方に幅ができ、教師自身の資質の向上にもつながっていくことになった。

このように考えていくと、京都市の特別支援教育専門家会議の提言が示す、校内委員会（LD等支援委員会）がこれからの特別支援教育にとって大切な役割をしていくものであり、一章で述べたように校内とそれを支援する専門家の機関が5つの場でシステムとして有機的に活用していくことが、ADHD及びその周辺の児童の教育的支援を深めていくことになるということを改めて思う。

第2節 これからの重要な担い手

（1）LD等支援コーディネーターに

求められるもの

ADHD及びその周辺の児童に対して、より充実した教育的支援を行うためには、校内委員会を中心にした校内体制そして、学校を支援する専門家チームとの連携、協力を通じて、システムで支援することが良いということがいわれてきた。

しかし、実際に進めていくと、目の前に子どものいる担任が中心となって、話し合いを進めていたり、それぞれの機関と連絡をとったりすることは、難しいことだと考える。今回のグループ研究でも、それぞれ学校全体で体制を作っていく時や医療関係者や研究者と連携し、いろいろと支援を進めていく時に、担任だけではどうしても無理が生じたり、手だてを組んでいくことが難しかったりということもあった。

そうした中で、担任としてこれから支援を進めていくときに、是非必要だと願う存在の役割を見出すこととなった。

一点目は、LDやADHD等の正しい知識や理解を通じてアドバイスをしてくれる存在である。特性を理解することで対象とする子どもにどんな支援をしていけばいいのか、どの部分でみんなと共通理解し、専門家にアドバイスをもらえばいいのかといった、その子どもに合った支援ができるのではないかと考える。加えて、正しい知識を校内に広げていく存在だと考える。

二点目は、担任と子どもをつなぐパイプ役になる存在である。担任の場合、ともすると現象面に振り回され、一面的にしか子どもをとらえきれなくなってしまうことや思い通りにいかなかった時など、どうしてもいけばいいのわからなくなってしまうことが起こる。その時、担任と子どものパイプ役となる者が存在することで、スムーズに課題の解決にむかって取組を進めることができる。また、その時に、担任の気持ちを受けとめることによって、ともに子どもについて考えることができれば、

担任が次への方向性を見つけることができるのではないかと考える。さらに保護者に対しても、学校側の窓口となって、話を聞くことで、学校として一人の子どもを大切にしているといった姿勢が保護者に伝わり、学校としての信頼関係が生まれることにもなる。すなわち、担任、保護者、子どもの気持ちを受けとめるとともに、それぞれに信頼という絆を作っていく重要な役割をもった存在が必要ではないかと考える。

三点目は、計画性をもって全校を動かしていく存在である。前節で述べたように、ADHD及びその周辺の児童にとって、より充実した教育的支援を行うためには、校内のそれぞれの分掌や専門家をシステムとして活用していくことが大切である。前掲した図の3-1のように子どもの行動や様子に特別な配慮が必要であると気づいたら、実態把握をして課題を見つけ、共通理解のもと、具体的手だてを行っていくのである。そして、必ず評価をして、また次の課題へとというように、次々と話し合いをしていくことが必要となってくる。一年に数回の話し合いでは、本当に個に合った支援ができているのかどうか疑問を感じる。よって、校内委員会を実施する場合、話し合いの視点は何か、誰が参加するのか、どれくらいの期間で評価していくのかといったように計画性をもってシステムを動かす存在が求められている。

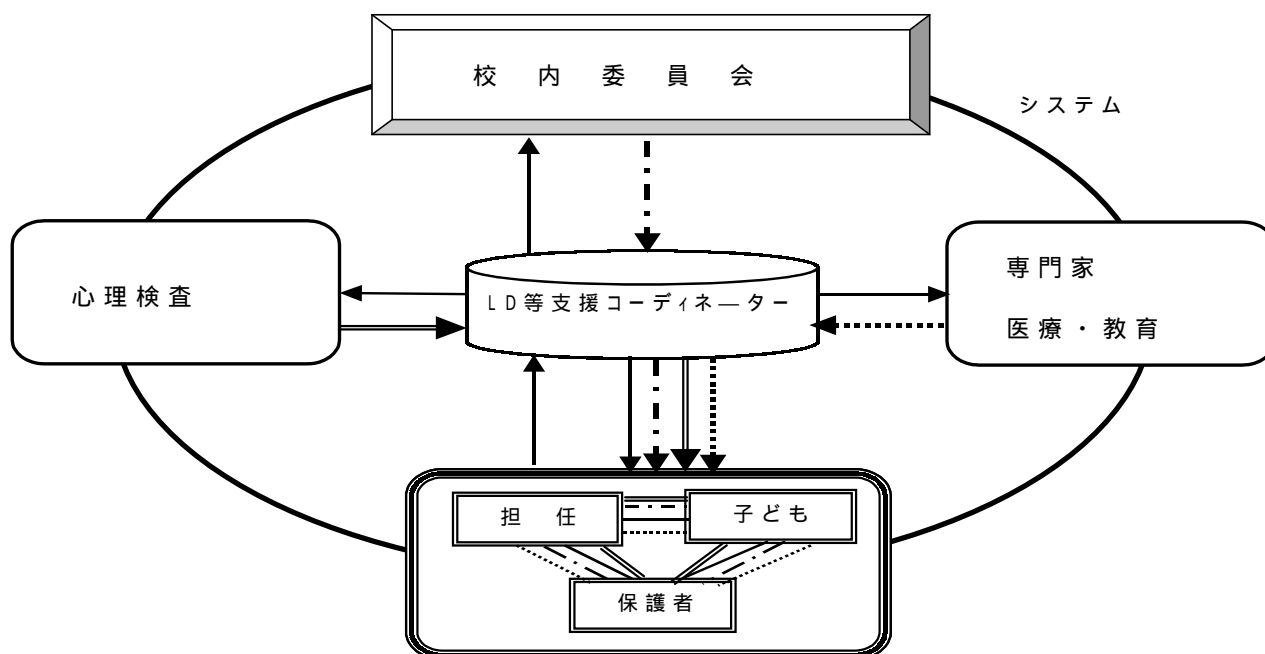
四点目は、広い情報のネットワークをもっている存在である。例えば、子どもにとってわかる授業を設計していくには、子どもの学び方を知るこ

とが必要となってくる。対象とする子どもが課題を達成するには、どのような方向から切り込んでいけばいいのかということは、医学的知見や専門家のアドバイスも大変参考になる。また、一つの学校だけでなく、他の学校との交流をすることも情報を取り入れる大切な機会だと考える。このように子どもに適切な支援を行うには、どの機関の、誰とどのように連携していくのかと具体的に見つけていくことが大切になってくる。したがって、情報のネットワークを広げる存在は、ADHD及びその周辺の児童に対して、より充実した支援につながるものと考えられる。

このように担任が必要とする四つの役割をもつ存在は、京都市の特別支援教育専門家会議の提言の中で、「学内、または、専門家チームとの間の連絡調整役として、あるいは、学校の窓口の役割を担うものとしてそれぞれの機関との連携、協力を行うコーディネーター的役割の教員」⁽¹⁹⁾、すなわち、LD等支援コーディネーターの役割と重なるものだと考える。図3-2に示したように、このコーディネーターが中心となって、ADHD及びその周辺の児童に対する取組を進めることで、それぞれの機関がシステムとして機能し、担任への支援の力が増えていくのがわかる。

以上のように、LD等支援コーディネーターは、これからの特別な教育的支援を必要とする子どもにとって重要な担い手の一人ではないかと考える。

図3-2 LD等支援コーディネーターの役割



(2) 情報をつなぐ育ちのカード

— 個別の指導計画 —

今回の研究では、ADHD及びその周辺の児童に対する教育的支援をより充実するためには、それぞれの機関との連携、協力が大切であるということが、子どもの変容を通して、実感することができた。連携、協力することは、単に同じ方向で、より強く力を注ぐというだけではなく、対象とする子どもに適切な支援を考えるために必要な情報の提供も含んでいると考えられる。このことから、対象とする子どもの情報を、次の学年や小学校から中学校へというように、子どもが次に生活する場となるライフステージにつないでいくことも、連携、協力の大きな仕事の一つではないかと考える。

しかし、情報をすべて集めるとなると膨大な量

となり、必要な情報をより分けるだけで大変である。まして、情報を素早く伝えるためには、コンパクトで見やすいものが必要だと考えた。そこで、前節で示した図3-1の教育的支援を深めるシステム例にあげた気づき、実態把握、共通理解、具体的手だて、評価の五つが見える資料を作成することにした。表3-2は、これらのことを踏まえて、実際にE児について記入したカードである。

実態把握では、気づきのリストを集中持続、指示理解、学習理解、社会性といった手だてが見えるように組替えた。手遊びや違うことをして話を聞いていないとかの姿に対して、座席を前にしてサインを送るといったように、授業場面を中心として、どのような手だてを考えたのかという具体的な方法を記入するようにした。

共通理解のところでは、ADHD及びその周辺

表3-2 育ちのカード(個別の指導計画) E児

児童氏名		E 児		生年月日	平成 年 月 日	オ
学年・学級		第 4 学年 組	担任			
現 <						

の児童に見られる行動特性は、突然に表われるものではなく、生まれたときからの様子を把握することも大切になってくる。したがって、生育歴や相談歴を知っておくことは、支援の方向性を考えるうえで大切であると考え。加えて、本人や保護者が、現在、何について困っているのか、何を願っているのかという今のニーズを知っておくことが、よりの確な手だてへとつながるものであると考え、その欄を設けることにした。

具体的な手だてでは、家庭と学校で連携、協力した内容をわかりやすく記述した。また、行った手だてがよかったのかどうかの評価も、これからの指導への参考にもなると考える。

このように、対象とする子どもに行った一年間の指導の記録を一枚のカードにすることにより、子どもの育ちの姿がよくわかるように考えた。

このカードを見れば、たとえ、指導者が変わっても児童の育ってきた確かな足跡として、次に引き継がれていくものだと考える。

こういった観点から、このカードを「育ちのカード」と名づけ、次の学年へそして、次のライフ・ステージである中学校へつないでいきたいと考える。

京都市の特別支援専門家会議の提言では、このようなカードを「個別の指導計画」と呼び、「児童生徒一人ひとりの学習や行動の特性、困難の状態等に応じたきめ細かい指導が行なえるよう、学校に置ける教育課程や指導計画を踏まえて、より具体的に個々の児童生徒の教育的ニーズに対応した指導目標や指導内容・方法などを盛り込んだ指導計画である」(20)としている。前項で述べたLD等支援コーディネーターと育ちのカード(個別の指導計画)は、どちらも特別支援教育にとってこれから重要な役割をしていくものだと思う。

(19) 前掲6 P.106

(20) 前掲2 P.14

おわりに

この研究の中で、パイオニア研究グループのメンバーと、ADHD及びその周辺の児童に対して適切な支援ができるためにどのように手だてを考えていけばいいのだろうかと話し合いを重ねてきた。

今回は特に、学校内や保護者、そして、外部との連携、協力を中心に手だてを考えてきた。確かに連

携することは、それぞれの機関が太いパイプでつながることになり、子どもによりの確な手だてが行なわれることになった。しかし、様々な機関と連携すればするほど、学校としての専門性を問われることに気がついた。

特別支援教育は、「一人ひとりの教育的ニーズに答えることである」と言われているように、一人ひとりの子どもを個性ある一人として、肯定的にとらえることを重要としている。つまり、個が大切にされる学級作りをめざすことが学校での特別支援教育の土台であり、それはADHD及びその周辺の児童だけでなく、すべての子どもを大切にすることにつながるということは、昨年度の研究で明らかになった。今までは、これらのことを担任が一人で抱え込む場合が多かった。

しかし、これからは、学校の全教職員が連携、協力し、それぞれの分掌や立場で責任を持って子どもに対応していくことが、より充実した支援となっていくことが明らかになった。とりわけ、学校全体で子どもを受けとめる姿勢は、保護者との信頼関係を築くこととなるだけでなく、担任と保護者が同じ方向で子どもにかかわることは、大変効果のある良い結果となった。さらに、それを支援していくシステムとして専門家と連携をすることは、個のニーズに合った具体的な手だてを考えるうえで大変有効であると同時に、担任への支援の力を増やすこととなるのである。

二年間を通じて、特別支援教育について研究を重ねてきた。この研究で、学校生活の中でLD等による特別な教育的支援が必要な子どもを見すえた学級経営は、ADHD及びその周辺の児童だけでなく、すべての子どもが望んでいるものであると再認識するとともに、担任一人でという閉ざされた考えではなく、他の機関とも連携協力し、学校全体で子どもを受け入れていくことがより充実した支援へとつながっていくことを確信した。

以上のように、一人ひとりの子どもを徹底的に大切にしていこうとする姿勢とがんばっている仲間を支える周りのあたたかい支援は、ADHD及びその周辺の児童だけでなく、すべての子どもを大切に育てていくことになると考える。

毎回、視点を子どもに合わせて、本音で語れたメンバーと出会えたことを幸せに思うと同時にこのようにともに研究できたメンバーとアドバイスを下さった方たちに心から感謝の意を表わしたい。