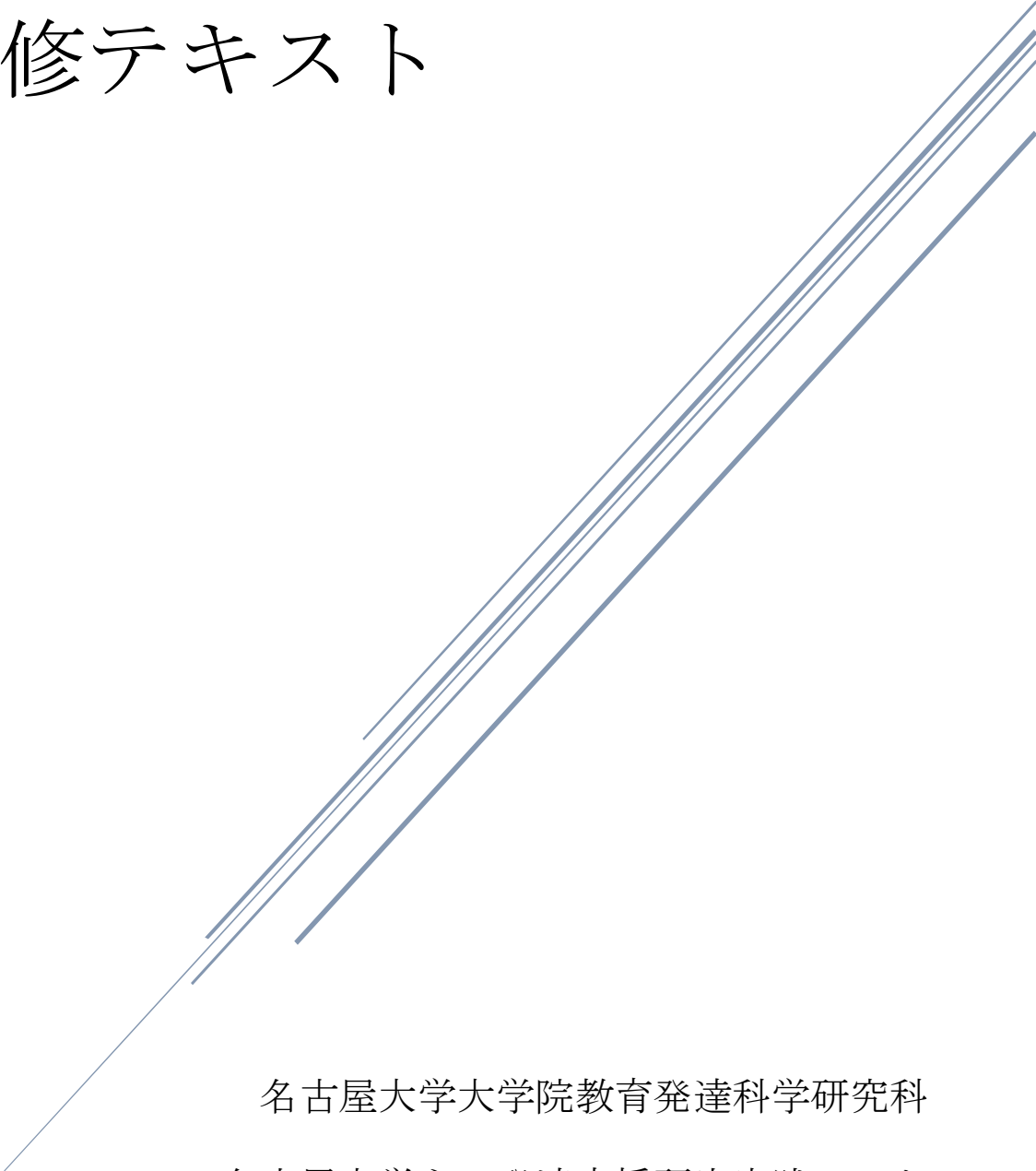


文部科学省

平成 26 年度 発達障害に関する教職員育成プログラム

開発事業

研修テキスト



名古屋大学大学院教育発達科学研究科

名古屋大学心の発達支援研究実践センター

も く じ

○はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・	P.1
-----------------------	-----

○特別支援教育

1. 特別支援教育とは・・・・・・・・	P.2
2. 特別支援教育の支援システム・・・・・・・・	P.3
3. 学内外の機関との連携・・・・・・・・	P.5

○発達障害の理解

1. 発達障害とは・・・・・・・・	P.8
2. 注意欠如・多動症（注意欠如・多動性障害）・・・・・・・・	P.10
3. 自閉症スペクトラム症（自閉症スペクトラム障害）・・・・	P.11
4. 発達障害における二次障害・・・・・・・・	P.13
5. 発達障害児へ対応の基本・・・・・・・・	P.16

○アセスメント（査定）

1. 学校における問題行動について・・・・・・・・	P.17
2. アセスメントとは・・・・・・・・	P.18
3. 情報収集・・・・・・・・	P.20
4. アセスメントー見立てー・・・・・・・・	P.27
5. アセスメントー援助方針ー・・・・・・・・	P.30

○学習に困難のある子どもの理解

1. はじめに・・・・・・・・	P.32
2. 学習困難の背景要因について・・・・・・・・	P.33
3. LD（学習障害）について・・・・・・・・	P.38
4. 読み書きの問題における背景要因・・・・・・・・	P.41
5. 計算・算数の問題・・・・・・・・	P.45
6. LD のある児童・生徒への支援・・・・・・・・	P.49

○行動への支援

- | | |
|---|------|
| 1. 応用行動分析 (Applied Behavioral Analysis : ABA) . . . | P.54 |
| 2. 行動の原理 | P.57 |
| 3. 行動の機能 | P.62 |
| 4. 行動の記録 | P.62 |
| 5. 行動への支援の意義 | P.65 |

○通級指導教室における実践

- | | |
|---------------------------------|------|
| 1. 通級指導教室 | P.67 |
| 2. 通級におけるアセスメント | P.70 |
| 3. 発達障害のある子どもの事象の捉え方 | P.71 |
| 4. 通級による指導の目的 | P.72 |
| 5. 発達障害の世界観との相互交流 | P.73 |
| 6. 通常の学級で行う特別支援教育 (1) | P.74 |
| 7. 通常の学級で行う特別支援教育 (2) | P.82 |
| 8. 終わりに | P.85 |

○校内における配慮・支援の実践

- | | |
|--|-------|
| 1. 通常高校の構え | P.90 |
| 2. 認知特性の違いから、一人ひとり違いを受け止める | P.90 |
| 3. 合理的配慮とは | P.96 |
| 4. 伝える工夫 | P.100 |
| 5. 違いを受け止める | P.101 |
| 6. 「SEN」 (Special Educational Needs) に注目する | P.103 |
| 7. 今後の特別支援教育の課題 | P.104 |
| 8. インターンシップ | P.105 |
| 9. まとめにかえて | P.109 |

○参考文献 P.112

名古屋大学大学院教育発達科学研究科および名古屋大学心の発達支援研究実践センターは、平成 26～28 年度に文部科学省「発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業」を受託しました。このテキストは、その研修プログラムの内容をまとめたものです。事業の概要や e-learning コンテンツにつきましては、本事業のホームページをご参照ください。

< ホームページ : <http://133.6.182.68/tokubetsushien/index.html> >

はじめに

2007 年に特別支援教育が本格的に開始され、10 年が経とうとしています。この 10 年間の特別支援教育の進展に伴い、教職員の発達障害に関する知識は向上しています。その反面、学校現場では発達障害の捉え方が広くなりすぎ、不適切養育に伴う行動障害や精神疾患などを発達障害と誤って判断する場合も見受けられるようになりました。その結果、適切な対応が行われにくく、児童・生徒の状態が悪化し、結果として学級全体の運営に影響を与えてしまうなど、現場が混乱する場合も少なくありません。

また、支援を必要とする児童・生徒が増加していることに加え、学校への期待の高まりの影響から、学校現場で必要となる支援技術は多様かつ高度なものとなっていると考えられます。しかし、学年が上がるにつれて、学習にかかるウエイトが大きくなり、特別支援教育に向けられる時間や意識を確保することが難しくなることも想像に難くありません。実際に小学校に比べて中学校や高等学校の特別支援教育の支援体制の整備は遅れていました。

このような現状を踏まえ、文部科学省「発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業」において、我々は中学校と高等学校の教職員を主な対象と考え、事業を遂行してきました。このテキストは、平成 26 年度の事業の成果として開発した研修プログラムの内容をまとめたものです。事業遂行中の研修対象は、愛知県内の全公立高等学校の特別支援教育コーディネーターなどや名古屋大学の教職課程科目履修学生でしたが、より広く本プログラムを活用頂けるようテキストとしてまとめました。実際の研修で使用されたスライドに、講師の解説を付した構成になっていますので、読み進めながらスライドを参照頂けると理解の助けになります。現職の教職員対象の研修会や教職課程科目を履修している学生の講義などに活用頂けると幸いです。

編著者 名古屋大学大学院教育発達科学研究科 特任助教

酒井 貴庸

特別支援教育

酒井 貴庸

1. 特別支援教育とは

2007年4月1日、学校教育法等の一部を改正する法律（以下、改正学校教育法）が施行され全国の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校および特別支援学校において、特別支援教育が本格的に実施されることとなりました。「特別支援教育」とは、障害のある幼児・児童・生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものです（文部科学省、2007）。大きな特徴としては、発達障害と呼ばれる注意欠如・多動症(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder：ADHD)、自閉スペクトラム症(Autistic Spectrum Disorder：ASD)、限局性学習症(Specific Learning Disorder：LD)が、新たな支援の対象として加えられたことです。

このように特別な支援の対象となる児童生徒の範囲が広がったことに伴い、通常の学級における指導だけではその能力を十分に伸ばすことが困難な子どもたちの教育は、一人一人の障害の種類や程度に応じて、特別支援学校や特別支援学級、あるいは通級指導教室において行われることとなりました。

特別支援学校には、幼稚部、小学部、中学部、高等部、「高等部の専攻科」があり、各教科、道徳、特別活動、自立活動、総合的な学習の時間からカリキュラムが成り立っています。特別支援学校は、近隣の幼稚園、小学校、中学校、高等学校等に在籍する障害のある児童・生徒や教員に対し、必要な助言・援助を行う地域のセンターとしての機能も担っています。

知的障害、情緒障害や肢体不自由があるために、通常学級での教育が困難であったり十分に成果が期待できない児童・生徒への支援を行うのが特別支援学級であり、通常は学校内に設置されています。学習指導要領は通常の学級と同じですが、個々に合わせたカリキュラムの編成が可能です。

通級指導教室については、「通級指導教室の実践」のなかで概説します。

特別支援教育においては、児童生徒の実態を把握し、指導や支援ための計画を立て（Plan）、その計画にもとづいた指導や支援を行い（Do）、行った指導や支援について評価し（Check）、必要に応じて、指導や支援方法を改善していく（Action）といったPDCAサイクルによる支援が必要とされています（P.19 参照）。

2. 特別支援教育の支援システム

特別支援教育は、一人の教師のマンパワーに期待して行うものではなく、学校、学年といった単位で教職員が協同して行うものです。ここでは、平成 19 年に文部科学省から出された「特別支援教育の推進について（通知）」などを参照し、支援システムの内容について説明をします。

○校内委員会

校内における支援体制を整備するために設置され、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、生徒指導主事、養護教諭、通常・通級指導教室・特別支援学級の教員などから構成されます。校内委員会は以下の役割をもちます。

- ・学習面や行動面で特別な教育的支援が必要な児童生徒に早期に気づく。
- ・特別な教育的支援が必要な児童生徒の実態把握を行い、学級担任の指導への支援方策を具体化する。
- ・保護者や関係機関と連携して、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する個別の教育支援計画を作成する。
- ・校内関係者と連携して、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する個別の指導計画を作成する。
- ・特別な教育的支援が必要な児童生徒への指導とその保護者との連携について、全教職員の共通理解を図る。また、そのための校内研修を推進する。
- ・専門家チームに判断を求めるかどうかを検討する。
- ・保護者相談の窓口となるとともに、理解推進の中心となる。

○実態把握

特別な支援を必要とする生徒の存在や状態を確かめるために行います。「LD、ADHD、高機能自閉症の判断基準」を参照して行いますが、障害の種別を判断することが目的ではありません。まずは、判断基準に当てはまる特徴をもつ生徒の存在に気づき、その生徒が特別な支援や配慮が必要か否かを判断するといった観点で行います。特別な支援や配慮が必要と考えられる生徒については、特別支援教育コーディネーター等と検討を行った上で、保護者の理解を得ることができるよう慎重に説明を行い、学校や家庭で必要な支援や配慮について、保護者と連携して検討を進めます。医療的な対応が有効な場合には、保護者と十分に話し合う必要があります。

○特別支援教育コーディネーター

校内の関係者や外部関係機関との連携調整や保護者の連絡窓口として、校務分掌

で明確に位置づけられます。主な役割は下記です。

<校内>

- ・校内委員会のための情報収集・準備
- ・担任への支援
- ・校内研修の企画・運営

<外部関係機関>

- ・関係機関の情報収集・整理
- ・専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整
- ・専門家チーム、巡回相談員との連携

<保護者>

- ・保護者との相談窓口

○個別の指導計画

中学校、高等学校においては、必要に応じて作成するとされています。特別支援学級や通級指導教室においては、特別の教育課程を編成することが可能なため、個別の指導計画は必要不可欠ですが、上述したように高等学校の場合、特別の教育課程を編成することが現状ではできません。しかし、通常教育課程においても計画を立て、教科間で一貫した支援や配慮をすることで生徒の適応状態が改善する場合もあるため、必要な場合には作成するのが望ましいでしょう。また、個別の指導計画は教職員間で共有していれば良いというものではありません。対象となる生徒本人が自身の目標となることはなにか、必要とする支援はなにか、などについて自覚するためにも使用されるのが本来の個別の指導計画の目的の一つです。

○個別の教育支援計画

特別支援教育は、乳幼児期から成人期にわたる支援体制のなかに位置づけられており、幼少期から一貫した計画が策定されていることによって、より効果的な支援に役立つと考えられます。特に高等学校になると教育、医療、福祉との連携はもちろんのこと、労働に関する機関との連携も重要になってきます。この時期に、どのような支援や配慮のもとでどのような能力が発揮できるのかなどが整理されると就職活動がスムーズになるでしょうし、就職先にとっても就労を維持することに大変有用な情報となるでしょう。

○巡回相談

教育委員会の委託より教育学、医学、心理学の専門家が生徒の授業の様子を観察

し、生徒の躰きなどを明らかにします。指導内容・方法に関する助言や、学校の支援体制に関する助言を行うこともありますし、必要に応じて、個別の指導計画や教職員や保護者への支援を行うこともあります。

○専門家チーム

校内委員会において解決が困難な場合に、校内委員会で収集した情報、実態把握、個別の指導計画などに加え、専門家チームに依頼する理由と内容などを校内委員会の構成員がまとめます。それをもとに医師や心理学の専門家などにより詳しい実態把握や支援に関する助言を行います。専門家が関わることで、保護者への十分な説明を行い、理解を得ることが大切です。

○研修

発達障害についての具体的な知識、指導の方法等に関する研修会を行います。立案に関しては、教職員の特別支援教育に関する意識や知識を把握するとともに、研修内容等の要望も聞くことが望ましいでしょう。

3. 学内外の機関との連携

わが国の高等学校進学率は、昭和 49 年度に 90%を超え、昨今では 98%前後で推移しています。特別支援学級から全日制高等学校、定時制・通信制高等学校へ進学する中学生の割合が、60%を超える地域もあり、実際に高等学校にも発達障害等により支援の必要な生徒が、2.1%存在することが明らかになりました(文部科学省, 2009)。発達障害等により支援が必要な生徒の割合は、全日制高等学校においては 1.6%であるのに対して、定時制 14.1%、通信制 15.7%と報告されました。この割合を考えると普通科の高等学校は、特別支援教育に取り組む必要性は低いと考える方もいるかもしれませんが、大学において支援が必要な学生がいることを考慮すると、どのような高等学校においても特別支援教育が必要と言えるでしょう。これはいわゆる進学校においても同様です。2011 年度から大学入試センター試験において、障害区分に発達障害が導入され、申請者に対し特別措置がされることとなっていますが、この申請の際には、高等学校における支援や配慮の実績が重要となります。高等学校で支援や配慮を受けていない場合、高等学校では特別な配慮が必要と考えられていなかったにも関わらず、大学入試の際にだけ特別措置を受けることは難しいでしょう。やはり、高等学校において生徒の支援ニーズに気づき、適切な支援を提供する必要性はどの高等学校においてもあるといえるでしょう。

中学校や高等学校になると教科担任制による授業が行われ、生徒の支援ニーズに気づいている教員とそうでない教員にわかれることがあります。これは、気づいていな

い教員を責めているのではなく、教科ごとに支援ニーズの有無がまちまちであることがあるためです。このようなこともあるため、学内での教職員間での情報共有や連携が必要になります。教職員間で情報共有や連携を行うためには、上述したような特別支援教育に対する考え方がある程度浸透していなければ、適切に支援を行うことが難しくなるでしょう。特別支援教育コーディネーターを中心に校内研修などにより、教職員の知識や支援技能を高めることも重要ですが、特別支援教育に対する教職員個々の意識の向上も非常に重要です。特に校務分掌による分担意識が強い学校においては、例えば、生徒指導部が支援や配慮に関する明確な提案をすると、全体で実行されやすいというメリットもありますが、その反面、生徒指導部任せになってしまい情報共有や連携に対する意識が薄れてしまうというデメリットがある場合もあるので注意が必要です。このようにそれぞれの教職員の意識の薄れが認められる場合には、特別支援教育コーディネーターが中心となり、教務部、生徒指導部、進路指導部、保健部、相談部などさまざまな部があるかと思いますが、それぞれの役割における支援や配慮について検討しておくとい良いでしょう。各部ごとに支援や配慮について検討するうえで必要となるのが、当該生徒に関する情報の共有であり、その情報を元にそれぞれの部の立場から支援や配慮を決定し、特別支援教育コーディネーターが中心となって、各部の支援や配慮について互いに理解し、スムーズに行っていけるよう助け合うことが連携するということであると考えています。情報の共有から連携は始まりますが、「情報の共有＝連携」ではなく、各部が主体的に一人の生徒への支援や配慮を行うことが重要です。

また、学内においてスクールカウンセラーは相談部などで業務をすることがありますが、スクールカウンセラーが生徒や保護者と面接をした際に、守秘義務を理由に学校教職員には面接内容を開示することができないということがあります。当然守秘義務は守られるべきものですが、スクールカウンセラーは相談を受ける以上は、「相談者本人やその他の周りの人に、命にかかわる危険や重大な損害に及ぶ可能性のある情報に関しては、開示することがある。ただし、可能な場合は開示前に相談者にもその旨を伝える。」ということを相談開始時に相談者へ伝えることが望ましいでしょう。これは相談者を守るという意味でも必要なことです。そして、校内連携をする際に重要になるのは、上記のような命や重大な損害に関わる事柄ではなくても、相談者の困りごとや社会的障壁を解決・軽減するために有用な協力者がいる場合には、その協力者に限って相談者本人から情報の開示許可を得ておくとい良いでしょう。すべてを守秘義務と考えてしまうと、良くて週に1回程度しか来校しないスクールカウンセラーが、適切な支援や配慮をする際の障壁となってしまうこともありえるからです。本人の了解をとったうえで、適切な教職員へと繋ぐことができれば、スクールカウンセラーは週に1回来校して生徒や保護者と面接をしているようだが、実態がわからないという立場になってしまうこともあり、そうなると連携も難しくなり、結果として

生徒のために機能しないということにもなりかねません。スクールカウンセラーに話を聴いてもらって生徒の悩みなどが軽減することもありますので、すべて開示の許可を得ることを勧めているわけではありません。

次に学外と連携についてです。本稿で中心的に扱っている発達障害のある生徒以外にも、盲・聾・肢体不自由、知的障害、非行、不登校、学力不振などさまざまな生徒に教育をする場が学校であり、教育をしていくのが教職員です。その他にも、両親の国籍の違いによって日本語を母国語とせず、日本語が十分に習得されていない生徒や経済的に困窮している家庭の生徒など、支援のニーズをもつ例をあげればキリがありません。学校が、こういった支援のニーズすべて応えることを求められている訳ではありませんが、こういった背景をもつ生徒を支援しながら教育していく必要はあります。その時に不可欠となるのが、外部機関との連携と言えるでしょう。特別支援学校の場合、就労に向けて障害者就業・生活支援センターや就労移行支援事業所などの就労支援機関との連携が制度化されていますが、その他の高等学校となると、職場体験やインターンシップの受け入れ先を確保するだけでも大変な労力となることが少なくありません。更なる労力がかかってしまいますが特別支援教育コーディネーターが中心となって、就労に関してはハローワーク、障害者就業・生活支援センターに働きかける必要があるでしょう。就労以外にも病院などの医療機関、児童相談所、障害者生活支援センター、発達障害者支援センター、若者サポートステーションなど、そして、特別支援学校との連携も重要となります。これらの関係機関の方と顔の見える関係を作っていくことは、学校として重要な社会的資源の確保の第一歩としてとても重要なことです。

学外の機関と連携をする際に注意することがあります。それは、当該生徒本人や保護者の理解です。校内では解決や軽減することが難しい課題があるために、必要な社会的資源として校外の関係機関を頼るわけですから、生徒本人や保護者がその理由をしっかりと理解していない場合には、最悪の場合「学校では対応できないから、よそで解決してください。」というメッセージ捉えられてしまうこともありえます。そのため、校外の連携機関の目処が立った場合でも、「校内でできる部分はなにか」、「連携を求める目的はなにか」を再度検討する必要はあるでしょう。そのうえで本人や保護者に理解を得られるよう説明をし、連携を進め、その後、連携先に対する印象などについて短時間でも良いので話を聴くということが最低限求められることだと思います。繰り返しの内容になってしまいますが、外部機関へ連携を求める際に、生徒や保護者が安心して頼れるようにするには、外部機関を紹介する側の学校がその外部機関と顔の見える関係があり、どのような資源となるのかを理解していることが前提として必要でしょう。そして、連携先が確保できている場合であっても、学校としては選択肢を提示するに留まり、支援を受けるのは本人や保護者に決定権があることは忘れてはいけません。

発達障害の理解

野呂 健二

1. 発達障害とは

(1) 発達障害の定義

我が国における「発達障害」の定義は、2005 年の発達障害者支援法において初めて公的に定義されました。それによると、発達障害は、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥・多動性障害、その他これに類する脳機能の障害があり、その症状が通常、低年齢において発現するもの」と記述されています。

この中で注目すべきは、「脳機能の障害である」と「低年齢で発現するもの」です。

脳機能の障害があることはすなわち、生来の脳の問題であって育て方や環境の問題で起こるものではないことを明示しています。発達障害の子どもと長年関わっていると、周囲の関わり方によって成長する部分は大きく、家庭や学校などの環境で適応が変化することはよく経験します。しかし、発達障害児者を理解するためには、あくまでももとの原因は脳障害であることを前提に、それにプラスして他の要因がどう影響しているかを考えることが大切です。

また、低年齢で発現するとは、大きくなってから急に発達障害になるということではないことを示しています。生来の脳障害があるとは言っても生まれてすぐから発達障害の特性が明らかであることはほとんどありませんが、早ければ 1-2 歳で特徴の一部が見えてくることも少なくありません。1 歳代で通常、しゃべったり歩いたりすることが出来るようになりますが、発達障害児の場合にはそれが少し遅かったり、あるいは話し始めたり歩き始めるので、おうむ返しやこだわり、多動などの特徴が見えやすくなるという側面もあります。実際に不適応を起こして発達障害の診断が明らかになるのは幼稚園や学校に入ってからという子どもも多いですが、そういうケースであっても保護者から詳細に生育歴を聴取すると、発達早期から何らかの特徴的なエピソードを聞くことが出来ます。もし、そういう話が全くなく、「急に中学生になってから落ち着かなくなりました」などといった話であれば、他の要因を検討する必要があるでしょう。

そういう意味で、発達障害の診断を考える上では、出生早期からの生育歴が大変重要です。

(2) 発達障害の種類

発達障害の種類は、国や分野によってさまざまに分類されているが、上述の発達障害者支援法の定義に則ると、主な発達障害は以下のようになります。

- ① 注意欠如多動症（注意欠如・多動性障害）
 - ② 自閉スペクトラム症（自閉症スペクトラム障害、広汎性発達障害）
 - ③ 限局性学習症（学習障害）
- ①、②については後述します。③は「学習に困難のある子どもの理解」で詳述します。

知的障害（精神遅滞）は、子どもの発達の問題における大きなウエイトを占めますが、現在の行政上の分類では発達障害の中には含まれていません。一言でいうと、全般的な発達の遅れが知的障害、一部分の能力について苦手な部分があるのが発達障害ということになります。発達障害のかかなりの部分に知的障害（または知的発達の軽度な遅れ）が併存すること、学校教育においていずれの場合も発達に支援が必要な児童・生徒に含まれること、しばしば対応に共通点があることから、特別支援教育の中では双方を含めて支援を考えていくことになります。

（３）発達障害児の割合

学童期における発達障害の可能性のある児童生徒の割合については、文部科学省（2014）が行った調査があります。

2014年に全国の小中学校通常学級の児童・生徒 58000人について、担任教員に対してアンケート調査を行いました。アンケートには、自閉スペクトラム症に関する質問紙、注意欠如・多動症に関する質問紙、学習障害に関する質問紙が含まれています。

**図1 通常学級に在籍する発達障害の可能性のある児童・生徒
（担任回答）（文科省2014）**

	合計	学習障害傾向	ADHD傾向	自閉傾向
小学校	7.7%	5.7%	3.5%	1.3%
1年生	9.8%	7.3%	4.5%	1.5%
2年生	8.2%	6.3%	3.8%	1.5%
3年生	7.5%	5.5%	3.3%	1.0%
4年生	7.8%	5.8%	3.5%	1.2%
5年生	6.7%	4.9%	3.1%	1.1%
6年生	6.3%	4.4%	2.7%	1.3%
中学校	4.0%	2.0%	2.5%	0.9%
1年生	4.8%	2.7%	2.9%	0.8%
2年生	4.1%	1.9%	2.7%	0.9%
3年生	3.2%	1.4%	1.8%	0.9%

その結果、小中学校の通常学級における児童生徒の約 6.5%（小学校 7.7%、中学校 4.0%）に発達障害の可能性が認められました。

図 1 は詳細を示したものです。学習障害の傾向は、小学 1 年生は 7.3%ですが、その後年齢が高いほど少なくなっていて、中学 3 年生では 1.4%でした。これは、質問項目に「掛け算がわかるか？」なども問題が含まれるので、苦手な点があっても学年が上がるとできていくことも増えていくことも影響しています。逆に言うと小学校でわかることが中学 3 年生でクリアできない生徒がある割合でいるというようにも考えられます。注意欠如・多動症の傾向は、小学 1 年生では約 4%で、だんだん減少しますが、中学校でも 2%程度は存在します。自閉スペクトラム症の傾向は、大きくは変わらずずっと 1－1.5%程度で推移します。

自閉スペクトラム症の特徴は年齢が上がってもあまり変わらないこと、学習障害や注意欠如多動症の傾向は年齢が上がると少なくなりますが、ある程度は残存すること、などが読み取れます。

2. 注意欠如・多動症（注意欠如・多動性障害）

注意欠如・多動症（Attention-Deficit/Hyperactivity disorder：ADHD）は、「注意欠如」「多動・衝動性」の 2 つの特徴がある障害です。注意欠如が中心の場合、多動衝動性が中心な場合、両方の特徴が認められる場合があります。

人口の中で占める割合は、子どもでは約 5%、大人で約 2.5%とされています。男女比は、子どもで 2：1、大人で 1.6：1 といずれも男性の方が多いとされています。女性の場合は、多動は少なく、注意集中の欠如が中心的なケースが多いので周囲が認識するのが比較的高学年になってからが多いとされています。そのため、実際に相談や病院への受診にいたるケースは、男児の方が女児の約 9 倍とされています。

（1）症状

注意欠如・多動症の症状は、以下のように「注意欠如」「多動・衝動性」の 2 つに分けられます（American Psychiatric Association 2014：一部改変）。

注意欠如（不注意）症状には、以下のようなものが挙げられます。

- ・不注意な間違い
- ・注意を持続できない
- ・話しかけられても聞いていない
- ・やらないといけないことをやり遂げられない
- ・順番通りにやることができない
- ・根気よくやらないといけない課題を嫌う
- ・物をなくす

- ・注意がそれやすい
- ・忘れやすい

多動・衝動性には、以下のようなものが挙げられます。

- ・手足をそわそわ動かす、または座っていてもじもじ身体を動かす
- ・授業中に席を離れる
- ・走り回ったり、高いところに登ったりする
- ・静かに行動できない
- ・いつも動いている
- ・質問を最後まで聞かずに答えてしまう
- ・順番を待てない
- ・他人の邪魔をする

こうした症状が、学校だけでなく家でも認められることを確認する必要があります。

（２）原因

注意欠如・多動症の原因となる脳の部位は、ある程度わかってきており、２つの部位の機能不全が関係するとされています。

ひとつは、前頭葉にある前頭皮質で、実行機能という「行動を順序立てて計画的に行う働き」すなわち行動のコントロールを司っている部位です。

もうひとつは、大脳辺縁系にある側坐核で、報酬系という「意欲、欲望を満たす時に満足感を生み出す働きを担当しており、「やりたくても少し待つ」といった気持ちのコントロールを司っている部位です。

こうした部位の機能不全により、行動や感情のコントロールがうまくいかず、注意欠如・多動衝動性の症状を呈するとされています。

３．自閉スペクトラム症（自閉症スペクトラム障害）

自閉スペクトラム症は、社会的交流・コミュニケーションの障害、行動・興味・活動の限定・偏りの２つの症状が認められる発達障害です。

人口の中で占める割合は、子どもの場合に１～２％程度とされています。但し、地域によって差があり、診断する医療機関が整っている地域では３％程度の報告が見られているところもあります。

（１）症状

社会的交流・コミュニケーションの障害は、幼少期には愛着の障害として現れます。主たる養育者（主に母親）との強い情緒的な結びつきが持てません。そのため、後追いが無い、人見知りをしない、迷子になっても平気といったような乳幼児期のエピソード

が聞かれます。周囲の人への関心が乏しいために、ひとりでいても平気で、視線が合いにくく、ひとりだけ違うことをしていても平気であるという特徴があります。また、他人の気持ちを理解すること（察すること）が苦手で、相手が嫌がっていても気にせず、ちょっとした出したり、目の前で相手が気にしているであろうことを悪気なく平気で言ったりすることがあります。また、一人一人の他人の気持ちが読めないのも、集団の流れを読むことは難しく、場の状況を理解することが苦手です。このために、集団行動が出来ず、場違いな行動をします。

行動・興味・活動の限定・偏りは、いわゆるこだわりです。パターン化した生活、活動を好み、生活習慣や環境の変化に不安を持ちやすいという特徴があります。このため、気持ちの切り替えに時間がかかり、いったんダメだと思えばなかなか次に進めないことがあります。また、興味あることへの集中が目立つ子どもも多く、ファンタジーへの没頭など自分の世界に入っていることもよく見られます。

（２）原因

原因となる脳機能不全については様々な部位が挙げられていますが、広範囲に及んでおり、明確にはなっていません。

脳機能不全を背景として、そこから来る心理学的な特性として、原因となる２つの障害仮説が言われています。

ひとつは、こころの理論障害仮説です。

こころの理論とは、ある人が、自分以外の他の人にも心があって、こんな時はこう思っているはずだ、ということを直感的に理解していることです。これが自閉スペクトラム症では障害されていると言われています。そうすると、たとえば、のどが渴いたときに「お母さんがジュースを出してくれる」ということと、「自動販売機でボタンを押すとジュースが出てくる」という、結果としてどちらもジュースが手に入るのですが、この両者にある違いを感じとることができません。母親がジュースを出すにあたっては、本人に対する様々な思いがあるのですが、そこには思いが至りません。そのため、母親との関わりにより安心感を得たり、母親と一緒にいたい、関わってほしいという気持ちが育ちにくいのです。こうしたことが、その後の対人コミュニケーションの育ちに影響すると考えられています。

もうひとつは、中枢性統合の障害仮説です。

中枢性統合とは、入ってくる様々な刺激や情報を、関連付けて理解することですが、これが障害されていると物事を断片的にしか捉えられなくなります。たとえば、人の話を聞くときには、話の内容だけでなく、表情や口調、そして前後の文脈などを総合して、相手の意図を理解しようしますが、それが頭の中で結びつけて考えられないと、言葉の意味だけから理解するしかなくなってしまいます。そうすると、たとえ話や冗談、あいまいな言い方などの理解が難しい場合があり、何が重要であるかが分かりにくい場合も

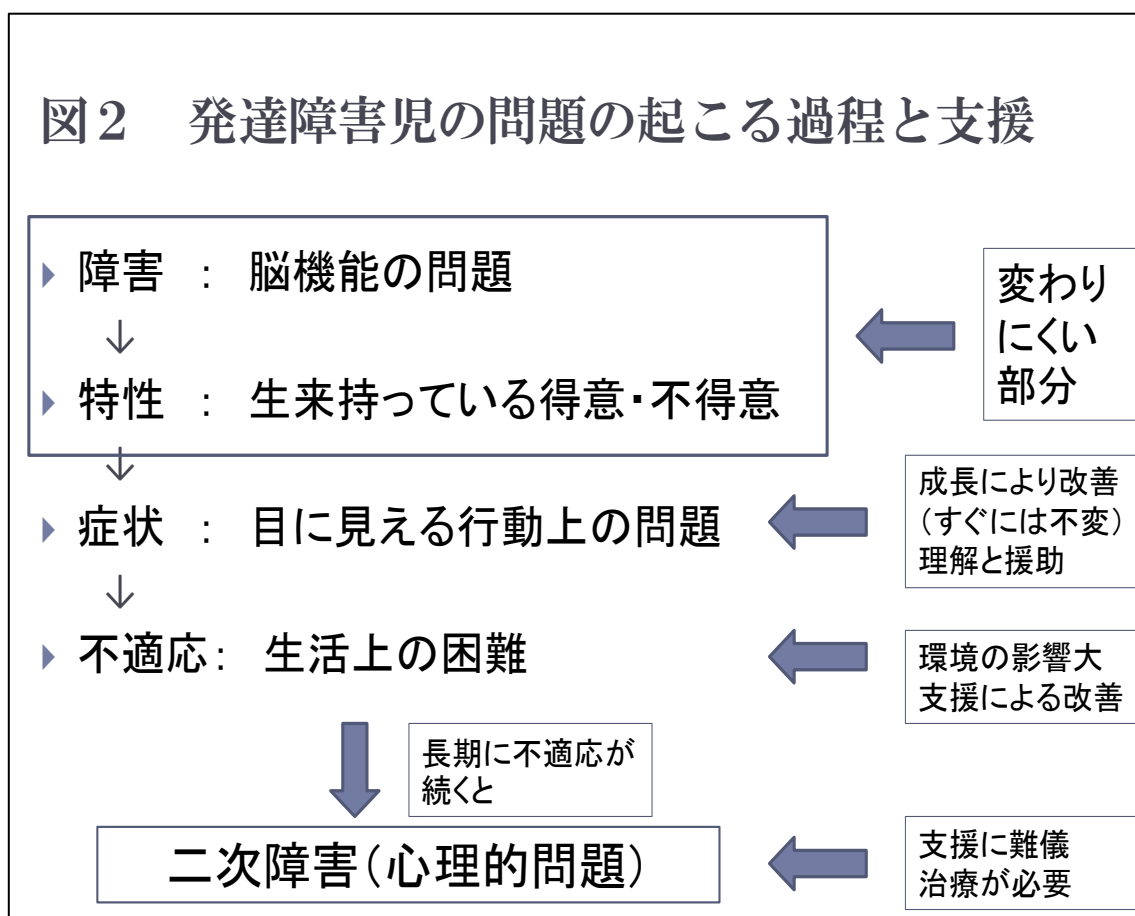
出てきてしまいます。場の状況や雰囲気というの、総合して感じ取れないと把握が難しくなってしまいます。そうした曖昧な情報を処理することの苦手さに対する対処として、本人なりにわかりやすくしようとする試みがこだわりであると考えられています。いつも同じ手順であれば、同じ結果が見込めると考えると安心します。一方で、いつもと手順や状況が変わると、それがどういう結果（変化）を招くかが想像しにくいので不安となるのです。これが変化への抵抗や切り替えの悪さと関係しているのです。

4. 発達障害における二次障害

発達障害のある児童生徒が不適応を起こす過程については、以下のような機序が考えられます（図2）。

もともとの脳機能不全があつて、それに由来する特性が生来あると考えられます。その特性が目に見える行動上の問題として見えてくるのが症状ということになります。症状が出ることで実際の生活上の困難が生じます。これによって初めて不適応が起こります。そして、そうした不適応が長年続くことで二次障害と言われる心理的な問題が生じるのです。もともとの脳機能不全は生来のものであり、基本的には治るとか変わるとかいうものではありません（ただし近年、注意欠如・多動症については、脳機能不全を改

図2 発達障害児の問題の起こる過程と支援



善して症状の軽減を図る薬物が処方されています)。そして、特性の部分も変わりにくい部分です。症状は、長期的には成長とともに改善が期待できますが、短期的に解決するのは困難なことが多いのです。不適応の部分については、課題設定や環境調整などの周囲のサポートにより改善することが可能です。我々の支援は、発達障害を治したり症状の直接的な寛解を目指したりするのではなく、症状がありながらも不適応を起こさないこと、そして、不適応の継続によって引き起こされる二次障害を予防するということを目的とするのです。

二次障害の起こる機序として、本人の症状から来る問題と周りの関わりが重なって悪循環を起こすことが考えられています（図3）。

本人の側の障害に由来する問題として、集団行動がうまくできなかったり、対人トラブルがあったり、課題を達成できないことが続きます。そのことで注意や叱責を受けますが、改善は困難で、そうした問題を繰り返すことになります。周囲が障害であるとの認識がないと得てして「何できちんとやらないのだろう」「頑張らないのだろう」と考え、更に厳しく叱責を受けることになります。これは本人にとっては自分のことを分かってもらえない、認められない体験を繰り返すことになってしまいます。こうしたことが繰り返される中で、本人の心理面に2つの問題が起こり得るのです。ひとつは、「どうしてこんなに頑張っているのに認めてもらえないんだ」という被害的な感情、周囲へ

図3 二次障害にいたる悪循環（本人の側）

- 障害から来る集団不適応・対人トラブル・課題未達成



- 頻回の叱責 → but 改善しない(繰り返す)



- 更なる叱責(認められない体験の繰り返し)



- ①被害感、やる気の喪失

→ 周囲への反抗 → 問題児 → 非行（外在化障害）

- ②無力感、自信喪失(おどおど)

→不安・抑うつ → うつ病、不安性障害（内在化障害）

の不信感が生じます。それが大人への反抗、非行行動へと進んでいくことがあります。もうひとつは、「頑張っても認めてもらえない」「どうせ自分はダメなんだ」という無力感、自信喪失を感じるようになります。不安や気持ちの落ち込みにつながっていくのです。この二つは相反するものではなく、気持ちの裏表で、非行行動を起こしている青年の背景に抑うつや不安が見られることは珍しくありません。こうした悪循環を未然に防ぐことが必要となるのです。

この悪循環を家族の側から見てみると図4のような機序が考えられます。発達障害に伴う行動上の問題を本人が引き起こすために、注意や叱責を行います。しかし、注意が入らなかったり、すぐにやめられなかったり、あるいはその時は解決してもまたくりかえしてしまいます。そうすると周囲からしつけが悪いとの評価を受けることもあり、再度頻回の注意・叱責を行わざるを得なくなるのです。そうするうちに次第にうそや言い逃れが多くなって素直に子どもが指示を聞かなくなってしまうのです。こうしたことを繰り返すうちに、親子の関係がこじれ、親自身が自信を無くして、自己評価の低下をきたすのです。

こうした親子ともどもの発達障害に伴う二次障害が生じると、しばしば環境調整やサポートだけでは改善が難しく、精神科的治療が必要になっているケースも少なくありません。そのため早期の対応が求められるのです。

図4 二次障害にいたる悪循環（家族の側）

発達障害に伴う行動上の問題



注意・叱責



注意が入らない、すぐにやめられない、次にまたやってしまう
(しつけが悪いとの周囲からの評価)



再度、頻回の注意・叱責



指示が聞けなくなる、うそ・言い逃れ



関係のこじれ



親も自己評価の低下

5. 発達障害児への対応の基本

発達障害児への支援方法については、以後の章で詳述しますが、ここでは基本的な方向性について説明します。

(1) 障害の理解

発達障害は目で見てわかる障害ではないために、理解されにくい傾向があります。そうした場合に、頑張らない、わがまま、わざとといった誤解を受けることもしばしばみられます。まずは、周囲の大人が、本人の問題の背景に発達障害があり、どういう点が苦手で、どういう配慮が必要であるかを理解することが必要です。

(2) 出来る課題設定と出来るような環境調整

本人の障害の程度・内容に応じて、本人が出来る課題を設定して、それが達成できるような支援をします。そうすることで、本人の自信を回復するとともに、「助けてもらえてできた」体験の中で大人に対する信頼関係を構築するのです。

また、出来たこと、あるいは本人が頑張ったことについては、直接本人にポジティブな評価を返すことも効果的です。注意されることが多い児にとって、ほめられる体験は自信を高めていくことにつながるのです。

(3) わかりやすい指示・指導

支援の中で本人への指示・助言は、障害特性に合わせて、本人にとってわかりやすいものであることが必要です。たとえば、「ダメ」だけでなく、「どうしたら良いか」を伝えること、視覚的な情報も取り入れて具体的な指示を出す、などは多くの発達障害児に適応できる方法で。

アセスメント（査定）

福元 理英

1. 学校における問題行動について

図1に示したのは、学校で先生から挙げられやすいお子さんの問題行動や状態像です。これらは、クラスで授業を行っていく上で問題となる行動ですし、発達障害に関する本などでは、よく挙げられる例といえます。しかし、こういった行動があるからといって、この子は「発達障害」だ、といえるわけではありません。

こういった行動は、それ自体がその子どもの持っている発達特性を示していることもあります。例えば、離席があるという場合、発達上の特徴として多動衝動性がある、落ち着いて座っていることが困難であるといったような、発達特性に直接由来する要因が考えられます。しかしその他にも、「先生の指示や学習の内容がわからず、やることがない」といった学習上の困難の結果、離席が見られる場合も考えられます。さらに、先生の興味を引きたいという意図で、そういった行動が引

1. 学校における問題行動について

▶ 学校・教室において、問題となる行動

- ・授業中に教室から出て行ってしまふ/席を立ててウロウロする。
- ・指示を理解することができない/何度言っても指示通りに動けない。
- ・友達に手がでる/怒る/かんしゃくを起こす/大きな声で叫ぶ
- ・学校に行きたがらない
- ・ひんぱんに忘れ物をする/ものをなくす

⇒ **だから「発達障害」?**

▶

図1 学校において問題となる行動の例

き起こされているという可能性も考えられるでしょう。つまり、当然のことですが、問題行動があるから「発達障害」とはいえないのです。

ただし、実際に発達障害がある場合には、本人に合った対応がなされずそのまま放置されていると、発達障害に起因する挫折や失敗、それによる叱責が繰り返されてしまうことによって、子どもの感情や行動にゆがみが生じ、周囲を困らせる行動が発現することがあります。これを二次障害といいます。この二次障害を予防するためには、早い段階から、本人の特性に合った対応を行っていく必要があるといえます。

そういった意味では、このような問題となる行動を示す子どものアセスメントをしっかり行い、問題行動の背景にある要因を探った上で、それぞれの子どもの合った対応策を講じる必要があります。そして、その内容を関係者で共有し、一貫した対応で、継続して支援を行っていくことが重要です。

2. アセスメントとは

アセスメントとは、辞書的には「評価・査定」とされていることが多いのですが、臨床心理学の分野では、「情報収集」をして、それにもとづく「見立て」を行い、そこから「援助方針を立てる」というところまでを含んだ定義がなされています(図2;松本, 2010)。

2. アセスメントとは

臨床心理学的アセスメント(松本,2010)

⇒ 「何らかの臨床心理学的援助が必要とされる可能性のある対象(クライアント)に対して、必要と考えられる情報を臨床心理学的方法によって収集し、臨床心理学的側面から見立て、援助の方針を決定すること」

⇒ **情報収集(子どもの実態を把握すること)
+見立て+援助方針**

図2 アセスメントとは

- ▶ 情報収集し、見立てた結果から、指導・支援方針を立てる。

教育現場では・・・

【特別支援教育におけるPDCAサイクル】

生徒に関する理解を共有し、
それぞれの役割のなかでアイデア
を出す

⇒支援計画の作成 (Plan)

⇒支援 (Do)

⇒その効果を検討 (Check)

⇒改善 (Action)

⇒さらにその先の支援計画 (Plan) へ。



図3 特別支援教育におけるPDCAサイクル

図3で示したように、学校では、PDCAサイクルに基づいた特別支援教育が推進されていますが、支援の最初に行うアセスメントについては、このサイクルのなかでのPlan、個別の指導計画を作成するプロセスが、それにあたるでしょう。個別の指導計画を作成する上では、同じように「情報収集」、「見立て」、「具体的な援助方針の作成」が必要な内容になってくると考えられますので、ここでのアセスメントも、その3つの方法について述べます。

3. 情報収集

まず「情報収集」についてですが、これにはさまざまな方法があります。ひとつは、担任や専門教科担当の先生、その他の児童・生徒に関わる先生方が、直接子どもを観察する方法が挙げられます。この方法は、学校において最も重要といえるでしょう(図4)。情報を収集するためには、各先生方に具体的なエピソードを挙げていただき、内容を集約する作業が必要です。そのためには、直接的に支援に結びつく、具体的な情報を得るための工夫が必要なのです。そのためのひとつの方法を、後ほどご説明します。

その他の情報収集の方法としては、保護者および児童生徒との面談、学力や学習への取り組み状況、生活の状況の把握、知能検査等を通した詳細なアセスメントなどが挙げられます。

それでは、最初に挙げた児童生徒の観察についてですが、まずは具体的なエピソードについて詳しく記録する、ということが重要です。詳しく、と言いましたが、これにはある視点が必要になってきます。

それは、「いつ」「どこで」「誰が・誰と」「何が」「どのように起こっているのか」を明確にすることです。問題行動の前に何があるのか、そして問題行動の後にどのような結果になっているのか、どのように事態が収束しているのか、ということも、重要な情報です。そういったことを記録することを通して、現状で問題となっている行動の意味が見えてくる可能性があるといえます。

学校におけるアセスメント

【情報収集】 具体的なエピソードを詳しく記述してみる

5W1Hの視点から、行動の詳細を調べる

・「いつ(When)、どこで(Where)、だれが・だれに(Who)、なにを(What)、なぜ(Why)、どのように(How)」

⇒ 問題行動後、現状では「どのように」収束しているか

問題行動が引き起こされる、その背景要因は何なのか

・環境的要因

・子どものもつ特性

(認知的特性・感覚・運動・併存疾患等)

図4 学校におけるアセスメント

(Cf.)ペアレントトレーニング

子どもの行動・対応・その結果 シート

日付	状況・場面	子どもの行動	あなたの対応	子どもの反応

表1 ペアレントトレーニング「子どもの行動・対応・その結果 シート」

手間はかかりますが、ひとつのエピソードを詳細に記録しておく、情報の集約がしやすくなりますので、ぜひ取り組んでいただければと思います。

また記録に際してですが、フォーマットがあると情報を整理しやすいので、複数人で情報収集できる場合には、フォーマットと記入例を併せて、関係者に配布しておけるとよいのではないかと思います。ここでは、私たちが行っているペアレントトレーニングでのホームワークシートを挙げますので、参考にいただければと思います（表1）。

情報が集まったら、問題となっている状況をまとめます。その際、現状の問題行動が、どのような状況で引き起こされていて、その問題行動の後には、どのような状況が生まれているのかということについて、エピソードをまとめられるとよいでしょう（図5・6）。そのエピソードをまとめていくなかで、発達障害に関する知識が役に立ってきます。例えば、授業中に教室から出て行ってしまう、という児童について観察を行っていくと、周囲の環境がガヤガヤしていて落ち着かなくなると、過剰な刺激から逃げるために出て行くことがあるようだ、ということがわかってくることもあります。

また、児童・生徒が現状でできていることや、学習・生活場面における適応行動の定着の度合い、友人関係や大人とのやりとりの様子などについても、観察・記録しておけると、個別支援計画立案に活かせる情報が得られやすいといえます。

▶ 特に繰り返されやすいエピソードの中から、生徒の問題となる行動が引き起こされる理由を考えてみる

▶ この時に、「発達障害」のある児童生徒に関する知識が役に立つ

- ・読み書き・作文が苦手？
- ・困った時に、助けを求めることが難しい？
- ・思いついたことをすぐにやってしまう、止められない？
- ・気持ちの切りかえが苦手？

問題行動によって、どのような結果がもたらされているか。



★ できれば、関わっている人全員が、何らかのエピソードを上げてみる(なるべくひとつのエピソードを詳しく)

「・・・はできる」(教科、内容、生活)
「こういう対応をすると、怒る/落ち込んでしまう」
「こういう時、こういう支援があれば、できる」
「〇〇(先生・友達)が、こういう声かけをするとできる」

⇒ 現状でできていること、得意なことは？
今の課題(少しがんばって、身につけたいこと)は？
支援として必要なことは？



図 5 ・ 6 学校における情報収集の視点

情報収集－保護者との連携－

保護者のニーズを把握し、情報を共有する

・学校での支援を考えていくためには・・・

⇒ 家庭での取組方法・生活に関する情報は不可欠

⇒ 保護者とともに取り組んでいく関係づくり

ただし、担任ひとりで行うことは難しい場合も

⇒ 校内の支援体制づくり(役割分担)

こまめなミーティング

(担任を直接的に支える小グループで)

図7 保護者からの情報収集

次に、保護者からの情報収集です(図7)。保護者との連携は、家庭と学校が足並みをそろえて、ともにお子さんの支援を行っていく上で重要なことです。保護者とのやり取りを通して、家庭での関わりの様子や、生活に関する情報を聞いておけると、学校と家庭とで一貫した支援を行いやすいと思います。ただし、子どもの状態像は、家庭と、学校における集団生活の場では異なる場合が多いので、家庭での保護者の対応をヒントにしながら、学校での対応を考えていけるとよいでしょう。そして、集団場面における支援の方法や本人に合った対応について保護者と共有していけると、その後の継続した支援に活かせると思います。

一方、保護者とのやりとりについては、状況によっては、担任の先生のみで行うことは難しい場合もあります。そのため、校内の支援体制づくりを通して、担任の先生のバックアップをしっかりと行っていく必要があるといえます。直接的に担任を支える役割を担う、特別支援教育コーディネーターの先生や学年主任、学年の他の担任の先生方、養護教諭などの小集団メンバーで、定期的なミーティングを行っていくことも、実際に児童・生徒に関わる担任の先生を支えていく上で重要なポイントです。

情報収集 — 児童・生徒 —

・問題とされる行動に対する、本人の受け取り・考えを聞いておく

⇒ 本人なりの理由がある場合も

⇒ **これからの対応・改善策をいっしょに考える
きっかけに**

・現状でできていること、本人の得意なことの確認

・友人関係や、学校生活に関する現状把握

図 8 児童生徒からの情報収集

次に、児童・生徒からの情報収集ですが、現状で問題となっている行動に対する、本人の受け取りや考えについて、確認しておけるとよいでしょう。問題となっている行動に至るまでに、本人なりの理由や理屈がある場合、その内容は支援に向けての重要な情報となります（図 8）。

ただしその時、「なんでそんなことするの？」と聞くだけでは、言葉にすることが難しい児童・生徒は返答に困りますし、場合によっては、一方的に先生から叱責されたと受け取られてしまうことがありますので、注意が必要です。しかし学校の先生方とのやり取りが、児童・生徒にとって「困ったときには、先生に相談できる」という信頼感を持てるような体験になれば、それ自体、重要な支援になると思います。また、やりとりのなかで可能であれば、本人が思う得意なことや友人関係に関する情報も確認しておけると、児童生徒を理解する上で役立つでしょう。

情報収集 ― 学習習得の状況 ―

- ・学年ごとの学習習得度について情報把握
⇒ 各教科の学力検査の結果
- ・読み・書き・計算に関する習得度
⇒ 当該学年の内容だけでなく、
現在習得できている内容・レベルを把握

図 9 学習習得の状況についての情報収集

さらに、児童・生徒に関する情報としては、学習習得の状況について把握しておくことも重要です（図 9）。学校現場においては、児童・生徒の学習の困難さ・つまずきに関して、当該学年以外の内容について情報を得ることが、なかなか難しいようです。しかし、学習の習得状況は、学校における支援を考えていく上で、非常に重要な要素になります。学校適応を考える上で、学力の問題を無視することはできません。各教科の学力検査の結果を精査し、現段階における読み・書き・計算などの基本的な内容の習得度と、各教科の取り組み状況についても、情報を得ていただけるとよいと思います。

さらに場合によっては、児童生徒の支援に必要な情報として、知能検査・発達検査等の結果を活用することも考えられます。

知能検査等の結果からは、知的能力や認知的な特性について、詳細な情報を得ることができますので、家庭との連携のもと、医療相談機関への受診を検討することも視野に入れておけるといいでしょう。その際、学校として、校外における支援・連携体制を構築しておくことも重要といえます。

図 10 では、主な知能検査の種類についてあげています。なかでも WISC については、適用年齢が 5 歳から 16 歳までとなっており、小中学校の児童生徒に実施される場合が多いといえますので、だいたいの内容について理解しておけるとよいでしょう。

アセスメントー知能検査の概要ー

▶ 主な知能検査

ウェクスラー式知能検査

WISC-Ⅲ、WISC-Ⅳ（適用年齢：5歳0か月～16歳11か月）

WAIS-Ⅲ（16～89歳）

K-ABC（2歳6か月～12歳11か月）

K-ABC Ⅱ（2歳6か月～18歳11か月）

田中・ビネー知能検査（2歳～成人）

医療機関・相談機関では、WISCもしくは田中ビネー検査を行っている場合が多い。

図 1 0 知能検査の概要

WISC-Ⅳについて

▶ ウェクスラー式知能検査でわかること

・全体的なIQ（知能指数）

・4つの指標から能力の個人内差をみることができる

①言語理解・・・言語的な知識を応用できる力

②知覚推理・・・視覚的情報をまとめる力

③ワーキングメモリー・・・聴覚的情報を正確に記憶する力

④処理速度・・・制限時間内に視覚的情報を正確に処理する力

⇒ 得意不得意を理解し、支援に役立てるためのツール

図 1 1 WISC-Ⅳについて

さらにごく簡単にではありますが、WISC-IVで得られる情報について、図 11 にまとめました。WISC-IV では、全体的な知的能力がわかるのと同時に、4 つの指標を通して、それぞれの能力の個人内差を見ることができます。4 つの指標とは、「言語理解」「知覚推理」「ワーキングメモリー」「処理速度」です (Wechsler, 2003)。

たとえば「言語理解」がやや低いという場合には、「言葉の知識の定着がややゆっくりかもしれない」とか、「自分の言葉で説明したり、考えたりすることが苦手かもしれない」といったことが考えられます。逆に高い場合には、「言葉で理解することや覚えることは得意だろうから、前もって言葉で内容を伝えておくで見通しが立てやすいかもしれない」といった支援につながる手立てを考えることが可能になります。

それぞれの指標の特徴から、能力間で得意不得意の差が大きいという場合、ひとつには、得意を活かして苦手をカバーする対処方法を考えていく、という支援が考えられます。ただし、これも児童生徒の状況によってさまざまですので、検査結果による情報を活かし、個々に合わせた対応を考えていく上では、医療相談機関との連携や、スクールカウンセラーなどの専門家との協力体制も重要といえるでしょう。

4. アセスメントー見立てー

それでは、情報収集によって得られた内容から行う「見立て」について、ご説明していきたいと思います (図 12)。

そもそも「見立て」とは何でしょうか。

例えば、「授業中に離席する」ことが問題となっていた児童・生徒が、医療機関への受診の結果、「ADHD」という診断を受けたとします。その場合、「ADHD だから、落ち着いていられなくて離席するのだ」という理解を、「見立て」として学校内で共有したとしても、今後の対応には役に立ちませんし、何の解決にもつながりません。「ADHD = 落ち着きがない」というステレオタイプの理解だけでは、その子ども自身の姿は見えてこないからです。

子どもの現在の状態を理解し、今後の対応や支援に役立つための「見立て」とは、問題となる行動が、具体的にどのように起きているのか、そしてその背景要因としてどのようなことが考えられるのか、ということについて、得られた情報をもとに仮説を立てる、という作業になります。つまり、「見立て」の段階では、本人の特性や発達、周囲の環境などの状況を踏まえて、問題となる行動の前後で具体的にどのようなことが起きているのか、ということを確認する作業が重要になってきます。

ごく簡単にですが、架空の事例を挙げてみます。「授業中に他の児童にちょっかいをかける」という、小学 2 年生男児 A くんの場合について考えてみましょう。

A くんについて詳しく観察してみたところ、「ちょっかいをかける」というのは、「授業中、隣の児童に話しかけたり、前の児童の背中をつついたりしてトラブルになる」と

【見立て】

現状での習得度・到達度(学習・生活・対人関係等)

本人の特性

環境因による問題

▶アセスメントにおける注意点

本人自身が持つ発達特性と環境因が、どのように組み合わさって問題が起こっているのか。

⇒ 本人の特性のみによる問題か？

図 1 2 見立て

ということだとわかりました。他児が「やめて」と言うと、一旦はやめるのですが、しばらくするとまた、同じようなことが起こっていました。そして、それは「授業中、自分のやることがわからなくなったり、他に気になることがあった場合に起こりやすい」ようでした。先生が「これをやるんだよ」と声かけをすると、その場では作業を再開するのですが、すぐに手が止まってぼーっとしてしまいます。家では、ひとりで宿題に取り組むことが難しく、常にお母さんがそばについてやらせているということでした。聞きもらしや聞き間違いが多く、おしゃべりは多いのですが、話したい内容を整理して話すことが苦手です。国語では、読みは特に問題ありませんが、漢字を書く際には字形が乱れやすいようです。算数は、複雑な筆算になると、途中でミスが起こりやすいとのことでした。生活面では、忘れ物が多いこと、絵を描くのが好きなこと、が挙げられました。

相談機関で WISC-IVを実施してもらったところ、耳で聞いた情報を記憶したり、言葉で表現するのが苦手なこと、一方で、目で見た内容を見て理解したり、推理したりすることは得意なことがわかりました。

そこで、学校では見立てとして「集中を維持することが難しく、他のことに気が散りやすい」「大事な内容を正確に聞き取ったり、記憶するのが苦手で、授業中に言葉での指示が増えると、途中で何をすればよいのかわからなくなってしまう」「手順が増えると、途中でミスが起こりやすい」ということを挙げ、その見立てに応じた支援の内容を

考えることにしました。

実際のケースでは、問題行動の起こる頻度や、これまでの発達状況、現在の生活・学習面の様子、友だちとの関係など、さらに詳しい内容を情報収集していく必要があると思いますが、「見立て」の段階で重要なのは、集めた情報のなかから、現在起こっている問題の背景要因と思われる特徴について挙げてみる、ということです。

「見立て」は、基本的には「情報収集」によって得られた内容を統合し、次の「援助方針」を立てるために必要なステップですので、ある程度、暫定的なものでよいのです。むしろ、前述したとおり、「見立て」は“仮説”ですので、支援を行うなかで何度も検討しなおすことをお勧めします。何度も精査する中で、援助方針や具体的な支援の方法も更新していけるとよいでしょう（図13）。

さらに、「見立て」段階における注意点ですが、問題となる行動や状況について、本人自身の持つ発達特性と環境因が、どのように組み合わさって起こっているのか、という視点を持つことも重要といえます。どのようなトラブルも、本人の特性のみが原因というわけではなく、周囲の環境や状況との間の相互作用の結果、といえます。クラスや学年、学校といった集団のなかにいるこの子ども、という大きな視点を持つておくこと、全体へのアプローチをも視野に入れた、個別の支援内容を考えることができるとよいのではないかと思います。

【援助方針】

本人は何ができて、何ができないのか
周囲（教員・児童生徒）は、何ができて、何ができないのか

★当該児童・生徒を取り囲む環境全体を考えて援助方針をたてる

★本人の「できる」ことを援助方針に活かす

- ▶ 集団場面での支援（クラス・学年全体への支援）
- ▶ 個別での支援



図13 援助方針

5. アセスメントー援助方針ー

最後に援助方針ですが、子どもの現在の発達の状況や特性に合わせた内容にしていくことが重要でしょう。たとえ発達障害の診断があったとしても、子どもによって、状態像や発達レベルはさまざまです。その子どもの現状に見合った支援方法を考えていくことが重要といえます。そしてその際、児童・生徒や対応される先生方にとっても、無理のない範囲で、なるべく具体的な行動レベルで、支援の方法を設定することが大切です。そうすることで、個別指導計画の立案もしやすくなりますし、他の先生方や、児童・生徒、保護者とも、内容を共有しやすくなると思います。

内容としては、図 14 にも示した通り、在籍クラスや学年、学校全体における環境調整と、学習の支援を中心に、方針を立てられるとよいでしょう。その際、クラス全体で取り組める部分と、個別での対応が必要な部分を挙げておきます。さらに問題行動が実際に起こった場合の対応方法や、今後身につけたい生活スキルについても検討しておくと思います。

それでは、「4. 見立て」で挙げた架空事例 A くんへの援助方針について、ごく簡単に考えてみましょう。

A くんの見立てとしては、以下の 3 つが挙げられました。

子どもと、環境に合わせた援助方針をたてる

- ・環境調整

- ⇒ 教室環境・指導方法・教員の配置等

- ・学習の支援

- ⇒ 子どもにとって理解しやすい方法を用いた学習指導

- ・問題行動が起こった場合の対応方法

- ・生活スキルを身につけるための対応

図 1 4 援助方針の内容

1. 集中を維持することが難しく、他のことに気が散りやすい
2. 大事な内容を正確に聞き取ったり、記憶するのが苦手なため、授業中に言葉での指示が増えると、途中でわからなくなってしまう
3. 手順が増えると、途中でミスが起こりやすい

そこで、A くんへの援助としては、教室の座席を一番前にして、先生の話聞きやすく、周りの子の姿が目に入りにくいようにしました。また、周りの子にちょっかいをかける、という問題を避けるため、担任が無理なく声かけできる位置にするよう配慮しました。

また、2 の指示の聞き取りが困難、という状況に関しては、今やるべき内容について、担任が黒板やホワイトボードを使ってメモをして、A くんがいつでも自分で確認できるようにしました。また、個別の支援として、聞く練習ワークを取り入れることとしました。

3 の、手順が増えるとミスが起こりやすい、ということについては、A くんは目で見た内容を理解することが得意でしたので、目で見てわかるイラストや短い言葉でのメモを使って、手順表をつくることにしました。また、きちんとこなせているかどうかを自分で確認できるよう、ひとつこなすごとにチェックを入れるようにしました。また、担任が課題等を確認し、上手にできていることをほめる機会をつくるようにしました。

援助方針については、かなりあいまいな内容になっていますが、A くん自身の得意や苦手の状況、今身につけたい内容などが明確になると、さらに具体的な内容になると思います。見立てに基づいた支援を行う中で、効果的な支援方法がわかってきたり、子どもに関するより深い見立てが可能になってくると思います。そういった知見を積み重ね、さらにその内容を今後の支援に活かしていく、といった形で、前述した PDCA サイクルの、いい循環ができていくとよいのではないかと思います。

なお、個別指導計画の具体的な立案方法については、さまざまな書籍や専門機関の情報が出ているので、それらも参考にいただけるとよいでしょう。

最後に、先生方はすでにご承知のことと思いますが、支援を行っていく上では、当該児童生徒だけではなく、クラス全体の状況を視野に入れていただく必要があるといえます。クラス全体を支援することが個別の支援にもつながるし、個別の支援が全体に影響を及ぼすこともあるということを考慮していただいた上で、子どもの支援方法として、現状で取り組める内容をご検討いただき、試していただけるとよいと思います。

学習に困難のある子どもの理解について

福元 理英

1. はじめに

児童・生徒の学校生活において、大半を占めているのは、教科学習の時間です。そういった意味では、学習において達成感を得られるかどうかは、学校生活を楽しく過ごす上での重要なポイントといえるでしょう。

しかし、児童・生徒のなかには、努力してもなかなか学習が定着しにくく、困難を抱えやすい子もいます。図1に示したのは、学校で先生から挙げられやすい児童の問題行動や状態像です。

これらの問題となる行動の背景にある要因は、それぞれの児童・生徒によって異なります。先生も子どものこういった行動で困っているかもしれませんが、その子ども自身が、どういった背景要因から、問題となる行動を起こしているのか、ということがわからないと、その状況を解決するための対応は難しいといえます。ただ叱るだけでは、何度も同じことが繰り返されてしまうことになるでしょう。

学習に困難のある児童生徒の理解

- ・授業中に、ほかの子にちょっかいをかける
- ・授業中に席を離れる
- ・授業中に何もしない
- ・先生の話をも、聞いて理解することができない
- ・何度注意しても、全然いうことをきかない
- ・ひんぱんに忘れ物をする
- ・友達とのトラブルが起こりやすい

図1 学校で担任の先生から挙げられる児童・生徒の問題行動

たとえば、「授業中にほかの子にちょっかいをかける」という行動ですが、要因としては、さまざまなことが考えられます。その子どもの持つ発達特性、視覚や聴覚、運動機能などの身体的な問題、そして本人のやる気などの意欲の問題、学校や家庭などにおける環境の問題なども挙げられるでしょう。

発達上の問題がある場合には、例えば、ADHD の児童・生徒で、授業に集中してられないとか、他のことに気が散ってしまうことによる影響が考えられます。また、先生の言っていることが聞き取れないとか、言語理解が困難といった理由から、授業のなかでやることがなくなって、他の子にちょっかいをかけているのかもしれませんが。その他さまざまな背景要因が考えられますが、そのような仮説を、本人の特性と周囲の環境の状況などをもとに、検証していく必要があるといえます。

一方で学校では、集団生活をおくっていますので、どうしても学習環境やクラスの雰囲気や乱すような子どもの態度・行動に、先生の注意が向きやすいようです。そのため、直接的にその行動をおさえるための指導が、優先されやすい状況にあるといえます。先ほども言った、「友だちにちょっかいをかける」といった行動に対しては、それを「やめなさい」と叱ったり、ちょっかいをかける子との距離を離すような対応がそれにあたります。

ただし、指導によって行動面の問題が収まると、集団生活における問題は解決した、ということになってしまい、それ以上の対応はなかなかされにくいといえます。特に、発達障害のなかでも LD（学習障害）のある子どもの場合は、他の障害が重なっていないければ、対人関係や行動上の問題はありませので、さらに対応が遅れてしまいやすいといえます。

つまり、現状では、問題行動の背景にある学習の困難さへの対応が難しい傾向にあるといえるでしょう。そこには、学校におけるマンパワーの問題なども大きく影響していると考えられます。

しかし、小学校高学年・中学生まで問題を先送りしていると、学習の遅れが著しくなり、子どもが学習自体に抵抗を感じるようになるなど、問題が深刻化してしまいます。

それを防ぐためには、その子の習得度や特性に合わせた学習支援を行うことが重要です。つまり、行動への対応とともに、その子に合わせた学習支援を行うことが、問題行動や二次的な問題への予防につながりうるといえるのです。

2. 学習困難の背景要因について

「学習に取り組むことが難しい」「学習内容がなかなか定着しない」といった学習困難の見られる子どもには、さまざまな問題が関係していることがあります。発達上の問題としては、ADHD、ASD、境界知能を含む知的障害、LD（学習障害）などが考えられます。また、発達性協調運動症（DCD）なども学習における困難さに結びつきやすい

といえます。

さらに発達以外の問題としては、養育環境の問題、学習意欲・態度の問題、精神疾患、身体疾患などが考えられます。

このように、学習に困難のある子どもには、いわゆる LD だけではなく、さまざまな要因が影響している可能性について、考慮しておく必要があります。

（１）発達上の問題と学習困難

ADHD は、注意集中困難や多動・衝動性の問題がみられる発達障害です。注意力が弱く、集中が長く続かない、という特徴があります。気持ちや行動をコントロールする力が弱いお子さんの場合は、授業の間、じっと座っていること自体が難しい場合もあります。また、注意力が弱いタイプのお子さんの場合は、着席はしているけれど、ぼーっとしていたり、話の内容を最後まで聞くことが難しいといった様子が見られます。

ADHD の子どもには、そういった特性からくる学習困難が見られます（図 2）。例えば、根気が続かにくく、学習内容がなかなか積み重ならない、文章を全部読むことが難しく、パッと目に入ったところを勘違いしたまま覚えてしまう、ケアレスミスが多い、字の形が乱れやすく、丁寧に書くことが難しいといったことです。また、国語の読解などは、回答する際に、読んだ内容をきちんと覚えていないと、最終的な正答にたどり着

注意欠如・多動症 (ADHD) と学習困難

ADHD にともなう学習困難

- 注意がそれて、聞いていないので、わからない
- 根気が続かないので、学習内容が積み重なっていかない
- 衝動性から、思い込みで、勘違いしたまま覚える
- 細かな点に気が配れない(飛ばし読み、勝手読み)
- テストでケアレスミスが多い
- 読解などの時間がかかる作業が苦手

図 2 ADHD と学習困難

自閉スペクトラム症(ASD)と学習困難

ASDにともなう学習困難

- 認知面のかたより

聴覚入力苦手、文脈把握困難、
他者の心情の理解困難

- 手先の巧緻性の苦手さにともなう書字の問題

- こたわりから来る書字の問題

時間がかかって板書を写すのが間に合わないなど

図 3 ASDと学習困難

きにくいため、途中で読んだことを忘れてしまいがちな子どもの場合は、困難を抱えてしまいやすいといえます。

こういった特徴を、「そそっかしい」とか「忘れっぽい」といった性格特徴のようなものとして片づけてしまうのではなく、なるべく集中を持続するための工夫や、学習へのやる気を維持していくための関わりを行っていくことが重要といえます。

自閉スペクトラム症、ASD は、社会的コミュニケーションの障害、こだわりの問題、感覚の問題などが特徴をもつ発達障害です。

ASD の児童・生徒は、ことばの意図や文脈の読み取りに加えて、ことばで自らの気持ちや意図を説明することも苦手な場合が多いといえます（図 3）。計算はできても文章題は苦手であることが多く、作文や長文読解などに取り組む上でも、困難を感じやすいようです。

また、ことばで聞いたことよりも、目で見たものの方が理解しやすい子どもが多いですが、こういった認知のかたよりは、すべての ASD の子どもにあるわけではないので、その子どもにどういった苦手さがあるかを見極めて、それに合わせた指導を行う必要があります。目で見た内容の方が理解しやすく記憶しやすい場合は、指導の際に、作業の手順表や見本などを併せて用いて、取り組みやすくするための工夫が有効でしょう。

知的障害と学習困難

知的障害にともなう学習困難

- 特定の科目だけでなく、全体的に学習に困難を生じる

⇒ **全般的理解力の問題**

- 運動面の苦手も持っていることが多い
- 低学年は繰り返し学習で覚えていくことである程度対応するが、小学3・4年生以降、量・質のレベルアップについていくのが難しくなる

⇒ **文章読解や具体的経験のない事柄、抽象的概念の理解**

図4 知的障害と学習困難

また、マイペースでまわりに合わせようという気持ちが薄い児童・生徒の場合には、疲れてきた時ややりたくない科目では、学習に取り組むのを嫌がることもあります。自分のペースで学習を進めていきたい気持ちが強く、一つの課題が終わらないと次の課題に切り替えられないこともあります。さらに手先の巧緻性やこだわりの問題が影響して、スムーズに字を書くことができない場合もあります。このような場合には、前もって課題や作業の量を本人に合わせて工夫しておくといった配慮が必要になってくるかもしれません。

知的な発達の遅れがある児童・生徒の場合には、全般的な理解力の問題で、特定の科目だけではなく、ひろく学習困難が見られる場合があります(図4)。低学年段階では、基礎的な内容をパターン的に繰り返すことで徐々に習得できることが多いですが、小学3・4年生以降になってくると、学習内容の質・量ともにレベルがアップして、抽象的な内容も増えてきますので、熟語などの単語を理解したり、自身が経験したことのないできごとについて想像して答える読解問題などが難しい、といった困難を呈しやすくなります。そういった意味では、なるべく生活に即した具体的な体験や学習内容に置き換えて、繰り返し練習し、定着を図っていくことが重要となってきます。

また、発達性協調運動症については、極端な不器用さがその特徴です。書字の上では、手先の力のコントロールや細かい動きが困難であることが影響して、鉛筆を上手に持つてスムーズに書くことが難しい、字が大きくゆがんでしまう、消しゴムをうまく使うことができない、というようなことがあります。字を書くこと以外にも、箸やハサミがうまく使えない、工作や体育、体を使った遊びなどが苦手で参加を嫌がる、といった様子も見られます。同じく発達性協調運動症の場合も、努力不足や練習不足によって、その状態が引き起こされているわけではありませんので、その子に合った方法で学んだり、有効な補助を使うなど、生活の中で工夫していく必要があります。

その他、LD も発達上の問題としてありますが、これについては後述します。

（２）発達以外の問題と学習困難

発達以外の要因としては、養育環境の問題、学習に対する意欲の問題、精神疾患、身体疾患などが考えられます（図 5）。

養育環境の問題としては、ご家庭の事情で、宿題や持ち物、苦手な学習へのサポートを十分に行うことができない場合、学習でわからない点がそのままになってしまったり、宿題や学校の準備などの習慣が身につけにくい、といったことが考えられます。不適切

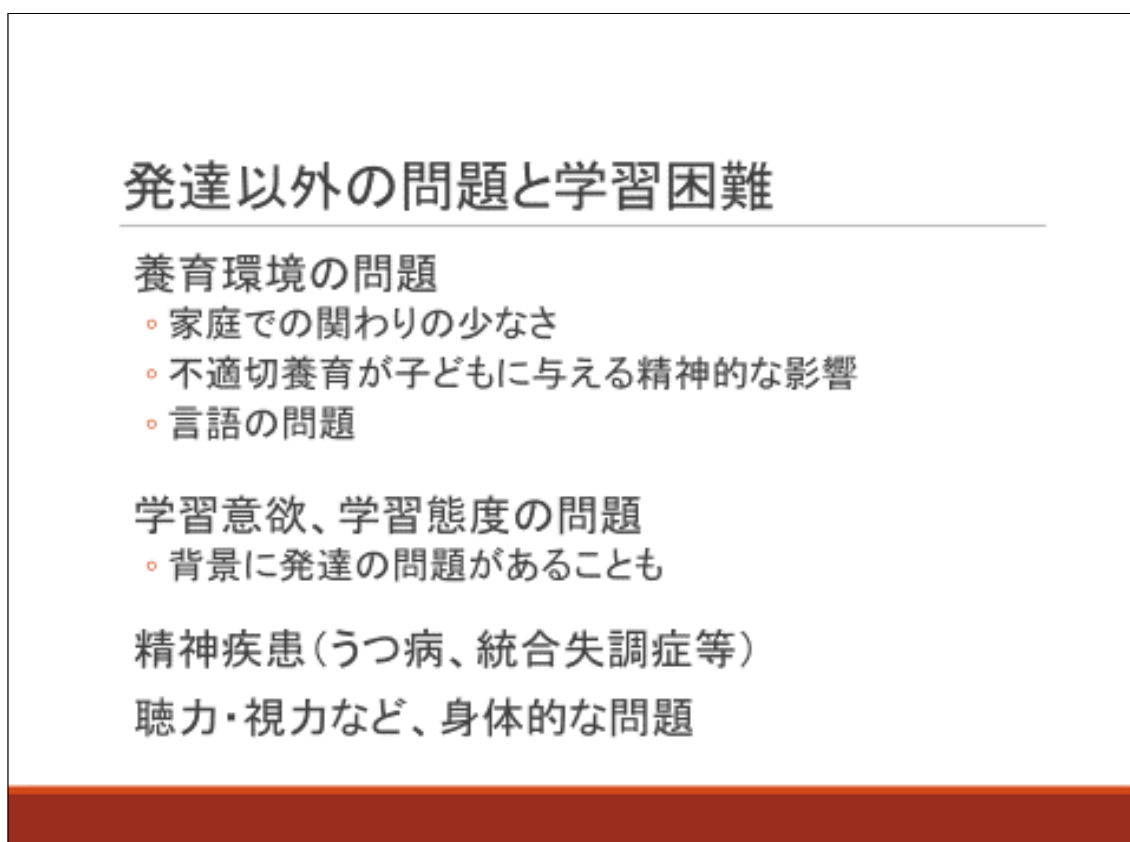


図 5 発達以外の問題と学習困難

養育によって、注意集中困難、衝動性といった ADHD のような様子になる子どもも見られます。こういった場合には、注意集中の苦手さに対する環境調整とともに、家族との面談によるサポート、子どもの心理面のサポートが必要となってきます。また、家庭で用いる言語が日本語でない児童・生徒の場合には、学校での学習が定着しにくい場合もありますので、言語に関する配慮も重要になってきます。

さらに、精神疾患などで急に学習に取り組むことが困難になったり、視力や聴力などの問題で、学習の理解に困難をきたす場合もありますので、子どもの様子を注意深く観察すること、家庭との連携を密に行い、場合によっては医療機関等との連携を視野に入れることも重要といえます。

3. LD（学習障害）について

LD は、発達障害のひとつです。他の発達障害と同様、脳機能の障害ですので、本人の努力不足や育ってきた環境の問題によるものではありません。

状態としては、知的な遅れがないのにも関わらず、学習面のどこか特定の部分でつまずきやすく、学びにくさを持っています（図 6）。

LD(学習障害)とは？

- ・発達障害のひとつ
 - ⇒ 脳の機能障害による先天的な問題
- ・知的な遅れがないのに、
学習面でどこかつまずきやすく、
学びにくさを持っている



図 6 LDとは？

学習のなかでは、たとえば、単語や文章の読みがたどたどしい、とか、漢字の読みをなかなか覚えられない、一生懸命書いているのに、字の形が整いにくい、何度やってもすぐに忘れてしまう、といった様子が見られます。

こういった児童・生徒に対しては、ノートに漢字を何回も書いて覚えるといったような、同じことを繰り返す練習が、効果を持ちにくい場合がありますので、学習方法に工夫が必要です。

また、子ども本人も、一生懸命に取り組んでいるのにできない、覚えられないという状態が続きますので、だんだんと学習に対する抵抗感・拒否感が強くなります。そのため、学習へのやる気を失ってしまって、本を読むこと自体も嫌がるようになってしまうことがあります。そうすると、さらに知識が得られにくくなってしまい、特定の科目だけではなく、学習全般への苦手さに結びつきやすくなります。

LD の場合、他の障害が重複していなければ、基本的には対人関係や行動上の問題はないといえます。学校では、集団場面での問題行動がなければ、特別支援教育の対象にはなりにくいので、低学年段階では、なかなか問題として挙がりにくいようです。ただし LD は、ADHD や ASD との重複が認められることもよくありますので、その場合はむしろ、行動面の問題への対応が中心になりやすいといえます。

さらに高学年になると、児童の学習への拒否感が増してくるのと、学習内容が難しくなってくるのもあいまって、特定の科目だけではなく学習全体における遅れが顕著になってきます。また、二次的な問題として、非行や不適応行動、情緒障害などが顕在化してきた場合にも、問題行動への対応ということが中心になりやすいといえます。

しかし、一体なぜ、LD の児童・生徒は、学校で支援の対象として挙がりにくいのでしょうか。そこには、LD に関する周囲の人々の意識の問題があるように思われます。

基本的に通常学級に在籍している児童については、明らかな知的発達の違いがない場合が多いといえます。LD の場合は、特定の学習習得には困難がありますが、その他の発達障害との重複がなければ、行動面や集団適応には問題がなく、他にできることもたくさんあるため、「できないところはあるけれど、まあいいか」と受けとめられやすく、ある側面の「できなさ」「つまずき」の大変さを理解してもらうことが困難です。

また場合によっては、他のできていることがあだとなって、「わかっているはずなのに、取り組まない」とか「さぼってばかりいる」、「なんでみんなと同じようにできないの?」と、本人の努力不足のように思われることも多いようです。

子ども本人も、周囲がすんなりできていることを、自分が一生懸命努力してもできない、という状況にあると、何で自分はできないんだろうという疑問とともに、周囲からの叱責などを通して、自分の努力が足りないからだ、自分の頭が悪いからだ、と思ってしまいがちで、自己評価が下がりやすくなってしまいます。また、自分のできなさに向き合うことはしんどいので、自分がわからない、できないことを、なるべく周囲に隠そうとする傾向もあります。そういったことが、問題をさらに先送りすることにつながり、

LDとは？

学習障害 (Learning Disabilities : LD)

文部科学省 (当時: 文部省)

1999 (平成11年) 「学習障害児に対する指導について」 (報告)

学習障害とは、

基本的には、全般的には知的発達に遅れはないが、

聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち
特定のものの習得と使用に、著しい困難を示すさまざまな
状態を指すものである。

図 7 LDの定義

非行や情緒障害、不登校などの二次的な問題に結びつく場合があります。

そういった問題を避けるためには、なるべく早い段階で、周囲が学習のつまずきに気づき、本人の学び方の特性に配慮した支援を行う必要があるといえるでしょう。

上記を踏まえて、LD について、基本的な内容を説明していきます。

教育現場における LD としては、1999 年の文部科学省の定義が用いられています (図 7)。そのなかでは、基本的には全般的な知的発達に遅れがないものの、「聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に、著しい困難がみられる」とされています。

みなさん、この定義についてはよくご存じだと思いますが、実際の指導・支援を考えていく上では、これら全体の能力の問題を視野に入れておく必要があると思いますので、頭に入れておいていただけるとよいと思います。

それでは、実際に LD のお子さんはどれくらいいるか、ということですが、学校で行われた調査としては、平成 24 年に文部科学省が実施した調査があります。全国で約 5 万人の児童生徒を対象として、小中学校の担任の先生方に行ったアンケートですが、知的発達には問題がないにもかかわらず、学習面で著しい困難を示すお子さんは、4.5% という結果でした。さらに読み書きや計算、といった問題については、それぞれ 2.4%、2.3% という結果が出ています。

これを実数で見た場合、平成 24 年度の小学校の全児童数が約 670 万人と発表されていますので、単純計算で約 15 万人の児童が読み書きや計算で著しい困難を持っている、ということになります。中学校では全生徒数が約 350 万人ですので、約 8 万人という計算です。先生方が把握されておられるだけで、これだけの人数がいるということです。こういった児童・生徒がみな、支援を受けられていればいいのですが、さまざまな事情で支援が行われていない現状があります。そういった意味では、まずは通常学級に在籍する LD の児童・生徒の状態像や実際の対応方法について知っていくこと、そして今できることから始めていただく、ということが重要なのだと思います。

4. 読み書きの問題における背景要因

LD のなかには、読み書きの問題が含まれますが、それを神経心理学的用語として古くから知られている、「発達性ディスレクシア」と呼ぶことがあります。発達性ディスレクシアは、先天的な脳機能のかたよりから読みの障害を呈するものです。この発達性ディスレクシアは、日本では「発達性読み書き障害」と、書くことの問題も含んだ名称で呼ばれることがあります。これは、読みに問題があると、必然的に書きにも問題が表れやすいことによるものです。

LD と呼ばれる子どものうち約 80% が、この発達性ディスレクシア・発達性読み書き障害であると言われています（上野, 2006）。その他、読みの問題は見られないものの、文字の書きの問題はある、という場合には、書字障害といわれます。

発達性読み書き障害のお子さんは、字が全く読めない、書けない、と思われてしまいがちですが、そういうことではなく、時間をかければ読める、たどたどしいけれど何とか読めているし書けている、という状態もあります。つまり、正確に読めない・書けない、というだけではなく、流暢に、スムーズに読み書きすることが難しい、練習してもなかなか上達しにくい、という状態であることを理解しておく必要があります。

しかし学校では、児童・生徒の、文字や文章の「書き」について、問題が指摘されることがあっても、「読み」については、なかなか問題視されにくいようです。

「書き」について気づかれやすいのは、テストやノートなどの提出物、作文などで、先生方が児童・生徒の文字を見る機会が多いことによるものでしょう。ただしその場合でも、「丁寧に書きなさい」「ちゃんとお手本を見て書きなさい」といった声かけなどの指導が中心になりやすく、「書き」の問題の背景要因や実際の文字の習得度に関するアセスメントには結びつきにくいようです。また、「読み」に関するアセスメントを行うことも、現状ではなかなか難しく、「読み」のつまづきが見過ごされやすいといえます。そういった意味では、先生方に、ぜひ読み書き障害についてご理解いただき、少しずつ教室でできる支援を行っていただければと思います。

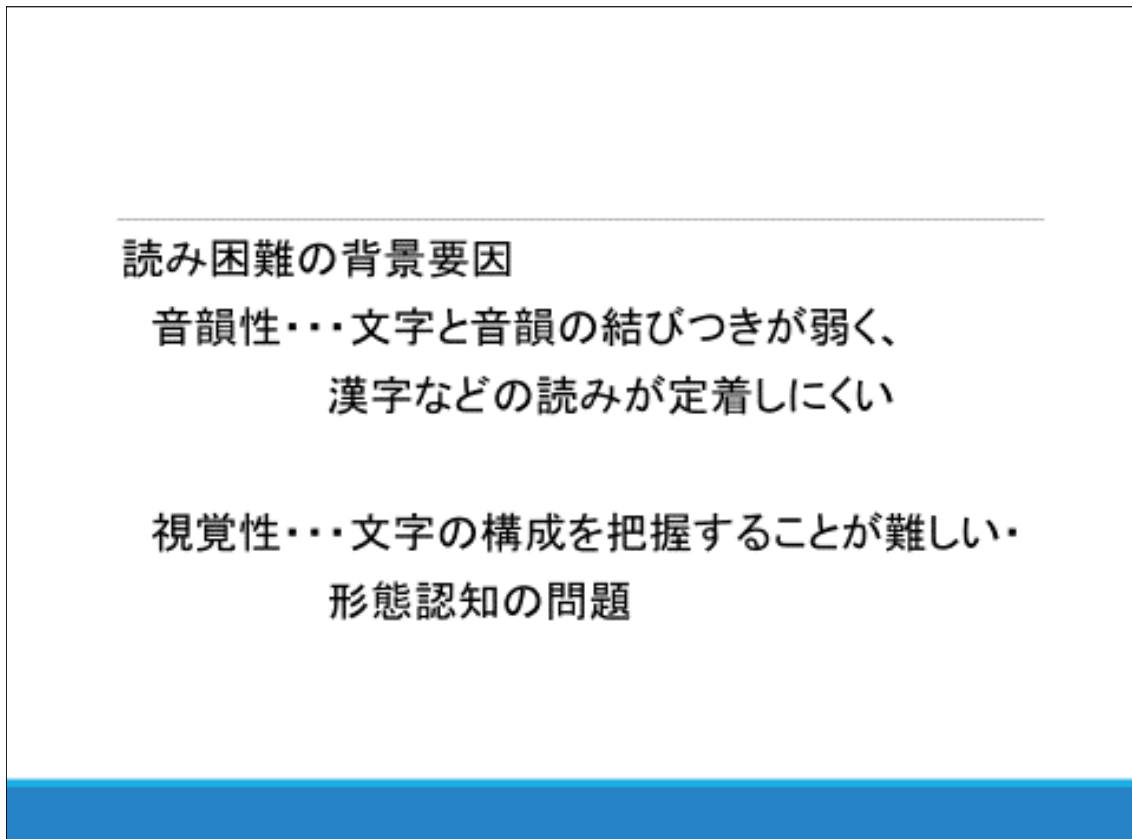


図 8 読み困難の背景要因

それでは、子どもの読み書きの問題の背景要因について、説明します。

教室で音読をする際に、一文字一文字のたどり読み・逐次読みになってしまう、単語をまとまりとして読むことが難しい、単語の読みや文章の語尾を自分で勝手に変えて読んでしまう、という場合があると思いますが、その中には、この発達性ディスレクシアの児童・生徒が含まれている可能性があります。また、文字の読みがスムーズにできないことから、文章の内容を理解するのにも困難が生じやすい場合があります。

このような読みの困難の背景には、大きく分けて音韻性の問題と視覚性の問題、ふたつの要因が考えられています（図 8）。

まず音韻性の問題ですが、これは文字と音韻の結びつきが弱く、文字の読みが定着しにくい状態です（図 9）。また、視覚性の問題については、似た文字を弁別することが難しかったり、単語をひとまとまりとして覚えることが難しかったり、という状態が見られます。

音韻性の問題

音韻認識

- ▶ 音と文字の関係を理解し、操作する力

「読み」の障害

音韻認識が弱い

- ⇒ Decoding(文字や文字列を音に変換する)の問題
- ⇒ 「音読」など「音韻化」の障害

図 9 音韻性の問題

音韻認識の弱さ

- ⇒ 音の誤り (「めがね」→「めだね」、「ライオン」→「ガイオン」)

特殊音節の書きの誤り

(促音「っ」、拗音「ゃ」、長音「おお」、撥音「ん」、拗長音「ちょう」)

漢字の読み(音読み・訓読み)が覚えられない

変則的な読みのパターンが覚えられない

(「木」と「立つ」で「木立(こだち)」など)

図 10 音韻認識の弱さ

視覚性の問題

視空間認知の問題

- ・形の違いがわかりにくい(「見」「貝」、「ち」「5」、「わ」「れ」、「い」「り」「こ」)
- ・細部まで正確にとらえることが難しい
- ・線の方角や位置関係、文字の構成(部首・つくりなど)がわかりにくい(「シ」「ツ」、「雨」「形」、「耳」)
- ・画要素が極端に離れる

視覚的な記憶の苦手さ (画数の多い漢字など)

図 1 1 視覚性の問題

文章をすらすら読むためには、文字を一文字ずつ追うのではなく、いくつかの文字を一度に、そして一定の速度で読む必要がありますが、読みに障害のある子どもは、一文
字を読むための時間が長くなる傾向にあり、スムーズに読むことが難しいといえます。

このように読みに困難があると、書字にも問題が生じやすくなります。

音韻性の問題がある場合、「が」と「だ」のような、似た音を誤って覚えていたり、
助詞や特殊音節の書きの誤りが出やすいといったことがあります(図 10)。

基本的にひらがなは、一文字でひとつの音に対応していますので、読みのあやまりが
生じにくい文字ではあるのですが、特殊音節はその原則から外れた読みになります。例
えば、「きって」など促音を含む単語は、音のない部分に文字が入っていますし、「きゅ
うきゅうしゃ」など拗音や拗長音を含む語では、一つの音に対して、二つの文字が対応
しています。音韻性の問題を抱えていると、文字と音を瞬時に頭の中で一致させること
が難しいので、書き誤りも生じやすいのです。

さらに漢字になると、文字の種類が多く、音読み・訓読みといった複数の読み方があ
るため、覚えることがさらに困難になり、書きの困難も大きくなります。その場合、漢
字テストで回答ができない状態になりやすく、書けていても、熟語の文字を逆に書いて
いたり、同じような意味をもつ漢字を誤って書いたりするミスが出やすくなります。

視覚性の問題がある場合には、似た文字を弁別したり文字を目で追ったりすることが難しい、といった問題が起こりやすいのですが、文字の形や構成を捉えるのが難しい場合などは、書きの誤りも生じやすくなります（図 11）。具体的には、へんをつくりが逆になる、鏡文字になる、ななめの線の向きをまちがえる、画数の多い漢字を覚えることが困難、といったことが挙げられます。さらに、漢字の場合は、それ自体が意味を持つ文字でもありますので、意味理解の問題も影響してくることがあります。

ここまで、読みの困難の背景要因として、音韻性・視覚性、それぞれの困難の特徴について説明しましたが、その両方を持ち合わせていることや、その他の問題が組み合わさっている場合もありますので、それぞれの児童・生徒の特性を、丁寧に把握する必要があります。

5. 計算・算数の問題

LD としては、読み書きの問題の他に、計算・算数の問題があります。

算数は、積み重ねが重要な教科ですので、もともと多くの子どもたちにとって難しいと感じられる教科のひとつであり、就学前の段階からの、数字の読み書き、数概念の理解、計算などの知識の定着も大変重要になってきます。

算数の困難さ

計算・算数の困難

- ・物の数を数えるのに時間がかかる
- ・大きな数を書きまちがえる（例：109⇒1009）
- ・簡単なたし算ひき算で、指を使わないとできない
- ・くり上がり・くり下がりのある計算ができない
- ・九九が覚えられない
- ・文章題を読んで、式を立てることができない
- ・数直線や図形、グラフの理解ができない

図 1 2 計算・算数の困難さの例

そのため、LD、算数障害のある児童・生徒は、さまざまな段階での困難を抱えやすいといえます。

図 12 に挙げたのは、LD のある児童によくみられる困難の例です。たとえば、109 などの大きな数を、聞こえたままに書いてしまう、簡単なたし算ひき算でなかなか暗算ができない、といった様子が見られることがあります。

読み書きの LD と同様、算数障害でも、何回練習してもなかなかスムーズにできるようにならない、瞬時に解くことが難しい、という特徴がありますので、こういった困難のある児童・生徒の学習支援では、その子どもに合ったやり方を探し、効果的に練習していく必要があるといえるでしょう。

それでは、算数障害の中身について見ていきましょう。

学習障害（Specific LD）の算数における困難について、DSM-5（アメリカ精神医学会による精神疾患の分類と診断の手引き）では、「数の感覚、数学的事実の記憶、計算の正確さまたは流暢性、数学的推理の正確さの 4 つのうち、1 つもしくは複数の技能が障害されている状態」と定義しています。

数の感覚としては、数字やその大小、数同士の関係の理解といった、数概念の理解が挙げられます（図 13）。数概念を身につけていく上では、まずは数量をおおよその大き

数の感覚：数概念の理解

・数量のおおよその把握（多少の理解）

・少ない具体物・数詞・数字の関係の理解

例) ●●●=さん=3 の理解

→数概念の理解

【数量の大きさの理解、数が順序を表すことの理解
（何番目）】

就学前には、おおよそ10までの対応関係の理解

図 1 3 数概念の理解

さとして把握できることや、少ない具体物と数字、数詞の関係を正確に理解できることが、重要になります。

数量のおおよその把握というのは、物を見て、数量の多い少ないを識別することができる力です。たとえば、10個のりんごと5個のりんごをパッと見て、10個の方が多い、と瞬時に理解できることです。

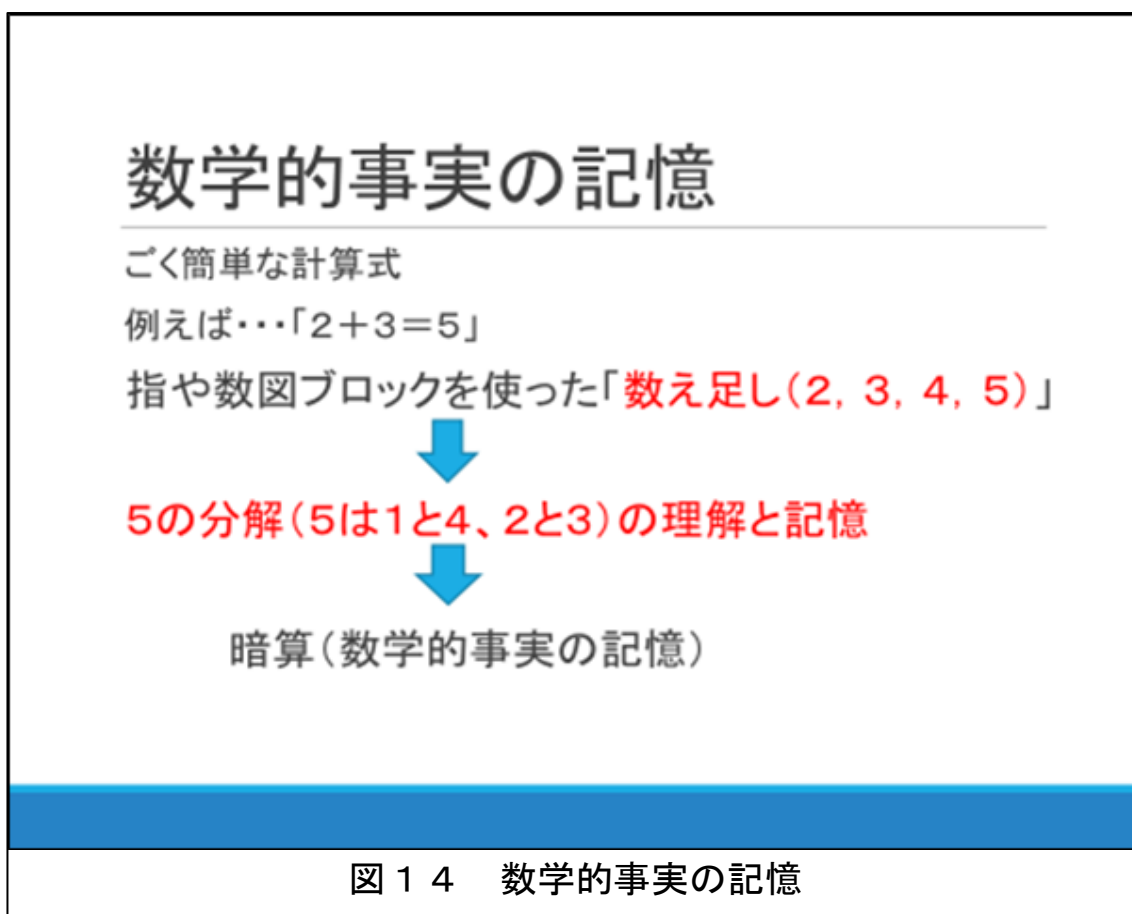
それから、少ない具体物と数字、数詞の関係の理解というのは、個数を把握できる力と言語能力を組み合わせることで、数を理解できるようになることです。具体的な例としては、物と、数詞である「さん」と、数字の「3」を、すべて一致させて理解できること、といえます。

そういった力を基盤として、数概念の理解が進み、就学前の段階で、だいたい10までの数概念の理解ができるようになるといわれています。

しかし、この段階でつまずきがあると、3個のものを見て、瞬時に「3個」と答えることが難しい、物の数を順番に数える際に数詞がとんでしまう、大きな数を読んだり書いたりすることが難しい、などの状態が見られる場合があります。

また、こういった数概念の理解につまずきがあると、その後の学習内容である、数直線や概数の理解、四捨五入などの数の操作でつまずきやすいといえます。

次に数学的事実の記憶についてです（図14）。



ごく簡単な計算式、例えば $2+3=5$ のようなものについては、初期のころは指や数図ブロックなどを使って数え足しをする方法が取られます。しかし、練習を繰り返すうちに、5 の分解などは数学的事実として覚えられていきます。そうすると、 $1+4$ 、 $2+3$ といった計算は、数え足しをせず、長期の意味記憶から答えを検索する、つまり暗算ができるようになっていくのです。

しかし、こういった記憶に問題があると、同じ計算式を見ても、答えを思い出すことができず、ひとつずつ数え上げる方法からなかなか脱却できない、といった状況が続くようになります。

さらに、計算式の記憶ということにおいては、九九をなかなか覚えられない児童もいます。九九の場合は、計算式の暗唱を通して音で覚えることが多いため、音を正確にとらえて数字に変換することが難しい場合、正確な数式の記憶が困難になってしまいます。

例えば、「4」と「7」は、九九の読みでは、「し」「しち」となり、もともと区別がつきにくい数字なのですが、音を正確にとらえることが難しい児童・生徒にとっては、よりいっそう覚えることが難しくなります。

また、音と数式がうまく結びついていない場合は、 9×4 などの数式で、答えがぱっと出てこず、いつも $9\times 1=9$ 、 $9\times 2=18$ 、と最初から順番に唱えないと答えがわからない、ということもあります。

計算の正確さ・流暢性

筆算

⇒ たし算ひき算の場合、20以上の複雑な計算
(例： $49+35$ ， $76-48$)

数学的事実の記憶の範囲を超える

複数の手続きをふむことが必要な計算問題を
正確に、スムーズに解く力

図 1 5 計算の正確さ・流暢性

次に、計算の正確さ・流暢性についてです（図 15）。この場合の計算とは、筆算などの複雑な計算をさしています。暗算では難しい、くり上がりくり下がりのある 20 以上のたし算ひき算をはじめとして、小学校中学年以降では、かけ算・わり算の筆算も学んでいきます。こういった筆算は、数学的事実の記憶の範囲を超えていますので、1 つの計算式を解くために、複数の計算を、手順通りに、正確にこなす力が必要です。

筆算でつまづく児童・生徒の場合は、計算の手順を順番に思い出すことや、ひとつひとつの計算を正確にこなすことの困難が考えられます。また、視空間認知や書きに困難のある場合には、位をそろえることが難しく、自分の書いた計算途中の数字を見てミスが引き起こされてしまう場合もあります。

次に、数学的推論の正確さについてです。数学的推論につまづきがある場合、文章題を解くことが難しいといえます。

文章題では、まず問題を読んで理解し、それを視覚的なイメージに置き換える力が必要です。しかし数学的推論の困難があると、文章題の内容を具体的にイメージして、自分で絵や図に表すことが難しいといえます。そしてその後、計算式をたてて答えを出すのですが、数学的推論に困難がある場合には、そのイメージを算数の知識と結びつけて、計算式を立てることが難しいといえます。

文章題は、さまざまな能力を総動員しなければならない応用問題です。そのため、つまづきのポイントがなかなかわかりにくいのですが、「文章を理解する」「視覚的イメージをたてる」「計算式にする」「実際に計算をする」という、それぞれの段階の、どこで困難を抱えているのかを、まずは注意深く見てもらうことが、重要といえるでしょう。

6. LD のある児童・生徒への支援

LD の可能性のある児童・生徒への支援を考える上では、まずアセスメントを行うことが重要です。

可能であれば、医療相談機関との連携のもと、WISC や K-ABC などの詳細な検査を行い、児童・生徒の認知的な特徴をとらえ、本人にとって効果的な学習方法を探ることができるでしょう。並行して学校では、文字の読み書きの習得度を知るために、学習習得度検査や言語の発達検査などを行えるとよいと思います。

習得度の検査としては、学校で行う学力テストなどを活用する方法があります。なるべく当該学年の内容だけでなく、前の学年をさかのぼって結果を検討できるとよいでしょう。また、市販されている読み書き検査などもありますので、ぜひ利用していただけるとよいと思います。こういった習得度の検査は、定期的に行うことで、学習の効果を測定する手助けにもなります。

特に文字の読み書きに関しては、漢字の定着が最初の問題として挙げられやすいのですが、まずはひらがなの定着について確認することが重要です。読み書きに困難のある

児童・生徒のなかには、高学年になっても特殊音節などが定着していない場合や、文字の形をうまくとらえることができていない場合もあり、そういった問題が手つかずになっていることがあるからです。また、ひらがなは、カタカナ・漢字を学んでいく上での補助としても重要な文字ですので、きちんと定着しているかどうかを把握しておく必要があるといえます。

ひらがな文字の定着については、一文字ずつ(ランダムに並んだもの)の読み書きが、正確にできるかを確認します。読みについては「音読」、書きについては、大人が読み上げた言葉を書く「聴写」を行います。その際、スムーズに読み書きできているかどうかについても、確認できるとよいでしょう。その後、単語・文章レベルでの読み書きのつまずきについても確認します。濁音や半濁音、特殊音節や助詞などの誤りのパターン、現在の語彙力の程度がわかると、支援の計画が立てやすくなります。さらに、カタカナ・漢字についても同じように、読みと書きに関する定着の度合いについて情報を集められるとよいと思います。

算数については、数の概念理解や計算について習得度や誤りのパターンについて、把握しておけるとよいでしょう。また生活の中で多く使うカレンダーや時計の理解、硬貨やお札を使ったお金の計算などは、ペーパーテストだけではなく、具体物を使った形でも定着の度合いをアセスメントしておけるとよいと思います。そうすることで、生活全体を視野に入れた支援の方向性が見えてきます。

それでは、支援の具体的な方向性について、説明します。

障害のある子どもへの支援を考えていく上では、その子どもが将来自立していく上で必要な力を身につける、という発想が重要になります。そのため、児童・生徒の年齢に合わせて、さまざまな方法を組み合わせた支援を行っていく必要があります。

基本的に、年齢が小さい場合には、「できないことをできるようにする」というボトムアップの支援が中心になってきます。読み書きが困難、という状況に対して、その子どもが身につけやすい方法を探し、練習を積み重ねて、スムーズにできるようにする方法です。

その一方で、年齢が上がってくると、学校で学ぶ知識も多くなってきますので、困難を抱えながらも、なるべくハンディキャップを背負わずにすむよう、さまざまなツールを使いこなす練習も必要になってきます。

そのような補助代替ツールとしては、タブレットやスマートフォンでのメモ入力やカメラ機能、音声認識アプリ・録音機能、電卓などが、大人になっても活用しやすいものとして挙げられると思います。

ボトムアップの支援を続けながら、さまざまなツールの活用方法も学び、自分に合った方法を探す練習を行っていくと、児童・生徒が、自分にとって必要な支援を理解し、将来的には自分から他者の援助を得られるようにしていくための手助けができると思います。

それでは、ボトムアップの支援について、少し説明します。

読み書きに苦手のある児童・生徒に対しては、まずは読む練習を行っていくことが重要でしょう。書けないからといって、「10回書く」といった反復練習をやみくもに行うことは、児童・生徒の理解を促していくうえで有効ではありません。「書く」練習も効果的に行いつつ、それ以外のさまざまな方法を組み合わせて、文字の形や読みを身につけていくための練習を積み重ねられるとよいと思います。

その際必要なのは、それぞれの児童・生徒の得意不得意に応じた教材・教具を選択し、さらにその子どものレベルに合わせた工夫を行うということです。

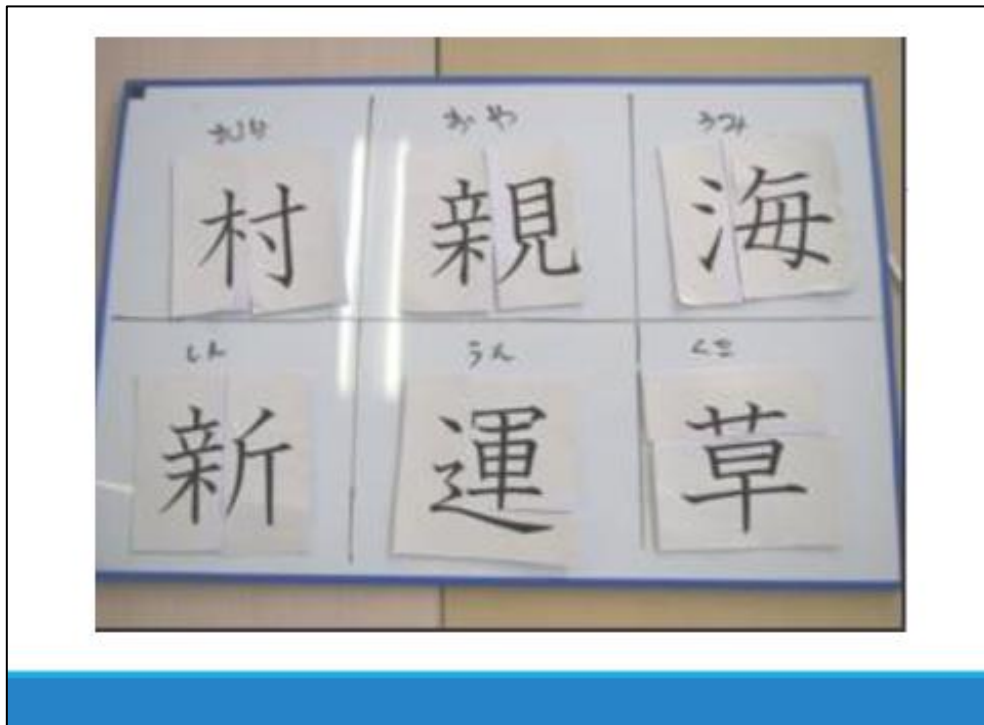
たとえば音韻性の苦手さのある児童・生徒のなかには、漢字の意味を覚えることは得意という場合があります。その際は、その児童・生徒のレベルに合わせて、漢字の成り立ちや偏やつくりの意味、語呂合わせなどを使って、覚える方法が有効でしょう。また視覚性の苦手さがある場合には、文字の構成を理解するために漢字のパズルや間違い探しなどを行うことが、有効な場合があります。

しかし、その場合も、児童・生徒の理解力など、さまざまな要因が影響してきますので、その子に合わせてイラストを用いたり、クイズ形式にしたり、時間を短く区切ったり、といった工夫が必要になってくるでしょう。

学習で達成感を得られにくい児童・生徒が、自分でできる、といった経験を積み重ねていくことは、学習への意欲や自己効力感を維持していく上で重要なことです。クラスでの一斉指導の場においても、児童・生徒の得意を活かしながら苦手に取り組んでいくために、さまざまな教授法を試していただけるとよいと思います。

名古屋大学心の発達支援研究実践センターでは、2008年度から2012年度までの間、発達障害分野における治療教育的支援事業の一環として、ある小学校に特別支援教育相談室「にじいろ教室」を開室させていただき、相談活動や児童への学習支援を行っていました。そこで使用してきた教材について、次のページからいくつかお示しします。漢字の学習の際には、なるべく書く作業を減らして、短い時間でゲーム感覚でできる課題を多く組み合わせる工夫を行っていました。算数でも、目で見ればっとわかりやすい教材を使って、数に親しむことを中心に、取り組んでいたといえます。

漢字教材「漢字のパズル」



漢字教材「漢字見くらべシート」

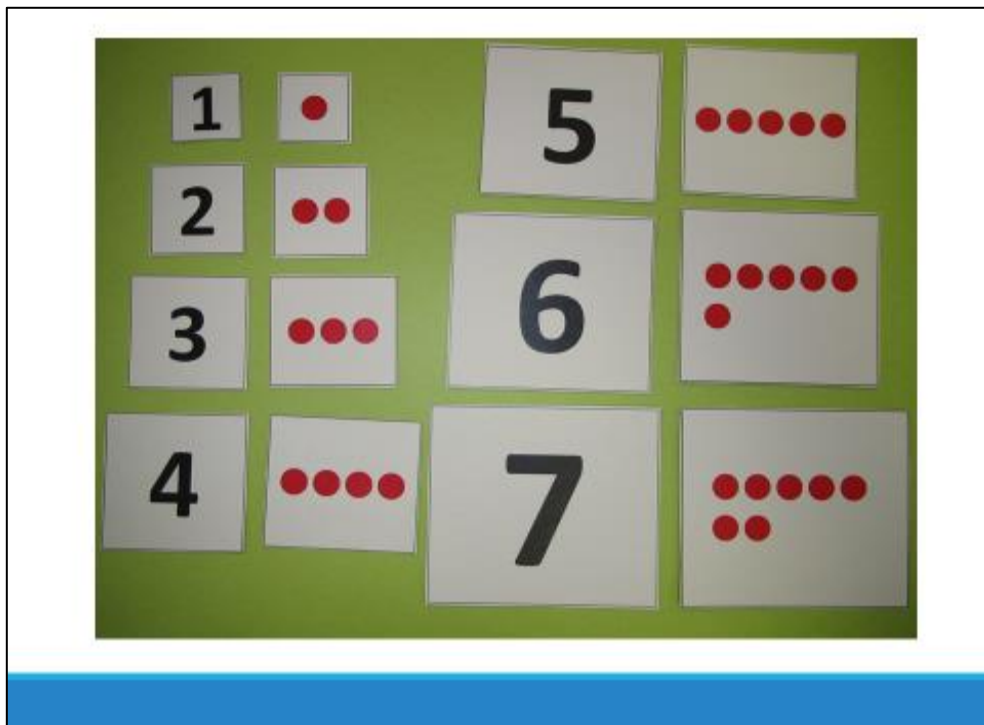
「はし」る をさがして○をつけよう。

走	走	歩	走	歩	止	走	土
歩	走	足	走	歩	走	土	歩

石	石
右	右
左	石
左	石
石	右
右	左
右	石
石	左

「いし」をさがして○をつけよう。

数概念教材「だんだんカード」



ここではLDについて概観してきました。基本的に、発達障害としてのLDの特徴は、一生その児童・生徒が持ち続けていくものといえます。そういった意味では、LDの子どもへの支援というのは、自分はこの方法だったらできるかもしれない、こうした方がわかりやすい、といった工夫を、将来、自分自身でできるようになっていくための手助けをする、ということになるでしょう。そのためには、子どもと一緒に教材等を試し、彼らが自分で納得してその方法を選べる体制で、支援を行っていくことが大事になってきます。学習で達成感を得られにくい子どもにとって、自分が学びやすい方法を一緒に先生に考えてもらうのは、非常に重要な経験になると思います。ぜひ、先生方の持っている知識と経験を、そういったお子さん方への支援に活かしていただけたらと思っています。

行動への支援

酒井 貴庸

1. 応用行動分析 (Applied Behavioral Analysis : ABA)

ABA は、個人や社会的な問題を解決するために、行動の原理を援用する方法です。ここでは生徒の行動に着目して、適応的な行動を形成したり増やしたり、不適切な行動を減らすための支援方法について説明します。

たとえば、授業中に居眠りをして授業を聞いていない生徒をみかけた経験をしたことがある先生は少なくないのではないのでしょうか。この生徒が居眠りをするのはなぜか、を考えた時に、どのような理由が考えられるのでしょうか。前日の夜にゲームに夢中になって睡眠不足、部活動の練習で疲れている、授業が理解できなくて集中力が持続しない、などさまざまな理由が考えられます。ただこのようなことが原因であると考えた場合には、それぞれ次のような対策をとることができます。睡眠不足や疲労が原因の場合には、授業がある日の前日には十分な睡眠時間を確保できるよう本人や家族の協力を得ることで、睡眠不足や疲労感を軽減する。また、授業でわからない部分があるのであれば、教材の変更や補修などによって授業のなかでわからないことを減らす工夫をして、授業中の集中力を促進するといった対処方法が考えられます。このように具体的に原因を明確にできた場合には、原因に対応する対処方法がそれぞれ考えられます。しかし、居眠りや学力の低下が慢性的になると、生徒を「この生徒はやる気がない」というように捉えてしまうことはないのでしょうか。そして、やる気がない生徒と捉えた生徒に対し、次の試験で赤点だったら部活動の試合に出場できない、就職や進学があやうくなるなどと伝えて、なんとか勉強をするよう諭すといった指導をすることがあるのではないのでしょうか。このような方法は意味がないと言いますが、居眠りをするのは「やる気がない」からであると考えることには意味がないでしょう。やる気がない生徒に直ぐにやる気を出させる方法があるのであれば別ですが、支援方法を検討するうえでは、居眠りの原因を「やる気がない」といった生徒の性格や能力が原因であると考えすることは、得策ではありません。

「居眠りする」という行動の原因をやる気がないからであると考えたとします。次に、なぜその生徒がやる気がないといえるのかを考えてみてください。おそらく、いつも授業で居眠りをするのだからやる気がないに決まっていると考えるのではないのでしょうか。このように考えると図1のような循環論に陥ってしまいます。このように居眠りの原因を考えてしまうと、いくら論しても居眠りをやめない、というように支援方法が見つからなくなり、さらには、「あの生徒はやる気がないから仕方ない」といったようなあきらめにつながることもあるかもしれません。やる気と同様に、自尊心が低いから、

レッテルによる循環論

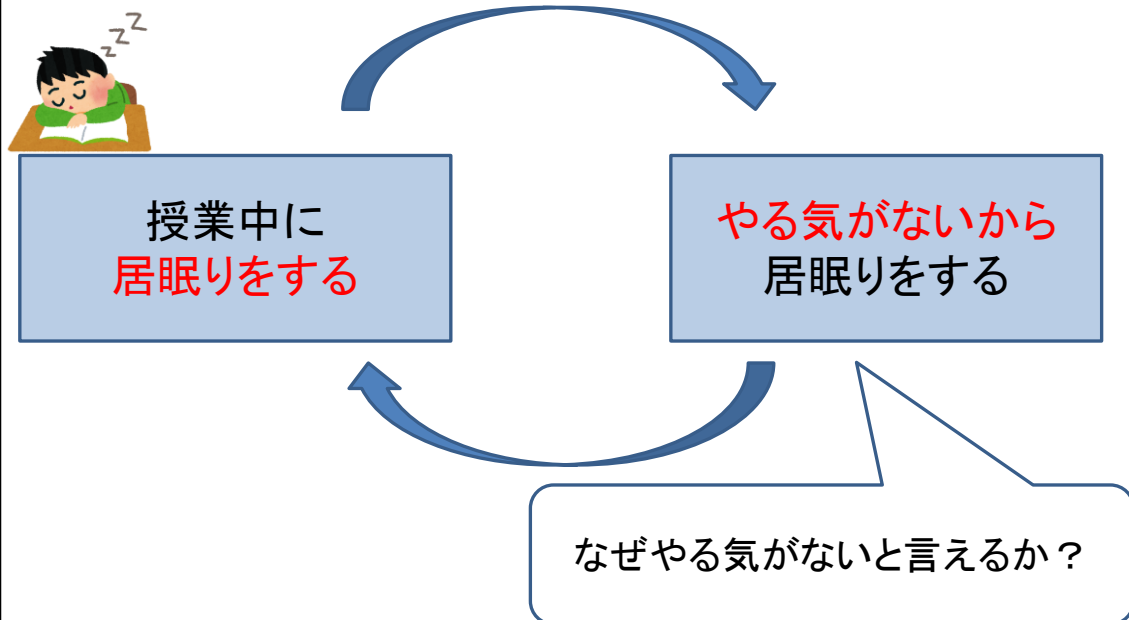


図1 レッテルによる循環論

衝動性が高いから、家庭環境が悪いから、なども循環論に陥る考え方になります。

ABA では、行動（例では「居眠りする」）は、個人と環境との相互作用から起こるものであると考えます。つまり、「居眠りをするのはやる気がないから」といったように、行動の原因をいわゆる性格や特性、個人の能力が原因であるとも考えません。個人と環境との相互作用から行動が生じると説明をしましたが、ここでの環境とは、環境汚染などと言う大きな規模の環境という意味ではありません。たとえば学校場面における、教職員の声掛けや関わり方、他の生徒の言動や教室の温度や湿度、音の反響具合など、これらの個人をとりまく何らかの刺激のことであるとイメージしてください。教職員の表情や立ち姿は視覚的な刺激であり、指示や注意する声は聴覚的な刺激です。

このようなさまざまな刺激からなる環境の影響を受けたり、刺激に対する反応として行動は生じていると考えるのが ABA の基本的な考え方です。そのため、授業中に居眠りをする生徒の行動は、図 2 のように捉えられます。先ほどの図 1（循環論）では、授業中に居眠りをするという行動の原因は、生徒にやる気からと捉えた場合を示していましたが、ABA においては行動の前後に着目して、その行動が生じる、もしくは維持されている原因を分析します。これは、行動の先行事象 (Antecedent)、行動 (Behavior)、行動の結果事象 (Consequence) の頭文字をとって ABC 分析とよばれています。この

行動の前後を理解する

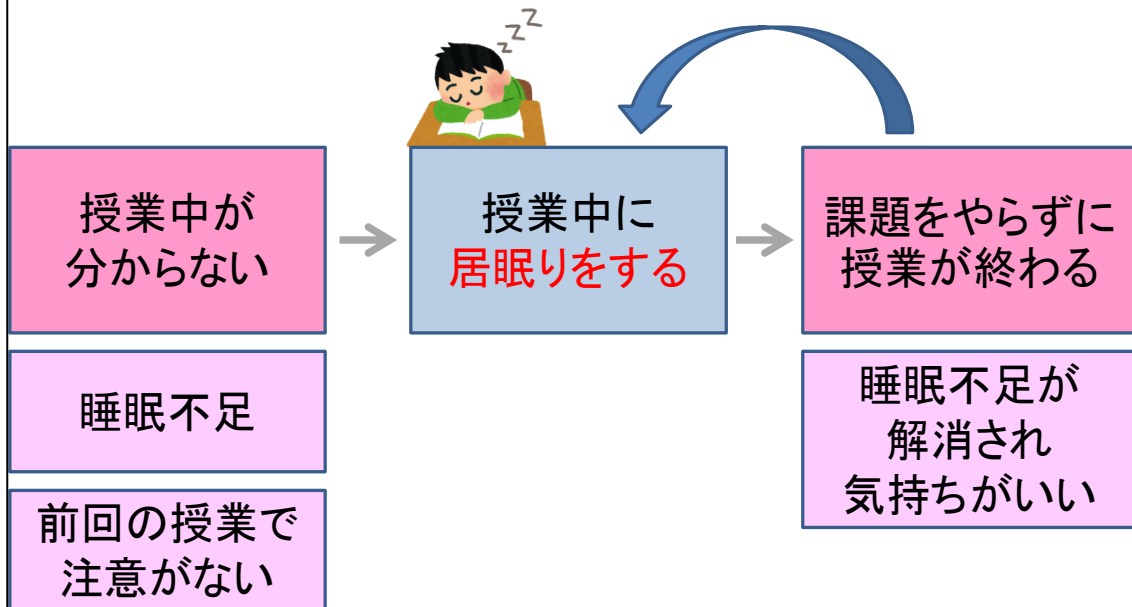


図2 行動とその前後との関係

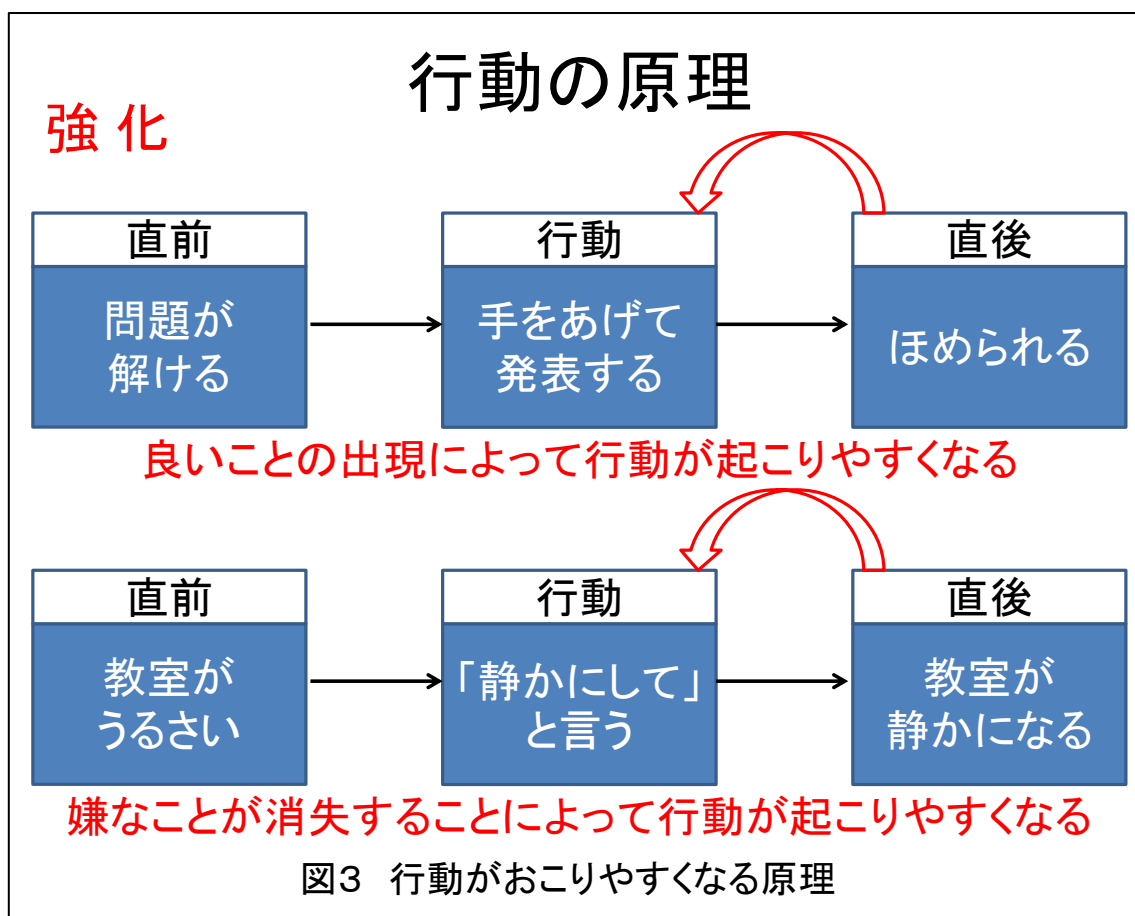
ABC 分析を用いると、授業や課題がわからない (A) といった状況のときに、授業中に居眠りをする (B)、その結果として授業を聞かずに、もしくは、課題をやらずに授業時間が終わる (C)、というように考えられます。また、授業中に居眠りをしてしまうのは、前日の睡眠時間が不足しているからということも考えられますし、前回の授業で居眠りをしても注意されずに、授業が終わったために、同じ先生の授業では居眠りという行動が起こりやすくなっているとも考えられます。行動に影響を及ぼす事柄はさまざま考えられますが、「過去の状況や経験」を重要な事柄として考えます。睡眠不足の程度にもよるかもしれませんが、授業中に居眠りをしていた時に、すぐに注意をされ、起こされてしまい、結果として授業や課題から逃れることができないといった経験をいつもしていると、この授業中に居眠りをするといった行動は起こりにくくなることは想像しやすいのではないのでしょうか。それとは反対に、授業中に居眠りをせずに課題がよくできていたときに、宿題が免除されるなどの経験をすると、その先生の授業中には課題に積極的に取り組む可能性が高まることもあり得ます。つまり、行動の後にどのような結果がともなうのかということが、将来のその行動の起こりやすさに影響するということです。

2. 行動の原理

ここでは例を挙げて行動の原理について説明をします。

まずは、行動が起こりやすくなる「強化」という原理です(図3;上)。授業中に問題が解けた(A)という状況において、手をあげて発表する(B)と、褒められたり、周囲の生徒から認められた(C)という結果になったことを経験すると、次に同じような状況(問題が解けたとき)におかれた際に手を挙げて発表する(B)という行動がおこる可能性は高まります。行動の結果、「褒められる・認められる」というような、本人にとって良い結果が得られたためです。このように行動が起こりやすくなることを「強化」と言います。そして、行動の後に良い結果が出現し、その行動が起こりやすくなることを「正の強化」といいます。「正」というのは、「正しい」というポジティブな意味を含むものではなく、行動したら良いことが「出現した」という、単に「(正負の数の)加わる」という意味です。

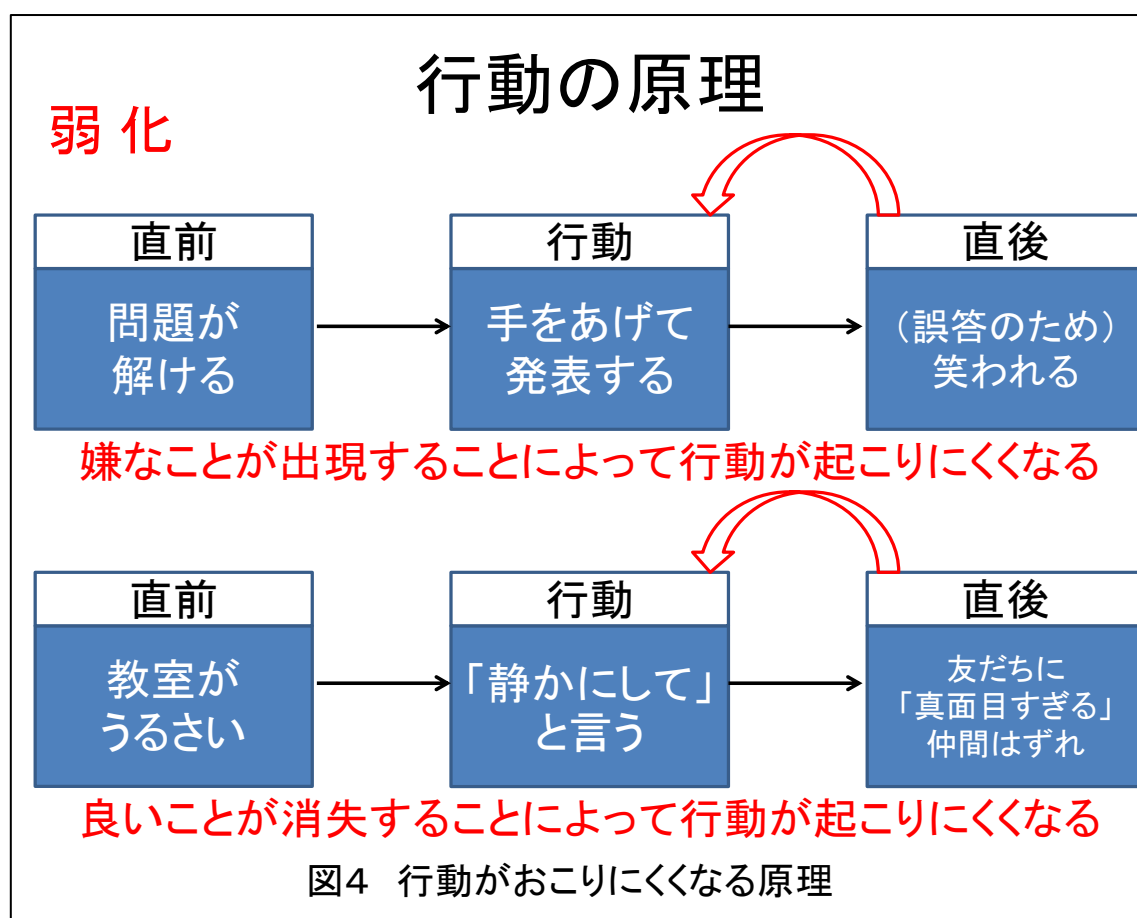
次のようなことも「強化」の例です(図3;下)。教室がうるさい(A)という状況で、「静かにして」と言う(B)と、教室が静かになる(C)という経験をするすると、同じように教室がうるさいと感じたときに、「静かにして」と周囲の生徒に注意をするという行動は起こりやすくなります。ひとつ目の例と異なる点は、行動の結果、嫌なことが消失



することによって、その行動が起こりやすくなる（強化）ため、これを「負の強化」と言います。ここでの「負」は、正しくないという意味ではなく、嫌なことが「消失している」、単に「(正負の数の) 減る」という意味です。「負」ということばがつきますが、行動が起こりやすくなるという強化であり、ややこしいかもしれませんが、「正の強化」も「負の強化」も行動が起こりやすくなるという原理です。異なるのは、行動のあとに「良いことが出現するか」、「嫌なことが消失するか」という点です。

次は、強化の反対に行動が起こりにくくなる「弱化」について説明します（図4）。授業中に問題が解けた（A）という状況において、手を挙げて発表する（B）と、その発表が誤答だったために、周囲の生徒から笑われた（C）という結果になったことを経験すると、次に同じような状況におかれた際に手を挙げて発表する（B）という行動がおこる可能性は低くなります。先ほどの例と異なるのは、行動の結果、「笑われる」というような嫌なことが出現したことです。このように行動が起こりにくくなることを「弱化」と言います。そして、行動のあとに嫌なことが出現し、その行動が起こりにくくなることを「正の弱化」と言います。

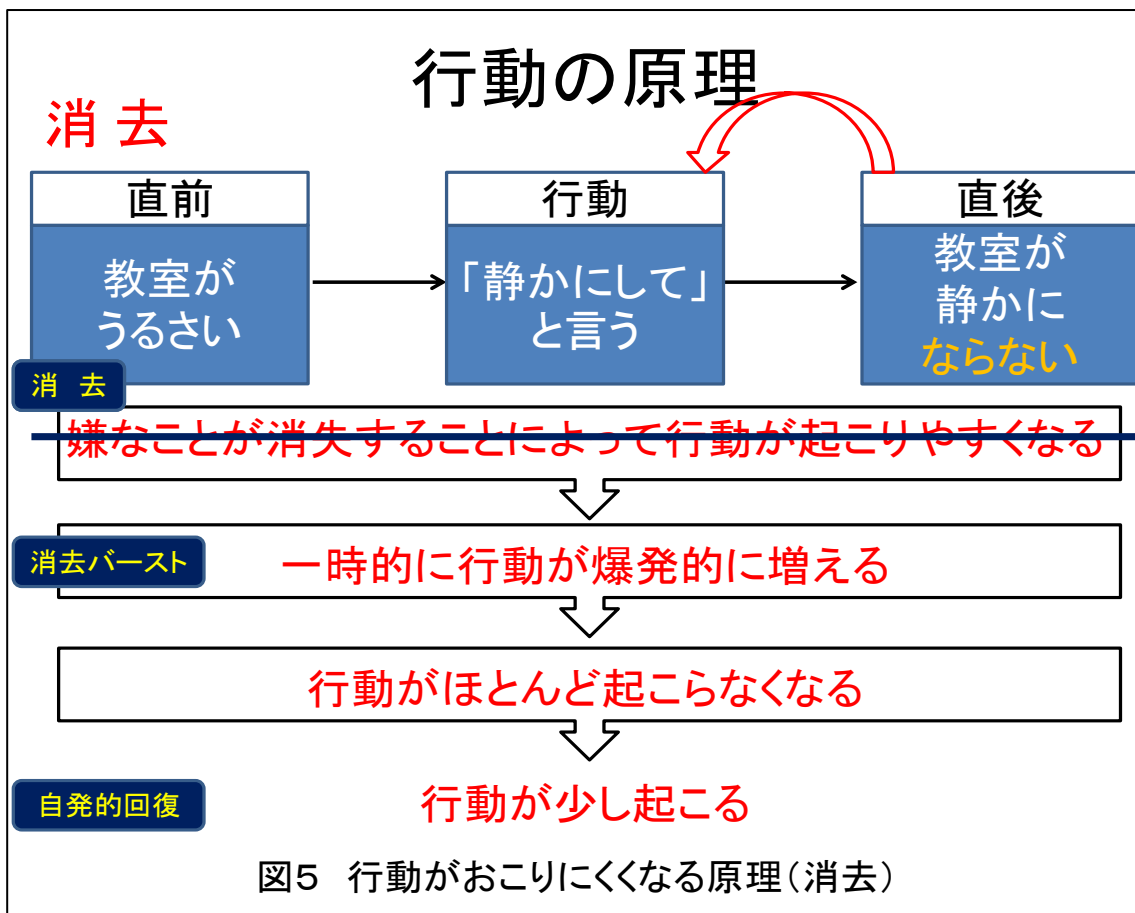
「強化」と同様に「弱化」にも、「負の弱化」があります（図4；下）。教室がうるさい（A）という状況で、「静かにして」と注意する（B）と、周囲の生徒に「真面目すぎる」などと言われ、仲間外れになる（C）という経験をすると、同じように教室がうる



さいと感じたときであっても、「静かにして」と周囲に注意するという行動は起こりにくくなります。行動の結果、良いことが消失し、その行動が起こりにくくなるので、「負の弱化」と言います。

「弱化」は、行動が起こりにくくなる原理として説明をしましたが、もう一つ行動が起こりにくくなる原理があります（図5）。

先ほど挙げた、教室がうるさい（A）状況で、「静かにして」と言う（B）と教室が静かになった（C）という経験をする、その行動が起こりやすくなる「負の強化」を思い出してください。この生徒は、「静かにして」と注意すると、うるさいという嫌な刺激が消失していたために、その行動が起こりやすくなった経験をしています。このような生徒が、ある日、「静かにして」と注意しても周囲は静かにならず、教室はうるさいままだったという経験するとどうなるでしょうか。まずは、何度も「静かにして」と言ったり、そのうちはじめよりも大きな声で言い始めたり、場合によっては、うるさい生徒に向かって消しゴムを投げる生徒もいるかもしれません。そして、何度言っても、どんなに大きな声でいっても、消しゴムをぶつけてもこれまでのように静かにしてくれないという結果が続くと、いずれは「静かにして」という行動が起こりにくくなります。これを「消去」という。ただし、上記の例のように行動が起こりにくくなる前には、「静かにして」と何度も言い続ける、大きな声で「静かにしろ！」と言う、消しゴムを投げ



るというように、一時的に行動の頻度が高くなったり、エスカレートします。これを消去バーストと言います。そして、行動がエスカレートした結果、うるさかった生徒が静かになると、エスカレートした行動が強化されてしまい、同じような状況になった際には、「静かにして」という言う行動ではなく、「(最初から大きな声で) 静かにしろ！」と言ったり、消しゴムを投げるといった行動が起こりやすくなってしまいます。不適切な行動をする生徒の中には、このようにして不適切な行動（「静かにしろ！」と言うなど）が生じやすくなっていった生徒もいるでしょう。最初から不適切な言動をする生徒はいないはずで、例であげたように不適切な言動が学校で生じやすくなるとは限りません。家庭や学校に入る、幼児期に不適切な言動が形成された生徒もいるでしょう。ここでは行動の原理を説明するために学校場面をあげました。

最後に「弱化」と「消去」の違いを整理します（図 6）。どちらを用いても行動を起こりにくくすることにつながりますが、「弱化」を用いることは推奨されていないため、整理しておく必要があります。「弱化」は、行動した結果、「悪いことが出現する」か「良いことが消失する」ことによって行動が起こりにくくなるという原理です。これに対して、「消去」は、(過去に強化された) 行動をした結果、何も変化がないために、その行動が起こりにくくなるという原理です（図：弱化と消去）。「弱化」には即効性があることが研究においても明らかになっていますが、次に挙げるようなデメリットがあるため、

どんな時に行動がおこりにくくなるか？

消去

期待していたことがおこらないとき

- ・ 無視される
- ・ ボタンが効かない
- ・ 何度誘っても断られる

行動したのに変化がない

弱化とのちがいは？



弱化

行動したら嫌なことが起こる・良いことがなくなる

図6 弱化と消去の違い

用いることは推奨されません。

「弱化」とは、行動をすると悪いことが起こったり、良いことがなくなることによって、その行動が起こりにくくなるといった行動の原理です。たとえば、生徒や子どもが良くないことをしたときに、大きな声で怒るとというのがこれにあたります。大きな声で怒ると子どもは静かになります。それ以降大声で怒ることが必要なくなると良いのですが、何度も注意しても子ども指示に従えないということを経験したことはないでしょうか。これが弱化を推奨しない理由の一つです。強い口調で注意をするとその行動は一時的に治まるのですが、その効果は長く続かないため、繰り返し怒る必要があるのです。そのため、注意する側の声がどんどん大きくなったり、厳しい口調になっていきます。とても厳しい親や教師がいると、子どもは言うことをきくようになるかもしれませんが、何度も怒ることは避けたいのが本音ではないでしょうか。怒る側に焦点をあててきましたが、怒られる側に目を向けてみると、どうでしょうか。よく怒られている子どもや生徒です。お父さんや怖い先生の前では注意を受けるような行動をしない子どもはいないでしょうか。その反面、お母さんや注意をしない先生の前では言うことを聞かない子どもは身近にいないでしょうか。これが弱化を推奨しない理由の一つです。怒ったり、良いことを奪ってしまうような対象の前だけでは、ルールや指示に従い、それ以外の場面ではそうはいかないということが起こってしまうのです。子どもの例をあげてきましたが、これは大人でも当てはまります。運転について思い浮かべてください。ドライバーのなかでパトカーが近くを走っているときやオービス（自動速度違反取締装置）がある場合には、制限速度をしっかりと守り、それ以外の場合には制限速度を超過しているということは少なくないように思えます。つまり、ドライバーの速度超過を抑えるために、速度超過をすると罰金を支払ってもらいます、という正の弱化にあたる対処では、ある条件では適切な行動となりますが、その他の条件では違うということです。

また、怒るという対応ばかりしていると教師と生徒、親と子の関係性が悪くなり、それほど行動の改善はみこめないということにもなりかねません。発達障害をもつ子どもで、コミュニケーションが得意ではない場合に、意図や要求を伝えるために大きな声を出したり、教室から出ていくなど、教師や親にとっては不適切な行動が出る場合があります。このような場合に、子どもが大きな声を出した結果、怒られるという結果になってしまうと、子どもの行動は制限されるかもしれません。しかし、大きな声を出したり、教室から出ていくということが、コミュニケーションがうまくいかない子どもにとってのコミュニケーションの方法だったとすると、それを制限することが必ずしも良いとは言えません。子どもにとっては、コミュニケーションをとろうと行動をした後に嫌な結果になるわけなので、何もしない方がよいといったように消極的な生徒や子どもになってしまうこともあるでしょう。これも弱化を推奨しない理由です。

さらに、怒るというような対応ばかりを指導方法や躰として使用されると、その生徒や子どもは自分よりも弱い対象に対して、同じような方法を用いてしまうことも考えら

れます。先述のように、弱化は即効性があるので、怒る側には、負の強化が起こっている（子どもが目の前で大きな声で騒いでいる。これは親にとって嫌な刺激と考えられます。怒るという親の行動の直後に子どもが騒ぐ声がなくなるので、親の怒るという行動は起こり易く）ために、よほど意識をしていないと弱化を用いて生徒や子どもに関わることをやめることは容易ではありません。子どもや生徒の対応として望ましいのは、強化と消去を用いることです。

3. 行動の機能

行動がもつ機能は、①望んでいるものごとを得る（例：テレビを観たいときにリモコンの電源ボタンを押す）、②望んでいないものごとから逃避する（例：雨が降ってきたので傘をさす）、③注目を得る・逃避する（例：授業中に突然大きな声を出す・教師と目が合わないようにする）、④感覚的な刺激を得る・逃避する（例：虫刺されがかゆくて、手をかく）、の4つにわけられます。

ひとつの行動がもつ機能はひとつとは限らないですし、同じ行動であっても状況によって機能が変わることもあります。状況によって行動やその行動の機能が変わるため、行動の前後の情報を記録し、行動の機能を分析することが支援をする上では重要となります。行動の機能を分析することは容易ではありませんが、機能を見誤ると、よかれと思っている支援方法によって不適切な行動を起こりやすくしたり、維持したりしてしまうこともあるのです。行動を正確に記述して頻度を測定し、記録をしていくと、どのような状況下において行動が生じやすいのか、もしくは生じにくいのか、行動の機能はどのようなものか、支援を行ったことによって行動に変化が認められたか否か（有効性の確認）、などを理解するために、記録は行動的支援を行う上で必要不可欠です。

4. 行動の記録

適切な行動を増やしたり、不適切な行動を減らしたりすることが、行動への支援を行う目的です。まずは増やしたい行動や減らしたい行動を決定し、標的行動の記録方法を頻度や行動が生じている時間の長さなど、どのように記録するかを判断します。そして、どのような行動がどのような頻度や長さで生じることが介入の目標（行動目標）であるのかを明記します。目標を明確にすることで、複数の支援者間で共通理解ができますし、支援計画をたてる上で役立ちます。例えば、「先生が話している間はきちんと聞く」よりも、「先生が話している5分間は着席して話を聞き、その話に関する質問に対して連続5日間正しく回答できる」という目標の方が、具体的にどのような支援をすればよいかイメージがしやすいでしょうし、目標の達成基準も明確となり、教師間での目標のズレも避けられるので、一貫した支援が可能になるでしょう。行動の記録は、表1のよう

		□：起こらなかった /：1回起こった ■：2回以上起こった																		
時 間	9				/															
							■													
	10				/															
										■										
	11			■						■										
					/	■														
	12																			
								/	■											
	13				■															
			■							■	/									
	14																			
												/								
	15				■															
											/									
	16					■					■									
												/								
			1	2	3	4	5	8	9	10	11	12	15	16	17	18	19			
		日																		
表1 日時における標的行動の生起頻度記録表（Touchette at al, 1985）																				

な表で記録することができます。標的行動がいつ、どれくらいの頻度で起こっているのか、が集計されていきます。この記録によって支援が必要な時間帯や授業の科目などが明確になることもあります。このように行動の生起頻度を記録するときに気をつけなければいけないことがあります。それは、標的行動として決めた行動の表記方法です。「行動」という言葉を辞書などで調べてみると図7のように書かれています。この文章の中の「体を動かして」と「客観的に観察される」という部分が、ABAを用いる上でも重要です。標的行動についての表記は複数の人が見て同じように記録ができるような表記になっていなければなりません。例えば、ある子どもの標的行動が「暴力」と表記されていたとします。そして、その子どもの「暴力」を減らすために学年の複数の教師が記録を開始したとします。暴力だと数は数えられそうですので、問題はなさそうですが、標的行動としてはより具体的に示されている方が良いでしょう。なぜなら、「暴力」の数を数えようとする、暴力の基準には個人差があり、数に違いが出てきてしまうためです。殴る、蹴るなどの行動には個人差はあまりなく数えることができると思いますが、物を投げつける、悪口を言うなどの行動の場合はどうでしょうか。悪口も「暴力」だと考える人とそうではない人で標的行動の生起頻度に違いのある記録になってしまいます。「暴力」の定義がしっかりされ、共通理解されていればこのようなことは起きませ

行動とは？

- ① 実際に**体を動かして**，
あることを行うこと。実行。おこない。
- ② 外部から**客観的に観察される**，
人間や動物の動きや反応

図7 行動

- ① 標的行動：他児童を殴る・蹴る・物をぶつける
- ② 標的行動の「直前」に起きていた出来事・状況
- ③ 標的行動の「直後」に起きた出来事・状況

月／日 時間	行動の「直前」の 出来事	行動	行動の「直後」の 出来事
6/22 昼休み	A先生と他児童が サッカーをしていた	Bくんがボールを蹴っ て他児童に当てる	A先生がBくんを注意し、 Bくんを他児童から離す
6/23 3時間目	A先生の算数のプリン ト学習時	前の席の児童を叩く	A先生に注意を受ける

表2 行動の記録方法

んが、予め標的行動を具体的な表記にすることでより正確に記録が残せるでしょう。標的行動を決定するときには、誰が見ても同じ基準で数えられるような表記になるよう、気をつける必要があります。コツとしては、表記したものを読むと具体的に頭の中で行動が映像としてイメージでき、そのイメージが他者と概ね一致するような表記になるよう意識することです。標的行動を具体的に表記できるということは、生徒に対してもある場面においてこちらが期待している行動を明確に示すことができることにも繋がります。「ちゃんと座りなさい」よりも、「お尻を座面の一番後ろ側につけ、両手を両ひざの上におきなさい」というような示し方が、具体的な表記です。

標的行動が決まると、表 2 のような記録用紙を適切に使うことができ、この用紙を使って、標的行動が生じている原因を分析するための有益な情報が得られます。このような記録が蓄積してくると、どのような状況で標的行動が起こりやすいのか、行動の結果 B くんが何を得ているのか、を分析することができます。表 2 に例示した事柄と同様のことがよくあるようで、A 先生がいる状況で起こりやすいということや、B くんは A 先生から注意されること、つまりは「注目を得る」という機能をもっている可能性を検討できます。教師や親が注意をするのは、生徒や子どもの良くない行動を止めさせるためですが、子どもにとっては「強化」が起こっている可能性もあります。このように記録をしていき、行動の機能を検討するという支援の視点をもつことが有効であるということは、ABA の研究によって示されています。

5. 行動への支援の意義

このテキストは、発達障害に関わる教職員育成プログラム開発事業において開発された研修のテキストです。事業名から想像する研修よりも、研修の内容に偏りがあるように感じられる方もいるでしょう。思春期は発達障害の有無に関わらず様々な課題をもつ時期であり、その対応のためにはさまざまな知識や技能を促進するための研修内容で構成されていることが望ましいでしょう。しかし、今回開発した研修プログラムでは、数ある支援方法のなかから、ABA に関する内容を採用し、「行動への支援」と題して紹介しています。これは、ABA が唯一の方法論であると考えているためではなく、研修時間には限りがあるため内容を選択せざるを得ないことに加え、下記の理由によるものです。

学校教員の職務は、「児童生徒の教育のほか、教務、生徒指導又は会計等の事務、あるいは時間外勤務としての非常災害時における業務等がある。」とされています。この文章からも教員が多忙であることは推測ができます。実際に教職員のメンタルヘルスが課題となり、対策検討会議が行われ、その報告書等からもストレスフルな職業であることがわかります。そして、現場の教員が最もストレスを感じていることとしてあげているのが、生徒指導です（三菱総合研究所，2013）。筆者はこれまでの現職教員を対象と

した ABA の研修会を行っており、「ABA の考え方を取り入れることで問題行動への校内支援がもう少し対処できる気がする。」、「ABA を生徒への対応に活かしていきたい。」、「自分のこれまでの指導の良かった点、直すべき点がはっきりした。」など、生徒指導に関わる意識の変化が多々あることが、研修後の調査から明らかになりました。

教員のストレスに関する岡本・網谷（2008）の研究では、発達障害のある生徒の対応に苦慮する教員は、ストレスが高まりやすいことが報告されています。その一方で、発達障害をもつ生徒を支援する教員のストレスは、「発達障害に関する知識」と「行動に関するマネジメント技能」を含んだ教員研修などを受けることで緩和されることが明らかになっています（例えば、Jones & Chronis-Tuscano, 2008）。ABA の内容を含んだ研修会後には、「生徒について色々と考えていたことが、シンプルに整理できた。」というような意見も少なくありません。このようにして、発達障害をもつ生徒の対応に苦慮していた教師の生徒指導に関する整理が進んだことで、心理的なストレスが軽減されるということが期待できます。

本研修では、「○○という事例には、○○といった支援方法がある」というような示し方はあまりしません。行動の原理について説明し、行動が生じている原因を環境との相互作用として分析する視点を提供することをメインに考えているためです。そのため、「事例をもっと紹介してほしいかった」という感想も聞かれることがありますが、発達障害をもつ生徒の支援に絶対的な方法はないと考えています。個々の特徴や置かれている環境によって、生徒がそれぞれ異なった様相を示すため、誰にでも適用できる支援方法を明言することは困難なのです。そのため、ABA の基本的な視点を習得することに焦点をあて、研修後に日頃関わっている生徒個々の支援に繋げてもらうことを意図しています。

また、研修と教師効力感との関係についても研究で明らかにされています。谷口（2006）は、生徒の行動を理解するのが難しくなったと感じている教員ほど、教師効力感が低いということを報告しています。教師効力感は、Bandura（1977）の自己効力概念に基づくもので、「生徒の学習によい効果をもたらす教師の能力に関して教師自身が持つ信念」と定義されています（Ashton, 1985）。この教師効力感は、ASD に関わる教師においては、ASD に関する知識が豊富であればあるほど高いことが示されています。さらには、心理的ストレス反応が低ければ低いほど教師効力感が高いことも認められています（酒井ら, 2011）。教師効力感は、生徒に指導や支援する上で重要とされているため、発達障害のある生徒と関わる教員にとっては、生徒を理解する上で発達障害に関する障害特性の知識が関係していることは当然のことのようにも感じます。

以上のように、発達障害の知識に加え、ABA に基づく支援方法を習得することは生徒だけでなく、教師にも有益であるということが示されているため、本研修プログラムでは ABA を採用しているのです。

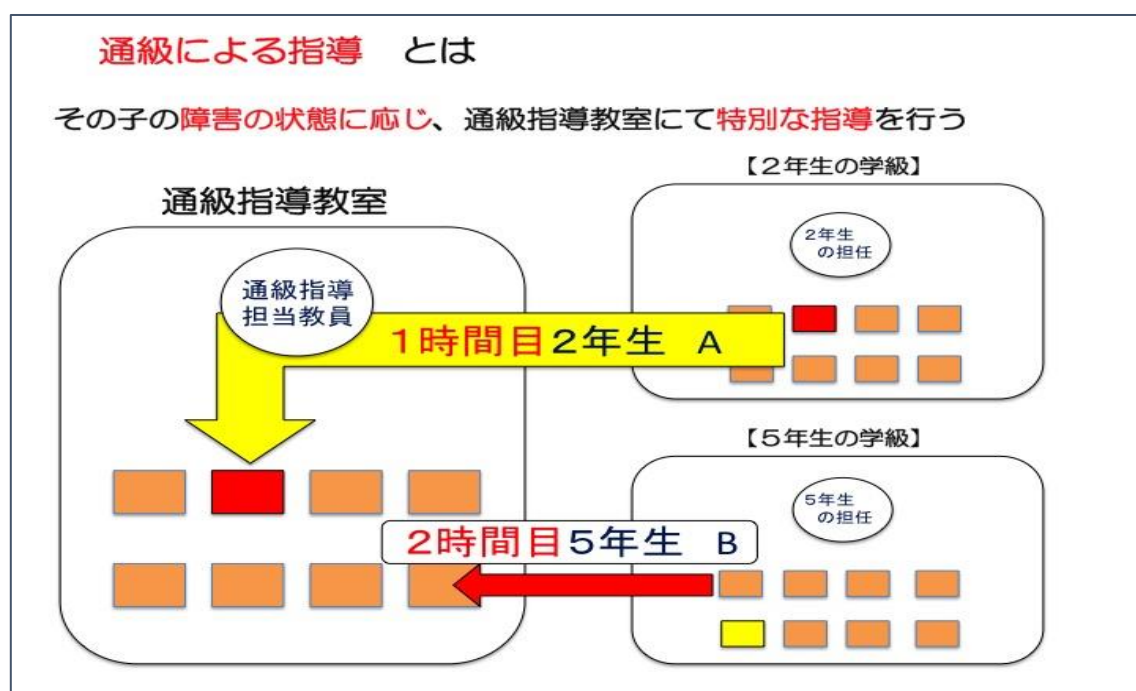
通級指導教室における実践

安藤 英吾

1. 通級指導教室

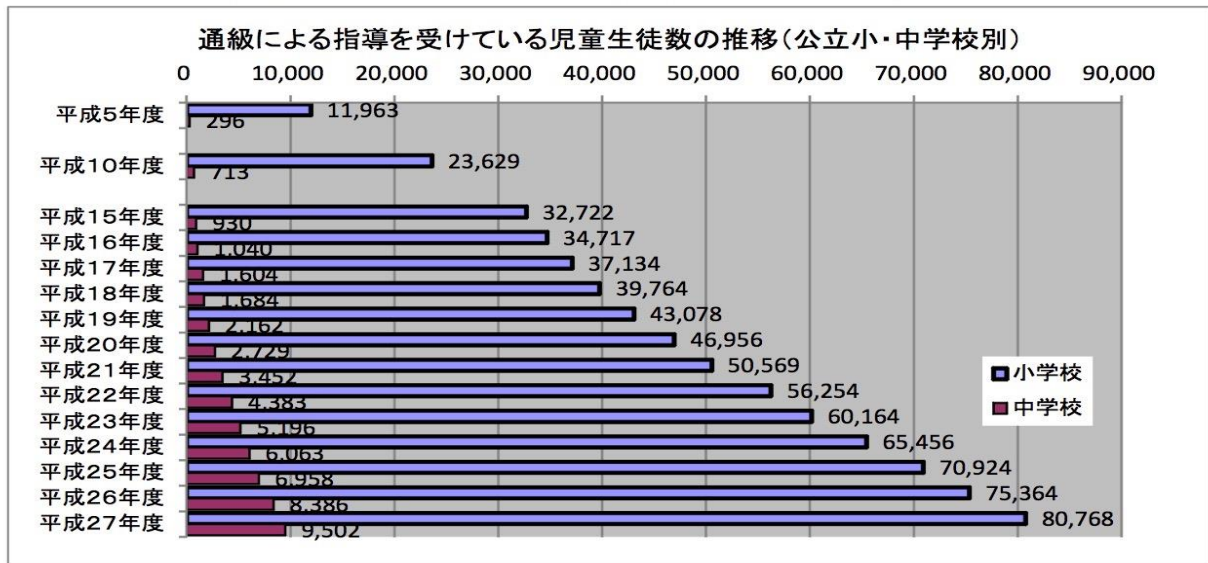
障害のある子どもたちの内、通常の学級に在籍しながら特別な場所で子どもの障害特性に合わせた指導を受ける『通級による指導』（図 1）の対象児童・生徒の数が、2015 年に 9 万人を超えたということが文部科学省の調査で明らかになりました（日本経済新聞, 2016）。ADHD などの発達障害のある子どもたちが、通級による指導の対象になったのは平成 18 年度で、当時の通級による指導を受ける対象者の数は 4 万 1448 人でした。この 9 年間で約 2.2 倍に増加したことが分かります。発達障害が世間に認知されてきたこともあり、今後も通級による指導のニーズは増加していくことが予想されています。

現在、私は「発達障害通級指導教室」の担当をしています。2013 年の教室立ち上げ時は 9 人の児童でスタートしました。2016 年現在、30 人の児童が在籍しているので、4 年で約 3 倍になりました。私が勤務する小学校には、通級による指導の対象となりうる児童がまだ多く在籍しているので、ここ数年の間は、まだ増加していくのではないかと感じています。表 1 と表 2 は、文部科学省の調査によって明らかになった、平成 5 年から平成 27 年までの通級による指導を受けている児童・生徒数の全国的な推移を示しています（文部科学省, 2016）。

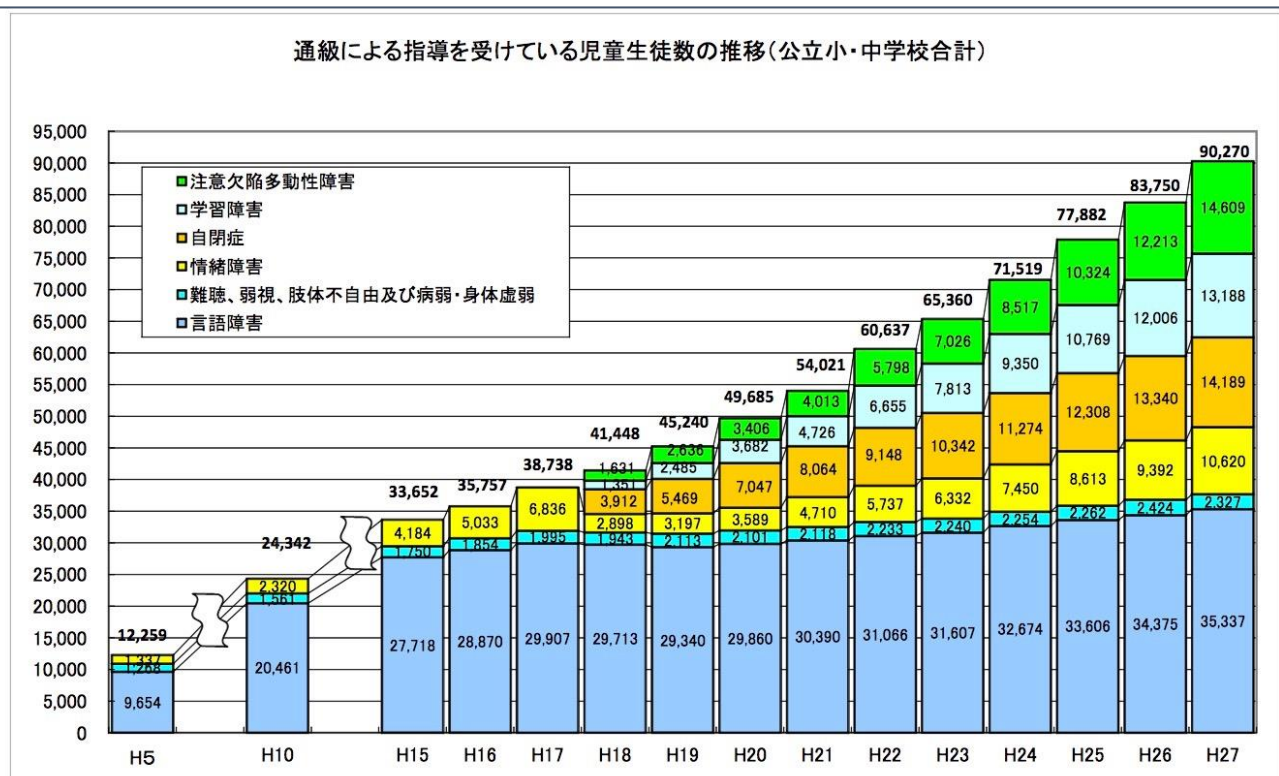


【図 1】

②通級による指導を受けている児童生徒数－推移（平成５年度～平成27年度）－



【表１】



※各年度５月１日現在

※「難聴その他」は難聴、弱視、肢体不自由及び病弱・身体虚弱の合計である

※「注意欠陥多動性障害」及び「学習障害」は、平成１８年度から通級指導の対象として学校教育法施行規則に規定

（併せて「自閉症」も平成１８年度から対象として明示：平成１７年度以前は主に「情緒障害」の通級指導の対象として対応）

【表２】

通級による指導の対象は、「言語障害」「自閉症」「情緒障害」「弱視」「難聴」「学習障害（LD）」「注意欠陥多動性障害（ADHD）」「肢体不自由」「病弱・身体虚弱」です。（「発達障害通級指導教室」では、「自閉症」「情緒障害」「学習障害（LD）」「注意欠陥多動性障害（ADHD）」が指導の対象となります。）

「通級による指導は、特別な教育課程の編成により行われます。障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする『自立活動』が中心となりますが、特に必要があるときは『各教科の補充指導』も行うことができます。指導時間については、自立活動と各教科の補充指導を合わせて年間 35 単位時間（週 1 単位時間）からおおむね年間 280 単位時間（週 8 単位時間）以内が標準とされています。なお、LD 及び ADHD の場合は、月 1 単位時間程度でも指導上の効果が期待できる場合があることから、下限が年間 10 単位時間とされています。通級による指導では、通級する児童生徒の日常生活の場である家庭、学校での適応を図るために特別の指導を行います。通級による指導が、日常生活の場で生かされるためには、児童生徒への指導とともに保護者への支援、在籍学級の担任との連携が大変重要になります。」（国立特別支援総合研究所，2011）。

要するに、通常の学級に在籍している児童・生徒が決められた時間に①「特別な場所（通級指導教室）」で、②「特別な指導（自立活動）」を受けることができるということになります。

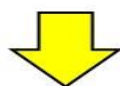
①「特別な場所」とは、保健室のような「通級指導教室」という教室のことであり、基本的にはその教室で指導を行うという体制がとられています。通級指導担当教員は、入室した児童・生徒が落ち着いて学習に取り組めるよう教室の環境を整備します。（名古屋市では、「照明」「ホワイトボード」「パーテーション」などの導入が推奨されています。）

通級による指導でなにを学習するの？

◆ 自立活動（障害特性に合わせた特別な指導）

個々の障害の状態の改善・克服を目的とする指導

情緒の安定を図りながら少しずつ、社会適応力を育てる。



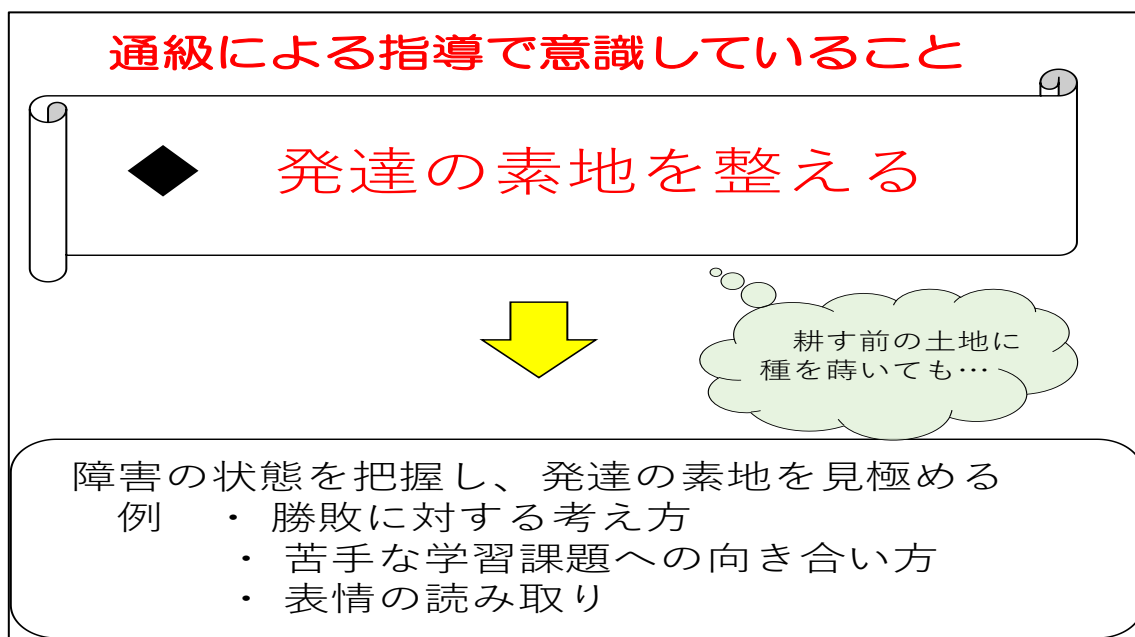
障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識及び技能を養い、通常の学級でのトラブルを減らしていく。
(教室内での本人の居場所を確保)

【図2】

次に、②「特別な指導（自立活動）」（図 2）とは、「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成されています（国立特別支援教育総合研究所）。内容としては、「健康保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の 6 つの区分 26 項目に分類・整理されています。」と記されています。この「自立活動」は通級指導の主となる部分になりますので、後ほど詳しく説明します。

2. 通級におけるアセスメント

通級指導担当者（以下、教師）に求められるものは、児童・生徒（以下、子ども）を正確にアセスメント（実態把握）する能力であると言えます。一人ひとり障害の状態（障害特性）や知的な能力が異なる中、子どもの能力を見極めることは簡単なことではありません。できないことを指導の中で求めることもあってはならないと思います。教師は子どもの能力を見極め、指導しきれぬ事象かどうかをその都度吟味しなければなりません。ある特定の事柄を学習するには、学習者の心身の機能が、その行動や知識を習得できる段階まで発達していることが必要です。指導準備が整っている事柄に焦点を当て指導するためには、その準備が子どもに携わっているか否かを「見極める力（アセスメントする力）」が教師には必要だと感じます。準備が整っていない状態での指導は「耕す前の畑に種を植える」状態であると言えます。思ったような成長が見られない時は、子どもの発達段階に着目し（どこまで畑が耕されているのか確認する：アセスメント）、指導方法を変更・調整することも必要です。「畑を耕すところ」からもう一度指導し、発達の素地を整え直すことも必要でしょう（図 3）。

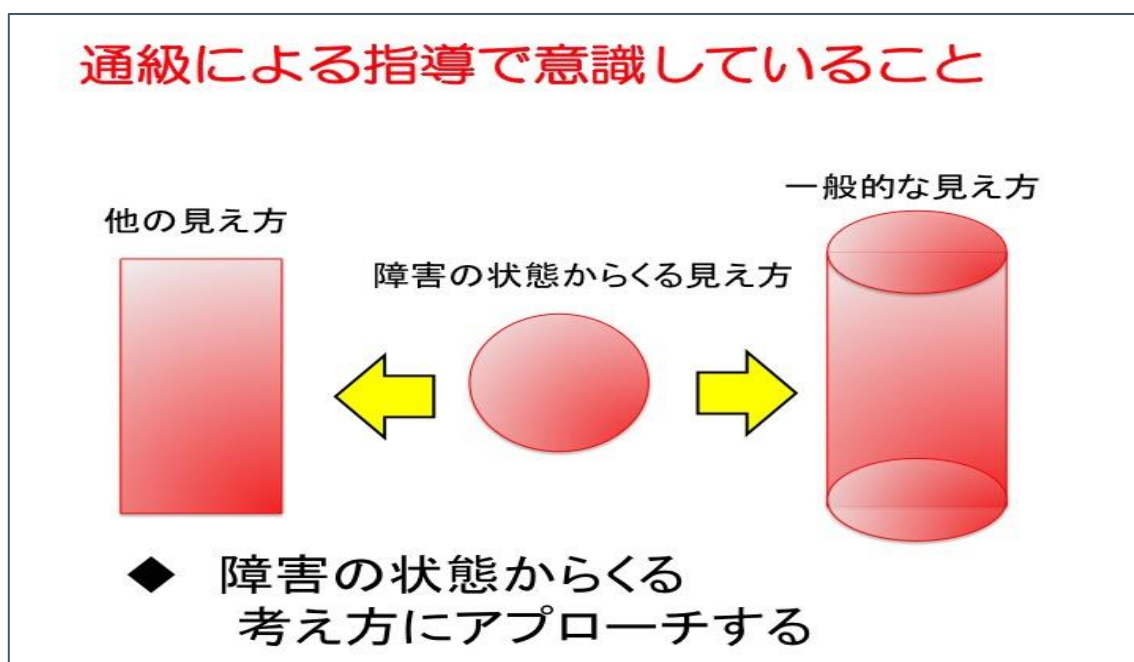


【図 3】

発達障害のある子どもは、個人差はあるものの発達の素地に凸凹があり、その凸凹が他の生徒よりも大きいと考えることができます。ある分野では秀でるものがあったとしても、別の分野ではなかなかうまく結果を出すことができず、ささいなことで癇癪を起こしたり、必要以上に被害的になったりすることがあります。子どもの言動や行動からその子の発達の素地を見極め、適切な指導を行わなければなりません。指導するためのアセスメントが正確にできなかった場合、その子どもにとっての学びが保障されないだけでなく、場合によっては、教師や養育者が問題だと感じるような言動を表出することもあるかもしれません。一人ひとりの素地に合わせた指導を積み重ねていくことができれば、子どもの言動が明らかに変化することが実感できると思います。子どもの成長を教師と一緒に喜ぶことができれば、子どもはその姿を見て、自己の存在を肯定することができる（「自分は確かにここにいる、自分の言動に一喜一憂してくれる人間がいると思える」）のではないのでしょうか。

3. 発達障害のある子どもの事象の捉え方

発達障害のある子どもの物事の捉え方について説明します。先ほど、発達障害は「発達の素地に凸凹があると考えることができる」と書きましたが、一例として「物事の捉え方が一方向である」という傾向があります。【図4】のように中央に円（球）が見えるとしします。多くの人がこの図からは円（球）と捉えますが、図を捉える角度を変えると、図左側のように「長方形」にも見えます。さらに、様々な角度から図を捉えることができれば、この図形が「円柱」であることに気付くことができるでしょう。しかし、発達障害のある人は一度「円」（球）だと思ってしまったら、なかなか他の角度からこ



【図4】

の図形を捉えることができません。こうして他の子どもとの間で「物事の捉え方の違い」が出てきてしまいます。ここで、学校現場でよくみられる「捉え方の違い」の例を挙げます。友達が話しかけようとして、「ねえ」と言って肩を触ったとします。その時に「あいつが俺のことを叩いてきた。」と捉えてしまったり、他者に対して暴力を振るってしまった時に「あいつが俺を怒らせたんだから殴っただけ。自分は悪くない。」と解釈したりします。このように、発達障害のある子どもたちは一方向の捉え方をしてしまう傾向があるために、教師の指導に対して納得できず従えないことが多くあります。教師の役割は、この「一方向の捉え方」をいかにして「多角的な捉え方」に変換していくことができるか、と考えることができます。



4. 通級による指導の目的

私が、通級による指導の目的としていることは主に 2 つあります。1 つ目は、「子どもに自己のパーソナリティの理解を深めさせる」ということです。「自己理解を深める」と言い換えると分かりやすいかもしれません。子どもに自己のパーソナリティを理解させるためには、教師が「鏡」になる必要があります。ここでの鏡は、人間として手本となるという意味ではありません子どもの手本となることは教師の大前提とします)。「教師が子どもの鏡となって、その子のありのままの姿を写し返す」ということです。例えば、髪の毛が跳ねていたり、口の周りに物が付いていたりしても自分ではなかなか気づくことができません。人に言われたとしても、髪を 2、3 回撫でたり、自分の口をこすったりするくらいで、実際にどうなっているのかをきちんと理解することは難しいでしょう。子どもは鏡を見たときに初めて「こんなに髪の毛が跳ねていたのか。」ということに気付くことができます。このように、今の子どもの心の状態を含めた姿をどれだけ正確に写し出してあげることができるのか、が教師の大きな役割だと感じています。子どもの姿を写し出すことによって、①子どもが自分の強み（よさ）を理解する②子どもが自分の弱み（課題）を理解する③子どもが自分の認知特性（※詳細は後述）を理解していく、指標となるのではないかと考えます。

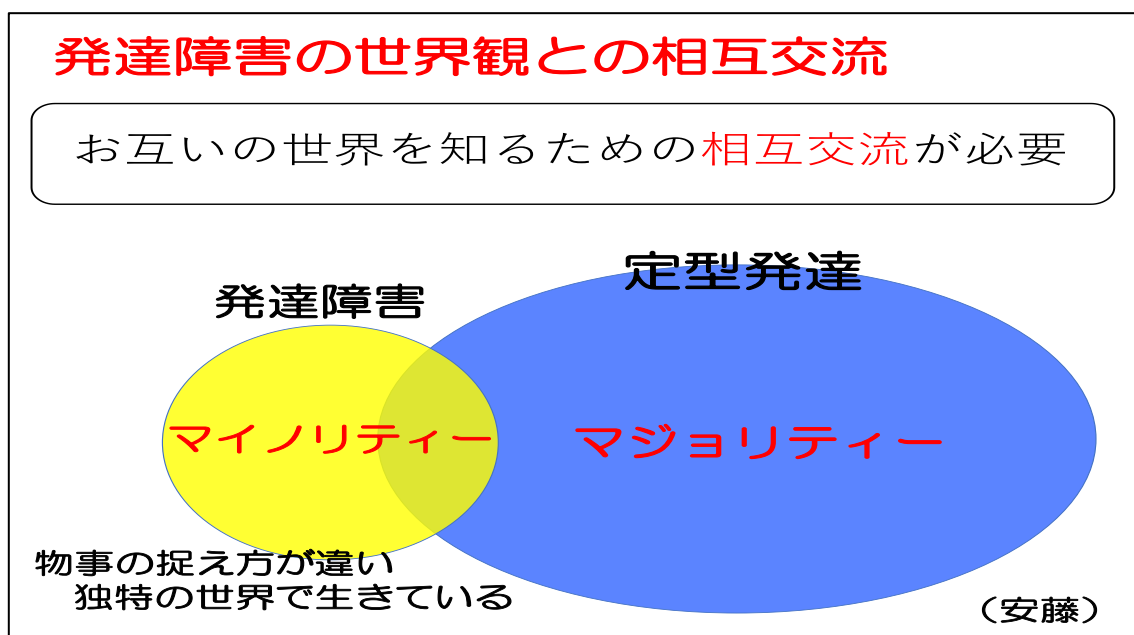
もう 1 つ目的としていることは「子どもとの情緒的な相互交流」です。ある先生から「通級指導とは何ですか？」という質問を受けたことがありました。私は様々思いを巡らし、一つの答えにたどり着きました。それは通級指導教室は、「家庭」でも「クラス（教室）」でもない第 3 の場所「サードプレイス」だ、という答えでした。では、サー

ドブレイスでしかできないこととは何か。それは子どもと通級指導担当者との「情緒的な相互交流」だと言えます。私はこの情緒的な相互交流にこそ、通級による指導の本質があるような気がしています。

5. 発達障害の世界観との相互交流

2012年12月、文部科学省が「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」の中で、発達障害のある児童・生徒の在籍率が「6.5%」であるという調査結果を発表しました。日本の人口1億2692万人から計算すると、825万人弱の人が発達障害の可能性のあるということです。愛知県の人口が751万人（名古屋市の人口は230万人）ということを見ると相当な人数であることが分かるのではないのでしょうか。

発達障害のある人々が「マイノリティーの世界観」の中で生活し、定型発達をしている人々が「マジョリティーの世界観」の中で生活していると仮定します。発達障害のある人は、「物事の捉え方がマイノリティーである」ことから非常に独特でユーモアのある世界観をもっているといえます。現在の社会は、ユーモラスな世界観をマジョリティーの世界観の中に引っ張りこもうとする力が強くかかっているように感じています。しかし、この独特なユーモラスな発想から多くの科学が発展し、斬新なアイデアが生まれ、新しい発明がなされ、多数の芸術が育ったという考え方もあります。発達障害のある人の「物事の捉え方」は、時に多くの人が気付かない視点を与えてくれることがあります。マジョリティーの世界観をもつ人たちが、そのことを忘れずにいることは非常に大切なことだと感じます。ただ、発達障害のある人が皆将来、研究者や科学者、芸術家



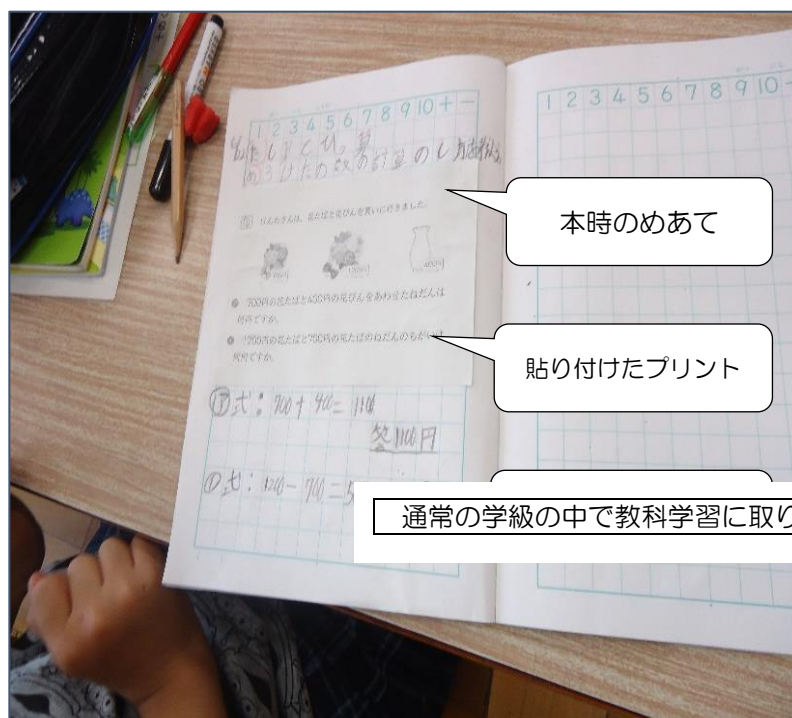
【図5】

や社長になるわけではありません。会社の一員として、組織の中で社会貢献していくことも多くあります。問題はその時に「物事の捉え方が違う」ということを理由として、最終的に本人に負担がかかるということです。例えば、相手の気持ちが理解できないことによって、「この会議って意味あるんですか？」と真顔で上司に聞いてしまったり、短期記憶が弱いことから、かかってきた電話のお客様の会社名や名前を忘れてしまったりすることが頻繁に起きれば、会社の上司・同僚は日々ストレスを募らせることになるかもしれません。周りから煙たがられたり、避けられたりすれば、当然会社という組織の中に自分の居場所が見つけられなくなるでしょう。

以上のことから、私が重要だと思っていることは「発達障害のある人がマジョリティーの世界観も知っておく」ということです。偏った一方向からだけではなく、「円」(球)にも「長方形」にも「円柱」にも捉えることができる力をつけることが大切です。「思ったとしても口に出してはいけないことがある」ことや「自分は記憶が弱いからメモをとる習慣をつける」「表情を合わせて会話する」ことを学んでいかなければならないのです。組織の一員としての集団行動がとれるように『も』しておくことが望ましいと考えられます。多くの人が発達障害のある人の認知特性を知り、また発達障害のある人もマジョリティーの世界観を知るという「お互いの世界観の相互交流」が、さらに盛んになることを期待しています(図5)。

6. 通常の学級で行う特別支援教育(1)

2014年1月20日に「障害者の権利に関する条約」を日本が批准したことを受け、2月19日からこの条約の効力が生じました。この「障害者の権利に関する条約」に記載のあった「合理的配慮」が2016年4月1日「障害者差別解消法」の施行により、学校現場(国・地方公共団体・国立大学法人)において提供が義務付けされることになりました(私立などの学校法人は努力義



【写真1】

務)。この「合理的配慮」については、障害者の権利に関する条約の第2条に定義があります。「合理的配慮とは、障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と記されています。要するに、「障害のある人に対し、できる限り個別の対応を行うことで壁を取り払い、学びのスタートラインを合わせましょう。」ということになります。目が悪い人が「メガネ」を使用することで「目が悪い」というハンディキャップを克服することと同じです。ここでいう「メガネ」が「合理的配慮」です。

しかし、私はこの「合理的配慮」を提供する前に一度考えなければならないことがあると感じています。それは「一斉支援の工夫で個別支援（合理的配慮）が不要になる場合がある」ということです。例えば、板書の量そのものが少なければ、LD傾向（文字を書き写すことが苦手）の子どもにとっても負担が少なく、自力でノートを書くことができるため、「友人のノートのコピー」や「板書の写真」が必要なくなります（写真1）。このように、授業プリントをのりで貼るという作業はありますが、1時間での板書の量は本時の「めあて」と「式が2つ」のみとなります。板書以外の時間は、学習内容を深く理解するための「考える」時間として、また「知識レベルを合わせる」ことや「積極的な対話」を行うための「ペア学習」や「グループ学習」の時間として活用することができます。LD傾向の子どもも、授業の中で考える時間が多くとれるため、ノートにも自分のペースで思いや考えを書くことができます。

このような一斉支援に取り組んでいます。配慮が必要な子どもだけではなく、誰にとっても負担が少なく、その分「この授業時間で新たな見方・考え方ができるようになる」といった、授業の本質に迫るために時間を費やすことができれば、子どもたちの学びがより深まることにつながります。

では、私が取り組んでいる実践例をいくつか紹介します（図6）。

通常の学級で行う特別支援教育 ①

◆ 一斉支援のポイント

- **刺激量の調整**
(子どもの視野への刺激を減らす)
- **ルールの明確化**
(子どもがルールを言えるか)
- **可視化(時間・教材・評価)**
(話のキーワードを書く 授業の流れ 承認評価)
- **動きのある授業**
(身体を動かす活動を入れ集中力をアップさせる)
- **SST(ソーシャルスキルトレーニング)**
(集団に対してもSSTを行うことで学級・学校全体レベルが向上)

【図6】

■刺激量の調整【写真2 参照】

私が指導を行う「通級指導教室」は、児童が落ち着いて授業参加することができるようにいくつかの点で配慮を行っています。

- (1) 教室の前方には基本的には何も貼らない
- (2) 掲示板の色も通常の緑から、壁の色と同色に変更
- (3) 植物を置くことでリラックスしやすい環境を整える

学級目標や掃除当番表、給食当番表などが前方に貼られている場合がありますが、ADHD の子どもにとっては些細なことで集中力が切れてしまう場合があることから、極力目に入る部分においては刺激の調整を行うとよいと思います。

「今週給食当番か。」

「あ、今日の給食は何だっけ？」

「やった、僕の好きなものが出るぞ。」

「今日はお休みの子いたかな？」

「じゃんけんで勝ったらたくさん食べられるかも・・・」

など、はじめは1つの視覚刺激だけであったはずが、ドパミン（行動意欲ホルモン）によるADHDの「思考の多動」が始まり、どんどんと想像の中で自分の思考が広がっていつ

てしまいます。その間、当然のことですが、授業の内容や教師の声は児童・生徒に届かない状態になっています。元来そのような障害特性のある子どもには、可能な限りはじめてから「刺激を除去」することが、授業への集中につながります。また、この刺激量の調整は、決してADHDの子どもだけに有効なものではなく、誰にとっても有効な支援であることが想像できるのではないのでしょうか。

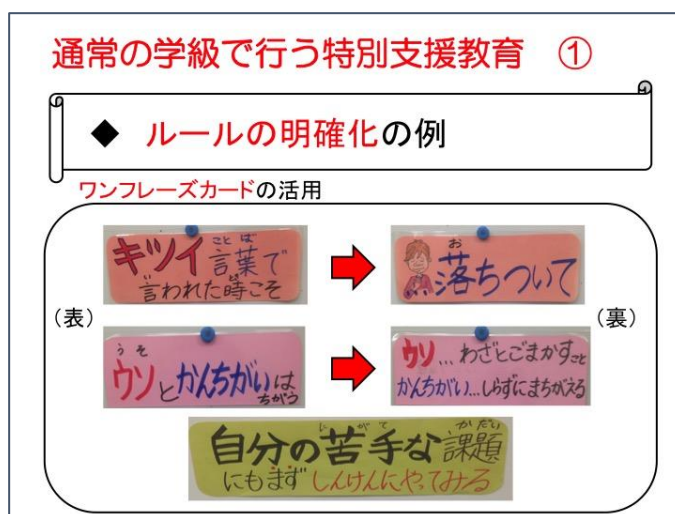
■ルール of 明確化【写真3 参照】

せっかく定めたルールも、子どもたちが忘れてしまっていては守れるはずがありません。記憶の定着に必要な事である「繰り返し」を通級指導教室の中でも徹底しています。基本は「忘れる前に繰り返す」です。

発達障害のある子どもにとって有効である教材に「ワンフレーズカー



【写真2】



【写真3】

ド」というものがあります。定着させたい「ルール」や「考え方」などをワンフレーズカードに書き溜めておき、必要な時にすぐに見せます。基本的には両面仕様にしておいて、児童に表（おもて）面を見せ、裏面の言葉を子どもたちから引き出すように指導します。カードにしておくことで「可視化（見える化）」され、WM（ワーキングメモリー）に弱さのある子どもにとっても、記憶に残りやすいように配慮しています。

■可視化（時間・教材）【写真 4 参照】

先ほども説明したように、WM（ワーキングメモリー）に弱さのある子どもであっても教材を可視化することで、個別支援を行わなくてもよい場合が多くあります。右の図のように、タイムタイマーを使用することで、時計が読めない子どもにも時間を視覚的に伝えることができます。タイムタイマーを見ながら「急いで間に合わせる」という行動につなげていくことができれば、教師が個別に「声かけ」を行わなくてもよいことになります。

また、多くの教材を作成することで、教師が言葉のみで説明するよりも飛躍的に子どもの理解力が上がると感じています。基本的には指導対象の子どもに合わせて教材を作成しますが、結果的に通級による指導を受ける子ども全員にとっての教材となることが多くあります。「ある子どもにとって分かりやすいものは、みんなにとっても分かりやすい」そんな教材作りを意識しています。

■可視化（評価）【写真 5】

子どもの課題を明確にし、「好ましい行動」がとれた場合や「課題が達成できた」場合に、「ポイント」を子どもの名前の横につけていくという評価を行っています。「自分の課題が何か」ということを分かった上で通級指導教室に通っているか否かは、子ども



【写真 4】



【写真 5】

の行動変容に大きな影響を与えます。そのため、毎時間子どもが入室する際に「今日の課題は何にしますか。」と一人ひとりに聞いて、課題を名前の横に貼り付けています。

「子ども自身」が自分の課題を把握することはもちろん大切ですが、同じ時間に通級による指導を受けている子どもが「他者の課題を把握する」ことも「他者理解」の観点（後述する「課題の分離」の観点）から、とても大切なことだと感じています。「課題に向き合う友達のことを応援する」そんな集団を育てていきたいと思っています。このポイントを貼り付けるときは、「行動の直後」に付けることを意識しています。「どんな行動が評価されたか」毎回教師が口に出してから、ポイントを行動の直後に貼り付けることで、行動の強化につながるよう支援しています。

また、「イイネカード」というカードも評価として使用しています。このカードは、その時間に通級による指導を受けている子ども全員が「好ましい行動がとれた」場合に、前方のホワイトボードに貼り付けます。このカードは、通常学級に戻った時にも「集団に合わせる」ことができるようになるために作成しました。例えば教師が「良い姿勢をしましょう。」といった直後に子どもたちが素早く姿勢を正すことができた時や、教師の発問に対し全員の手が挙がった時などに「前向きに授業参加している」という評価をし、このイイネカードを貼ります。

■SST（ソーシャルスキルトレーニング）

SSTは、元々は統合失調症のような精神疾患の人の治療として行われていました。現在では、精神障害者の社会への復帰訓練や特別支援が必要な養護訓練、非行少年や犯罪者の矯正教育等広く用いられています。教育界ではアメリカやカナダを中心に、1980年代から活発に用いられるようになりました。

SSTとは①「その場の雰囲気が理解できるスキル」②「自分の言った言葉を他者がどのように受け止めるかを想像するスキル」③「起こった事に対して、様々な角度から考えることができるスキル」の3つのスキルを含む対人関係スキル全般のトレーニングのことです。

発達障害のある子どもは認知の偏りから、以上の3つのことを上手に処理することがなかなかできません。私たちは、他者の微妙な表情の変化や言葉のニュアンスから「他者の現在の心の状態」をできる限り読み取ろうとします。しかし、「心の理論障害」があったり、「表情の読み取り」が弱かったりした場合、定型発達をしている人と比べ、「その場の雰囲気」を正確に把握することがなかなかできません。その結果、その場にそぐわないことであったとしても、悪気なくストレートな表現で他者に伝えてしまうことが多くあります。

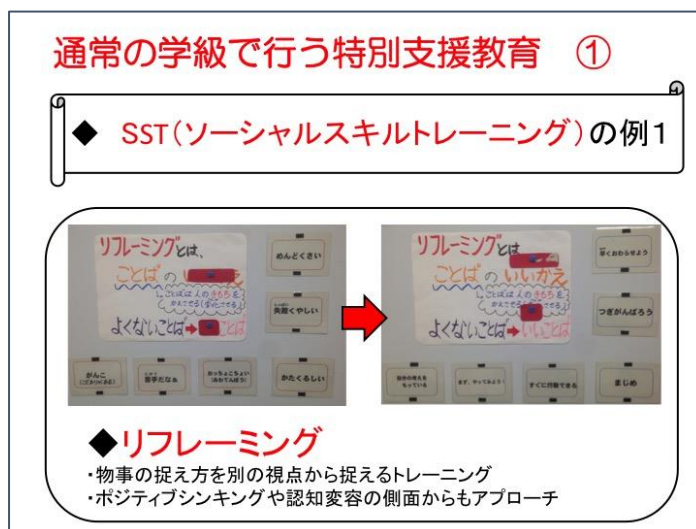
例えるなら、「ルールがはっきり分からないスポーツに参加している」ような状態と言えるかもしれません。定型発達をしている人であれば、今までの経験やコミュニケーションのやり取りの中で「感覚的」に身につけてこられたものが、発達障害のある人に見てみると、「感覚的」には身につかないものとなります。その結果、「意識的」に学習

することが必要となります。それが「ソーシャルスキルトレーニング」（意識的に学習して、その都度覚えていく）になると私は考えています。以下に通級指導教室で実際に行っている SST をいくつか紹介します。

（１）リフレーミング【写真 6 参照】

リフレーミングとは「物事の捉え方を別の視点から捉える（リフレームする）トレーニング」です。

先述した「認知」の説明にも例として示しましたが、水が半分入っているコップを見て、「半分しか入っていない」という人と「半分も入っている」という人では、捉え方で物事の感じ方が異なってきます。事実としては、「コップに水が半分入っている」ということで同じですが、「体育の学習後で喉が渇いている」という場面（フレーム）でみれば「たったこれだけ？」と感じたり、「薬を飲む水が必要」という場面（フレーム）でみれば「十分足りる」と感じたりします。状況や考え方によって捉え方が変わってくるということです。実際使用しているカードを紹介します。



【写真 6】

(表)：直感的に思ってしまう捉え	→	(裏)：リフレーミング後の捉え
・ 苦手	→	まずやってみよう
・ 負けて悔しい	→	次、頑張ろう
・ またケンカしちゃった	→	いろんな子と仲良くなるチャンス
・ めんどくさい	→	早く終わらせよう
・ ガンコ（こだわりがある）	→	自分の考えを持っている

物事をポジティブに捉えることができると、その子どもにとっても生活しやすい環境が整ってくることが多いと思われます。リフレーミングは、時間はかかりますが、じわりじわりと子どもの考え方や捉え方が変わってくることを実感できるトレーニングだと感じています。

(2) 表情の読み取り【写真7参照】

元々は、お正月の「福笑い」の教材として作成したのですが、子どもたちと一緒に学習を進める中で、「人の表情の変化の幅」を表す教材として使用できるのではないかと思います。現在では主に「表情の読み取り」の学習で使用しています。表情の読み取りが苦手な子どもも、イラストで示すと「怒り」の表情や「悲しみ」の表情が理解しやすいようです。教材で学習した後は、

「人」で復習することが有効です。私は真剣に指導している時によく「先生は今どんな表情をしている？」と子どもたちに問いかけます。「学習した後に実際の表情を読み取る」経験を重ねることで、相手の表情に注目し、そこからその人の心情を読み取ろうとする意識が生まれるようトレーニングを行います。

通常の教室で行う特別支援教育 ①

◆ SST(ソーシャルスキルトレーニング)の例2



◆ 表情の変化への対応

- ・人の表情を読み取るためのトレーニング
- ・表情の変化に気付けば、次の行動や対応を考えることができる

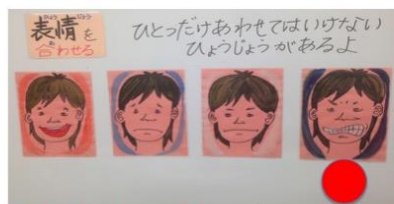
【写真7】

(3) 表情を合わせる【写真8参照】

表情の読み取りに関連して「表情を合わせる」トレーニングを行います。発達障害のある子どもは表情の読み取りが弱いことから、「相手の感情に気付けない」ことがあります。その時に、教師の表情に注目させ、「表情を合わせる」トレーニングを行います。教師が楽しそうな表情で話をしている時は「楽しそうに聞く」、教師が真剣な表情で話をして

通常の学級で行う特別支援教育 ①

◆ SST(ソーシャルスキルトレーニング)の例3



◆ 表情を合わせるトレーニング

- ・人の表情に自分の表情を合わせるトレーニング
- ・楽しい→楽しく ・悲しい→悲しく ・真剣→真剣に ・怒る→真剣に

【写真8】

いる時は「真剣に聞く」、教師が悲しそうな表情で話をしている時は「共感的に（悲しそうに）聞く」ことをトレーニングします。しかし、「怒った表情」で話をしている時に、表情を合わせて怒って聞いてしまってはケンカになることもあるので、「怒った表情」で話をしている時は「真剣に」聞けばよいことを伝えています。

(4) 人物カードを使用した場面の再現

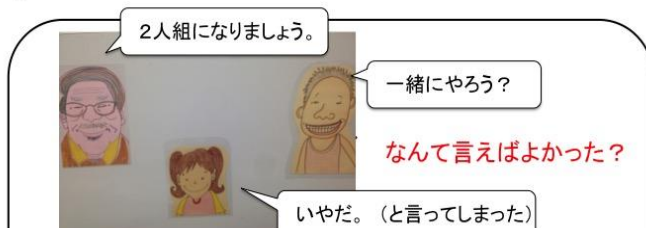
【写真 9 参照】

通級指導教室内で、子ども同士のトラブルがあった場合や、クラスの友達とトラブルになってしまったという話を聞いた時などは、人物カードを使用して、場面の振り返りを行います。人物カードを使用して、セリフを書き足していくことで、WM（ワーキングメモリー）が低い子どもにとっても話の流れをつかむことができ、一緒に考えて聞くこ

とができます。誰のどの行動、どの言葉がよくなかったかについて考え、それが「なぜ」よくなかったか、また「どうすればよかったか」についても考えていきます。子どもたちはそれぞれ自分の思いや考えがあって行動や言葉を発します。その中でどこに「認知の偏り」があるかについて分析しながら話を聞いていくことが大切です。

通常の学級で行う特別支援教育 ①

◆ SST(ソーシャルスキルトレーニング)の例4



◆ 人物カードを使用した場面の再現

- ・対人関係でトラブルになった状況を再現
- ・視覚に残しながら指導を行うことでワーキングメモリーが低い児童にも指導可能

【写真 9】

(5) 課題の分離【写真 10 参照】

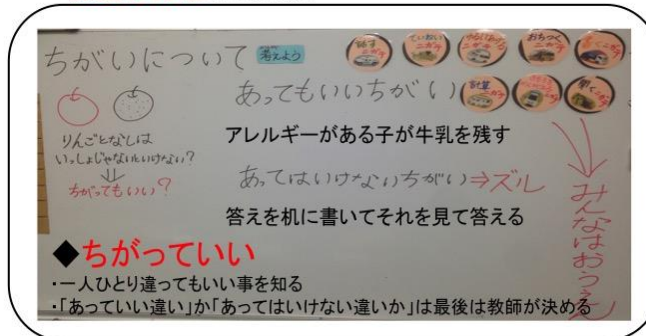
「課題の分離」とは、障害特性から全体の課題についていけない子どもの課題を一度全体から切り離して対応することを指します。この「課題の分離」は、集団を育てていくために必要な考え方だと捉えています。「課題は一人ひとり違っていい」との考えを教室に浸透することが、「課題の分離」を促進させる方法であると感じます。

基本的には年度始めに「課題の分離」を明確にし、少しずつ適応できるように指導していく方法が効果的だと思います。

通常の学級で行う特別支援教育 ①

◆ SST(ソーシャルスキルトレーニング)の例5

課題の分離の考え方



◆ ちがっていい

- ・一人ひとり違っていい事を知る
- ・「あっていい違い」か「あてははいけない違いか」は最後は教師が決める

【写真 10】

例えば、ADHD の A がたびたび離席してしまうとします。その際に「A の課題は、席に座って学習に取り組むこと」と、クラスの子どもたちに周知しておきます。この「課題の分離」が上手くできない場合「何で A は席を立っていてもいいんですか？」と他の児童から「A だけズルい」という意見が出てきます。A が重度の自閉症で、言語によるコミュニケーションができない、しばしばぴょんぴょんと跳び跳ねる、奇声をあげると言った行動が現れる場合は、周りの子どもたちも「どうして A だけ？」という疑問を持つことは少ないでしょう。しかし、ADHD のように目に見えにくい発達障害のある人は、どうしても「甘えやズルさ」と捉えられやすいという現象がおきます。この現象を大きくしてしまうか、最小限に抑えられ、A の課題達成を応援できる集団になるかは、やはり「教師」にかかっています。教師による障害特性と甘えの区別があいまいな場合、そのしわ寄せは全て子どもたちに跳ね返ってしまいます。周りの子どもたちは、教師の A への接し方、支援の仕方を手本とし、A に接します。その意味でも教師が障害特性の学びを深める意義はとても大きいのではないかと感じます。

A に対しても、ただ離席を許すのでは、障害特性を自己理解し、トレーニングすることにはつながっていきません。A には「席に座って集中して授業に参加することが苦手であること」「苦手なことは一人ひとり違うこと」「苦手はあっても良いこと」「苦手を課題に変えていくこと」「自分の課題には真剣に取り組むこと」などを日常的にしっかり伝えます。そのやり取りを聞いている周りの子どもたちも、「A は甘えているのではなく、みんなよりも苦手なんだ」という意識が育ちます。理想的なのは、A の課題達成を応援する集団づくり、A の課題達成と一緒に喜べる集団づくりだと思っています。

7. 通常の学級で行う特別支援教育（2）

通常の学級で行う特別支援教育（1）では、誰にとっても分かりやすい支援は、全体に向けて行うことが有効であることを説明してきました。ここからは、通常の学級の中で行われるべき「個別支援」について説明します。全体の支援を行っても、まだ支援が必要な子どもには「個別の支援」を行います。「個別支援」を行う上で大切な視点は「一人ひとりが学んでいるか」ということだと思います（図 9）。発達障害のある子どもだけでなく、知的レベルにおいてボーダーラインの子どもが授業を受ける際にも、「学びにつながっていない時間をいかに減らしていくか」ということを考えていかなければなりません。また、その際に意識しなければならないことは、「サステナブル（持続可能）な支援か」という視点です。せっかくよい支援であっても、もう一人教員が必要であったり、準備やフォローに多くの時間がかかったりすると、担任にとって過度の負担となり、結局続けられる支援にならない場合が出てきてしまいます。その場合、本人や保護者から「あの方法は非常に良かった」という意見が出てきたとしても、継続不可能な理由を説明し、納得してもらわなければなりません。そういったことが起こらないよ

通常の学級で行う特別支援教育 ②

◆ 個別支援の例

一人ひとりの学びの保障かつサスティナブルの考え方

- 個別の学習プリントを用意（○年生へのステップ）
（前段階に相当するような内容のプリントを用意）
- 「学び合い」の時間の確保
（アクティブラーニングの視点から子ども同士での関わりをもつ）
- 自宅課題の変更
（学年×10分程度でできる量には個人差が出る）
- 認知にアプローチする指導
（様々な角度から物事を考えられるよう個別的に指導する）

【図9】

う、支援を開始する際には継続可能な支援かどうかについても考える必要があります。

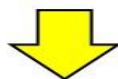
以下に「個別支援」の例を挙げていきたいと思います（図10）。

■個別の学習プリントを用意する

習熟度に応じて個別のプリントを用意しておき、必要に応じて取り組ませる支援体制を整えることで、「学びにつながっていない時間の減少」になると考えます。私が推奨している方法としては、授業の中で、はじめの「本時のめあて」や「導入」においては一斉指導に参加し、その後の練習問題や例題を解く時間には、個別の課題プリントに取り組むという方法です。個別の課題プリントは、どこにつまずきがあるのかを分析し、「繰り上がりのある足し算」「引き算」「かけ算」「割り算」「分数」「文章問題」など、多様に対応できるものを用意しておきます。またその際、プリントには「○年生へのステ

通常の学級で行う特別支援教育 ②

◆ どれだけ個別支援を提供できるか



「一人ひとりが学んでいるか」の視点

（授業での学びが不十分な児童を可能な限り減らし（学びの保障）サスティナブル（持続可能）である支援を考える）

【図10】

ップ」など、該当学年の学習につながるものであると、子どもにとってもより取り組みやすいものになるのではないかと考えています。せっかく用意したプリントも、周りから「○○だけ2年生のプリントをやっている」と言われてしまつては、意欲が低下してしまうことが考えられます。

■学び合いの時間の確保学級の中には当然「理解が早い子」から「理解がゆっくりな子」まで様々な個性が集まっていると思います。よく目にする光景は「先生終わりました。」という子どもに対して、次に何をさせるかを教師が考えているという場面です。そのような場合には、すでに学習を終えた子どもが、支援を必要とする別の子どもに対してアドバイスをする「学び合い」が有効であると思います。新学習指導要領にも登場する「主体的・対話的で深い学びの実現を目指すアクティブラーニング」の視点からも「学び合い」の手法は取り入れていくメリットがあると感じています。

気をつけなければならないことは、支援する方の子どもを「先生」とは区別しなくてはならないということです。そのために呼び名を工夫すると良いのではないかと考えます。例えば「ヘルパーさん」や「算数マスター」などと呼ばば、子ども同士の中で「教える側と教えられる側」という区別があまり生まれないようにすることができます。「教える側にもメリットがある」ということを子どもに伝えることで、あくまでも「学び合う時間」であることを理解させておくことが大切です。

■自宅課題の変更

自宅課題、いわゆる「宿題」を、「学年×10分」と、仮に時間で設定した場合、3年生であれば30分、5年生であれば50分という計算になります。その時間でできる量というのは、発達障害のある子どもにとっては個人差がかなり出てくると思われます。「漢字ドリルの○ページを2回書く」という宿題が出たとしても、LD傾向で漢字のバランスがうまくとれない、またこだわりがあり漢字をものすごく丁寧に書きたがる子どもの場合、他の子どもと比べても多くの時間がかかります。「毎日毎日2時間かけて宿題をやっています」と、ある保護者から聞いたことがありました。出された宿題の量は同じですが、宿題をやり切るまでの時間が大きく異なり、20分でできてしまう子と2時間かかってしまう子がいる場合は、自宅課題の変更・調整があっても良いのではないかと感じています。

「自宅学習をする習慣をつける」ということが自宅課題の目的であれば、課題の変更がある、または選択制の課題にするなどの調整があっても良いかもしれません。

■認知にアプローチする指導

「認知にアプローチする指導」では、NG行動を起こしてしまった子どもに対して、「認知の偏り」を感じた場合に、教師が個別指導を行い、「認知の偏り」別にアプローチする指導を行っていきます。分かりやすく言えば、教室から抜き出して、「別室指導」を行い、「本人を納得させる」ということです。「認知の偏り」は一人ひとり異なるため、本人が納得する指導を行うためには「落ち着いた空間を確保する」ことや「誰かに聞か

れている、見られている」という刺激が少ない方が良いと思われます。その中で「正しい認知」を伝え（考え方のクセを正し）、「誰の何がよくなかったのか（原因）」「それはなぜよくなかったのか（理由）」をはっきりさせ、本人の口から「どうすればよかったか」が教師に伝えられることを目指します。

8. 終わりに

「発達に問題を抱える子どもの数が増え続けている」そんな言葉がよく聞こえてきますが、実際はどうなのでしょう。昔は「ちょっと変わった子」や「落ち着きがない子」「勉強についていけない子」と思われていた子どもたちが数に加わっただけで、実際数は微増といったところではないのでしょうか。最近では、発達障害に関しての認識が随分と広がり、インターネットで検索すればそれこそ山のように情報が出てくる状態となりました。発達障害に対する認識や対応の仕方が広まったことは大変喜ばしいことだと思います。ただそのことが、必ずしも発達障害のある子どもや家族にとって良いことばかりではないように思っています。

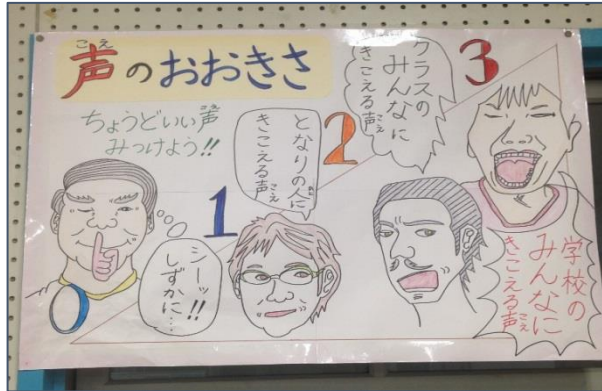
発達障害が今ほど認識される前は、良くも悪くも集団に適応するために定型発達をしている子どもたちと同じ指導を受けてきてきた子どもたちも少なくないでしょう。そのために「強い叱責」や「指導」の中で「覚えられないなら 100 回書きなさい。」「どうしてじっとしてられないの?」「今日も宿題を忘れたの?」「じゃんけんで負けたくらいで泣きません。」そんな言葉を毎日のように聞かされてきたかもしれません。しかし、その様な環境の中で、ストレスに負けない力と言われる「レジリエンス（精神的な回復力・防御力）」も同時に高めていったのではないかと感じています。発達障害に関しての認識が広がった今では、「この子にはこういう障害特性があるからできなくても仕方がない」といつて早い段階で諦めてしまうことによって、本来努力によって成長できる部分も見逃されているのではないかという心配があるのです。しかし、ここで私が伝えたいことは何も「一昔前に戻った方がよい」という訳では決してありません。大切なことは「周りの大人が障害特性をしっかりと理解した上で、達成し得る本人の課題を見極め、課題達成していけるように導いていく」ことだと考えています。誰しも、成長していくためには多かれ少なかれストレスを抱えています。しかし、そのストレスに負けない「レジリエンス」も同時に身につけていってほしいと強く感じています。

発達障害のある人が経営者や研究者、芸術家になれば、周りが合わせてくれることも多くなるでしょう。しかし、組織の一員として社会参加する可能性があるのなら、『**集団に合わせられるように【も】しておく**』ことが本人の人生にとって、幸せをより多く感じられることにつながるのではないのでしょうか。それを信じて、これからも子どもとの情緒的な相互交流を深め、「学校が楽しいと思う子どもの育成」に力を注いでいきたいと思います。時にスパイスとしての厳しい指導を適切に折り混ぜながら。

【通級による指導の教材の一部を紹介します】

『声の大きさ』

：ちょうどよい声の大きさを確認する学習



『感情カード』：感情の種類を確認する学習



『今日の気分』

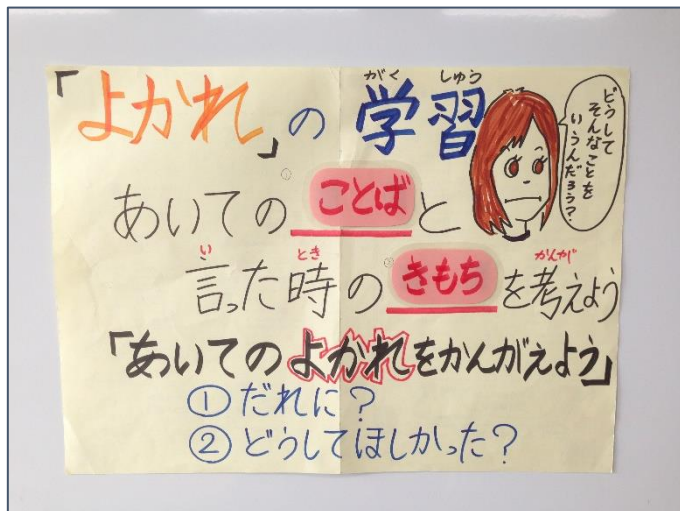
：その時の気分を、自分で振り返り、他者に伝える学習



『よかれの学習』

：友達が「よかれと思って」

言ってくれた言葉について考える学習

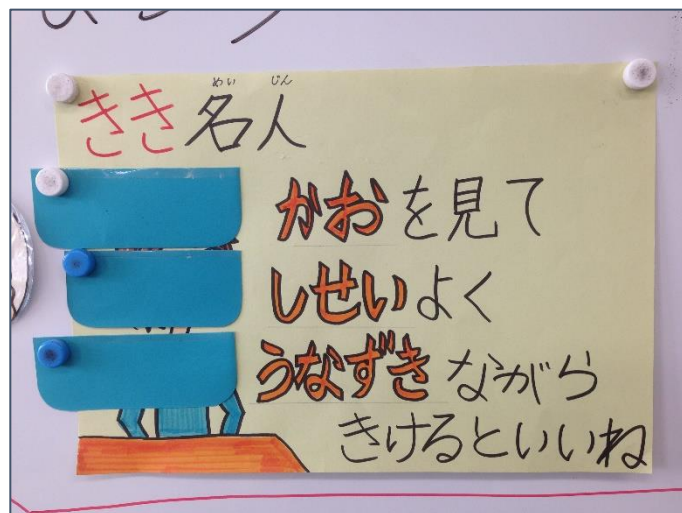
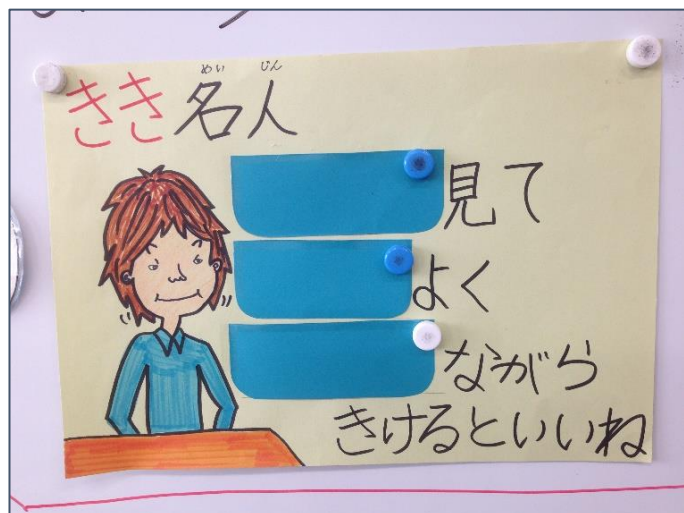


『場面指導の例』

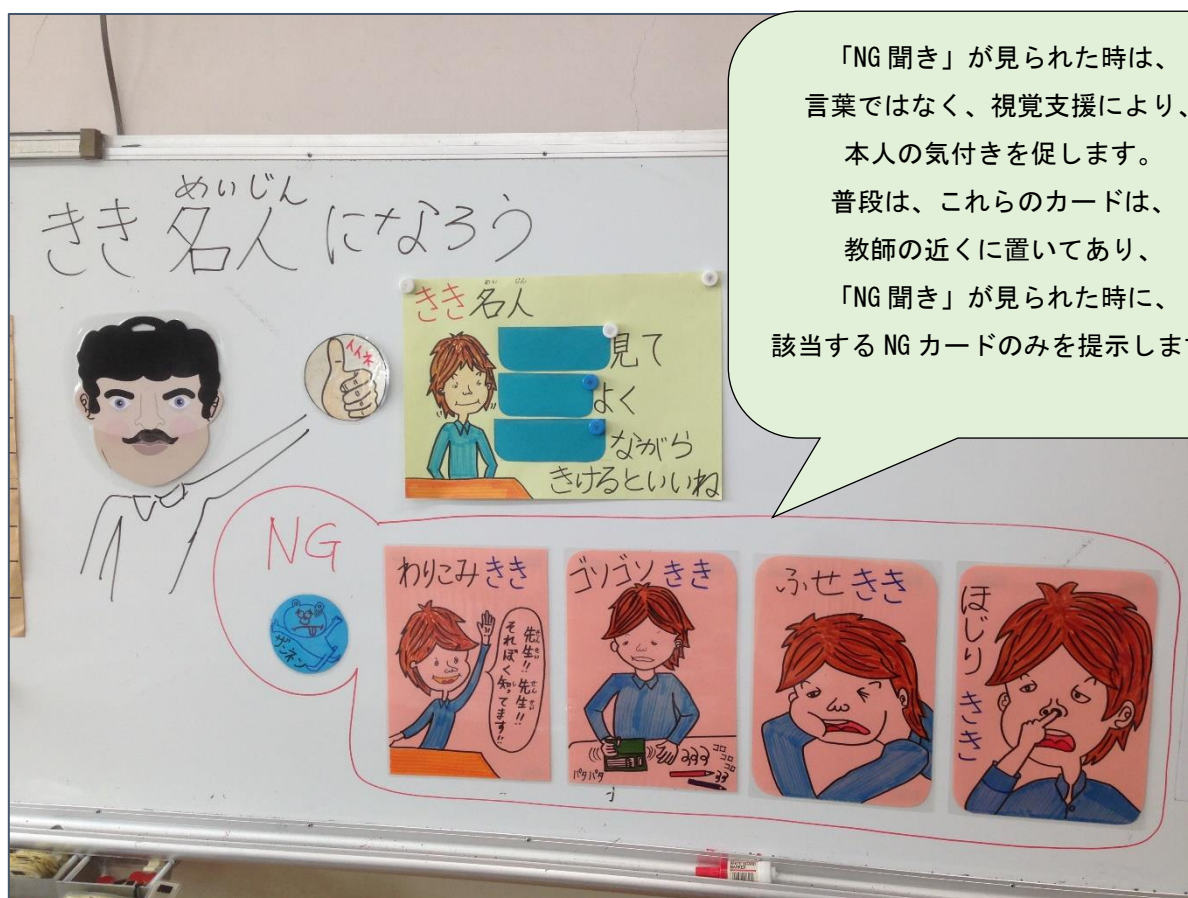
：状況を他者に正しく伝える学習



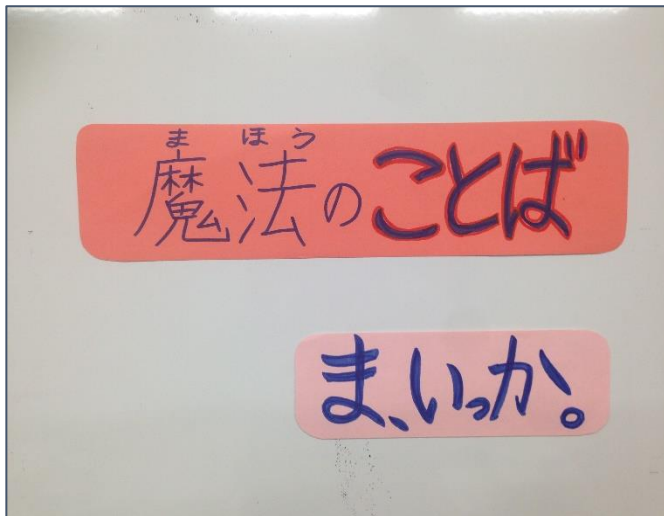
『めざせ！聞き名人』：低学年を中心に正しい姿勢の維持が難しい子どもへの学習



『めざせ！聞き名人』授業板書例



『ま、いっか。』：気持ちの切り替えの学習

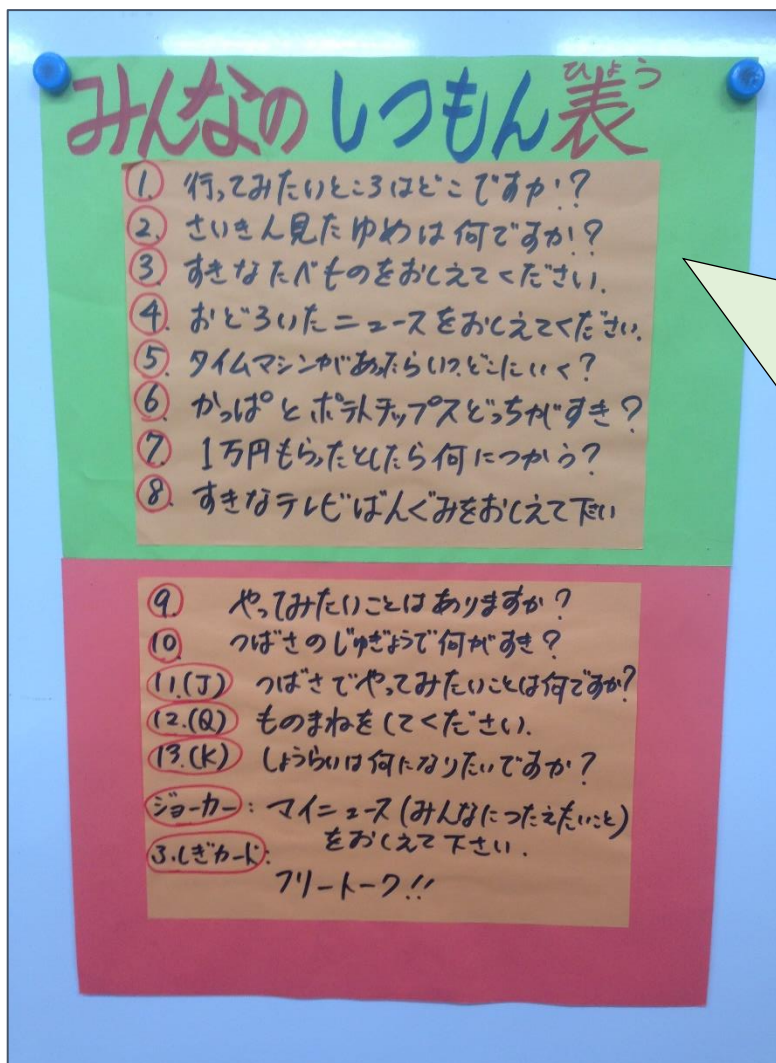


『お目玉さん』：道徳的な感情を高める学習



「おめだまさん」とは「よいところ」や「ズル」「ウソ」も全てを見ているもう一人の自分という設定

『みんなの質問表』：コミュニケーションや上手な伝え方の学習



みんなの質問表解説

「ワーキングメモリ」の学習として、「神経衰弱」のようなトランプゲームを行います。しかし、「WM」が低い児童にとっては、同じ数字を見つけることは非常に困難です。

トランプの数字の代わりに

「トランプのマーク」

が合えばよいと、ルールを調整することで、「WM」が低い児童にとっても活躍する場面が増え、参加しやすくなります。マークに書かれた数字のうち、どちらかの数字の質問に答えることで、「思いを正しく相手に伝える」というトレーニングにもなっています。

『学習内容の一部紹介』

正しく相手に伝えよう アサーション 聞くトレーニング

絵本を聞いてこたえよう カードマークあわせ メモ トレーニング

しつもんじゃんけん 聞いて うめよう ソーシャルスキルかるた

集中力トレーニング 学校生活について まわしてよう

つばさ なぞなぞ リフレーミング

やりたいこと と アプリ研究

やりたくないこと

「参加している児童やグループ」
によって、それぞれ
課題設定を行います。

『児童の個別の課題一部紹介』

一人でやろう 手をあげて ことはば かんたんにつたえよう

しせい 協力しよう きもちをあいにつたえよう しずかに

こはでせつめい おぼえていよう 教えてあげよう ひき算

きりかえ しずかに フェアフェアさばは...⑤ たし算

集中 泣かずに伝えよう かみがえよう ていねい

大きな声で リフレーミング クールダウン 漢字

スピーディー ていねい ロケゼは...⑤ フワフワことばで

自分できめよう やる前に1度かんがえよう

「児童」によって、それぞれ
課題が違います。通級指導教室に
入室の際に、毎回自分で選び、
ホワイトボードの
自分の名前横に貼り付けます。

「校内における配慮・支援の実践」

菊地 信二

高等学校への進学率そのものが 97%前後という時代です。そういう中で、支援学級を含めて 33.3%程度の障害を持った方々が学んでいるわけです。文部科学省の報告によると、通常学級では 6.5%在籍していると言われていきますから、「発達障害」の方も含めて、障害を持った方が進学しているわけです。高校にも知的に困難をもった生徒が在籍しているということもあるのが現状です。これらのことを前提とした高校教育を考えていかなければならないのです。

すでに少数派の先生であるかと思いますが、「障害があるのであれば特別支援学校でしょう」と考える方がいるのが実態です。

1. 通常高校の構え

特別支援教育の普及や高校進学率 97%超を背景として、高等学校においても支援を必要とする生徒の存在は無視できないというのが現状と言えます。

私の勤務地のある十勝地方(北海道)もそうですが、北海道の高校は都市部を除けば、そのほとんどで定員割れの状態です。つまり、「願書」を出せば「合格」するという高校があるということになります。必然的に特別な支援を必要とする生徒が入学することも想定しておくべきであるということになるのではないのでしょうか。

2. 認知特性の違いから、一人ひとり違いを受け止める

北海道内のような状況は、全国的にも同様の状況となっている地域があるのではないかと思います。そして、そこにいるほとんどの教員はもう「出願イコール合格」という問題に直面し、そのこと自体を受け止めざるを得ない状況になっています。しかし、最近よく言われる「認知特性の違いから、生徒一人ひとりの学習スタイルがそもそも違う」ということ、そして「違う」ということ自体を受け止め切れずにいて苦悩しているというのが、今の高校の現状ではないかと思うのです。

たとえば、「認知」で言えば、例えば「紫の大きな三角」というふうに、私が今、言いましたら、それを聞いている皆さんはどのように、今の言葉を聴いたか。また、覚えようとしたかと言ったときに、言葉を何度も「紫の大きな三角」「紫の大きな三角」というように繰り返し頭で唱えて覚えようとする方もいれば、「紫の大きな三角」を形や大きさを具体的に思い浮かべて覚えようとする方がいます。

学習スタイルの違い

- 教員は、個々の児童生徒が実際にどのようにして学習するかについて、自らの既存知識がどれだけ「時代遅れなのか」気づき始めている。
- この「時代遅れの考え方」が発達障害をもつ児童生徒の教育に根本的な悪影響を及ぼしている。

Roger N. Meyer 著 梅永雄二監訳
「アスペルガー症候群の人の就労ハンドブック」2009 明石書店

それからたとえば社会科の日本史、世界史などで、教科書を開いた時に「フランシスコザビエル。顔の特徴で覚えた人もいるし、「教科書のこのあたりにあった写真の人だよな」とかという覚え方をする人もいます。

だから、たとえば記憶の学習ひとつとってみても、掛け算九九も、「にいちがに、ににんがし、にさんがろく」と何度も唱えて覚えられる子もいれば、何度唱えても覚えられず、居残りさせられる生徒もいます。カードをつくって書いたものを何度見て覚える生徒もいるはずですが、そうしないとなかなか入っていけない（覚えられない）生徒もいるのです。生徒の学習スタイルは「みんな違う」こと、そういう違いを学校や先生方ってなかなか受け止め切れない教員もいます。

教員は個々の生徒が、実際にどのようにして学習するのか、しているのかについて考えるとき、教員自身のたとえばベースとなっているからかもしれません。高校、大学で学んできた自身の学習スタイル、既存知識が現状にマッチしていないことに、うすうす感じてきている教員もいます。しかし、未だに一人ひとり子どもを立たせて、「にいちがに、ににんがし」と、一つの教え方のみで授業を組み立てている小学校の授業風景もあります。このような考え方が、発達に障害、困難を持った生徒の教育に根本的な悪影響を及ぼしていることを深刻に受け止めていないような気がします。

次に、書字障害の生徒について例をあげて考えてみましょう。

書字障害の生徒は言うまでもなく「書く」こと自体に困難を示します。書字障害のことがわかっている人であれば、書く練習や書くという学習課題に向き合わせる時に、音声認識ソフトやノートパソコンを使った作文の許可ということを躊躇なく薦めるでしょう。一方で、この種の支援技術を必要とする生徒がいるという考え方に抵抗を示す教員もいます。「パソコンなんて、とんでもない。実際に書かないからこの生徒はいつまでも覚えられない」と言って導入に抵抗を示す、そういう教員もいます。しかし、今、

教師の考え方が「障がい」に

- 高校が技術の導入に踏みきったとしても他の教室への持ち込みや使用を制限しようとする教師もいる。
- 高校がその支援技術を「購入」すると生徒は「それを使用する」ことになる。これを教師が拒絶するということは、教師、学校が「必要性」より「管理上の問題」を優先していることに他ならない。

Roger N. meyer 著 梅永雄二監訳
「アスペルガー症候群の人の就労ハンドブック」2009 明石書店

ICT（information and communication technology）教育と言われているように学校現場にもいろいろな情報機器や端末が導入されてきています。教育行政もしくは学校がその導入を決断した時に、その使い方を教員は学ぶ（研修）わけです。それも教員が率先して練習し、できるようになって教えるということをやっていかなければなりません。しかし、そういうことを拒否する方も、まだまだいます。

私は数学の教員なので数学に関係する例をあげます。数学Ⅰでは、三角比の値を探し出し活用できることが求められます。教科書の一番後ろのほうに、サイン・コサイン・タンジェントの順に、0度から45度、45度から90度までの三角比（小数値で小数点以下、下4桁）が並んでいます。あの表を使いながら代入して筆算で求めて計算していくという、三角比の勉強があります。そんな時に計算ができないということで授業に参加できない生徒はいませんか。「もういいよ、こんな面倒くさいことは」と言ってやらない。しかし、関数電卓を使うことで参加できるのであれば電卓を使わせてもいいのではないかという考え方なのです。あとで説明しますが、数学のテストでも、電卓持込み可にしています。これだけでハードルが下がるのです。

教師の考え方次第で、生徒の学びが制限されたり、障害（壁）のあるなかでの学習となったりするということです。高校が技術の導入に踏み切ったとしても、他の教室への持ち込み、たとえば、「数学はいいけど、ほかの教室は駄目だよ」というようなことはよくあります。高校がその新技術を購入するということは、生徒がそれを使うということなのですから、これを教師が拒絶するということは必要性よりも、管理上の問題が重視されているということです。

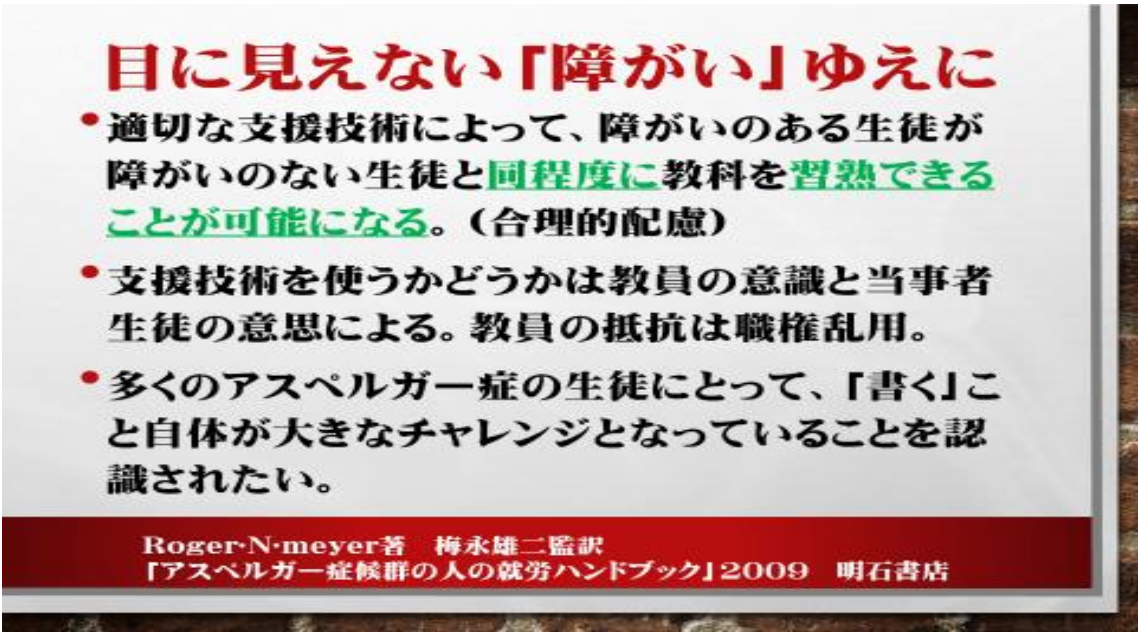
たとえば、授業中スマートフォンを使用することを生徒指導上制限している学校ってどのくらいあるのでしょうか。私の高校もそうですが、朝預かり、放課後返すことになっ

ています。私は授業の中でスマートフォンも含めた ICT 機器も使わせたいのですが、なかなかそれがうまくいかない現状があります。授業中に他のことに使用しては困るということなのです。生徒指導上、制限を私もかけられているし、「スマートフォンは使わせないでください」と言われているのが現状です。

「適切な支援技術によって障害がある生徒が障害のない生徒と同程度に教科を習熟できることが可能になる」ことが最重視されるべきだと思います。たとえば、もともと記憶する力が弱い生徒がいるとします。そういう生徒と記憶力に勝る生徒が同じテストを受けるということ自体、フェアと考えて良いのでしょうか。学校の評価はペーパーテストによって生徒の学力を測るということが一元化されています。ペーパーテストのみで本当にその子の能力を図ったことになるのかということを考え直してみる必要があると思います。

今まで自分たちが受けてきた学生時代までの教育というのは、すべてそういうもので一元的に評価され、教員採用試験もペーパーテストによる評価なので、それによって、できたかできないかが測られ、そうすることが平等だと考えられてきました。しかし、本当に、そうなのでしょうか。ICT 機器を使うことによって、障害のある生徒、ない生徒、なにかしらの困難をもっている生徒、もっていない生徒、すべての生徒が対等に評価されることが大事だと考えています。障害の有無ばかりか、「SEN（スペシャル・エデュケーション・ニーズ）」をもった生徒ともっていない生徒が同じ土俵で何か勝負させられる、挑戦させられているという事が、今まで続いてきていることに私は問題を感じるのです。

支援技術を使うかどうかは、教員の意識と生徒の意思によります。だから、「使いたい」と言われたら「いいよ、使っても」というのが、やはり良いのであろうと私は考えています。多くのアスペルガー障害の生徒にとって「書く」ということ自体が、大きな



目に見えない「障がい」ゆえに

- 適切な支援技術によって、障がいのある生徒が障がいのない生徒と同程度に教科を習熟できることが可能になる。（合理的配慮）
- 支援技術を使うかどうかは教員の意識と当事者生徒の意思による。教員の抵抗は職権乱用。
- 多くのアスペルガー症の生徒にとって、「書く」と自体が大きなチャレンジとなっていることを認識されたい。

Roger N. meyer 著 梅永雄二監訳
「アスペルガー症候群の人の就労ハンドブック」2009 明石書店

ストレスとなり得ます。そのような生徒は、板書などがノートに書ききれなかったりします。障害を有する故にできないことがあるということを、教員は認識する必要があると思います。少し前まで考えられなかったことが無償で手に入る時代です。こういう時代だからこそ、今までずっと、我慢していた生徒が不利益を被らないような選択肢があるのではないのでしょうか。そこをしっかりと見てあげて、手伝ってあげるということが大事だと思います。読み書きに困難を抱える生徒は性能の良いパソコンやタブレットを持たせた方が良く私は思います。書くのは苦手だけれども、キーボードのブラインドタッチなら得意という生徒もいるでしょう。また、自分が書いた字が、読めるような字じゃない、自分が読めていないという字を書く生徒もいます。そういう生徒たちにもパソコンなどを使わせたほうが、よほど学習効果は上がるのでしょうか。ここでポイントとなるのはノートテイク、つまりノートを書く意味をどういうふうに捉えるかということです。プリントを使う先生もいると思いますが、授業内容を板書しますね。それをノートに写すことの意味を改めて考える必要があると思います。ノートをすごくきれいに書き写す生徒もいます。しかし、ノートがきれいだからといって、学業成績が良いとは限りません。私は、「このノートのコピーとらせて」と言って生徒から借りたことがあります。色使いもいいし、感激して、「カラーコピーを取らせて欲しい」と頼んだ子もいましたが、その生徒の成績が良いかというと、必ずしもそうではないのです。

このような経験からノートを取らせることの意義を私は次のように考えています。ノートを取った結果、いい思いをすることが重要だと思うのです。何か行動した結果、いい思いができたという経験の積み重ねが大事です。いい思いとはなんのでしょうか。たとえばこのノートを活用して、何かができるということではないかと思います。私の数学のテストでは、ノートを持ち込み可にしています。大学時代に講義を受けて、試験の時「ノート持ち込み可」という経験をしたことはあるでしょう。外国語の試験では辞書持

ノートテイクする

- 言語活動中心の高校の授業では、「ノートテイク」させることには、細心の配慮が必要となる。
- 白と黄色のチョークのみでアクセントをつける。
- 黒板は授業中一度も消さない。消されることが一番不安だと生徒は話す。
- 休んだ生徒、書くのが遅い生徒には画像データを印刷して渡す。
- 生徒によっては様々な罫線、マス目を用意させる。

ち込み可ということもあります。大学がなぜ、そのような条件で試験が受けられるのでしょうか。高校まで苦勞してきたから、もういいだろうとその苦勞から開放してくれたわけではないと思います。私の学生時代から、ノート持ち込み可とか、辞書持ち込み可の試験はありました。決して駄目なことではないはずです。自分が書いたノートを使って、いかにその課題に向き合って取り組めるか、解決できるかという力の方がより重要だと思います。そして、自分でノートをとった結果として、試験問題が解けるといういい思いを積み重ねていくことが大事であると考えています。

それから授業で使うチョークの使い方も工夫してみると良いでしょう。蛍光オレンジなどさまざまな色があり、いろいろ駆使してやっている先生もいるのではないのでしょうか。先生の工夫が生徒にとっては、苦痛な場合があるので、色の使い方も再度検討してみると良いでしょう。私は白と黄色のチョークのみで、コントラストを強調して、アクセントをもたせた板書にしています。

もう一つ重視しているのが、黒板は 50 分の授業で 1 度も消さないということです。生徒に聞くと、特に書くのが遅い生徒にとってみれば消されるということが「ものすごく怖い」と言います。書ききれないのに消されてしまうのですから、次の話や説明は頭に入りにくくなります。そのため、工夫も必要ですが、50 分の授業で「板書は黒板 1 枚」というまとめ方をしてみることも良いのではないのでしょうか。

また、休んだ生徒や書くのが遅い生徒には、私は、板書をデジタルカメラで写して、そのデータを印刷して渡します。「あとでゆっくりノートに書き写して」と言います。必ず授業 50 分の中で終われない子がいますから。そういう子のためにも授業にいつも私はデジタルカメラを首からぶら下げて行きます。生徒の様子も時々撮らせてもらいながら、最後に黒板をパシャッと写します。印刷してみると白黒印刷であっても、白と黄色のチョークは、コントラストの違いを見分けやすい事がわかります。今度、ぜひや



ってみてください。そして、休んだ生徒には「授業の黒板だから、ノートにちゃんと書き写しておけよ」と指示します。書くのが苦手な生徒はそのままノートに貼り付けてくる生徒もありますが、それも良しとしています。

このようにしていると、「先生、この前の黒板のプリントください」と言いに来ることがあります。また、生徒によってはさまざまな罫線、市販のマス目のついたノートを使用している数学のノートをつくっています。生徒によって使いやすいノートは異なります。市販のノートが使いにくい生徒は、罫線やマス目を自分で設定するフリーソフトもありますから、そういうものを活用して、自分に合ったノートを使わせるというのも一つの方法であると思います。

黒板の写真は数学のサイン・コサイン・タンジェントの部分で、「三角比の拡張」という、90度までだった範囲から、180度までに広げた（拡張）時の授業の黒板です。黒板に区切り線を入れています。大体4分割、多いときは5分割ぐらいにします。線を入れて、黒板の見方（視線の運び方）を左から順に上から下、次に行って上から下、次に上から下というように一貫した使い方をします。線を入れることによって、その区分けができます。これは線がないと、どういうふうに黒板を見ていいかわからなくなってしまいう生徒もいるためです。これによってノートを順に沿って書き写すのが、楽にできるようになる生徒もいるはずです。

そして、私は必ず授業のプリントを自らファイルに綴じて、そこに生徒から出た意見を書き込んでいます。これを私の授業記録にしています。

3. 合理的配慮とは

（1）合理的配慮の考え方

合理的配慮を「その生徒にとって必要なことで、ほかの生徒にとってとても便利なこと」というように捉えてみてください。便利なものは使うか使わないかは、それはその生徒の意思ですから、選択して良いのです。ほかの生徒にとってみれば、とても便利というものが合理的配慮です。ほとんどの学校では、スマートフォンは預かり制になっていて授業中は使えません。私の学校でも同様で、本当は使わせたいのですが使えません。そこはまだ信頼関係が、学校、生徒指導部と生徒の間にできていないのだというように思います。本当であれば、必要な生徒は黒板を写真で撮り、家のテレビに映すなどしてゆっくり見られたら良いと思います。消される心配もないのでゆっくりじっくりノートを仕上げることができます。それが出来るとテストの時に使えるノートをつくるのが可能になります。

本来であればタブレット PCなどを学校が貸出しできれば良いと思います。黒板を写真で撮るだけでなく、聞き漏らしがある場合には IC レコーダー機能を使用すれば良い

生徒を信頼する

- ノートを使わずテストに挑戦する生徒も現れる。
- 電卓使用を許可すれば、「使わない」を選択する生徒が出てくる。
- 公正に評価する。「弱さ」を補うことができれば、同程度の学習成果は期待できる。

のです。電子機器を持っていればいろんなことが可能になってきます。隠し録りのようなことは感じが悪いので「先生録音させてください」と許可申請をして、了解をもらうようなやりとりがあれば、授業中の教師の声をいつでも再生できる環境が整います。

ノートをつくることの意味は、学習したことを振り返り、自分で確認できるということであると思います。本校の生徒は自分で勉強するということに慣れていませんので、ノートを書いても使うという経験がないのです。進学校ではまた別なのかもしれませんが、本校では活用するためにノートをつくることを勧め、試験での持ち込みを可にしたのです。はじめは「いいの？カンニングなんて言わないでよ。」と疑っていた生徒もいましたが、今では定着しています。しかし、持ち込みを許可しても全員がノートを使用するとは限りません。たとえば、うちは1学級24人ぐらいしかいないのですが、その24人の生徒全員がノートを使うかというとそうではありません。「先生、俺、ノート使わないけれどそれでもいいですか」と聞いてきます。「いいよ。それはあなたが決めることだから」と返答します。

つまり、合理的配慮は申請に対して許可することです。ノートの持ち込み認めることで、生徒は、意外にもそこから挑戦しようとする気持ちが生まれてくるようです。もちろんセンター試験を受験する生徒は、ノートや電卓には頼れませんので、「俺、こういう目的があるから使わない」という生徒も出てくるのです。何より今まで我慢していた生徒が、合理的配慮のなかでテストに向き合うようになりますから、どこの学校でもできるわけではないかもしれませんが、やれるようであれば、取り組んでほしいと思います。電卓使用を許可すれば、使うという選択肢と同時に使わない選択肢も出てきます。やはりフェアかどうかということを常に考えてみて欲しいと思います。A君とB君がいたときに同じやり方で、そのやり方がフェアなのかどうか、とても大きな判断かと思っていますがいかがでしょうか。

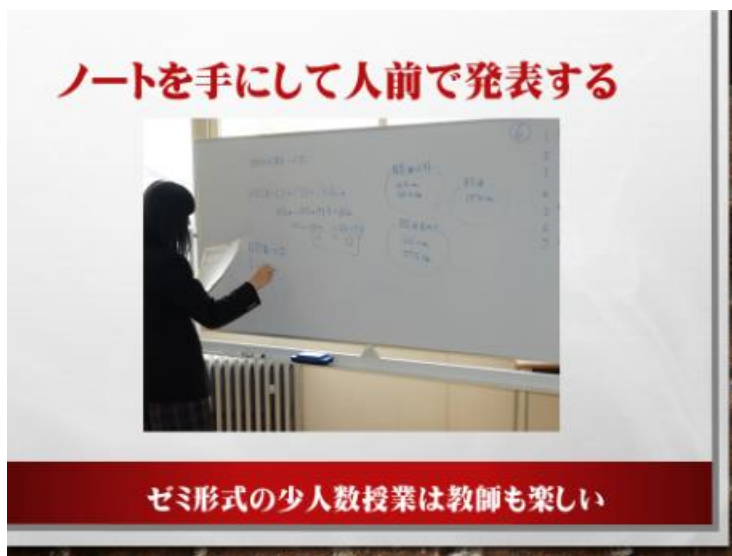
(2) 学び合い

学校の先生は私も含めてお喋りです。だいたい口下手な先生って少ないと思います。特に高校では言語活動中心の授業となりがちです。そこで、必要以上に喋らないということを教師自ら課したとき、私はとても辛い状況に置かれます。「これからはあなたたちの時間ですから、先生は喋りません」と、そう宣言をしないとつい説明を続けてしまいます。これは 3 年生の数学の授業です。学び合いをしています。50 分の授業のうち「20 分ぐらい喋らせて」と言って私は説明します。そのあと練習問題、課題で、「今のことを使ってこれをやってみよう」と言って「さあ、これからグループ学習・共同学習の時間です」と指示すると、生徒たちは机をこのように向かい合わせになります。私の話を聞くときは、みんな前を向いています。また、生徒にはタイムタイマーを使い、授業終了までの時間を視覚的に示しています。あとどれくらい我慢すれば、あるいは頑張ればこの授業が終わるのか、ということをいつも見えるように示しています。こういうものを使えば、時計が読めない生徒であっても、あとどれくらいというのが感覚的にわかるようになります。

人の話を聞くというのはとても難しい。学習能力の一番基本的な力というのは「聞く力」です。人の話を聞くというのは、生徒同士でも、とても重要な活動になると思います。相手に何とか伝えようとする、わかる生徒がわからない生徒に教えている姿なんて本当に涙が出るぐらい、すごいです。私たちが教えるのとは違い、聴く側も教える側も必死な姿を目にします。そして、この成り行きを見守ることが教師にとっては大変です。間違ったことを教える生徒がいることもあります。成り行きを見守ることは、教員にとって一番辛い作業なのかなと思います。声がけのタイミングも難しいです。



これは3年生の選択授業の中で、6人ぐらいのクラスです。ゼミ形式で数学の課題を取り組ませています。これは私にとっても一番楽しい授業です。前の時間に課題をそれぞれ渡します。それを家庭で、もしくは学校の放課後に残って取り組みます。その取り組んだ成果をみんなの前で発表します。合っていても間違っている、私は口を出さない。生徒たちのやりとりだけを見守るということをしています。小さいクラスの選択授業があるのであれば、学力をつけるために良いと思います。



(3) 認める

話し合った褒美の部分で「高校生になって、どうなの？」と思うかもしれませんが、私はできた生徒、また取り組んだ生徒にはスタンプをあげています。名入り何月何日のスタンプをどんどん押して、そのスタンプがたまるのがすごく嬉しいようです。疑問に思う方もいると思いますが、生徒は結構喜んで取り組んでいます。

保育園、幼稚園や小学校ではシールを使ったりします。高校生にも本当に喜ぶ生徒は結構います。最初はスタンプ 10 個で平常点のノートテイクの部分でノート点 10 点をあげていました。なれてくるとみんな頑張るようになってすぐ 10 個くらい溜まるようになります。少しハードルを上げたら子どものように嫌がる生徒がいます。しかしノート点 10 点もらえるのであればまた頑張る。最初はその程度の動機だったものが「もっと認められたい」という方向に気持ちが膨らんでいきます。そうすると 20 個でも、30 個でも、「先生、できたらちょうだい」と要求してきます。これは面白いなと思いますが、「30 個であろうが 20 個であろうが 10 点だよ、それでもいいの？」って聞いたら「(それでも) いい」と言うのです。何かこう認められたいという気持ちなのかなと思います。今まで認められた経験が少ない生徒たちなのではないかと考えることもあります。そのため、前へ出て課題に取り組むと、グループの 4 人ともダブルポイントというやり方をすることもあります。スタンプを押して回るのも結構大変な作業ですが、このくらいのことで喜んで取り組んでくれるならば、スタンプ押しぐらいなんてことはないと思います。

4. 伝える工夫

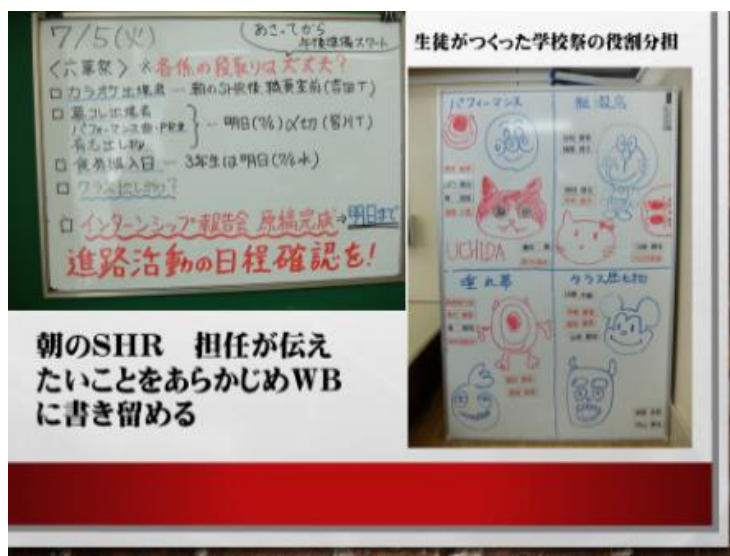
わかりやすさに焦点を当ててということですが、ホームルームではさまざまな工夫をこらしています。担任の先生は朝、職員室に来て何をやっているかという、今日伝えるべきことを小さめの(50cm、60cm ぐらいの)ホワイトボードに連絡事項を書き込んでいます。そして、時間割を黒板に書きます。教室の前方に書かれているはこれくらいです。雑然としているものは全部教室の後ろに提示しています。

本校には高等養護学校の分校があり、その設計段階で分校を受け入れる代わりに高校の教室も直して欲しいと要望をあげました。こういう個人のロッカーを造り付けました。扉がついていませ

ないので、整理されていないとひと目でわかります。何が入っているのか、これもひと目でわかります。片付ける、片付いている状態がどういう状態なのか、指導しやすくなりました。

これが先ほど朝のホームルームで伝えたいことを書いたホワイトボードです。7月5日のものです。あさってから午後準備のスタートになります。「午前中は授業をやって、午後だけ学校祭の準備です」というような表記をします。このホワイトボードを活用するまでは、締め切り日先生方は全部口頭で伝えようとしていました。言葉で伝えようとすると同時に、このようにホワイトボードで示します。帰りのホームルームまでそのままです。朝のホームルーム終了後、覚えるのが大変な生徒はスマートフォンを預ける前に写真を撮っています。時間割変更などは帰りに撮る生徒もいます。

ホワイトボードの写真の右の画像は、学校祭の役割分担です。生徒たちが書いていま



す。決めたことを忘れないために、「あなたはパフォーマンスの係ね」、「あなたは模擬店の係ね」というようなことが書かれています。このホワイトボードは生徒が書いています。よく学級日誌とかに書き込んだりするかもしれませんが、本校はこのようにホワイトボードにまとめています。

5. 違いを受け止める

(1) 生徒の多様性

多くの教員は、生徒がもつ困難や弱さを前提として、指導や教育の場面で「工夫」というものが必要だとわかってきました。もう特別支援教育が始まって10年ですから、認識がかわってきたのです。しかし、個々のもつ課題、困難、弱さとか、それをどのように測るのか、どのように見ていくのか、ということまではなかなか進んでいないと思います。例えば、「この生徒に良くてこの生徒には認めない、この生徒に使わせないのはなぜなのか」というような懸念がまだあると思います。

気づきに基づいたケース検討とか個別の指導計画は、生徒理解に有効です。特別支援学校ではよくありますが、通常高校で事例検討会のようなものが開かれたりしているでしょうか。普通高校に来て個々のケースを検討する、そういう会議はほとんどないです。生徒指導の何か事故・問題が起きたときに似たような検討が行われますが、前例に照らし合わせることがメインとなる検討がほとんどです。

たとえば、学習上の問題、友達関係、クラスのことなどを話し合う機会は本校にはないです。それらしいと思ったのは教科担当者会議でした。該当学年の教科担当が集まる会議です。それぞれ自分の受けもっている教科・科目の授業の情報を交換する機会があ

「違い」を受け止める

- **多くの教員は生徒が持つ困難や弱さを前提とした指導や教育の工夫が「必要だ」とわかっている。**
- **個々の生徒が持つ困難や弱さをどのように計るかまたは認めるかといったところに「不安」や「懸念」がある。**
- **気づきに基づいたケース検討や個別の指導計画は、生徒理解に有効である。**

るので、それをケース検討会議に位置づけてみました。

結構、色々な教科の先生方が複数の学年にかかわっているので、複数の目があります。そういうような検討会議を使って、必要なケース検討ができます。「この授業は一生懸命やっているけど、この授業はなんで一生懸命やっていないのか」というようなことが、わかるようになります。新たに何かを始めるというのではなくて、今あるそういうものを読み替えるとか、使い替えるみたいなことで工夫できることはないかを考えることも重要だと思います。

生徒は一樣ではなく、多様です。脳内でうまく知覚情報を統合することができるか否かが、学習において重要な条件となります。たとえば、私が説明をしているときに、空調の音や外の音など様々な音があります。このような空調の音が気になってしょうがないということないでしょうか。そういう生徒がいるということであれば、それに対して環境を調整してあげる必要があります。「脳にとって最も効率的に学習が行われるように知覚を助ける方法や技法」が必要で、知覚に関する学習方法、どうすることが一番いいのかというのはみんな違うということなのです。全体の授業でうまくいかなければ、うまくいけない生徒に対してはなんらかの手立てを用意する必要があります。それが難しければ、放課後残って補習をする。本校は、勉強が苦手な生徒、嫌いな生徒の方が多いので、全体的にはそれらの生徒に対応できるような授業をつくっていきます。しかし、センター試験を受けたいという生徒がいれば、放課後の指導になるわけです。進学校でしたら逆になると思います。

このように様々な生徒たちに対応するのはなぜかという、「みんな違うから」です。記憶の仕方、学習の仕方、すべて違うということです。そのところのパラダイムチェンジを今、求められているのではないかと思います。

（２）情報の記録と共有

医師がカルテを必要とするのは患者の情報を正確に残しておくためです。１日に多くの患者と向き合っていれば、「この人どこの何が悪かったのか」という重要事項について、間違って記憶していたり、抜け落ちてしまったりしてしまいます。記憶だけで仕事することは大変危険です。だから、カルテを作成します。カルテに書き込むことで、カルテを見れば、今どういう状態でどこまで治療をしていて、どういう改善がなされて、どういう手術を施されたのかということがわかるわけです。

学校の先生ですが、そういうものを持っているのでしょうか。たとえば１週間前にある生徒と何を話したか。先生方によっては、今日１日振り返って「この生徒とこの生徒には話したけど、この生徒と話ができていないな」とか記憶をたぐりながら記録をしている先生方を時々みかけますが、やはり希です。放課後は部活動があったりして、次の作業にいくと、それまでのやりとりを忘れたり、勘違いや誤解が生まれて当然です。それ

が、たとえば保護者とのトラブルの原因になったりするわけです。だから、記録をとりましょうということです。

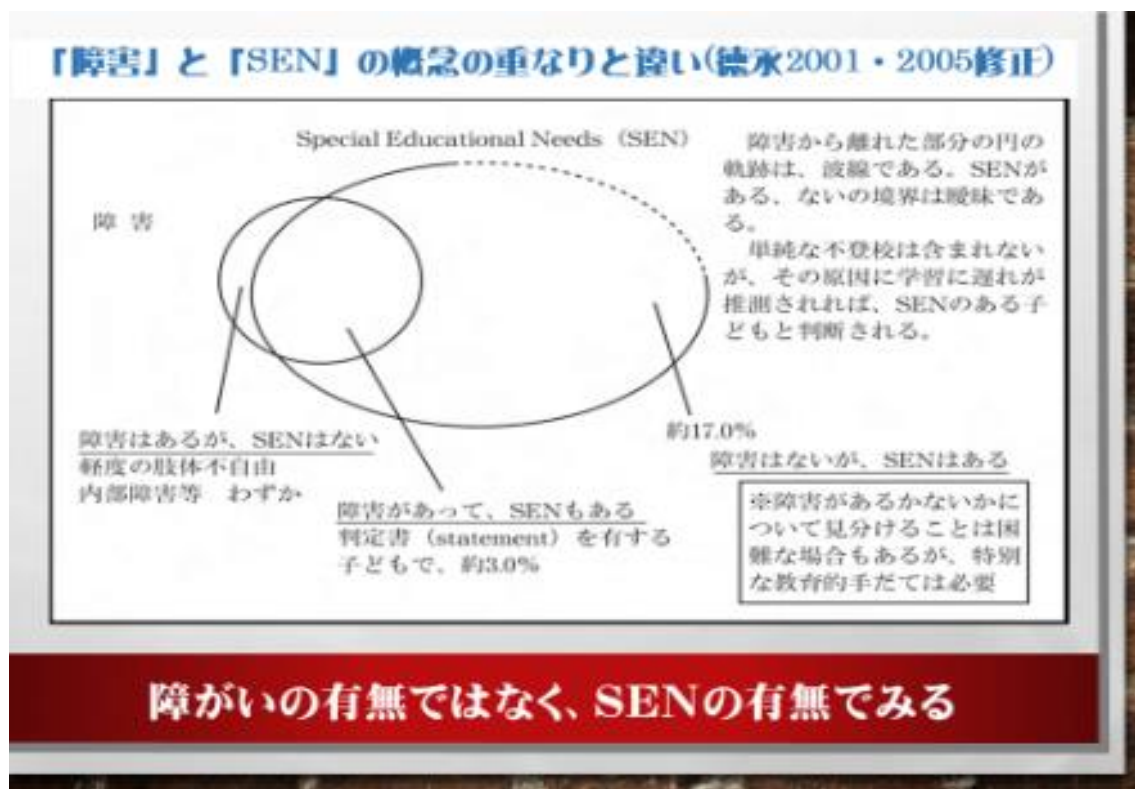
本校はそこまで進んでいませんが、近隣の高校では職員室の校内LANのシステムの中に一人ひとりの生徒たちの授業中の気づきを記録できるフォームをつくっています。いろんな先生方がそこにアクセスして、今日どうだったかということを一人ひとりが書き込めるようになっています。そういうシステムを構築している学校もあります。

6. 「SEN」(Special Educational Needs) に注目する

イギリスの障害児者教育調査委員会報告で、特殊教育の対象の子どもを「障害のある子ども」ではなく、「特別な教育ニーズ (SEN) のある子ども」として捉え、特殊教育の対象としたことからつくられた概念です。

これが概念図です。障害があるからといって、必ずしも SEN があるとは限らない。もちろん「障害もあるし SEN もある」人もいます。また、「障害はないがニーズがある」人たちもいて、このような生徒は少なくないですし、SEN を持っているか否かの区分も曖昧で、はっきりしていないのです。(図中に) 点線で示しています。

最近、文部科学省も「障害のある」という冠をあまりつけなくなりました。障害があるから、ないからということではなくて、この教育上のニーズがあるかどうか、そういうところで支援が必要かどうかということが検討される必要があるのではないかと、私は思います。



7. 今後の特別支援教育の課題

希望進路の実現、一般社会の生活にスムーズに移行できるか否か、ここが高校の教育課題ではないでしょうか。私は特別支援教育コーディネーターでもあります、戦略として、進路指導部長も引き受けています。なぜかという、コーディネーターの私がやるということは、すべての生徒が対象になっていくわけです。従来の高校の進路指導は「自己責任」が中心です。「〇〇大学に行きたい」と生徒が言った場合、「だったら、これだけの点数をとらないといけないね。頑張れるの?」、「頑張ります」、「じゃあ、頑張ろう」と進みます。しかし、それが教育大学であろうが、工業系の大学であろうが、文学部であろうが、その生徒が行きたいというところに文句をつける先生方はいないです。なぜなら「そこに行っても仕方がない」ということが言い切ることは難しいでしょうし、別の進路に責任を取りようがないということが背景にあって、深入りしないというのが高校進路指導の常識です。しかし進路の成果ってどうでしょうか。在籍する高校、担任、進路指導教員によって大きく左右されているということを、教員の方であれば感じているところかと思います。つまり、学校も教員もその生徒にとって明らかな「環境要因」なのだということです。「この先生に出会えたから、今の自分はこの職業に就いている」という、そういう卒業生もたくさんいます。「今まで、俺は一人ですずっとやってきた。今の地位も名声も、職業も自分で手に入れてきた」という生徒の方が圧倒的に少ないと思います。そういうことを考えると、学校、教員、進路指導というのは進路決定に大きく影響してきたのです。これからもそうなると思います。だから、先生方次第なのだということです。

特別支援教育についてもコーディネーターの先生方次第で、学びやすさ、生きやすさも生まれるかもしれません。本校は、近隣の帯広市から来た生徒が減り、幕別町と地元

- ・ 幕別高校は「一人も置き去りにしない」進路指導方針を打ち出した。
- ・ その結果就職希望者5年間104名全員の就職を叶えてきた。
- ・ 「働くことを通して、積極的に社会参加する生徒を育てる」という目標を掲げ、『必ず働く』という意識と『働きたくない』を認めない指導を徹底させた。

の生徒が在籍生徒の半分以上を占めるようになりました。このような状況になってから、進路決定率はずっと 100%です。私は進路指導部長でもあるという話をしましたが、「一人も置き去りにしない」という方針をとってきました。その結果、就職希望者が過去 5 年、104 名が就職希望者ですが全員が就職を叶えました。「働くことを通して積極的に社会参加する生徒を育てる」ということを意識し、「必ず働く」という意識づけが重要と考えてきました。さまざまな議論がありましたが、「働きたくない」という進路希望は一切認めない指導を貫いた結果であると考えています。今後、深い議論が必要になってくるとは思いますが、やはり生徒にとって「進路決定率 100%が 5 年も続いている。だから、自分も何とかなるかもしれない」という期待感は今この 3 年生を見ているようです。これがたとえば 95%の決定率だったとしたら、5%といえど、本校でいえば 2 人相当ですから、「2 人は決まらないかも」となってしまいます。その 2 人の中に自分が入るかもしれないと不安になります。私としては 100%を続けることの必要性、意味がここにあると考えています。(平成 29 年 3 月卒業生 48 名全員の進路も 12 月までに決まりました)

先生方の中には「決めればよいというものじゃないでしょう」という方もいます。その通りだと思います。でも、決まらないまま卒業していった生徒たちが今、どういう目にあっているかを見てください。高校を卒業する段階で自分の進路を決めることが如何に重要であるか。進学校は別です。積極的な浪人生もいますから。しかし、愛知県の学校要覧は見たことがないのでわかりませんが、進路の状況を説明する表に「その他の進路」というものはあるのでしょうか。進学や就職、予備校以外に「その他の進路」はありますか。つまりどこにも分類されない、家業従事とかを除いて、どこにも決まらなかった生徒たちの人数を示す数字データが入るところです。北海道では「その他の進路がゼロ」という学校が、地方の学校には結構あるのです。「その他の進路」、つまり決まらなかった生徒がいない、ゼロという学校です。しかし、私立高校とか都市部の学校は「構わないでくれ」「ほっといてくれ」という生徒の存在が見えてきます。

8. インターンシップ

(1) 本校の取り組み

本校では、3 年生時に 5 日間のインターンシップを行っています。遅いと思われる先生が多いと思いますが、本校の場合は 3 年生で行います。生徒のエンジンがかかるのが遅いためです。また、不登校であったために学び直しが必要な生徒が多いです。「学校に通う」ということで精一杯で、それが最大課題というのが 1 年生です。そして、「試験の時も休まない」というのが、2 年生の目標です。3 年生でやっと、3 年生になってから進路のことそろそろ何か考えようということになっています。そういうペースです。

しかし、3年生でインターンをやる意味はあるのです。この取り組みは6年目になりますが、平成23年から卒業生が5年続いた実績、進路決定率100%と重なっています。6月に行うということは、躊躇なく進路活動に突入させる、そういう絶好の機会になっているのです。7月1日からハローワークで求人票を見ることができます。インターシップで行った会社から求人票が出ているかどうか、すごく生徒は気にかけます。「あそこで働きたい」と感じてインターンを終えた生徒が、求人票を目にする機会があるのです。もちろんうまくいった生徒ばかりではないですから、失敗した生徒は軌道修正をします。9月5日から応募書類受け付け開始になり、9月16日から一般就職面接や試験が始まるわけです。このような状況ですので、夏休み期間中に生徒が学校に出てきて求人票を見ているわけです。そういう作業に躊躇なく突入させることができるのです。

本校の生徒を一般化することはできないとは思いますが、間が空いてしまうと熱が冷めるということは少なくないのではないのでしょうか。熱が冷めないうちに次の必要な作業に突入するような仕組みにしています。9月5日時点での応募状態は100%です。つまりその時点で応募しない生徒はいないということです。

しかし、全国の進路指導の課題はというと、1件も受けないという生徒への指導（「ゼロ回受験の防止」）と、自分の身の振り方を決めないまま卒業していく「無業卒業」、この2つが進路指導の全国的な課題となっています。本校の場合は、9月5日に前者の課題は解消してしまいます。昨年は12月10日で在籍生徒全員が進路を決め、「無業卒業」の課題もクリアしました。

一般の事業所における実体験は働くことへのあこがれをつくります。実体験があこがれをつくるのです。そのため、実習先はどこでもいいわけではありません。やはり調整された環境が必要ですから、「あそこに行けば、この生徒のこういうところをなんとかしてくれるかもしれない」という、ある程度の目処を持ってインターンをお願いします。

5日間のインターンシップ本物体験

- **一人1社、一日6時間、可能なら8時間で、必要なら住み込みで。早朝、夜間の実習も**
- **自分の進路希望に一番近いところで**
- **手本は知的障がい高等養護学校の現場実習。本当は2ヶ月くらいやりたい（企業側も願っている）**

「こんな職場で働きたい」という思いが膨らんだ、その時を逃さずに次のステップへ突入させるということが重要であると考えています。

また、本校のインターンシップは、一人1社が原則です。グループでは行かせずに一人で行かせます。1日6時間以上、可能であれば8時間働くようにします。それが一般的な働き方だからです。今年の実習は、6月20日から24日まで5日間行いました。大きな課題としてクローズアップしたのは「体力のなさ」でした。もう1日8時間も立っていることができなかった。足が痛くて、辛くて、2日目には休んでしまった生徒がいました。その生徒を迎えにいて3日目からまた実習を再開しました。無理をした部分はありませんでしたが、終わった段階で、「うわー、立っているって本当にきつい。学校がどれだけ楽かわかりました」とその生徒は言いました。当たり前のことに気づく。そのような実習となった生徒もいました。一方では、そういう大変な思いをした生徒ばかりではなく、「本当に面白かった。ここへ行ってみたい、受けてみたい。求人票出るかなあ」と言ってきた生徒たちが半分以上いました。

インターンのときには、「働くってなんですか？ということに答えてあげてください」と必ず依頼します。その会社の社長さんも、担当になってくれた従業員の方も一生懸命、生徒に話をしてくれます。それがモチベーションを高めているのだと思います。インターンシップもただ体験ではなくて、自分の進路希望に近いところで実習させます。建設業は難しい側面があるのですが、大工になりたいという生徒がいて、地元的高等技術専門学院建築技術科に行きたいという生徒がいれば、建築の会社で大工という仕事がということなのかということをお教えをもらうために、建築会社をお願いします。人材不足で苦勞している割に建設会社はすごく受け入れを嫌がる傾向にあるようです。法律的な縛りも多く、高校生が立ち入ることができない現状ですが、よく話し合いをして社長さんに腹をくくってもらって受け入れを承諾してもらうこともあります。

この取り組みのモデルは何かと問われれば、高等養護学校12年間の勤務経験と迷わず答えるでしょう。当時は2ヶ月間の現場実習がありました。今は数週間の実習を何度も行うようです。5分、10分の面接や採用試験だけで採用されるという就職ではないので、就職を前提とした実習を行っていたわけです。今の高校生も、5分ぐらいの面接で判断されるのではとうてい受け入れてもらえない生徒もたくさんいます。「この生徒の良さはすぐにはわからないし、見ただけではわからない」という生徒たちもいるわけです。であれば、5日間しっかり見てもらえれば受け入れる側も、それから、受験する側もお互いに有益な実習になります。しかも、3年生でやっているの、それが就職の可否に直接影響しているというケースもたくさん出てきます。

失敗も良いと考えています。保育士になりたいという生徒がいました。保育園に実習しました。その生徒が立ちつくしていたようで、担当の先生が「どうしたの？」と聞いたら、「先生、子どもが怖いです。」答え、実習をしてみて自分は子どもが好きではないことにと気づけたようです。その後、スーパーの販売の仕事について採用されました。

進学予定だったのですが進学しなくてよかったというケースです。実習がうまくいかなかったというのも、成果といえます。就職や進学が決まってから気づくのでは遅いのです。ミスマッチの解消も大きな課題です。それを高校時代のこういう実習体験で本物の体験ができれば、より確実な進路ということにつながるのではないかなと思います。

(2) 障害と SEN

生徒たちは就職活動を通して成長します。「障害があるから SEN が生まれるわけではない」と書きました。本校の 3 年前の卒業生の話ですが、喋れない生徒がいました。家では喋れていたけれども、人前で全然喋れない生徒がいました。どの先生もみんな「この生徒は無理でしょう」と言っていました。私もかなり厳しいなと思っていました。ある年の合同面接会、就職の集団面接会で、警備会社の社長さんとお話をする機会があり、その生徒について相談しました。以前にもお世話になった社長さんでした。その会話のなかで、「この生徒、ほとんど喋れないです」と私が言うと、社長さんに「それがどうしたの」と逆に問われてしまいました。「別にうちお喋りはいらないから」と話し、私は「喋ること」を必要としない仕事があるのかと思っていましたが、実は工事現場でトラックの出入りを誘導する仕事だったのです。大きな声を出しても聞こえないです。ダンプの運転手さんには、そういう指示を全部、身振り手振り、手旗でやるそうです。「伝えたいという気持ち、伝えることができる気持ちを持っていれば、誰でもできるから」といって内定をいただきました。しかし、一つ大きな壁がありました。それは、経済的理由で車の運転免許が取れないということでした。この生徒にとってみれば「声が出せない、話せない」ということが障害ではなく、「家にお金がなくて運転免許がとれない」ということが障害だったのです。このようなことにも目を向けていかなければ

就職活動をとおして成長する

- **「障害がある」から SEN が生まれるのではない。**
- **場面緘黙は「話すこと」に困難があると考えがちだが、話さなくても働ける仕事はある。工事現場では聞こえないこともある。身振り、手旗を振ってやりとりする。車両誘導を行う上で「声」は必要なくなる。**

ならないことを学びました。その後、この生徒は野菜の選果場で、パートさん、アルバイトさんたちが働いている職場で野菜の箱詰め作業をしています。これも喋らなくてもいいと言われていたので、本人は黙々と作業をしています。今はパートの方を束ねる、役割を担っているようです。

これまでの経験から状態だけを捉えて突き放さず、マッチングの視点から情報の擦り合わせを行うことが重要であると考えています。自分の弱みを受け入れつつ、強みを強化すれば、どのような生徒であっても就職につなげられないことはない。私は今、そう思っています。おそらくどの学校でも不可能ではないと思います。

SENの有無で生徒を見ると、SENのある生徒は通常高校の対象になります。障害がある、ないで考えると、「障害のある子は特別支援学校で」という見方が一つ生まれると思います。でも、特別な教育的ニーズと捉えたならば、これは通常高校の中の生徒です。そう考えて、わかる授業だとか、それから進路保障だとかを考える、それが重要になってきます。

9. まとめにかえて

特別支援教育の普及で学び難さ、生き難さを持った生徒がどの学校にもいるということがわかってきました。高校、教員は個々の生徒の困難や弱さがある程度、見ることができるようになってきました。しかし、このSENで生徒を見る、理解することができる教師とそうでない教師が、学校現場に混在しているという現実があります。「できる教師」はさまざまな代替法を検討し、環境を調整することに努力を惜しみません。そのような視点で見ることができない教師は、自分のやり方を押し付け、「できないのは努力が足りないから」と決めつけることになります。

「できる学校」、つまりSENの視点で子どもたちを見ることができる学校は、生徒自らが効果的なスキルをどんどん開発していきます。自分のやりやすい方法をどんどん開発していける環境が生まれていると思いますし、それを学校はあと押しすることになります。

「できない学校」は、権力格差（Hofstede）、つまり教員と生徒の「力」の差が大きければ大きいほど反発、もしくは依存のどちらかの傾向が強まります。進学校であるほど、対等な関係の学校は多いのではないかと思います。周辺校や課題集中校と言われるようなところは、やはり教員という立場と生徒という立場の格差が大きい場合があると思われます。

本校は、私が赴任した当初はとんでもない学校でした。最初の授業で、まず鍵がかかっていて教室に入れてもらえませんでした。懐かしい先生方もたくさんいるのではないかなと思いますが、生徒指導部長に相談すると「わかりました」と言って教室の入り口上の欄間をガラッと開けて、そこをひょいと飛び越えて内側から鍵を開けて、「さあ、

どうぞ」と教室に入れてもらいました。「それでは始めます」と言っても誰もあいさつをしないし、教卓の前で、女子がソーメンを食べていました。「授業やりたいのだけれど」というと「それが？」っていいながら麺をすすっていました。教室の通路で毛布敷いて寝ている生徒、化粧している生徒など、大変な状況でした。授業中に電話で出前を頼んでいる生徒がいましたから、授業どころではなかったのです。そのとき生徒はものすごく先生方に反発をしていました。今はどなたがみえても生徒たちは話を聞くでしょう。そういう状況になっています。その時の生徒を思い出すと、反発という言葉が当てはまります。今の生徒たちは依存です。「先生、なんとかして」という状況にかかわっています。しかし、生徒の能力や置かれている家庭環境、経済的な問題などはあまり変わっていないように思います。権力格差が大きければ、依存か、反発かなのだと思います。

今はほとんどの学校で同様なのではないかと思います。生徒はおとなしくなっています。弱々しくなっているというか、昔は荒っぽい生徒が多かった。やっぱり元気があったし、活気があったような言い方をする先生方は多いと思うのですが、今は全体的にやはり弱くなっています。そういうような社会的な空気も併せて、今、たぶん依存の状態です。なんでも先生に頼って、自分で解決するのではなくて、全部先生にやってもらう。親もそういう状況になっているかなと感じることがあります。

特別支援教育の研修は、まだまだ足りないと思います。コーディネーターの先生方が核となって、自身が受けた研修を職場で還元する企画をし、自分が学んできたことを先生方に伝えるという仕事があると思います。

新しい時代を向かえ、今はIT教育の時代です。自分たちが受けてきた従来の教育、学校とか、教師としての基盤がそこにあったのでは、今はやりきれなくなっているというのが現状なのではないでしょうか。

もう一つ、足りないことということといえば、「合理的配慮」です。今、行政の説明でも「合理的配慮は先生方の仕事です」と言われます。私ももうそう思います。しかし、意図的だと思うのです。おそらくどこも、お金がないので、「基礎的環境整備」の話はしないのではないのでしょうか。合理的配慮をするためには、人もお金も必要です。しかし、お金や人がないと何もできないわけではありません。

昨年9月にアイスランドに行ってきました。首都レイキャヴィークの市の予算の60%が教育予算です。そういうことをいわゆる金融破綻、財政破綻した国がやっつのける。「教育にお金をかける、子どもたちに未来をたくす」ということです。そういう道を選んだのです。EUには加盟していません。軍隊も持っていませんがNATOには加盟している、そういう国です。

お金をかけなければ駄目ということ、先生方も遠慮しないで要求して良いのだと思います。ただし要求をするには理由書が必要で、説得できるような文書を作成して、環境を調整した中で、取り組んでいくことが大事であると考えています。

うまくいきそうなことはなんでもやってみる。無償で利用できる機関は結構あります。

ジョブカフェや地域若者サポートステーションもそうです。おそらく学校単位では解決しない時代です。さまざまな機関とつながり、「ここのあの人に頼めばこういうことをやってくれる」という情報を蓄積する仕事もコーディネーターの役割の一つであるのです。自分がなんでもかんでもやるということがコーディネーター役割ではないと思います。

高校3年間、卒業するまでの間に、「大人を信じる、信じられる。そういう青年、若者を育てたい」と私は思っています。勉強嫌いだから就職したって良いという生徒がいますが、働くようになってからも勉強です。これはどの大人も体験的に知っていることですが、それがなかなか生徒に伝わらない。みんな働くようになってから気づく、わかることなのです。そのため、学ぶことが好きになるような、うまくいった経験、成功体験の積み重ねを、高校の中で、学校の中で積むことが大事です。学校の中では失敗が許されるので、経験のためにさまざまなことをやってみることが必要だと思います。「完璧な人なんかいない」ということです。だから自分はこうやってうまくいったけれども、それが子どもたちに当てはまるかはわからないという前提です。

【参考文献】

<特別支援教育>

文部科学省（2009）特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校 WG（第 7 回）配布資料 資料 2 高等学校における特別支援教育の推進について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2009/08/21/1283092_3.pdf [2016 年 11 月 7 日取得]
文部科学省（2016）「特別支援教育について」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubeubetu/002.htm [2016 年 12 月 25 日取得]

<発達障害の理解>

American Psychiatric Association 2013 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Dsm-5. American Psychiatric Pub. 高橋三郎、大野裕監訳 2014
DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引き. 医学書院.
文部科学省（2014）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf. 2014.12.5

<アセスメント（査定）>

D.Wechsler（2003）Technical and Interpretive Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition. 日本版 WISC-IV刊行委員会 訳編（2010）日本版 WISC-IV知能検査 理論・解釈マニュアル. 日本文化科学社.
松本真理子・金子一史編（2010）. 子どもの臨床心理アセスメント. 金剛出版. pp.9.

<学習に困難のある子どもの理解について>

American Psychiatric Association（2013）Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Dsm-5. American Psychiatric Pub. 高橋三郎、大野裕監訳（2014）
DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引き. 医学書院.
文部科学省（2012）平成 24 年度学校基本調査（確定値）について. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2012/12/21/1329238_1_1.pdf [2016 年 12 月 20 日取得]
文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf. [2013 年 4 月 2 日取得]

上野一彦 (2006) LD (学習障害) とディスレクシア (読み書き障害) 子どもたちの「学び」と「個性」. 講談社+α新書, Pp30.

<行動への支援>

Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teachers' sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. The classroom meliu*. Orlando: Academic Press. pp.141-174.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.

Jones, A. H., & Choronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, **45**, 918-928.

三菱総合研究所 (2013). 教職員のメンタルヘルスに関する調査結果 (案)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2013/02/26/1330868_05.pdf [平成 28 年 12 月 27 日取得]

岡本尚子・網谷綾香 (2008). 発達障害のある児童に関わる教師の悩みとストレス反応の関連 佐賀大学教育実践研究 **25**, 147-156.

酒井貴庸・金澤潤一郎・坂野雄二 (2011). 自閉症スペクトラムへの理解度と教師ストレス, 教師効力感との関連. 日本教育心理学会第 53 回大会発表論文集, 364-365.

谷口弘一 (2006). 生徒との関わりにくさと職場の雰囲気が教師効力感に与える影響 同志社心理, **53**, 50-56.

Touchette, P. E., MacDonald, R. F., & Langer, S. N. (1985). A scatter plot for indentifying stimulus control of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **18**, 343-351.

<通級指導教室における実践>

愛知県ホームページ『あいちの人口』<http://www.pref.aichi.jp/soshiki/toukei/0000088835.html> [2017 年 1 月 15 日取得]

国立特別支援教育総合研究所『通級による指導』<http://www.nise.go.jp/cms/13,994,51,213.html> [2017 年 1 月 15 日取得]

中野剛志・中野信子・適菜 収 (2016). 脳・戦争・ナショナリズム 文藝春秋.

日本経済新聞『通級指導、最多の 9 万人超 障害のある公立小中学校』[2016 年 4 月 28 日] http://www.nikkei.com/article/DGXLASDG28H7H_Y6A420C1000000/

文部科学省 (2016). 『平成 27 年度通級による指導実施状況調査結果について』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1370505.htm [2017 年 1 月 15 日取得]

名古屋市ホームページ『名古屋市の人口』<http://www.city.nagoya.jp/shisei/category/6>

7-5-5-0-0-0-0-0-0-0.html [2017 年 1 月 15 日取得]

竹内吉和 (2014). 発達障害を乗り越える 幻冬舎ルネッサンス.

<校内における配慮・支援の実践>

Roger N.Meyer 著、梅永雄二監訳 (2009). 「書き込み式アスペルガー症候群の人の就労ハンドブック」 pp.86・pp.88, 明石書店.

徳永 豊 (2005). 『特別な教育的ニーズ』の概念と特種教育の展開－英国における概念の変遷と我が国における意義について－ 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 32, 50 ; 58-59.

執筆者一覧（五十音順）

安藤 英吾：愛知県名古屋市立千鳥小学校 教諭

菊地 信二：北海道幕別高等学校 進路指導部長

酒井 貴庸：名古屋大学大学院教育発達科学研究科 特任助教

野邑 健二：名古屋大学心の発達支援研究実践センター 特任教授

福元 理英：名古屋大学心の発達支援研究実践センター 特任助教

文部科学省 平成 26～28 年度

発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業 研修テキスト

2017 年 2 月 25 日 発行

編著者 酒井 貴庸