

LD、ADHD、高機能自閉症等への効果的な指導の在り方 に関する研究

高知市立鴨田小学校 教諭 和田 具子
高知県教育センター 指導主事 東野 裕美

LD、ADHD、高機能自閉症等と考えられる児童は、一日の殆どの時間を通常の学級で一斉授業を受けている。そこで、通常の学級で、認知の特性に応じた指導や支援を取り入れるにはどうすればよいかを探り、一斉授業の場での効果的な指導の在り方について「見通し・注意喚起・個別の関わり・ほめる」の四つのツールからなる「指導の基本ツール」を作成した。「指導の基本ツール」を協力校の国語科の授業において実施し、その有効性について、児童の行動や意識、担任の意識の変容から分析し検証した。

キーワード：LD ADHD 高機能自閉症 通常の学級 特別支援教育

1 はじめに

特殊教育から特別支援教育への転換に伴い、これまで以上に個々の教育的ニーズに応じた適切な指導及び必要な支援が望まれ、福祉、医療、心理等の連携も必要とされている。また、学校教育法の一部改正に伴い、平成 19 年 4 月より特別支援教育が明確に位置付けられ、個々の教育的ニーズを教育の場でどのように保障していくのかが問われている。

学校現場では、LD、ADHD、高機能自閉症等の児童にとって、有効であると思われる個別の指導の時間確保に限りがあり、殆どの時間を通常の学級で一斉授業を受けている。そのため、個々の認知の特性に応じた支援を一斉授業の場で保障することが必要となってくる。このことは学力保障につながり、長期的な視点で見ると、児童のその後の生き方に影響すると考えられる。そこで、本研究では、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童に焦点を当て、よりよい指導支援の方法を探り、一斉授業で効果的な指導の在り方を提案できるように研究をすすめた。

2 研究目的

通常の学級のLD、ADHD、高機能自閉症等の児童を含めた、学習に困り感のある児童を、通常の教員の専門性を生かし、一斉授業の中でより効果的に学力保障をする。

3 研究仮説

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童に対し、一斉指導の場で指導者が支援の在り方を明確に意識し実践することで、児童の学習意欲を高めることにつながるであろう。

4 研究内容

(1) 基礎研究

- ① LD、ADHD、高機能自閉症等の理解
- ② LD、ADHD、高機能自閉症等の特性に有効な指導

(2) 実践研究

① 研究についての基本的な考え方

LD、ADHD、高機能自閉症等の児童の個別の指導を経験し、学年が低いほど学習効果が見られるという結果を得た。早期の個別の指導を行うためには、早期の「気づき」が必要である。

指導者は、児童と密にかかわっているので、同年齢の児童の学習のつまずきについては、鋭い「気づき」をもっている。しかし、学習のつまずきが、認知の特性からきているという視点をもちえてこなかったために、以下のような見方からLD、ADHD、高機能自閉症等の児童への理解が難しいと考えられる。

- ・指導者が、がんばって指導をすれば変わるのではないか。
- ・児童自身ががんばれば変わるのではないか。
- ・レディネスの問題で、成長や時間をかけることで解決されるのではないか。
- ・心的な不安定があるのではないか。
- ・その他にも配慮しなくてはならない児童がいる。等

特別な教育的支援を必要としている児童にとって、認知の特性に応じた早期の指導や支援は必要不可欠である。そのために、通常の学級の一斉授業の中で、図1（認知の特性に応じた指導法）に示すように、低学年から一人一人の児童にあった具体的な指導や支援を工夫し、さらに、学習への理解や安心感が持て、どの児童にも、一貫して継続できる指導法を取り入れていかなければならないと考える。

② 指導の基本ツール

基本研究により、LD、ADHD、高機能自閉症等の認知の特性に有効な指導方法から、分かりやすさ、安心感、自信、意欲が得られる方法として、「見通し・注意喚起・個別のかかわり・ほめる」の四つを選び、「指導の基本ツール」と名付けた。

(図2)

見通し

学習の予定や目標、思考の手立て等を、言葉・絵・写真を利用して、視覚的に明確に伝える。エネルギーの集中と分配、自己コントロール、集中時間の持続、不安要因を減らすことができる。

ア 学習のプログラム

1時間の学習計画を示し、見通しを持たせる。特別な教育的支援を必要としている児童にとって、エネルギーの集中と分配のバランスを取り易くし、得意とする能力をどこで使えばよいかを見通すことができる。そのことが集中時間の持続や次の活動への意欲につながると考える。

イ 学習のめあて

1時間の学習内容のめあてを示すことは、授業で何が求められ、何を学ぶのか分かり、何をするのかといった不安要因を減らすことにもなる。

ウ 思考の手立て

課題解決への「道しるべ」となる、個々に応じた支援である。

段階に応じたヒントの機会は、多いほうが自力解決しやすい。

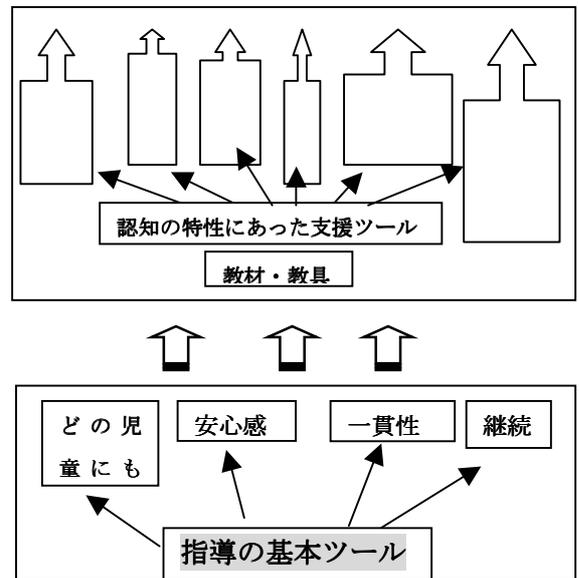


図1 認知の特性に応じた指導法

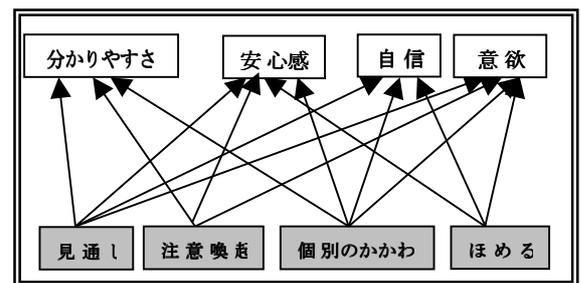


図2 指導の基本ツール

注意喚起

- 静かに、注目させるための手立てである。児童の指示理解につながる。
- ア 教示や指示を具体的に短く出し、視覚、聴覚、触覚等に働きかけ注意喚起を図る。
 - イ 授業者の立つ位置や言動による工夫をする。
- 具体的な手立てについては、下記に記す。

話す	・名前をよび、注目させて話す ・語調、抑揚、声の大きさを変える ・学習予定（終わりを示す）	・二度繰り返す ・要点をはっきり短く ・順序（はじめに、つぎに、さいごに）
見る	・アイコンタクト ・顔を見る	・触れる
書く	・板書をする ・図や文字で示す ・学習予定の提示	・色チョークでポイントを示す ・学習の流れを掲示 ・順序を示す
聞く	・復唱させる（児童に） ・触れる	・ペアの聞き合い ・音を出す

個別のかかわり

特別な教育的支援を必要としている児童と個別のかかわりがもてる学習スタイル、教授方法である。個への時間保障や学習保障ができる。

ア 複式学習

複式学習は、通常の机間指導ではなく、特別な教育的支援を必要としている児童に、学習の時間を保障するということであり、図3に示す複式の学習形態である。特別な教育的支援を必要としている児童の集中時間は、行動観察からみると3～10分である。この集中時間内に、1時間の学習のポイント全体指導する。指導者は、学習計画を立て、児童の学習保障をする。児童には限られた時間に個別指導の保障をしていく。

指導内容は、一回目の全体指導の補足や加力の学習、二回目の全体指導のヒントや手助けである。これは、個別指導の時間保障となり、特別な教育的支援を必要とする児童が学習内容を理解し、自信を持って授業に望める支援となる。また、分からないことや、学習のつまづきの早期発見と解決ができ、分からなくてパニック状態になったり、学習意欲を失ってしまったりする状態が少なくなると予想される。

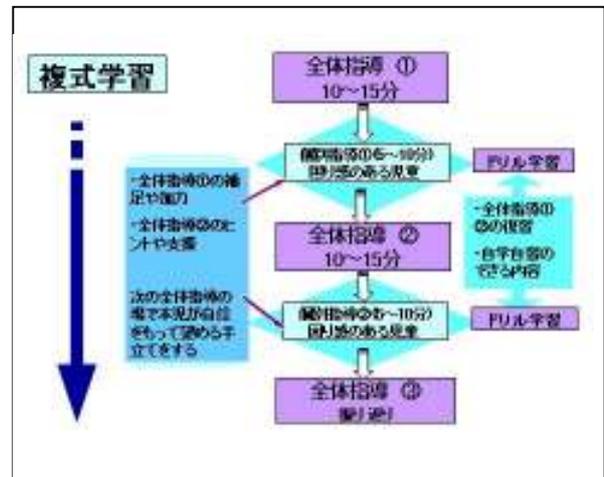


図3 複式の学習形態

イ ペア学習、グループ（4人）学習

教科や単元により使い分けをする。友だちが学習のモデルやサポートとなり、少人数による安心感や、役割と責任による能力発揮や活躍の場の保障となる。

ほめる

できているところ、得意なところを探し、禁止や否定ではなく肯定的な言い方でほめること、できた時には、すぐに具体的な言葉や行動でほめること、有効であった「ほめる」を支援として続けることである。集中時間の持続、学習意欲の高まり、自己肯定感の高まりが得られる。

- ア 学級のルールや学習スキルの確立を周囲へ促す内容をほめる。
- イ 行動のモデルとなる内容を周囲へ広げるためにほめる。
- ウ 純粋に個人をほめ、自己肯定感を高める。

学級で、集団作りをしながら、個を育てる学級担任の目は、個に語りかけながらも常に集団を意識している。「ほめる」ことへの意味付けが、常に周りの児童へ良い影響を与え、効果的に働くことを求めている。特別な教育的支援を必要とする児童にとって、純粋に個人をほめ、自己肯定感を高めることは、居心地よく学級で過ごすために、たいへん必要なこととなる。また、周りの児童にとっても、自他ともに認められる機会や場を設定することが必要となり、ほめることで、学習意欲が高まり集中できる時間が延長すると考えられる。

③ 個別指導グッズ、環境チェックシート

ア 個別指導グッズ (写真1)

- ・ 個々の状態や時間の記録 (座席表・名簿・個人メモ 等)
- ・ 個々の認知の特性にあった支援教具 (ヒントカード・カード・付箋・シール 等)

個別指導の対象となる児童の認知の特性に応じたヒントを用意する。常時、必要と思われる教具と本時の学習の流れにそって、適切な指導ができる教具をそろえる。



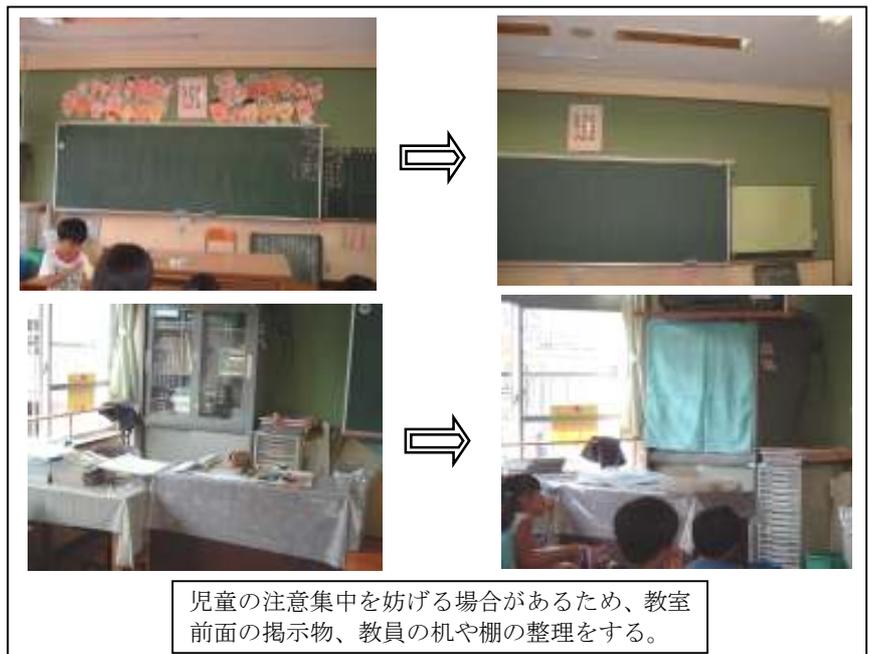
写真1 個別指導グッズ

イ 環境チェック・シート

- ・ 刺激に過敏な児童への配慮として、刺激の少ない環境づくりをするための、図4のチェック・シートを作成し、月ごとや学期ごとに確認をする。
- ・ 個別指導の必要な児童は、座席を教室の前方や指導者の近くへ確保し、指導が行き届くような配慮をする。注意散漫な児童や、注意が一点に集中して他に転換できにくい児童にとって、視界に入る黒板横や下まで配慮する必要がある。
- ・ 教室前面の掲示物は、学級経営で必要と思われるもの、学習規律で必要と思われるものがある。それらを簡潔に計画的に掲示することや、黒板横又は教室の側面を利用することも考える。(写真2)

学習環境を整える チェック・シート	
刺激の少ない環境 刺激に過敏な児童への配慮	年 組
刺激項目	
教室前面の工夫	
教師の机(上・位置)	
戸棚を覆う	
机・いすの移動時の消音	
机と机の間を空ける	
児童の座席の位置に配慮する	
学習準備 (教科書・ノート他)	
机・ロッカーの中・床の整理整頓	

図4 チェック・シート



児童の注意集中を妨げる場合があるため、教室前面の掲示物、教員の机や棚の整理をする。

写真2 チェック・シートを活用した環境整備の例

(3) 実践研究の方法

- ・ A小学校、B小学校の2学年3学級、児童数73名（特別な教育的支援の必要な児童10名）
- ・ 国語科 20時間
- ・ 「Plan - do - see」のプロセス

チェック・シート、情報交換、学習中の行動観察から、児童の実態把握をし、教科を国語科にし、20時間「指導の基本ツール」を使って授業を行った。

行動観察や自己評価、学習成果を見て、特別な教育的支援を必要とする児童が、どう変容するかを見る。その後、「Plan - do - see」のプロセスで、プランを練り直し、より有効と思われる方法を組み入れて、再度、実施する。

(4) 実践研究の結果と考察

① 特別な教育的支援を必要とする児童の行動変容による結果

ア 対象児童

<ul style="list-style-type: none"> ・ 整理整頓をすることが難しい児童 ・ 雑談が多い児童 ・ 集中することが難しい児童 ・ 多動な児童 ・ ルールを守ることが難しい児童 ・ 視覚優位の児童 ・ 離席が多い児童 ・ 指示が通りにくい児童 ・ 話を聞くことが難しい児童 ・ 短期記憶の難しい児童 ・ 姿勢を保持することが難しい児童 ・ 注意を次の課題に向けることが難しい児童 ・ こだわりのある児童 等
--

イ 「指導の基本ツール」による効果

「見通し」のツール	児童の行動に見られる効果	行動からの考察
① 学習のプログラム ・ 学習の流れの提示 ・ 時間予定の提示 時間配分 時間保障	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の行動や指示に対する反応がスムーズである ・ 児童自身が何をするのか分かり、計画がたつ ・ 児童自身が時間を意識し、行動できる ・ 計画性や自主性が生まれ、意欲的な行動が見られる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 安心感 ・ 計画性 ・ 時間の有効性 ・ 自主性 ・ 意欲的な行動
② 学習の目標 ・ 学習の到達点の提示 ・ 学習規律の提示 ・ 学習方法の提示	<ul style="list-style-type: none"> ・ 周囲への学習環境に影響する ・ 学習指導以外の指導が減る ・ 個人差や時間差があっても、同じ指示が得られる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 理解 ・ 満足感 ・ 自信
③ 思考の手立て ・ 教材の仕組みや工夫 視覚教材 ・ 学習理解の手立て 拡大紙・板書 ワークシート 思考の手がかりとなるヒントカード	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習理解のための見通しが持てることで学習の意欲を高める ・ 楽しさ、面白さ、励ましが問題解決への意欲を高める ・ 理解ができ自力解決の力がつく ・ 解決できることで満足感や自信がもてる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集中力が高まる ・ 問題解決の見通し ・ 友だちとの協力（伝え合い） ・ 楽しさ面白さ励み ・ 学習への意欲 ・ 自力解決 ・ 思考レベルの理解

・ 学習の流れの「見通し」は行動と時間に計画性をもたせ、学習の思考の「見通し」は、学習の課題解決につながった。

効果のあった「注意喚起」のツール	行動からの考察
<p>① 教示や指示を具体的に短く（視覚、聴覚、触覚 等）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 視覚や聴覚に訴える具体物や動作化を取り入れる （個人名で呼ぶ、手をたたく、カウントダウンする） ・ 視線や表情で指示（アイコンタクト、個々に声かけ） ・ 学級内での合図やサイン ・ 学習規律のルールをつくる <p>② 授業者の位置や言動の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 意外性や驚きを仕組む（感性に訴える） フリーハンド（絵） 間違い見つけの仕組み（読む・話す・書く） 写真・絵・ペープサート・カード プリント・ワークシート 等の使用 トークンシステムの実施 ・ 児童の発言を全員に分かるように伝える ・ 児童の「つぶやき」を全員に伝える ・ 児童の意見や発表を黒板に残す 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 反応がよい ・ 聞く態勢がはやい ・ 聞くことができる ・ 聞いている時間の延長 ・ 理解につながる ・ 周囲の児童への影響 ・ 聞く態勢を協力し作る ・ 集中態勢がはやい ・ 集中できる ・ 集中時間の延長 ・ 理解につながる

・ 注意喚起の方法は、それぞれの認知の特性や個性によって有効性に違いが見られる。

効果のあった「個別のかかわり」のツール	行動からの考察
<p>① 複式学習（全体と個別）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習形態の工夫 ・ 個別指導 スキンシップ、個人へのメッセージ、側に寄り添う、励まし、荷物の整理整頓をする、肯定的な声かけ、一緒に行動する 等 ・ 集中時間の短い児童への声かけや指導 ・ 個々の困り感への支援 ・ 学習用具の忘れ物を保障 貸し出しの準備：教科書、筆記用具 等 ノート：プリントの代用 必要に応じたヒントカード、モデルカード、ワークシート <p>② 少人数学習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ペア学習（2人） ・ グループ学習（4人） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学力保障 ・ 集中時間の延長 ・ 気分の切り替え ・ 満足感 ・ 理解 ・ 安心感 ・ 自分にあったモデル 選び ・ 責任感 ・ 選択 ・ 学習のモデル 教え合い活躍の場 ができる ・ 安心感 ・ 役割分担

・ 教科、単元、教材によって学習形態を工夫することは効果的であった。特に、単元の導入部分では、全体指導と個別指導を組み合わせる複式形式が、個に応じた学習の保障につながる。

「ほめる」のツール	児童の行動に見られる効果	行動からの考察
① 学級のルール、 学習のスキルの確立 ・手本となる姿勢や指示された行動ができている児童をほめる ・一人一人指名してほめる ・学習スキルができている児童をほめる	・よいスキルをモデルにする ・行動意欲を高め、全体にひろがる ・学習スキルのサインを自分から周りの児童に発信する ・周囲へよい影響となる ・行動変容が素早い ・学習参加ができる ・学習意欲を高める	・認められたいという欲求 ・意欲 ・認められた喜び ・満足感 ・意欲
② 行動のモデル ・個人名で具体的にほめる ・できる前に期待を表現してほめる ・学習内容に関わる行動をほめる ・個人を個別に根気よくほめる ・個人の様子や行動を観察して、小さなことでも評価につなげる ・気持ちを読み取りほめる ・行動のはじめ、中、終わりのそれぞれの場面で評価し励ます	・気持ちと行動の表現が一致しないが、嬉しさの気持ちを少しずつ表し、学習へ取り組む ・クールダウンの時間が短くなり自分から「漢字がしたい」と叫ぶ ・集中して書いたり発表したりする ・みんなの前で、ほめられることで素早い反応を見せる ・挙手や発表回数が増える ・普段難しくて実行できないことを、努力で改善しようとする ・集中時間の延長や正しい姿勢を保持する ・指示に従う ・もっとほめてもらおうと、ほめられたことを行動に移す ・次の場面でもほめてもらおうと自主的に次の行動に移る	・認められた喜び ・満足感 ・意欲 ・認められた喜び ・満足感 ・意欲 ・集中時間の延長 ・意欲的な態度 ・認めてくれる喜び ・安心感 ・意欲
③ 個人の資質や自己肯定感を高める ・個人内での評価を側に行きスキンシップでほめる (アイコンタクト・拍手する・肩に触れる・頭を撫でる・握手する等) ・担任の児童理解による一対一でのほめ方(合図)でほめる ・1分前の個人より、少しでも変わった個人を評価する	・自主的に周りへサインを出して、全体への気配りをする ・行動が素早くなり、さらにはがんばってやろうとする ・学習への反応がよい ・周りの誘惑にのらず、自己コントロールできていた	・自信をもつ ・意欲的に行動 ・自力解決への意欲 ・特別扱いされたい ・意欲 ・学習時間の延長 ・集中時間の延長 ・認められる喜び ・満足感 ・安心感 ・意欲

- ・行動をほめる以上に、行動ができた個人をほめる方が、より効果的である。
- ・グループや列、全体でほめるより、固有名詞でほめる方が効果的である。
- ・全体レベルの評価ではなく個人内の評価をする。
- ・具体的に根気よくほめ、指導の際にはスキンシップと指導の両方が効果的である。
- ・タイミングを逃さず、児童への期待感を、指導者が表現すると効果があがる。
- ・自信へつながることばで純粋にほめたり、個別にほめたりする。
- ・担任と一対一の分かり合いや認め合いが有効である。(合図・サイン・スキンシップ等)
- ・児童にとって、認められることは、何よりも魅力的であることが児童の行動から分かる。

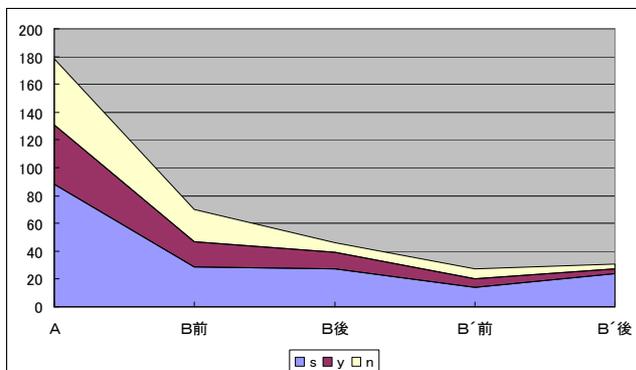
ウ 児童の行動変容から

- ・集中時間の持続のためには、精神的な支えや励ましとなる個へのかかわりやほめること、学習の課題解決に向けての支援や個の困り感にあった手立てをする必要がある。
- ・特別な教育的支援を必要とする児童のほとんどが「分からない」ことでパニックになる。「分きたい」という気持ちが「分きたいけど、分からない」という焦りになって表れる。人の話を聞いてないといって叱るのではなく、パニックになる前に手立てをうつ。
- ・学習時間や集中時間を延長させるためには、個の活動のはじめ・中・終りのそれぞれの時点でほめることが有効であった。個人を認めることは、意欲となって、実際の行動や思考の原動力となる。
- ・学習内容で認められることが効果的である。学習で自分を認められたいという気持ちが強く、さらに学習意欲をかきたてる。
- ・少しのがんばりや変化を評価してくれる担任への信頼や、個人を認めてくれているという喜びは、さらに意欲につながる。
- ・ほめてできて終わりではなく、できたことへの評価を忘れないことは、よい行動を継続させることにつながる。
- ・児童の言動や顔色に表れる人の心や、感情を読み取る能力が担任に求められる。

② 特別な教育的支援を必要としている児童の不適応行動回数の変化による結果

グラフ1は、A組16名中3名の特別な教育的支援を必要としている児童についてのデータである。B組28名中3名、C組29名中4名のデータと似た特徴がみられる。児童の不適応行動の内容は、離席、指示をきくことが難しい、ルールを守ることが難しい、姿勢を保てない、大声を出す等である。

横軸のAは「指導の基本ツール」を実施する前の実態観察である。B前・B後は「指導の基本ツール」を実施した時の行動観察である。B'前・B'後は、「Plan - do - see」の考え方で見直して、個にあったツールを導入してからの行動観察である。



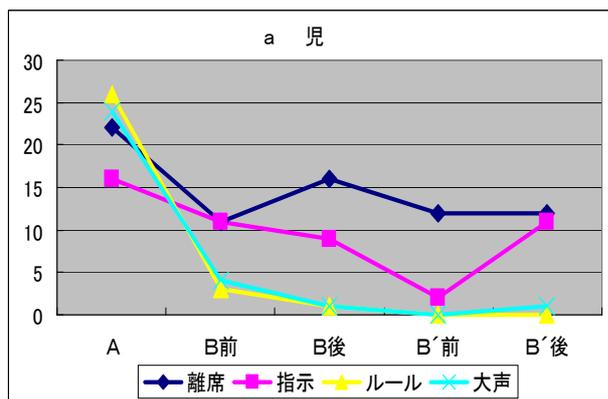
グラフ1 特別な教育的支援を必要としている児童の不適応行動回数の変化

それぞれの時点で、国語科の授業3時間の不適応行動回数の変化を示している。

指導の基本ツールを実施することで、個々の不適応行動回数は減ってきたが、グラフの一番下の児童は、上の二人の児童と違いB'前以降不適応行動回数が少しずつ増えている。

不適応行動の回数が減って、効果的であると思われるツールでも、認知に特性がある児童にとっては、繰り返しや継続していくことが必要となってくる。

また、次ページのグラフ2、3で示した個別のグラフをみると、同じツールでも効果が



グラフ2 a 児の不適応行動回数の変化

なされていなかったため、B組、C組でも個に応じたツールを実施することにより不適応行動回数は激変した。「指導の基本ツール」の実施と不適応行動回数の変化のデータ（A、B、C組）からみると、不注意や多動であったり、短期記憶が苦手であったり、理解が難しいと思われる児童の中に、指導の基本ツールを実施することによって、不適応行動がなくなる場合がある。これは、指導者の個に応じた対応で困り感がなくなるケースである。

また、指導の基本ツールの実施により、不適応行動が持続して減った児童には、原因が認知の特性からくるものではなく、児童がおかれる人的な環境や対応による場合があると考えられる。

通常の学級では、様々な事情により科学的な（心理テストによる個人分析）対応ができない場合がある。この場合、指導者は、児童の行動を観察すること（観察法）で、認知の特性を知り、対応をしていかなければならない。

③ テストによる結果

次に「指導の基本ツール」を実施する前と後の文学教材のテスト結果を比較した。教材の中で「見通し」のツールを意識して実施した。

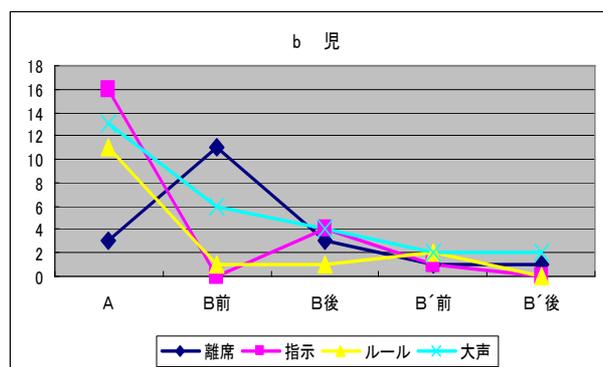
視覚教材（絵カード、フリーハンドの絵）や登場人物の行動化や劇化をさせたこと。板書中心のノート指導を場面、場面のワークシートを作成したこと。特別な教育的支援を必要としている児童が記入し易く、話の流れが分かり易いように絵も加えた。また、個別の支援をすることで、児童が、発表をしたり、段落読みをしたり、ワークシートで思考している場面が見られた。

一斉授業の中で「個別のかかわり」の時間保障をすることが、児童の授業参加につながり、児童の学習意欲や集中の高まりが、発言回数や持続時間から読み取れた。

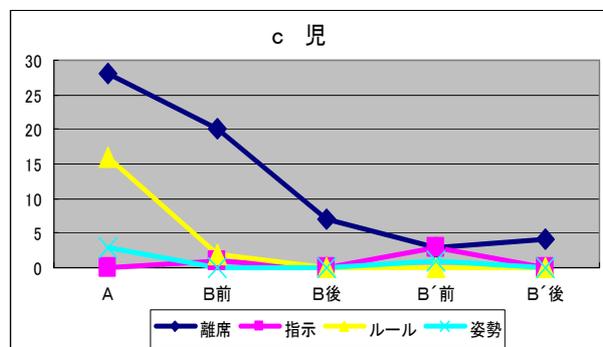
次ページのグラフ5（指導の基本ツール実施前と後のテスト結果の比較）が示すように、個人差はあるが、29名のC組では、特別な教育的支援を必要とする児童への「個別のかかわり」が読

みられる児童とあまりみられない児童がいる。例えば、グラフ2のa児の不適応行動回数が示すように、アスペルガー症候群の特性があると考えられるa児には、「ほめる」ツールよりも、「見通し」のツールの方がより効果的であり、ルール違反や大声を出すといった不適応行動が減っている。これは、「見通し」のツールにより、不安要因が減るといった認知の特性からくるものと思われる。

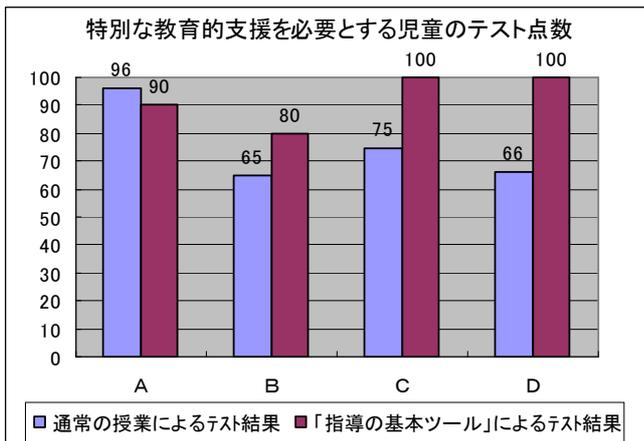
グラフ3と4で示されるb児、c児の2名の児童には、「ほめる」のツールが最も効果的であり、B前から、B'後へと不適応行動回数が減った。ツールの実施前には、認知の特性にあった対応が



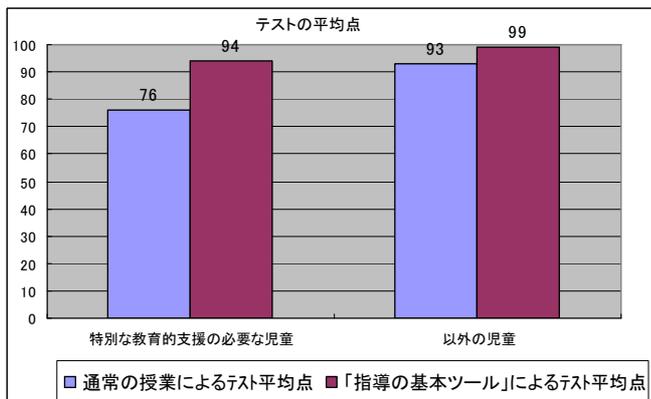
グラフ3 b 児の不適応行動の変化



グラフ4 c 児の不適応行動回数の変化



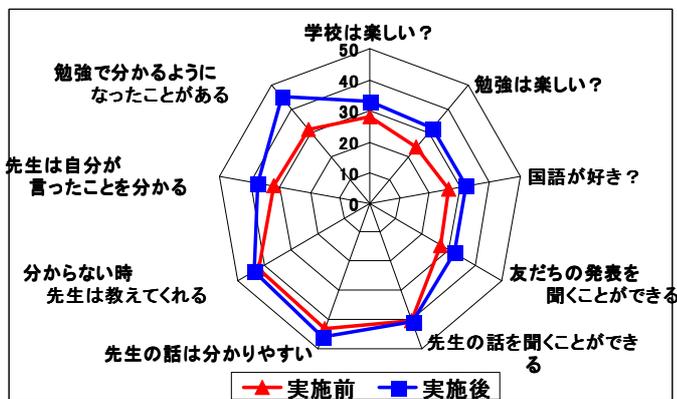
グラフ5 ツール実施前と後のテスト結果の比較



グラフ6 平均点の比較

④ 児童の質問紙による結果

グラフ7のレーダー図は、3学級73名の児童による質問紙(図5)の結果である。10項目の質問について「大変思う・思う・思わない・まったく思わない」の4段階でアンケートをとり、「大変思う」についてのデータを表した。指導の基本ツール実施後のレーダーの広がり、実施前より大きくなっている。より広がった項目に注目すると、「勉強で分かるようになったことがある」は、児童にとって、以前は、勉強が分からなくて、指導の足りなさを感じていた部分であると



グラフ7 73名の児童の質問紙によるデータ
『大変思う』

み取りや本読み、漢字の定着についても効果的だったといえる。

指導の基本ツールの実施による授業で、児童の積極的な授業態度を得られたことは、点数による具体的な数値として成果を表している。

グラフ6は、4人の特別な教育的支援の必要な児童と、4人以外の児童25人のテスト結果の平均を、指導の基本ツール実施前と後で比較している。テストの平均点の結果から、特別な教育的支援を必要としている児童にとって有効な指導は、周りの児童にも効果をあげることができたといえる。

「指導の基本ツール」を実践するうちに、一時間一時間の授業改善が行われる結果となり、特別な教育的支援を必要としている児童だけでなく、学級全体の理解を深める結果を得た。

授業の楽しさは、できること、分かることであり、授業に参加できることである。個々に応じた教授法を提示することで、学力保障ができ、意欲を高め、自信を保てる結果となる。

1. 学校は楽しい
2. 勉強は楽しい
3. 国語の勉強がすき
4. 友だちの発表が聞ける
5. 先生の話が聞ける
6. 先生の話は分かりやすい
7. 分からない時先生は教えてくれる
8. 先生は自分の言ったことをいつも分かってくれる
9. 勉強で分かるようになったことがある
10. 勉強で困ることがある

図5 質問紙

考えられる。

「勉強で分

かるようになったことがある・先生は自分が言ったことを分かる」の数値が上がり、先生に分かってもらえているという信頼感や、安心感が学習の意欲や理解につながり、「国語が好き・勉強が楽しい・学校は楽しい」という気持ちの変化として表れている。

また、実施後の回答には、「大変思う」というはっきりとした意思表示が増え「どちらかというと、そのように思う」の態度ではなく、自分

の中で、学習への喜びや意欲が認識できた状態だといえるのではないかと考える。

グラフ8は、特別な教育的支援を必要としている10名の質問紙の結果である。指導の基本ツールを実施することで、学習での自分の状態がはっきりとわかるようになったと考えられる。質問紙には、曖昧な回答ではなく「大変思う」と「まったく思わない」の回答が増えている。

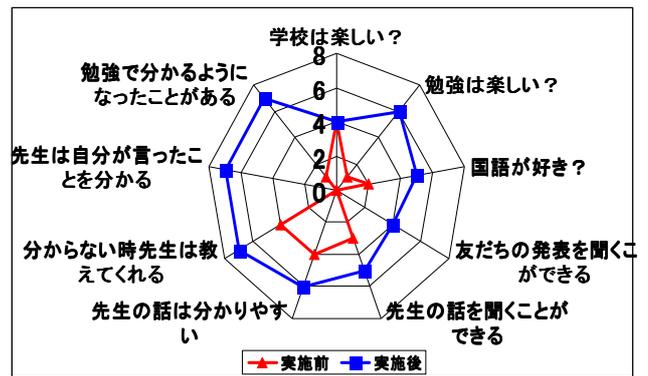
指導の基本ツール実施前のレーダーは、項目によって偏りが大きく、広がりが少ない。児童の状態は、「先生は自分の言ったことが分からない・友だちの発表をきくことができない・勉強で分かるようになったことがない・勉強は楽しくない」ということである。しかし、指導の基本ツール実施後のレーダーは、大きく広がっている。四つのツールで学習の理解や意欲を深めた児童が増えたことが分かる。そして「先生は自分が言ったことを分かる・勉強で分かるようになったことがある・勉強は楽しい・友だちの発表を聞くことができる・分からない時には先生が教えてくれる・国語が好き・先生の話は分かりやすい」と実感できている。

これは、指導の基本ツールの実施により、特別な教育的支援を必要としている児童の困り感を軽減した結果といえる。

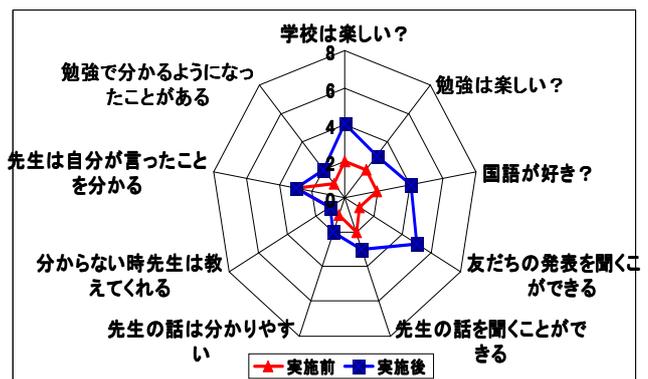
反対に、グラフ9により、指導や支援が深まり学習が進むことで、「友達の発表を聞くことができる・先生の話聞くことができる・国語が好き・勉強は楽しい・学校は楽しい」の項目で「まったく思わない」とはっきり意思表示している児童も増えている。このことは、学習での困り感が「聞く」ということからきていると考えた。

そのことを次の「勉強での困り感」のアンケートから分析した。

表1の児童の勉強での困り感の表により、特別な教育的支援を必要とする児童が、どんなことに困り感を感じているのか分かる。全体の児童の困り感と違い、認知の特性からくるのではと思われる困り感が多い。例えば、「聞く」ことが難しいという状態でも、全体では、環境による原因「友だちがしゃべるから聞こえなくて困る」だが、特別な教育的支援を必要とする児童は、環境のことだけではなく、「友だちの話が分からない・言う事が分からない・はやく言うので分からない」等、音韻や言語、意味理解、又は、聴覚による原因が意識されている。



グラフ8 特別な教育的支援が必要な児童10名の質問紙によるデータ『大変思う』



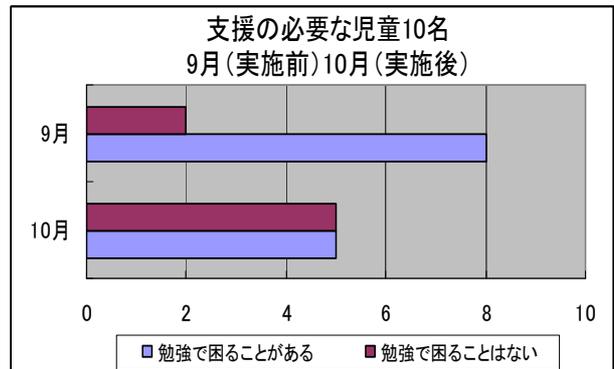
グラフ9 特別な教育的支援が必要な児童10名の質問紙によるデータ『まったく思わない』

表1 児童の勉強での困り感

特別な教育的支援を必要とする児童 (10名)	10名を除く周りの児童 (63名)
<ul style="list-style-type: none"> 算数が分からない 漢字が難しい スピーチが困る 勉強が分からない 忘れ物で困る 友だちの話が分からない いう事が分からない 速くいうので分からない 友だちがしゃべるので邪魔になる 	<ul style="list-style-type: none"> 算数の文章問題 漢字 本読みが苦手 時々分からない時がある いつも勉強してこない自分が困る 宿題が困る 友だちがすごくしゃべるから困る

この結果より、聞ける状態、理解できる状態にするために、指導者が学習規律や個々に応じた支援を、どう組み込んでいくかを考えることが課題となる。質問紙の児童の回答から、私たち指導者が学ばなければならないことは、児童一人一人にあった指導や支援を、求められていることを理解し、対応することであると考える。

グラフ 10 は、指導の基本ツール実施前と実施後の勉強の困り感について調べた結果である。特別な教育的支援を必要とする児童の中で、指導の基本ツールを実施して授業を行うことで、勉強で困っていた児童の数が減っている。しかし、依然として困り感を持っている児童の中には、困り感が積み重なって、すでに意欲や基礎学力を失っている状態の場合も考えられる。児童の出す信号に気付き、早期の個に応じた指導や支援が必要とされる。

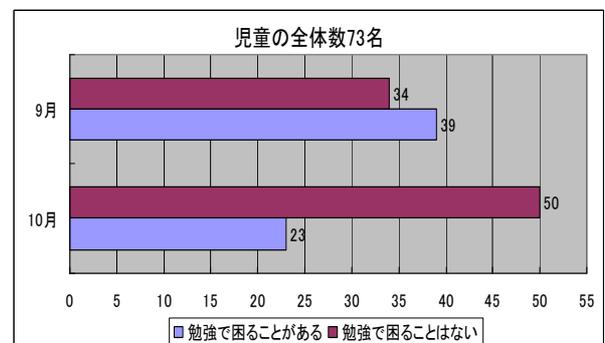


グラフ 10 勉強での困り感を「指導の基本ツール」の実施前と後で比較（支援の必要な児童）

また、特別な教育的支援を必要とする児童にとって、指導の基本ツールを実施することで、自分自身で勉強についての困り感が意識されたことは、今後「困っている、分からない」という意思表示ができると期待され、指導者にとっても指導や支援がしやすくなると考えられる。

困り感の内容に認知の特性があることを表 1 で述べたが、グラフ 10 の特別な教育的支援を必要とする児童の指導の基本ツール実施前の困り感が高い。けれども、グラフ 11 の数値からいうと、困り感がある児童とない児童がほぼ半数である。つまり、ツール実施前の授業では、認知に特性のある児童にとって、たいへん理解が難しい授業であるということが言える。

ツール実施後は、困り感が減った数値で効果が表れているが、特別な教育的支援を必要とする児童には、さらに、個の認知の特性にあった指導や支援が必要である。授業の中で「指導の基本ツール」を実施することは、特別な教育的支援を必要とする児童だけでなく、周りの児童にも効果的であったといえる。このことは、テスト結果だけでなく、児童自身が意識をして回答する質問紙のデータからも同じ結果を得た。



グラフ 11 勉強での困り感を「指導の基本ツール」の実施前と後で比較（全体の児童）

⑤ 担任による観察

「ツール」を実践した学級担任は、多くのことに気付き、私に伝えてくれた。今まで見えていなかった児童の姿が見えてきたこと。児童の観察ができ、個に応じた指導ができ始めたこと。ツールの実施が、児童の変容や、指導者自身の変容につながりつつあること。指導者の気付きが、授業改善につながっていること。認知の特性にあう指導法を取り入れることが、児童の学習意欲へとつながったことなどを実感していた。

担任による観察を、次ページのようにまとめ、効果を確認した。

「見通し」	効 果	
学習の流れ	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の目安が付き、時間内に予定の学習ができた ・自分で予定をみて行動し、時間の無駄がない ・学習活動の流れを止めない 	計画性 意欲 自主性
学習時刻提示 a 児の集中時間 にあわせた学習 計画提示	<ul style="list-style-type: none"> ・時間を意識し、次の課題や活動に移りやすい ・a 児にあわせた、活動の区切り、教材、ヒント ・a 児のやる気を起こさせた <ul style="list-style-type: none"> ・クールダウンの時間が短くなり回数が減った ・トイレや水飲みの回数や時間の短縮 	時間を意識 意欲 集中時間の 延長

・「見通し」は自主的な活動につながるので教材研究をして、学習計画を立てていきたい。

「注意喚起」	効 果	
教示・指示	<ul style="list-style-type: none"> ・聞く力や聞き方がよくなってきた ・学習活動への取り掛かりがよくなった ・手遊びが少なくなった 	学習規律
合図・サイン	<ul style="list-style-type: none"> ・指示が通りやすい ・指示を具体的に短くし児童の活動を活発にする ・サインや合図を読み取り、行動を修正していた ・理解しやすくなった 	理解 意欲 自主性

「個別の指導」	効 果	
丁寧な個別指導	<ul style="list-style-type: none"> ・個人にあった指導が課題解決につながった ・学習活動がスムーズになった ・解決する喜び 	安心感 理解
細かい手立て	<ul style="list-style-type: none"> ・字が丁寧になった ・国語への抵抗感が薄れてきた ・宿題をがんばれだした ・学習態度に落ち着きができた 	満足感 自信 学習意欲

「ほめる」	効 果	
具体的に 個人名で タイミングよく 見逃さずに評価	<ul style="list-style-type: none"> ・今まで、できなかったことができた ・学習規律が身に付いてきた ・集中時間が長くなった ・自信となり、友だちと教え合うことができた ・学習活動が意欲的になり、発表回数が増えた ・担任自身の意識改革 	意欲 充実感 満足感

担任の気づき

- ・具体的に「ほめる」ことの大切さが児童の変容から見えてきた。
- ・「ほめる」が有効な手立てであると頭では分かっているが、児童のマイナス面に目がいく自分を反省している。
- ・「ほめる」ことの意味、タイミング、何をほめるかが分かった気がする。

- ・あたり前に「できる」という概念を捨て「できるようになった」という児童のサインを見逃さないようにアンテナを張っていききたい。
- ・児童への接し方の反省やこれからの指導の見通しがついた。
- ・特別な教育的支援を必要とする児童の意欲や落ち着きは、周りの児童の意欲につながり、学力の向上にも深くつながっていることを改めて理解した。
- ・取組を始めて、学級で特別な教育的支援を必要とする児童のがんばりを認め、協力する児童が増えてきた。

5 成果と課題

LD、ADHD、高機能自閉症等の児童への学習効果をあげるために、特性や指導法の基礎研究の中から「見通し」「注意喚起」「個別のかかわり」「ほめる」の観点で「指導の基本ツール」を作成した。これを、一斉授業で実施し、LD、ADHD、高機能自閉症等の児童、また、診断はされていないが、似た特性があり同じような行動をとる児童の変容を「児童の行動変容」「不適応行動回数の変化」「テスト結果」「児童による質問紙」「担任の観察」の五つの観点から分析した。

児童の行動変容から見ると、ほとんどの児童に、最も効果をあげたツールは「ほめる」「見通し」のツールであった。また、特別な教育的支援を必要としている児童への対応に欠かせないツールが「個別のかかわり」である。「注意喚起」は、徹底しにくいツールであるが、学習規律と重なって、聞き取りの苦手な児童、集中することが難しい児童には、学習保障の一環であり、理解につながる第一歩である。

本研究を通して、「指導の基本ツール」の実施は、以下の四つの点で成果を出せたといえる。

- ・認知の特性を知り、誰もが分かりやすくなる教材の提示を工夫することで、学習の保障がより広がった。
- ・特別な教育的支援を必要とする児童には、認知の特性からみても、個別の指導が有効であり、かつ、必要であるが、一斉授業に取り入れるには複式形式が有効であった。
- ・通常の学級担任のもつ専門性は、認知の特性を意識した指導方法を取り入れることで、個に対する学習保障が可能であった。
- ・実施をした指導者がそれぞれのツールについて、学びなおし再認識し、児童の変容を体験することで、指導者自身が変容した。

こうした指導者一人一人の教育実践が、特別支援教育のボトムアップにつながったと考える。

また、学級経営の中で、授業を成立させ「指導の基本ツール」を実施するには、学級規律や学習規律の確立は基礎として必要である。その上で、次の三つを課題として考える。

- ・認知の特性を知る。
- ・児童を観察するための個を見つめる観点を持つ。
- ・個に応じた学習計画をたてる。

児童も指導者も、日々変化している者である。「Plan - do - see」の考え方で合わなければ変える。個々に合うツールを見つけ、実施してみるという柔軟な心と対応が、これからの私たち指導者に求められ、必要とされている指導法であると思われる。

6 おわりに

LD、ADHD、高機能自閉症等への指導方法は、認知の特性にあった教材の開発がすすみ、その有効性についても書物や先行研究等で広く知られてきた。個々の認知の特性にあった個別指導の実施や教材提示は不可欠な指導となってきている。しかし、時間や人員の確保、専門性の保障の難しさ等、現場の抱える課題は大きい。その上で指導者は一斉授業の場で、個々の認知の特性に応じた支援や指導の実践を求められている。

目の前にいるLD、ADHD、高機能自閉症等の児童に対して、指導の方法を計画的に取り入れること、また、児童の認知の特性を見極め、指導していくことで、LD、ADHD、高機能自閉症等の児童を含めた、周りの児童の学力保障も実現できると思われる。

児童にとって、教室が安心できる場となり、授業が分かりやすく、自信や意欲がもてることは、児童のできること分かることへの喜びへとつながり、さらに、自信や意欲が自己肯定感を高めたといえる。一斉授業の中で、特別な教育的支援を必要としている児童の認知の特性にあう、幅広い指導法を取り入れることで、多くの児童の困り感が解消される。そのためには、小中学校の教員が持つ専門性を十分に活用することが何よりも必要であると考えられる。

通常の学級にいるLD、ADHD、高機能自閉症等の児童に対して、専門知識や専門家まかせの感がひろがり、教室現場では指導者の困り感がひろがってきている今、「指導の基本ツール」を計画的に取り入れることで、成果を出せたことは意味深いことだと考えている。

今回、客観的な立場で、児童と指導者の関わり方や、授業の中での児童の行動を観察できたことは、大変貴重な経験となり多くの気付きをもらう機会となった。ご協力、ご示唆をいただいた各学校現場の先生方、教育センターの先生方に、今後、私が教育現場で成果をだしていくことで、感謝の念を表したい。

主な参考文献・・

山本淳一・池田聡子	応用行動分析で特別支援教育が変わる	図書文化社	2005
メリーアン・デムチャック／カレンW・ボサート		学苑社	2004
	問題行動のアセスメント（AAMRアメリカ精神遅滞学会）		
P・A・アルバート／A・C・トルートマン		二瓶社	2004
	はじめての応用行動分析（日本語版 第2版）		
竹田契一・里見恵子	インリアル・アプローチ	日本文化科学社	1994
エドナ・D・コーブランド／ヴァレリー・L・ラヴ／田中 康雄監修		明石書店	2004
	教師のためのLD・ADHD教育支援マニュアル		
独立行政法人国立特殊教育総合研究所		東洋館出版社	2005
	LD、ADHD、高機能自閉症の子どもの指導ガイド		
上野一彦・海津亜希子・服部美佳子		日本文化科学社	2005
	軽度発達障害の心理アセスメント		
鯨岡 峻	エピソード記述入門	東京大学出版会	2005
本田 恵子	脳科学を活かした授業をつくる	日能研	2006
佐藤 暁	発達障害のある子の困り感に寄り添う支援	学研	2004
ロバート・E・ホル／ロバート・H・ホナー／リチャード・W・アルビン／ジュリー・R・スプラギュー／キース・ストレイ／J・ステファン・ニュートン			
	子どもの視点で考える問題行動解決支援	学苑社	2003
田中 康雄	軽度発達障害のある子のライフサイクルに合わせた理解と対応	学研	2006
C・ギルバーク／田中 康雄監修	アスペルガー症候群がわかる本	明石書店	2003