

## 通常学級における特別支援教育

### 1. 発達障害とは

以下に、発達障害の概要について確認する。

発達障害は学習障害 (Learning Disabilities:LD, 以下, LD), 注意欠陥／多動性障害 (Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder : ADHD, 以下, ADHD), 高機能自閉症 (High Function Autism, HFA, 以下, 高機能自閉症) の総称である。

以下に、文部科学省が 2012 年に実施・公表した「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」の結果を示す。

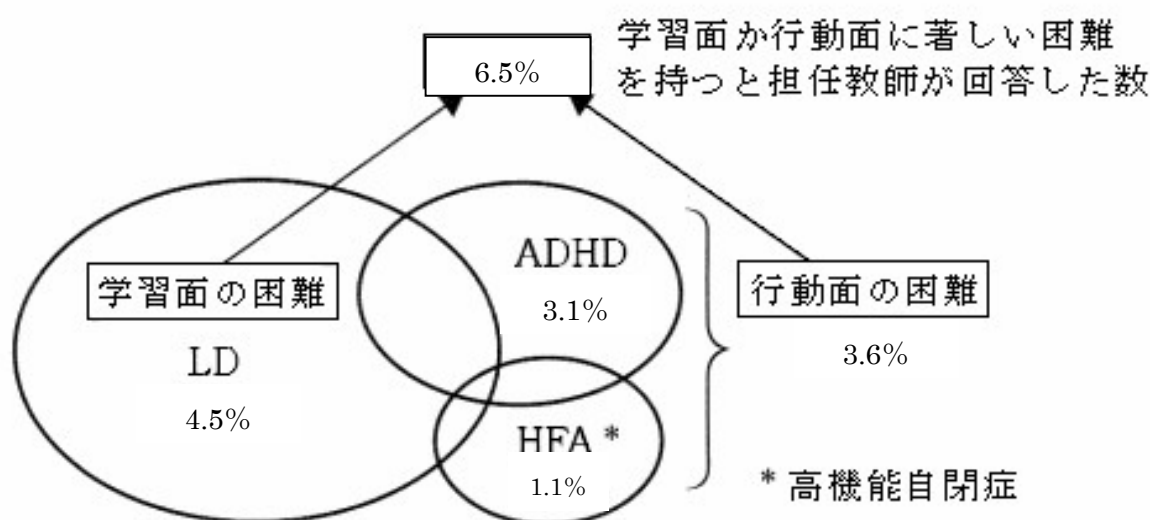


図1 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(文部科学省, 2012)

上記のように、主にLDは学習面において困難が顕在化し、ADHDは、行動面において困難が顕在化する。そして高機能自閉症は行動面とくに社会面において困難が顕在化する傾向がある。

### 2. 各障害の定義

次に各障害の定義について確認する。

LDとは、基本的には全般的な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様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない<sup>1</sup>。

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とす

る行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される<sup>2</sup>。

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されている

アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害 (Pervasive Developmental Disorders・・・PDDと略称) に分類されるものである<sup>3</sup>。ただし、2013年5月にアメリカ精神医学会の診断基準DSM (精神障害の診断と統計の手引き: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) が改訂されたため、DSM-IVでは、小児自閉症やアスペルガー障害などのサブカテゴリーを含む「広汎性発達障害」とよばれていたものが、DSM-5では「自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害」という診断名に統合されるため<sup>4</sup>、今後定義や名称の変化が予想される。

### 3. 特別支援教育の考え方を授業づくりで生かす

特別支援教育の考え方を授業づくりで生かすならば以下のようなになる。

表1 特別支援教育の考え方を授業づくりで生かす

- 特別な支援が必要なAさんのためにする指導の工夫や配慮が、理解力はあるけれど十分わかっていないBさんのためにもなる
- 理解力が優れているCちゃんが、Aちゃんにわかってもらおうとかかわることで、一人ひとりの学び直しや本質的理解を促す。
- 特別な支援が必要なAちゃんに対する指導や支援の工夫は、バリアフリーとしてではなく、全員の子どもが「わかる・できる」授業のユニバーサルデザインになる。

出典：授業のユニバーサルデザイン研究会(2010)『授業のユニバーサルデザイン (Vol.1) 全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり』東洋館出版。

これらの工夫について、通常学級における特別支援教育として、学びの保障に着目した特性による支援方法の違いとかかわりの保障に着目した特性による支援方法の違いについて記述する。その際、LD児はLDの診断のある子どものみならず、LDの支援が有効な子どももしくは低学力の子どものみを想定し、ADHD児はADHDの診断のある子どものみならず、ADHDの支援が有効な子どもを想定し、高機能自閉症児は高機能自閉症の診断のある子どものみならず、高機能自閉症の支援が有効な子どもを想定している。診断の有無に関わらず、支援の必要性として考慮していただきたい。

4. 学びの保障に着目した特性による支援方法の違い

全体の構造を表に示すと以下ようになる。

表2 特性による支援方法の違い(学びの保障)

	LD(低学力)の子ども	ADHDの子ども	高機能自閉症の子ども
基本	<ul style="list-style-type: none"> <li>・弱さを強さで補って学ぶ(できるための方法を具体的に伝える, 必要に応じて個別支援を行うことを許容)</li> <li>・劣位からの脱出</li> <li>・個別指導や個別支援</li> <li>・参加の機会の保障</li> <li>・得意な展開「グループ」→「全体」→「一人」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動きつつ学ぶ(動きがある授業展開, 同時作業を好む, 説明を聞きながら板書を一定許容)</li> <li>・飽きっぽさからの脱出</li> <li>・集団指導や集団支援</li> <li>・活動の保障</li> <li>・得意な展開「グループ」→「全体」→「一人」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パターンで学ぶ(機械的な活動は好むが, 読み取りや想像を働かせて考えることが苦手, よいパターンを学習させ, 悪いパターンは随時「修正」, エラーレスラーニングを一定許容)</li> <li>・パニックからの脱出</li> <li>・個別支援から集団指導につなげる</li> <li>・一貫性の保障</li> <li>・得意な展開「一人」→「グループ」→「全体」→「まとめ」</li> </ul>
授業枠組みの提示	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いかに分かりやすく説明するか</li> <li>・努力のめどの提示</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いかにポイントを説明するか</li> <li>・復活の機会, 授業の展開の提示</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いかに段階的に視覚的に説明するか</li> <li>・見通しと安心の提示</li> </ul>
他人の意見の可視化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・理解促進対応</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不注意対応</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聞くことが苦手への対応</li> </ul>
学習規律	<ul style="list-style-type: none"> <li>・参加している姿勢を褒める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できている子どもを褒める(できないことの指摘は最小限)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体的に褒める(抽象的な言い方, 「周りを見て」がよくわからない)</li> </ul>
短い一斉指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・理解することが苦手(これまでの授業の復習を入れる)</li> <li>・一斉指導で伝わらない子どもに通訳して伝える</li> <li>・生活の中の具体例や具体物, 口頭指示の板書で理解を促す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・待つことが苦手</li> <li>・具体物, アイコンタクトで注意を惹いて(テンポよく)伝える</li> <li>・注意が苦手な時は近くで教示して理解を促す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聞くことが苦手</li> <li>・具体物で視覚的に示して伝える</li> <li>・口頭指示の板書で理解を促す</li> </ul>
机間指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別課題で理解程度の確認</li> <li>・机間指導による個別支援</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ケアレスミスを防ぐための確認</li> <li>・気が付かせるかかわり</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新規課題の着手を促すための行動の確認</li> <li>・認識の「ズレ」の修正のためのかかわり</li> </ul>

	のかかわり(その後可能であれば子どもにつなぐ)		り
活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・分からない時には板書だけでもOKとする</li> <li>・読み支援として一緒に読む</li> <li>・全員に答えられる間(「できた」の保障から「分かった」に展開することがある)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動きつつ学ぶ(周りに聞く, ロールプレイ, 黒板で解答, 教員アシスタント, 待っている間にする)の保障)ことをOKとする</li> <li>・動く支援として一緒に読む</li> <li>・クイズ的な問(発展から基礎に降りることもある)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人の「モデル」を見て徐々に活動に参加する, 良いパターンで動くことをOKとする(他人の逸脱が気になる場合は人に注意するのではなく, 良いモデルになってもらう, 何をすべきか具体例で教示)</li> <li>・他人を意識する支援として一緒に読む</li> <li>・課題のレベルを徐々に上げる展開の間(基礎から発展を好む)</li> </ul>
発言	<ul style="list-style-type: none"> <li>・答えられる場面であてる(ノートを見ながらの発言でもOK)</li> <li>・他の子どもの意見を回答例にして選択肢を保障</li> <li>・複雑な発問が思考困難な場合は思考の手がかりを示しながら問う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いきなりあてる</li> <li>・他の子どもの意見の説明を求める(思考を深める手立て)</li> <li>・反応を見ているので誤学習させないように随時今何すべきか問う(無視しない, 一定で気が付かせる)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・答えがあっている場面であてる</li> <li>・他の子どもの意見をモデルに発言の型を示す</li> <li>・抽象的な発問が思考困難な場合は選択肢で問う</li> </ul>

表2の内容を以下に説明する。下線部は表に該当する箇所である。

#### 4. 1 学び方の基本

LDの支援が有効な子ども(以下, LD児とする)は, できないことに注目するのではなく, できることに注目して弱さを強さで補って学ぶことが重要である。強い力を用いて, できるための方法を具体的に伝えること, 必要に応じて個別支援を行うことを指導者が許容できるのであれば子どもの力が伸びる。LD児は「できない」状態が, 学習が始まった時からずっと続いている可能性が高いため, 授業や学習集団における劣位からの脱出が重要である。しかし一斉指導だけでは理解できない部分があるので, 授業における机間指導等で, 個別指導や個別支援を保障することで追いつく可能性がある。そしてLDの二次障害として低学力を伴うこともあるため主体的に授業に参加する機会が減ってしまうので, 指導者が意識的に参加の機会を保障することが重要である。またLD児は, 1人では学びの成立が困難な状態が予想されるため, 得意な授業展開は, まず「グループ」で現在の学習内容を確認し, 次に「全体」で課題を検討した上で, 学習の流れが分かって「一人」での学びが成立するという順番である。

それに対してADHDの支援が有効な子ども(以下, ADHD児とする)は, おとなしく話を聞くより

も、動きつつ学ぶほうが注意が持続する。そのために子どもの動きがある授業展開が有効であり、話しながら考える等の同時作業を好む。よって、一定時間後は聞くときと書くときを分けるのではなく、教員の説明を聞きながら板書する等を一定許容するほうが、思考が持続する。ADHD 児は常に刺激を欲しているので、飽きっぽさからの脱出として、授業展開をテンポよく変えていく、全体に問うて回答させる等、人の話を聞く必然性を示すことが重要である。また他人とかかわりながら学習することを好むため、話し合いや班活動等の集団指導や集団支援を授業中に活用することで、勘違いや聞き漏らしを予防して、思考を深めることを支援する。そして受け身状態の時に不注意が出やすいため、随時、試行錯誤も含めた子ども自身の活動の保障をすることが有効である。また ADHD 児は、他人と共に学ぶ、人とかかわりつつ学ぶことを好むため、得意な授業展開は随時話し合い作業を活用する「グループ」、次に「全体」で課題を深めるための手がかりを示し、最後に「一人」で課題を深める状態に移行することが有効である。

高機能自閉症の支援が有効な子ども(以下、高機能自閉症児とする)は、臨機応変な対応を求めるのではなく、いつも授業展開が決まっている等のパターンで学ぶことを好む。学習内容も機械的な活動は好むが、文脈を読み取ることや想像を働かせて考えることが苦手なので、読み取りや心情理解の課題ではキーワードやヒント、注目すべき箇所等を示して、何を基準に思考するかを明示したほうが思考を深めることができる。学習規律や生活リズムに関しては、よいパターンを習得させることが重要で、遅刻や不登校、宿題をしない等の悪いパターンは、随時求められるルールを視覚的にも示して、「8時15分には学校に来ます。そのためには7時には起きます」等具体的に行動を修正することが大切である。ただし悪いことを含めて忘れにくい記憶傾向があるため、間違いそうになったら早めに支援する等のエラーレスラーニングを保障することが重要である。なぜならば失敗したと言う負の記憶は、パニックや昔の嫌なことを突然思いだしたりする等のフラッシュバックを引き起こすためである。高機能自閉症児は想定外のことが起こったり、急な変更に対応できたりしない等、パニックを防ぐために安心させることが重要である。またパニックになった時にも基本的には不安で混乱しているので、安心させつつ、話題を変える、落ち着ける場所に行く等、パニックからの脱出が有用である。また最初は自分で理解したいため、個別支援から集団指導につなげる支援が有効である。ただし自分なりに理解して終わりとするのではなく、例えば「ノートを見せてあげて」や「意見を3番目に言ってみて」、「司会や記録係をして」等、個人と集団をつなげる介入を本人に対して行ったり、例えば「ノート貸してって言ってみたら」、「どう思うって話を振って」等、周りに対して働きかけたりすることによって、本人を集団につなげる支援も重要である。また見通しが持てない状態では活動に参加しづらくなるため、次の授業展開が決まっている等の一貫性の保障が大切である。また高機能自閉症児は、他人とのかかわりが得意ではなく、最初は自分なりに理解したいという傾向もあるため、得意な授業展開はまずは「一人」で課題を理解し、介入によって他人とつなげる「グループ」学習に展開し、最後に「全体」で課題を共有する。またその際に重要なのは、本時の「まとめ」を聞き逃す可能性があるため、ポイントを板書する等で視覚的な提示をすることである。

#### 4. 2 授業枠組みの提示

LD 児は、本時の学習内容の提示の際に、説明の用語すら分からないことも予想されるため、

用語の言い換えや生活場面の具体例等で、いかに分かりやすく説明するかが重要である。板書等で本時の流れを箇条書き等で示すのは、LD 児は、授業参加に関して諦めてしまわないように、努力のめどの提示として本時の活動内容を示すためである。

ADHD 児は、本時の学習内容の提示の際に、集中的に解決すべき課題において、いかにポイントを説明するかが大事である。また、本時の流れを箇条書き等で示すのは、ADHD 児が飽きてしまった、関心がそれてしまった時に、復活の機会や、次には新規の活動がある等の授業の展開の提示によって、再度授業に向き合うきっかけを設定するためである。

高機能自閉症児は、情報を少しずつ系統立てて理解していく継次処理タイプであったり、口頭教示等の聴覚情報提示では聞き逃したりすることが多いことも考慮して、いかに段階的に視覚的に説明するかが要点である。また、本時の流れを箇条書き等で示すのは、高機能自閉症児は、本時で何が求められるのか、いつまでに何を行えば課題が終わるのかという 1 時間の全体の見通しと安心感の提示のためにも流れの提示は有効である。

### 4. 3 他人の意見の可視化

話し合い場面であったり、自由に意見を発表したりする場面では、子どもの意見を随時板書する等の他人の意見の可視化が有効である。それは、LD 児は他人の意見を示すことで、他人の意見を読むことによって、現在問われている課題に対して、理解促進することになるからである。

ADHD 児は、他人の話を意識して聞いてないという不注意の対応にもなるためである。

高機能自閉症児は、聴覚情報を捉えることが苦手等、聞くこと自体が困難なことへの対応になるからである。

### 4. 4 学習規律

学習規律を学ばせるために、LD 児は参加している姿勢を褒めることが重要である。理解して授業中に発表したり、学習の成果を示したりすることは困難な場合も多いが、分からないことが多い授業であっても、まじめに授業に参加しようとする姿勢や意欲を認めることで、他人のモデルになる可能性もある。成果が出せなくても過程を褒める、できないことがあっても投げ出さずに頑張ろうとする意欲の維持は重要である。

ADHD 児は、多動性や衝動性、不注意等、学習規律を守れない場面も多いため、できないことの指摘は最小限にして、できている子どもを褒めることで、どのような態度で授業に参加すると褒められるのかに気が付かせることが必要である。

高機能自閉症児は、遠回しや抽象的な言い方、嫌味、行間を読んだり気持ちに訴えたりする表現の理解が苦手であり、「周りを見て」と言っても「(物理的に)見ました」と反応する可能性もあるように指導者の意図が伝わりにくい。よって具体的にどうすればいいかを伝える必要がある。そのため「背筋がまっすぐ伸びていて良い」、「今使わない本を片づけたところが良い」等、具体的に褒めることが重要である。

### 4. 5 短い一斉指導

一斉指導を行っていても子どもは飽きてしまったり、ついていけなくなったりと、結局学びが

成立していない場合が多い。LD 児は、学習定着が困難なため、これまでの授業の復習を随時入れたり、他人の解答例をヒントにししたりする等、理解することが苦手で言っていることがわからないという辛い状態を考慮する必要がある。短い説明が基本であるし、一斉指導では伝わらない子どもに対して、何を説明しているか、随時日本語であってもやさしい言葉に言い変えるなどの「通訳」して伝えることを意識したい。また課題や教示の理解が困難なため、学習している内容を生活の中の具体例や具体物で示したり、口頭指示のみならず板書をしながら説明したりする等で、理解を促す支援方法を取り入れることが重要である。

ADHD 児は、受け身の状態や待つことが苦手なため、全体に問いつつ説明することや具体物、アイコンタクトで注意を惹いて伝えること、授業の展開にリズムがある方が刺激になるため、教示、発問、思考等の展開をテンポよく複数回のサイクルで構成していると良い。それでも注意が苦手な時は教員が机間指導で近づく等、近くで教示して理解を促す方が、注意が持続する可能性が高い。

高機能自閉症児は、聴覚教示のみでは情報を十分に理解することが困難で聞くことが苦手である場合が多い。よって具体物の提示等の視覚支援やアイコンタクトで意識が教示の方に向いているかを確認しつつ伝えることが有効であろう。ただし聞くことが苦手の場合は長い説明では不注意が出やすいので、やはり、短めの一斉指導で伝える方が良い。もしくは聴覚情報を視覚的に伝える、口頭指示のポイントを板書することで理解を促す等も有効である。

#### 4. 6 机間指導

LD 児は、姿勢が良かったり、板書を頑張っていたりしても理解しているとは限らない。そのため一斉指導のみならず、個別課題を課して、個々の理解程度を随時確認しなければ、まじめに授業を受けているが点数が低い等、努力が報われない状況に陥る。また自ら質問ができない場合もあるので、机間指導で教員の方が近づき、理解状況の実態把握をおこなったり、全く思考が開始されていなければ個別支援のかかわりを行ったりすることも必要である。ただし、1人の子どもに授業中に割ける時間は少ないので、どのような支援方法が本人のプライドにも配慮して、本人の思考を助けるのかという説明方法のモデルを近くの子どもに示して、その後、可能であれば近くの子どもにつなぐ支援の移行も目指したい。

ADHD 児は、作業着手は期待できるが、ケアレスミスが予想される。机間指導で不注意によるミスは早めに見つけておけば修正も少ない。試行錯誤を好むので、間違いつつ学ぶことが予想されるが、間違いを強く指摘すると意欲が減退しやすいので、「できている所は○をするが、できていない所は×よりも、○をしない」等、気が付かせるかかわりで自分で気が付いて修正ができる方が良い。

高機能自閉症児は、新規場面において苦手さや不安感が目立つため、新規課題の着手を促すために周囲が誘い掛けたり、説明を追加したり、やりとりで困り感を解きほぐす等、安心させて課題に着手させる等が良いであろう。また文脈を読むことが苦手であるため、本人の理解が「ズレ」ていることも予想される。認識のズレを修正するためのかかわりとしては、否定するのではなく、「この2つのキーワードを使って表現してみよう」等の「制限」や「1問は解答を見て全体像を理解してから試行しても良い」等の代替方法も示しつつ、仕切り直して着手させることも有効で

あろう。

### 4. 7 活動

学習活動に参加させる場合にも LD 児は、分からないことが多く、「良く聞きなさい」という指示では、何もすることがなくてもとにかく我慢して座っていなさいということを強要されるように感じやすいため、逸脱行動が出てしまったり、もしくは授業場面には居ても全く思考がつかない学習空白の状況に陥ったりする。その際には、分からない時には板書だけでもOKとしたほうが、授業に関する何からの活動が保障され、本人の達成感にもつながる。読むことが苦手な場合は、何度ももしくは一人で読ませるよりは、読み支援として教員や子ども複数と一緒に読む方が視覚的な情報入手が困難という弱さを、聴覚的に情報を追加するという強さで補うことが期待できる。自信は成功体験によって保障されるため、全員に答えられる間において早めに解答させる等で、「できた」の保障から「分かった」に展開することを期待する。「今日も授業に参加してよかった」という実感を保障することが、分からないことがあっても頑張ろうとしている LD の子どもへの支援につながる。

ADHD 児は、授業中にいかに動く活動を保障するかである。そのためには小さな声であれば教員が説明している場面であっても周りに聞いても良いとする、可能であれば場面の理解のためのロールプレイをさせてみる、学年に関わらず随時前の黒板で解答させる、教員アシスタントとしてプリント配布や具体物の提示等の手伝いを依頼する等、本人がすることが無くて「暇」と思うと余計なことや逸脱行動をすることも多いため、待ちの状態の間にすることを保障して、動きつつ学ぶことをOKとすると、授業に集中できる時間が長くなる。音読においても教員のみが読むよりも、動く支援として一緒に読むことを求めることも有効である。発展問題から基礎問題を理解することもあるため、発問は深い思考を要するものよりも、クイズ的な間でひらめきの力で対応できるものの方を好む傾向がある。

高機能自閉症児は、新しい活動に着手するのに準備が必要な場合もあるため、人の「モデル」を見て、徐々に活動に参加することで不安を軽減させる。全体の見通しがつけば抵抗感は軽減するため、良いパターンで動くことをOKとする。他人からどのように思われるか、他人はどのように感じるかといった、他者性を想像することが困難な場合があるため、他人のことを強く指摘する割に自分のことができていない、他人に指摘する割に自分のことを指摘されると強く反発する等自分勝手な様子も見られる。しかし人の気持ちを考えて、と言った心情に訴える指導では伝わらないので、他人の逸脱が気になる場合は「他人に注意するのではなく、あなたは正しいと思うことを自分が頑張る」と言う等で、良いモデルになってもらうように促す方が有効であろう。状況に応じて何をすべきか、一度は自分で考えさせても良いが、分からない時には文脈を捉える力が弱いと考えて、具体的な言動レベルでの例を教示して模倣させる方が良い。マイルールのみが先行するので、読み活動においては他人を意識する支援として一緒に読む方が、他人が読んでいる時には聞いてない等の失礼な行動が遁滅すると考えられる。発問は課題のレベルを徐々に上げる展開の方が、段階的に思考する傾向にあっている。そのため、基礎から発展といった展開を好む。



#### 4. 8 発言

自分の発言の機会があること、発言後賞賛されたり他人からの承認があったりすることで、自己肯定感も高くなる。発言の機会保障においてLD児は、ノートを見ながらの発言でもOK等のように、答えられる場面であてることが重要である。間違ったり、答えられなかったりと失敗経験が多いため、いかに成功体験を保障するかが重要である。机間指導の際に、一緒に1問解いてその問題を答えさせる、あっている問題を回答があっていることを本人に伝えて発言の予約をする等で、「できた」経験を保障することが重要であろう。抽象的な問いでは何をどのように答えればいいのか自体が困難な場合もあるので、回答者を複数人指名しておいて、先に出た他の子どもの意見を回答例にして、選択肢を保障して、誰の意見に近いかで回答させても良い。複雑な発問で思考困難な場合は、思考の手がかりを示しながら問うことが重要である。思考のためのヒントや用いるべきキーワード等で、何が問われているかを示しつつ、発言を促す。

ADHD児は、不注意のため他人の発言を聞いてない時があるので、注意喚起のためにいきなりあてることも有効である。ただしその場合の発問の効果は注意喚起であるので、呼名の指摘や注意のかわりの機能のみである。回答を期待するのであれば、先に指名して、問題を伝える配慮が無ければ問題自体を聞いてないため答えられない場合も多い。自分の意見を言って終わりと思って他人の意見を聞いてない、とにかく自分が答えたい等の場合には、他の子どもの意見の説明を求めることも有効であり、他人がどうしてそのような回答をしたのかを思考させることで、思考を深める手立てにもつなげる。一方で、不適切な言動を無視したり、本人が気が付くまで待つたりする等では「無意識の多動」に伴う言動の場合もあり、一向に本人は気が付かない場合も想定される。よって注意の際には頭ごなしの叱責ではなく、スキンシップ等で「気が付かせる」介入が有効である。他人の反応を見ているので、見逃してしまってもいい、どうせ見ていない等、誤学習させないように随時今何すべきか本人に問うことで、正しい言動を自ら言えるようにして学習規律を定着させる。

高機能自閉症児は、失敗が忘れられない、否定に弱い等の傾向が想定されるので、答えがあっている場面であてる方がよい。発言が冗長であったり、どのように発言すればいいかで躊躇したりしている場合は、他の子どもの意見をモデルに「発言の型」を示すことで具体的な理解を促す。抽象的な発問が思考困難な場合や心情理解は、問われている文脈を推定すること自体が苦手な場合があるので、選択肢で問うことで、発言や意思表示を引き出すことが有効であろう。

#### 5. かかわりの保障に着目した特性による支援方法の違い

全体の構造を表に示すと以下のようなになる。

表3 特性による支援方法の違い(かかわりの保障)

	LD(低学力)の子ども	ADHDの子ども	高機能自閉症の子ども
基本	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自信喪失傾向(受け身的)</li> <li>・低位固定化傾向にあるので対等な関係を維持するこ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自信喪失傾向(攻撃的)</li> <li>・かかわりは好きだが時に調子に乗りすぎてしまうので大枠</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・かかわり自体が苦手傾向(動きが固定的)</li> <li>・かかわるためのスキル形成支援</li> </ul>

	<p>とが重要</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・まずは周りにかかわってもらって次に自ら「説明して」と言える関係に</li> <li>・周りから認められる機会の保障</li> <li>・できることからかかわる</li> </ul>	<p>の確認が重要</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・幼いことを一定受容してもらう関係に</li> <li>・周りから期待される機会の保障</li> <li>・なんでもかかわる</li> </ul>	<p>が重要</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・マイペースを一定尊重してもらう関係に</li> <li>・周りから必要とされる機会の保障</li> <li>・得意なことからかかわる</li> </ul>
かかわり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他人を見ても良いことで学習空白を作らない(解答例, ヒント, キーワード, 思考のための足場, 材料, 道具を示す)</li> <li>・活動やできる役割でつながる</li> <li>・周りではできることを依頼する(人の役に立つ, 人から感謝される機会の保障)</li> <li>・他人に関する自由な感想を言わせる</li> <li>・かかわりやすい相手の保障</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動かすことや集中する材料を渡すことで「暇」にさせない</li> <li>・スキンシップでつながる</li> <li>・周りは普段からの声かけを意識する(注意ではない普通の声掛けをする, 頻繁に頻繁に声をかけられる), 任される</li> <li>・他人の意見を聞く必然性を設定するために他人と自分の意見の類似点相違点を意識して発言させる</li> <li>・かかわりの自主的拡大も一定許容</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・形や役割を確認して, 他人を模倣することで固まらせない</li> <li>・具体物(興味・関心)や役割でつながる</li> <li>・周りとはどのようなかかわりを得意不得意としているかを試行錯誤で探す</li> <li>・他人の発言を意識する機会を設定するために他人の意見を復唱させる</li> <li>・かかわりの「形」を作る, かかわる相手を確認させる</li> </ul>
グループの配慮	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何もしないとみなされない関係</li> <li>・時に弱さでつながる</li> <li>・自然に支援してくれる人を近くに</li> <li>・そっと近づいてくれる人を近くに</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行き過ぎの場合は一定の所で気が付かせてくれる関係</li> <li>・時にできている者同士でつながる</li> <li>・「気になる」「一緒に遊んでしまおう」子どもは遠くに</li> <li>・動きを一定大目に見てくれる人は近くに</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・マイペースを一定保障してくれる関係</li> <li>・時にパターンでつながる</li> <li>・パニックや固まった時に本人のペースや気持ちを考慮しつつかわってくれる人を近くに</li> <li>・役割を振ってくれる人を近くに</li> </ul>
参加 ・主体的 かかわり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他人の意見の復唱を認める</li> <li>・つぶやきを拾う</li> <li>・できることを学習活動に入れる</li> <li>・分からない時はパスも有(その授業時間中にフォローの機会を設定)</li> <li>・気持ちとできることのギ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・試行錯誤を認める</li> <li>・意識を拾う</li> <li>・動きを学習活動に入れる</li> <li>・分からない時は他人に振るも有(分からない時は隣に聞いてもいい)</li> <li>・身体的成長と内的成長のギャップ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・必要に応じて調整役依頼を認める(役割を振る)</li> <li>・視線を拾う</li> <li>・得意なことを学習活動に入れる</li> <li>・分からない時はタイムチェンジ(教員が一定の所で他にそらす, 選択肢で聞く, 緘黙の子どもは書いたものを友達が説明する)も有</li> <li>・マイルールと一般的に求められ</li> </ul>

	ヤップ		るルール(空気を讀んだ行動)のギヤップ
賞賛 ・他人 の反 応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体的に、本当に良いことを褒める</li> <li>・関心・意欲・態度(学ぶ過程)を肯定的に評価するだけでも良い</li> <li>・自分を気にしてくれている人がいることを感じさせる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・頻繁に褒める、即褒める</li> <li>・修飾せずに観察を伝えるだけでも良い</li> <li>・自分を認めてくれる人がいることを感じさせる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・こだわりを褒める</li> <li>・伝わらなくても、反応が薄くても他人の肯定的評価を伝えるだけでも良い</li> <li>・自分を意識している他人がいることを感じさせる</li> </ul>

表3の内容を以下に説明する。下線部は表に該当する箇所である。

### 5. 1 かかわり方の基本

LDの支援が有効な子ども(以下、LD児とする)は、学習場面における失敗体験の蓄積が想定されるため、受け身的になり、自信喪失傾向にある。よって主体的なかかわりが少ないことも想定される。学級内の「序列化」においては、低位固定化傾向にあるので対等な関係を維持することが重要であり、そのような場面設定を意図的に行う必要がある。自信がなく、果たせる役割も多くはないため、まずは周りにかかわってもらって、次に自ら「説明して」と言える関係になる展開の方が負担が少ない。「できない」と思っていることが多いため、他人からの賞賛が少ない傾向にあるので、周りから認められる機会を意識して保障することが重要であろう。そのためにはできることを積極的に見つけて、できることからかかわることを促す方法が良い。

ADHDの支援が有効な子ども(以下、ADHD児とする)は、他人の気持ちを感じるため、否定的な対応が多いと他人に対しても否定的、攻撃的になる。それはそれまでの学校生活における失敗体験による自信喪失傾向である。かかわりは好きだが時に調子に乗りすぎてしまうので、大枠のルール確認が重要であり、やりすぎてしまう前に一定の所で気が付かせる等、行き過ぎる行動は周りが止めたほうが良い場面がある。落ち着いて思考できないために言動が幼い傾向があるが、幼さを一定受容してもらう関係が保障されると、居場所やかかわりが維持される。他人の気持ちを感じるため、周りから肯定的に評価されたり、周りから期待される機会が保障されたりすると意欲的になる。かかわること自体を好むため、どのような場面や活動でも、かかわることが期待できる。

高機能自閉症の支援が有効な子ども(以下、高機能自閉症児とする)は、かかわり自体が苦手であり、大人とのかかわりの方を好む傾向がある。なぜなら対等な関係では想定外の反応も多く、混乱したり、思っていた反応がなかったりすることで不全感に陥る可能性があるためである。一定のパターンに従って行動するため、動きが固定的な傾向もある。他人にかかわるためのスキル形成支援が重要であり、そのようなセリフで話しかければいいのか、グループで協力するとはどのような事なのか等、具体的に説明されるとかかわることができるが、周りからの具体的な支援がないと「何も手伝ってくれない」と子どもに非難される振る舞いしかできないこともある。臨

機応変な対応ができないことやマイペースを一定尊重してもらう関係があれば、安心してかかわりあう活動に参加できることもある。自分のことはできても他人をいかに支援すべきかの方法を知らない場合もあるため、周りから頼られる、具体的に依頼される等、周りから必要とされる機会の保障も重要である。また興味関心や得意なことからかかわる方が、ストレスが少ない。

### 5. 2 かかわり

LD 児は、「他人を見ても良い」ことで学習空白を作らないことが重要である。他人の解答は、解答例やヒントとして提示し、他人の解答のキーワードから、思考のための「足場」や「材料」、「道具」を示すことが重要である。他人とは、何かの具体的な作業としての活動やできる役割でつながることが重要なので、できる役割を周囲が具体的に提案することが重要であろう。「できない」ことが目立つが、周りは「できる」ことに注目して、役割を依頼することによって、いつも助けてもらう立場ではなく、人の役に立つ、人から感謝される機会を保障することが重要である。例えば他人に関する自由な感想でかかわりを始めるのであれば、1つしかない正解を早く見つける課題ではないため、グループ活動においても、主体的にかかわることが予想される。対等な関係保障のためには、かかわりやすい相手の保障も重要である。

ADHD 児は、動かすことや集中する「材料」を渡すことで「暇」にさせないことが重要であり、学び合い等のかかわりで思考が継続することが期待できる。他人の気持ちも伝わるため、怒るよりもあえて「くすぐる」等スキンシップでつながることによって、幼さも受け止めつつ、好意的な関係が継続できる。無意識の多動等で、注意されることも多いため、周りは普段は注意ではない声掛けや頻繁に頻繁に声を掛けることによって、指導以前に信頼関係を構築しておくことも重要である。期待を示して、一定の役割を任されることも、相手の気持ちを考慮して頑張ろうという意欲にもつながる。「自分の意見を一方的に言って終わり」としないために、他人の意見を聞く必然性を設定する。そのためには、他人と自分の意見の類似点・相違点を意識して発言させる等も有効である。自分のペアやグループのみならず、他の人とのかかわりも求めて離席したり、姿勢が悪くなったりする傾向もあるが、学びが成立しているのであれば、かかわりの「自主的拡大」も一定許容した方が、集中力は持続する。

高機能自閉症児は、他者からどのように見られるかが想像できない、失礼な態度に気が付いていない場合があるので、話すときには、相手の方に体を向ける、人の顔を見ながら話す、一定は視線を合わせる等かかわりかたの「形」の確認や話し合いの時に何をするのかの役割を具体的に依頼することも重要である。かかわり合いや集団活動で困っている時には、他人と同じ言動を模倣することで「固まらせない」ことも具体的なスキル形成につながる。他人とつながるためには具体物、とくに自分の興味・関心がある物に関する話題は参加が容易である。また司会、記録、発表等具体的な役割を示した方が、他人とつながることが容易である。周りは本人がどのようなかかわりを得意不得意としているかを試行錯誤で探し、苦手なことを克服させるよりは得意な場面を増やすこと、できる方法を一緒に考えることで成功体験を保障する。他人の発言を意識する機会を設定するためには、他人の意見を復唱させるだけでも、他人の意見を聞く必然性が構築される。かかわり際には「形」を作って視覚的に明示する、また話し合い等では、グループを意識するようにかかわる相手をまず確認させることも重要である。

### 5. 3 グループの配慮

LD 児は、失敗経験の積み重ねによって、主体的なかかわりが苦手な場合も多いが、何もしないのではなく、困っていると理解してもらえ関係を保障する。何もしないとみなされると、余計主体的にはかかわれないために、何もできなくなり、批判される、という悪循環に陥る。時に、学習に対する苦手さがある子ども同士が弱さでつながる可能性もあるので、どのような座席が居心地が良いかを観察しておく必要がある。わからないけれども自分からは助けを求められないような場合には、自然に支援してくれる人に近くに座ってもらうことも有効である。また自分がかかわれなくてもそっと近づいてくれる人が近くにいると、一人で困っている場面を減らすことができる。

ADHD 児は、つい調子に乗りすぎてしまうので、無視するのではなく、怒るのでもなく、行き過ぎの場合に一定の所で「気が付かせてくれる」関係があると、やりすぎて本人が後で困ることが減らせる。時に、課題が終わっていて、「ただ待たされる」ときに不適切行動がでてくることもある。ただし本人は新しいことが好きで、見直しは嫌いであったり、見直しの必要性も感じていなかったりする場合もある。そのような場合には、「できたと思っている」者同士でつなげて、早めに答え合わせをさせる等、試行錯誤を保障することで暇な時間を減らすことも有効である。「気になる」「一緒に遊んでしまう」子どもは「刺激」であり、刺激があると意識が刺激にそれやすいため、気になる子どもは遠くに座らせた方がトラブルを減らすことができる。つい動いてしまうときに、いちいち注意されることはトラブルにつながるため、動きを一定大目に見てくれる人が近くに座ってくれることは支援となる。

高機能自閉症児は、マイペースを一定保障してくれる関係があれば、かかわる経験が増える。時に「いつも同じ」といったパターンでつながることも有効である。困ったり、パニックになったりしたときに固まることがあるが、その時には本人のペースや気持ちを考慮しつつかかわってくれる人、理解者が重要である。自分からはかかわれないときでも役割を振ってくれると動ける時も多いので、役割を振ってくれる人に近くに座ってもらうと、かかわれる場面も増える。

### 5. 4 参加・主体的かかわり

参加の保障のために、LD 児は思考が困難な場合、他人の意見の復唱を認めることも重要な支援になる。自信を持って発言できなくても、つぶやきを拾って一斉指導でも認められる機会を保障する。「できない」ことではなく「できる」ことに注目して「できる」ことを活動内容に組み込むと参加が促される。分からない時は「パス」も有でテンポよく発言を回した方が、自信がないから発言できない、また失敗した、困って固まって失敗が目立つ、という場面を避けることができる。可能であれば、「パス」があったその授業中にフォローの機会を設定すると「できた」という気持ちで授業が終われる。授業に参加しようという意欲はあるがその気持ちとできることのギャップがあり、真面目に頑張っているのに分かりたくても分からないという状況に陥る。他人に迷惑をかけることが少ないからこそ、本人の困り感に寄り添うことが重要である。

ADHD 児は、よく考えて行動するよりも試行錯誤を認める方が、他者とかかわりたいという意欲は持続する。注意が途切れやすいので、今何に意識が向いているかを確認して、意識がそれて

いる場合は、再度注目すべきところを意識させる等、「意識を拾う」ことが重要である。自分が動くか他人が動くかの場面で意識が持続しやすいため、学習活動で意識して動きを入れることも有効である。分からない時は「他人に振るも有」とすると、すぐに他人に聞ける、他人とかかわれる力で対応する。「分からない時は隣に聞いてもいい」ことを学級全体のルールにすると学級全体のかかわり活動も増え、「みんなで頑張る」ことが期待できる。身体的成長の割に内的成長が幼いというギャップがあるため、中学生であっても時に行動が保育園児のように見える時がある等、時に周りと同じようにふるまえない本人の困り感を想像する必要がある。

高機能自閉症児は、自分からかかわれないこともあるので、本来は自主的にかかわるべきではあるが、必要に応じて調整役の依頼を行ったり、具体的に役割を振ったりした方がかかわれることがある。視線と意識が連動していることがあるので、視界に入る、視線を合わせる等、「視線を拾う」ことで意識を他人に向かわせることが必要である。得意なことを学習活動に入れると主体的な他人へのかかわりを引きだせる可能性が高い。分からない時は固まってしまうこともあるので、教員が一定の所で他にそらす等のタイムチェンジで切り替えたり、選択肢で聞くことで意思表示を促したりする。緘黙の子どもは本人が書いたものを友達が説明することも有とすると、話し合いにも参加できる。他者性がないために言動にずれが生じる場合があるが、本人のマイルールと一般的に求められるルール、文脈や空気を読んだ行動ができないというギャップが生じる場合は、端的に説明して、随時行動を修正する。

### 5. 5 賞賛・他人の反応

LD 児は、自信がないので、大まかに大雑把に褒めると褒めてもらっているという実感がわからない。そのため、具体的に、本当に良いことを褒める方が、賞賛が伝わる。結果が出ないことが多いが、関心・意欲・態度、つまり学ぶ過程を肯定的に評価するだけでも意欲が持続する。肯定的な声掛けやどのようにしたらより良くなるかを一緒に考えることによって、自分を気にしていてくれる人がいることを感じさせることも重要である。

ADHD 児は、褒められることを素直に受け止められるので、頻繁に褒めることが効果的である。成功体験や賞賛は「質ではなく量」を保障することによって自信を構築する。また意識がそれやすいので良い行動が出たら、即褒めることが効果的である。いつも褒められなくても、「今日のスニーカー青だね」や「休み時間読書してたの？」等、その日の洋服や行動を修飾せずに伝えるだけでも「僕を見てくれていた」という承認を感じられる。他者からの期待で頑張れるので、自分を認めてくれる人がいることを感じさせて意欲を向上したり、努力する意味を感じさせたりすることが有効である。

高機能自閉症児は、他者からの褒め言葉にあまり反応していないように思われる傾向がある。背景には、感情を表出することが苦手であったり、表情が変わらなかつたり、他者の意図が伝わりにくかつたりするという要因が考えられる。しかし、褒められること自体は本人は悪い気はしない。また一番喜ぶのは、本人の「こだわり」を褒めることであるので、本人のこだわり、興味や関心をたくさん知っておくことが重要である。褒め言葉が伝わらなくても、反応が薄くても、他人の肯定的評価を伝えるだけでも意味はある。他人の気持ちを察する、感じる手が苦手なので、「その言い方は悲しくなるから、次からは～って言って」「今、話していいって先に聞いてく

れると助かる」等，他人の気持ちや思いは，あえて言葉にして本人に伝えることも重要である。なかなか伝わらないとしても，自分を意識している他人がいることを感じさせる機会を設定し，他者への愛着の形成を試みることは重要である。

---

### 註・引用文献

- 1 「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議最終報告（1999）」より抜粋。
- 2 文部科学省の定義（アメリカ精神医学会によるDSM-IV（精神疾患の診断・統計マニュアル：第4版）を参考，[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301j.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301j.htm)（2015年1月2日参照））
- 3 文部科学省の定義（アメリカ精神医学会によるDSM-IV（精神疾患の診断・統計マニュアル：第4版）を参考，[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301j.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301j.htm)（2015年1月2日参照））
- 4 日本精神神経学会 精神科病名検討連絡会(2014)DSM-5 病名・用語翻訳ガイドライン（初版）『精神神経学雑誌』第116巻,第6号,429-457.