

特別な教育的支援を必要とする児童生徒 の理解と指導

近年, 学習障害児, 注意欠陥/多動性障害(以下, ADHDと表記する)児, 高機能自閉症児などの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生徒についての社会的関心が高まってきている。学校においても, これらの子どもたちの障害を理解し, その特性に合った適切な指導をどのように進めるかが大きな課題になっている。

ところが, これらの特別な教育的支援を必要とする児童生徒は, 一般に知的な発達の遅れがないために, 学習の困難や特異な行動を示す場合, 本人の努力不足やしつけの問題として, 誤ってとらえられることも少なくない。また, 校内の支援体制が不十分なために, 学級担任がその指導の在り方を一人で思い悩んでいるケースもみられる。

そこで, 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生徒について, その障害の理解のポイント, その障害に応じた適切な指導の進め方, 更に校内の支援体制づくりについて述べる。

1 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の理解

学習障害やADHD, 高機能自閉症には,

それぞれに独自の定義や診断基準があり, その判断・診断は, 種々の検査や観察を通して, 心理学や教育の専門家, あるいは医者によってなされる。各障害の概要や特徴等は, 次のとおりである。

(1) 学習障害とは

学習障害とは, その原因と推定される中枢神経系の機能障害のために, 認知(情報処理)過程の機能不全が引き起こされ, 聞く, 話す, 読む, 書く, 計算する又は推論する能力のうち, 特定のものの習得や使用に著しい困難を示す様々な状態を指す。具体的には, 以下の例のような困難を示すことが多い。

- ア 聞く・話す活動の困難**: 聞こえていても, 言葉の意味を理解することが困難である。自分の思いを表現するのが困難である。
- イ 読む・書く活動の困難**: 鏡文字になったり, 形の整った字を書くことが苦手であったりする。助詞や文末を読み間違える。
- ウ 計算の困難**: 繰り上がりや繰り下がりのある計算でつまずきやすい。
- エ 推論の困難**: 計算はできるが, 図形や文章題では混乱する。
- オ 社会性の困難**: 他人とのかかわりの中で, あいさつやお礼などのソーシャルスキルを身に付けることが困難である。
- カ 運動能力の困難**: 身体知覚困難のために, 体全体を使う動きや指先を使った細かい動きが苦手である。

キ 注意集中困難・多動性：周囲の刺激に反応しやすいため、一つのことに集中するのが困難である。

(2) ADHDとは

ADHDの基本症状は、「不注意」、「多動性」、「衝動性」の三つである。その出現率は3～5%と言われており、比較的高い数値である。また、ADHDの約半数が学習障害を併せ有するという報告もある。三つの基本症状には、例えば以下のような特徴がみられる。

ア 不注意：課題や遊びの場面で注意を維持することが困難である。外からの刺激によって注意をそらされる。不注意による過ちが多い。

イ 多動性：着席を要求される場面で、しばしば離席する。手足をそわそわと動かしたり、もじもじしたりして落ち着かない。過剰に話す。

ウ 衝動性：カッとなりやすく、反省心が薄い。話を最後まで聞くことができない。順番を待てない。

(ADHD児の理解と指導についての詳細は、『指導資料』通巻1321号を参照。)

(3) 高機能自閉症とは

自閉症は、相互的な社会関係の障害 コミュニケーションの障害 反復的で常同的な行動・興味・活動のパターンの三つを満たすことで診断される。高機能自閉症は、これにより診断されたIQ70～85以上の知的障害のない適応機能の高い群を指す。高機能自閉症児には、例えば以下のような特徴がみられる。

ア 社会性：自分の空間を守り、孤立する傾向がある。人に近づくと相手に相手を見なかったり、不適切な合図を送ったりする。

イ コミュニケーション：単調な会話の仕方であり、声の大きさやイントネーションの調節が苦手である。形式張った話し方や、細かい点にこだわった話し方になりやすい。表情や身振りが乏しい。

ウ 認知思考：ごっこ遊びの発達が遅れがちで反復的になりやすい。コレクション(物集め)、分解、組み立てなどを好む。同じ状態や具体的に予測可能なことを好み、変化を嫌う。

エ その他：感覚過敏であることが多い。体全体の動き・指先の動きが不器用である。

2 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導に当たって

学習障害児やADHD児、高機能自閉症児は、学習場面での失敗経験や特異な行動に対する周囲の否定的評価から、自己に対する評価が低くなりがちである。特に、衝動的に集団から離れてしまう、感情的になり大声で話すなどの不適応行動に対する周囲の否定的な反応が、彼らの意欲や自信の低下につながりやすいことに留意する必要がある。そこで指導に当たっては、以下のことに留意したい。

(1) 肯定的評価の重視

不適応行動に対する叱責や制止といった否定的評価よりも、その子どもの「できること、できそうなこと」に着目し、賞賛することを重視する。例えば、席を離れやすい子どもには、事前に「時までにはしっかり座って学習する」といった約束をしておき、たとえ、その時刻後に離席があっても、約束の時刻までは着席できていたことを褒め、「自分にもちゃんとできた。」と実感できるようにすることが大切である。

(2) 適切な望ましい行動の形成

子どもたちが不適応行動を選択せざるを得ない背景に、適切な行動パターンの未獲得がある。ふだんの生活の中で、指導の場や機会をとらえ、適切な行動を形

成していく。例えば、衝動的に何かをしたくなった場合や学習についていけず離席したくなった場合、まず挙手をしたり、「先生」と呼んだりして、援助を求めたい気持ちを周りに知らせる方法を学習することが大切である。

(3) 保護者との協力関係の構築

これらの子どもたちの指導は、学校と家庭が同じ認識に立ち、一貫した取組を進めていくことが大切である。そのために、学校と家庭は、まず子どものよさを認め、学習面や生活面の望ましい変容に関する情報を提供し合うことでお互いの信頼関係を築き、協力できる態勢をつくりたい。お互いの思いや願いを出し合いながら重点指導目標を設定し、具体的なアプローチの仕方や取組の状況、結果等について、日常的に情報を交換し合うことが大切である。

3 学習指導の進め方

これらの子どもたちの学習指導では、学力診断検査や標準化された知能検査等により、そのつまずきや困難をまず把握し、その実態に応じた指導内容を選択することが出発点になる。その上で、効果的な指導方法を検討していくことになる。その際、共通して大切になる以下の視点を参考に、「特別な教育的支援」を具体化したい。

(1) 教師の働き掛けの工夫

これらの子どもたちは、教師の指示や質問に対し、注意を集中することやそれらを理解することが困難であることが多い。そのような状態像に対しては、次の

ような個別の働き掛けで、指示に対する注意の集中や理解の促進が期待される。

- ア 指示の精選と大事なことの繰り返し：**一度にたくさんの指示を出すと混乱を招く。指示は具体的な言葉で短く簡潔にまとめ、必要に応じて、キーワードを繰り返す。
- イ 注意喚起後の指示：**名前を呼んでから話し掛ける。教師と目が合った瞬間を逃さずに指示を出す。
- ウ 視覚的な情報の補充：**実物や写真カード・絵カードを提示したり、動作や文字を加えたりして、指示の内容を具体的にイメージできるようにする。

(2) 教材・教具の工夫

教科書、副読本、市販の教材では十分な学習効果が得られない場合には、そのつまずきの状態に応じた教材・教具を個別に開発していく必要がある。その例として、次のような工夫がある。

- ア 注意を集中させたい箇所の明確化：**大事なところに線を引いたり、着色したりする。また、行を読み飛ばさないように、一行だけが見える読み取り枠を用いる。これにより、注目させたいところを「**囿**」として浮かび上がらせ、周辺を「**地**」とし、子どもが注意を傾けやすいようにする。
- イ 注意の集中度に合わせた課題の構成：**計算や漢字の書き取りのプリント等は、1枚に多くの量を提示するのではなく、文字やマス目の大きさを工夫しながら、2～3枚に分けて提示し、まずは1枚を仕上げることを目標にする。
- ウ 具体物を用いた操作活動：**計算などの抽象的思考を要する課題では、タイルなどの具体物を用いた操作活動を取り入れ、視覚的な補助手段を活用しながら概念化を図る。

(3) 環境構成の工夫

これらの子どもたちは、学習課題に注意が集中しにくく、周囲の刺激に気が散ってしまう場合が少なくない。子どもたちが少しでも学習に集中できるように、次のような環境構成の工夫が望まれる。

- ア 座席の位置の工夫：**周りの友達の動きや室外の物音、情景が目や耳に入りにくいように

する。そのため、座席は、最前列の中央の席のような、教師や板書に注意を向けやすい場所にする。

イ 設営や活動手順の表示の工夫：掲示物ではできるだけ後方に設営し、棚にはカーテンをするといった配慮が望まれる。また、学習課題に取り組む手順を文字や絵で表示し、見通しをもって学習に取り組めるようにする。

4 校内支援体制の確立

これまで述べたような特別な教育的支援を必要とする児童生徒の障害・特性の理解や指導は、学級担任だけにゆだねるのではなく、学校全体で取り組むことが重要である。そのため、以下のような支援体制を整えていく必要がある。

(1) 実態把握のための校内の組織づくり

校長、教頭、学級担任、学年主任、教育相談係、特殊学級担任、養護教諭などからなるチームを組織し、学力、知的水準、心理過程・認知過程等について子どもの実態を把握するとともに、望ましい教育的対応について検討する。検査を実施する場合、専門的知識を有する者の参加が望ましい。

(2) 校内での研修会・事例研究会等の実施

専門家を呼んで、学校全体で障害の共通理解を図ったり、事例研究会でより適切な指導の在り方についてアドバイスを受けたりする。その成果を一貫性のある指導につなげられるようにする。

(3) ティームティーチング(TT)の活用

通常の学級において、担任が留意して指導を進めるだけでは不十分な場合、校内の実情に応じて、個別的対応をより深められるよう、TTによる指導を積極的

に実施する。

(4) 特殊学級や通級指導教室の活用・連携

特別な教育的支援を必要とする児童生徒のうち、言語障害や情緒障害と重複している場合には、通級指導教室において必要な指導を受けることが可能である。

また、個別の指導内容の設定や指導方法の開発のために、特殊学級担任からその考え方や具体的方法に関する情報の提供を受けることも大切である。

(5) 専門機関等との連携

子どもの実態把握や支援の方法について、校内だけでは対応が難しい場合、教育や心理、医学などの専門的な立場から随時、助言や情報を得ていくことが大切である。当教育センターの電話相談等も活用していただきたい。

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導では、学級担任をはじめとする教師集団による、障害についての正しい理解とその子どもの状態に応じた特別な配慮・支援の提供が大きな鍵になる。学校全体が、一人一人の子どもを大切に、全員で子どもを育てていこうとする姿勢をもち続け、それを校内体制として構築していくことが大切である。通常の学級に在籍する、一人一人の学習障害児やADHD児、高機能自閉症児が、肯定的な自己像を描きながら、学級の一員として楽しく学校生活を送れるよう全校的に支援したい。

[引用・参考文献]

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『学習障害児に対する指導について(報告)』平成11年

(特殊教育研修室)