

第3章 LD・ADHD・高機自閉症等の指導内容と 自立活動

第3章 LD・ADHD・高機能自閉症等の指導内容と自立活動

はじめに

LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもたちに対しては、通常の学級、通級指導教室等の様々な機会を捉えて、様々な場で指導が展開されている。しかし、現行の学習指導要領では、このような子どもたちの指導内容や教育課程については明確に示されていない。そこで、本稿では、LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもたちに対してこれまでに発表されている指導内容・方法を整理し、「個別・特別な場」で行われている指導内容・方法と自立活動との関係について、整理する。

1. 文献からみるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導の整理

LD、ADHD、高機能自閉等の子どもたちに対して、どのような指導が行われているのかを整理するために、指導法がまとめられている冊子、研究指定校の報告書など8冊の中から指導内容・方法のすべてを抽出した。

抽出した指導内容・方法を子どもの困難な状態に対応させ、「書くこと」「聞くこと」「算数」「話すこと」「読むこと」「情緒の安定」「対人関係・社会性」「不注意」「限定された興味やこだわり」「多動・衝動性」という10領域に分類して整理した。

「聞くこと」について指導内容・方法を整理したものを表1に示した。表1に示したように指導内容・方法は、指導形態別に「個別・特別な場」「通常の学級の中で」「小集団」に分けて整理した。

例えば、「聞くこと」の領域の中で「いくつかの指示を一度に言われると、憶えておくことができず、すぐに忘れる」という子どもの困難な状態に対して、個別・特別な場では、「複数の指示の聞き取り」「復唱」「聴写」という学習を行っている。通常の学級の中では、「必要な情報を短いことばで端的に伝える」「具体物を提示したり、黒板に書いたりして、見て分かりやすい支援を行う」ことを実践している。

このように当然のことではあるが、子どもの困難な状態の対応には「個別・特別な場」「通常の学級の中で」「小集団」等の指導形態により、その指導内容・方法が異なっている。

上記のように指導内容・方法を表にまとめていく作業を行っている中で、具体的な指導内容・方法は、いくつかの対応の種類に整理することができた。例えば、学習面（「書くこと」「聞くこと」「算数」「話すこと」「読むこと」の領域をまとめた）では、「スキルの向上」「基礎学力の習得」「教材の工夫」「教示・指示の工夫」「動機付け・意欲・達成感」「量の調整」「具体化」「視覚的な手がかり」「スモールステップ」「目標の明確さ」「学習の手順」「見本の提示」等の対応の種類があった。

「多動・衝動性」の領域における指導内容・方法について、対応の種類を加えたものを表2に示した。「多動・衝動性」の領域では、「環境調整」「振り返り」「見通し」「禁止」「自己教示」「自己決定」「教材の工夫」「視覚的な手がかり」「目標設定」「約束・ルール」「量の調整」「スキルの形成」などの種類が示された。

対応の種類では、領域別に特徴的なものと、共通なものが示された。たとえば、「限定された興味・関心」では「過敏性」が特徴的な対応の種類であった。また「対人関係」では「分担・協力の意識」や「モデル提示」が特徴的である。

一方、各領域に共通して見られた対応の種類は「環境の調整」「スキルの形成」などであった。

表1 「聞くこと」の指導内容・方法

領域	困難な状態	指導形態 (個別・特別な場)	指導形態 (通常の学級の中で)	指導形態 (小集団)
聞くこと	音を聞き分けることに困難を示す	音の聞き出し 音の語中位置弁別 音の異同弁別・正誤弁別 音の比較・照合 読み聞かせ 朗読 物語の聞き取り 手拍子の数当て 文字当てごっこ、ことば集めなど興味を持って聞きたいと思えるゲームなどを設定する しりとり 伝言ゲーム など	ことばを意識づけるように話す 文字による確認 指示代名詞を使わない 視覚的な情報を併用する 正しい発音を聞かせる 教室全体が聞きやすくなるような環境を作る	しりとり 伝言ゲーム など
	話を聞いているが理解に困難を示す 話の意味理解		丁寧な言葉かけを行う 言葉の意味を図や絵を使って説明する 興味を引き出す課題の工夫を行う 動作化を通して理解を図る わからない部分の確認	動作化を通して理解を図る
	話を聞いていない、聞き漏らす		周りを静かにして聞きやすい状態にする 先生と子どもの距離を短くして集中させる 話の流れの見通しを持たせるために、予め要点をあげる、その後具体的な説明をする 話は「短く、はっきり、ゆっくり」話す 話している人をしっかり見ようと注意を促す 板書や具体物、絵を見せながら話す メモをとるように促す	
	全体への指示が分からない		視線を合わせながら話す 名前を呼びながら話す 話した内容を確認する	聴写
	いくつかの指示を一度に言われると覚えておくことができず、すぐに忘れてしまう	複数の指示の聞き取り 復唱 聴写	必要な情報を短い言葉で端的に伝える 具体物を提示したり、黒板に書いたりなど目でわかりやすい支援を行う	
	教室の外から入ってくる音や声が気になる		座席を前にする 興味を引きつけてから話をする 注目しやすいように図や絵などを利用して見てわかる教材等を取り入れる	

表2 「多動・衝動性」の指導内容・方法

No.1

困難な状態	対応の種類	指導形態(個別・特別な場)	指導形態(通常学級の中で)	指導形態(小集団)
過剰な動き	環境調整		机の中や上に、子どもが遊びそうな物を置かないようにする。片付けるときには子どもと一緒にいき、授業に備えることの意識化を図る	
	動機づけ	「5分」といった目標を立て、着席行動を持続できたら、シール等のほうびを与える。このシールが数枚たまったら、好きな遊びができるなどの特典を約束しておく		
	自己教示	今からしようとする行動を言葉で言う習慣をつけさせる		
過剰なおしゃべり	視覚的手掛かり	静かにする事を知らせる絵を見せて、視覚的に知らせる		
	環境調整		座席に配慮し、担任のそばに座らせる。突発的に話し始めたら、手をつないだり背中をさすったりして、気づかせる	
	視覚的手掛かり	「声のものさし」を子どもと一緒に作り、声の大きさのコントロールができていないときに指示して練習させる		
発言	計画性	発言のポイントを明確にしてから話すように促す		
	スキルの形成	他人の話を遮ったり、論点がずれているときは謝るように促す		
	手掛かり	タイミングが分かるようにする		
発言のルールを理解と実行	手掛かり	発言のタイミング		
	ルール	挙手の決まり		
	スキルの形成	簡潔な話し方		
話が終わらないうちに出し抜けてに答えでしまう	教示		話したい気持ちを受け止め、後で話すことを伝える	
	手掛かり		話したいことがあっても自分で数を数えたりして、はやる気持ちを抑える	
	ルール		発言のルールを決める	
	ルール		発言カードで発言回数をコントロールする	
授業中でもかまわずしゃべってしまい、とめることができない	ルール		授業中でのルールを伝える 時には受け止めることをしながら、いつなら話をしているか伝える(具体的に時間を示したり、何が終わったらできるのかを示す)	

困難な状態	対応の種類	指導形態(個別・特別な場)	指導形態(通常学級の中で)	指導形態(小集団)
授業中でも走り回ったり、高いところに登ったりする	見通し		授業が始まる前に、授業中何をするか見通しを伝える	
	視覚的手掛かり		してはいけないことを目で見てもわかるように示しておく	
我慢できず、かんしゃくをおこしてしまう	禁止		危険な場合は制止し、安全を確保する	
	スキルの形成		困った時は周囲の助けを呼ぶ、その場から離れる等を教える	
	自己決定		行動の選択を示し、本人に選ばせる	
	振り返り、スキルの形成	状況を振り返り、やり方を言葉で示す		
興奮しやすい	教示	困ったときはいつでも、周囲の大人に助けを求めていいことを知らせておく		
	意識化、スキルの形成	内面に起こった嫌な感情を認識させる。その感情が起こった時には、その場から離れることも1つの手段として選択させる		
	動機づけ		その場を離れたり助けを求めたりすることで、感情の高ぶりを回避できたときは、おいに認めて誉める	
	動機づけ		興奮し泣きわめくようなときは、知らないふりをする	
	環境調整		怒りの感情を引き起こす原因や前兆を探り、可能な限り取り除く	
考えなしに行動する	スキルの形成	「なにかしたくなったら手を挙げる」「先生」と呼ぶなど合図を送ることを身につけさせる		
	スキルの形成		行動後に「何をしたかったのか」話させ、「それなら、〇〇したらよかったね」と望ましい行為を具体的に示す	
結果の受け入れ、気持ちの立て直し	手掛かり	切り替えのキーワードの獲得		
	スキルの形成	フェアプレイの理解		
	スキルの形成	気持ちの立て直し		
	経験			チームプレイの経験
行動の自己選択と実行	スキルの形成	ロールプレイ		
	振り返り	自己評価		
	振り返り	他者の評価の受け入れ		

困難な状態	対応の種類	指導形態(個別・特別な場)	指導形態(通常学級の中で)	指導形態(小集団)
行動の振り返り、因果関係の理解	振り返り	1日の振り返り		
	振り返り	日記		
	振り返り	反省		
	振り返り	絵カードによる行動整理		
自分の状態の把握、説明、解決方法	振り返り	気分、感情、不安の原因の自己分析		
	スキルの形成	一呼吸の置き方(つぶやく、訴える、報告する)		
邪魔をする	スキルの形成	何かしたいことや言いたいことを思いついたときに、手を挙げるなどして周囲の物に知らせる習慣を形成させる		
	見通し		全体の流れを中断させるような行為になったときには、「〇〇をしたかったんだね」と一度共感的に気持ちを受け止めてから、「でも、今はこれをしているから、後でね」と静かに諭す	
他の人がしていることを邪魔する	教示		言いたい時やしたい時は合図するように伝える	
	見通し、スキルの形成			見通しを持たせ、待つことを教える
たち歩いたり、手遊びをするわけもなく体を動かしている	見通し		授業が始まる前に授業中何をするのか見通しを伝える	
			休み時間等に十分体を動かす	
	環境調整		授業中(板書消しなど)に離席してもよい設定をする	
目当ての意識化、守り方	目標設定	努力目標の見つけ方		
	目標設定	1日の目標の立て方		
	約束・ルール	契約書(約束)		
自分の役割と実行	経験	係、当番、日直等の仕事の経験		
	振り返り	チェック表による確認		
リラックスの仕方	環境調整、スキルの形成	落ち着く場所や方法の獲得		
	振り返り	不安の説明		
	スキルの形成	解決の仕方		
ルールの理解	スキルの形成	順番		
	視覚的手掛かり	時間の守り方(タイマー、チャイム)		
	ルール	遊びのルール(ドッチボール、トランプ、すごろく)		
	見通し、視覚的手掛かり	行動の見直し(カレンダーの活用)		

困難な状態	対応の種類	指導形態(個別・特別な場)	指導形態(通常学級の中で)	指導形態(小集団)
相手の立場を理解することができない	振り返り	本人・相手・先生の気持ちを表現して状況の理解を促す		
	振り返り	どうすれば良かったかを考えさせ、再現させる(ロールプレイ)		
見たり、聞いたりした物に興味を引かれすぐに席を立ってしまう	環境調整		座席や教室などを工夫して、刺激となる物を整理する	
			注意喚起を机間指導等で行い、課題に注意を向ける支援を行う	
着席	計画性		授業中の決まりを子どもと相談して決める	
	ルール		席を離れる際にいる場所を決める	
	教材の工夫		授業中に動くことができるよう(プリントを配る)にする	
	量の調整		身体を動かす機会を作る	
	振り返り		理由を尋ね自覚する機会を設ける	
	手掛かり		いる場所が分かりやすいようにする	
順番が守れない	量の調整			待つ負担を軽減しながら待つことになれさせる
	視覚的手掛かり		視覚的に順番が見えるなど列に並んで待つための工夫をする	
	動機づけ			待つことができたら誉め、少しずつ時間の延長を図る
	教示		順番がわかるように伝える	
	ルール		自分の順番が来るまで、ある一定の範囲であれば歩き回っていいことにする(徐々に範囲を狭くする)	
	ルール		後何人になったら戻ってくるという約束をし、待つ人数を徐々に増やしていく	
	振り返り		子どもの行動が乱暴になったり、攻撃的になったりしたら、その場で強く短く叱る。気持ちが落ち着いたら「どうしたらよかったか」を一緒に考える	
動機づけ		少しでも我慢して待てたら、大いに誉める。少しでも長く待てるように助言や励ましを与える		
あらゆる行動	動機づけ		望ましい行動が見られたらすぐにほめる	
			危険な場合は制止し、安全を確保する	

2. LD・ADHD・高機能自閉症等の指導と自立活動との関係

(1) 目的

LD・ADHD・高機能自閉症等のある子どもに必要な教育内容として「自立活動」が必要かどうかを明らかにし、必要であるとしたら、実践されている指導内容・方法が、現在設定されている自立活動の項目のどれに該当するのか、また現在設定されている自立活動で対応できるかどうかを検討することが目的である。

(2) 検討の手順

- ① 「1. 文献からみるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導の整理」で示された指導内容・方法のうち、明らかに通常の学級における配慮事項であるものを除いた575件を選出した。
- ② この575件の指導内容・方法について原則として4名の研究者（一部は3名）が以下のような評価を行った。
 - ア. 抽出された全ての指導内容・方法が、自立活動と考えられるか、もしくは通常の学級における配慮と考えられるか。
 - イ. LD・ADHD・高機能自閉症等に必要な自立活動と考えられた指導内容・方法を、現行の自立活動の教育内容に当てはめて分類すると、どの項目に該当するのか。第一候補と第二候補の回答を求めた。
 - ウ. LD・ADHD・高機能自閉症等は新たに支援対象と考えられているものであるため、その指導内容・方法は現行の自立活動の教育内容に必ずしも当てはまるとは限らないことが考えられる。そのため、当てはまると考えられた現行の指導内容・方法と自立活動の教育内容との適合度を3段階（適合度1から3、3が最も高い適合度）で評価した。

(3) 検討の結果

- ① 自立活動と考えられる指導内容・方法の割合
 - ア. 自立活動か否かについては、総計で2,335回答であった。
 - イ. 指導内容・方法が自立活動に当たるとした回答数は、1,799回答(77%)であった。
 - ウ. 評価者間で自立活動とみるか配慮とみるかについて見解の別れた指導内容・方法があったが、評価者の2/3以上（4人で評価した場合3人以上、3人で評価した場合2人以上）が自立活動とした指導内容・方法の件数は575件中399件（69%）であり、この399件の指導内容・方法は自立活動に該当するものと考えてよいと思われた。また、評価者全員が自立活動とした指導内容・方法は354件（61%）で、評価者全員が配慮とした指導法は27件（0.5%）であった。

② 自立活動と考えられた指導内容・方法の内容

ア. LD・ADHD・高機能自閉症等に必要な自立活動であると評価者が考えた、第二候補を含む 1799 回答の指導内容・方法について、現行の自立活動のどの領域に該当すると評価されたかを、領域毎に集計した結果を図 1 に示した。評価者が最も多く分類した領域は『環境の把握』であり、回答数は 713 で全体の 40%を占めた。次いで、『コミュニケーション』が 492 回答 (27%)、『心理的な安定』が 350 回答 (19%) で、最も少なかったのは『健康の保持』で 12 回答 (1%) だった。

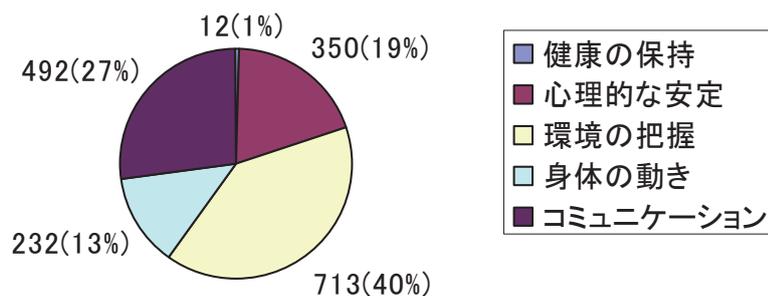


図 1 自立活動の 5 領域と指導内容・活動数

イ. LD・ADHD・高機能自閉症等に必要な自立活動であると評価者が考えた 1799 回答の指導内容・方法について、現行の自立活動の 22 項目のどの項目に該当するか、また、各項目ごとに、分類する際に現行の自立活動に非常によく当てはまるかどうかの適合度と共に図示したものが図 2～6 である。

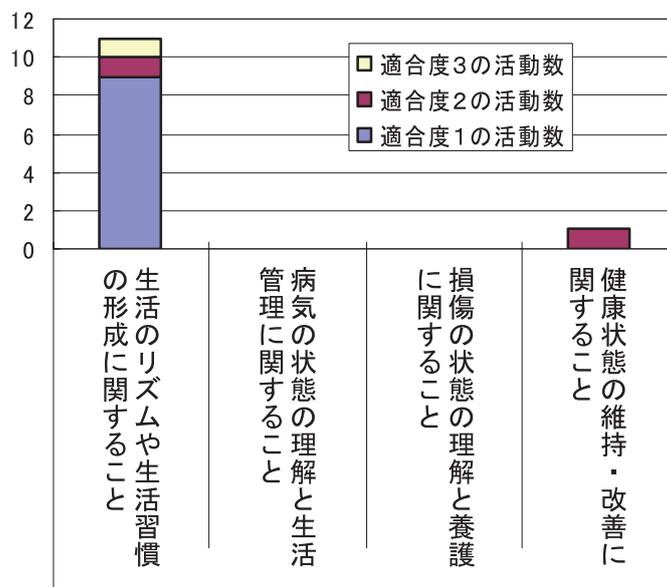


図 2 健康の保持の詳細

・『健康の保持』では、「生活のリズムや生活習慣の形成」に含まれる指導内容・活動が 11 件あった。そのうち適合度 3 のものは 1 件であった。

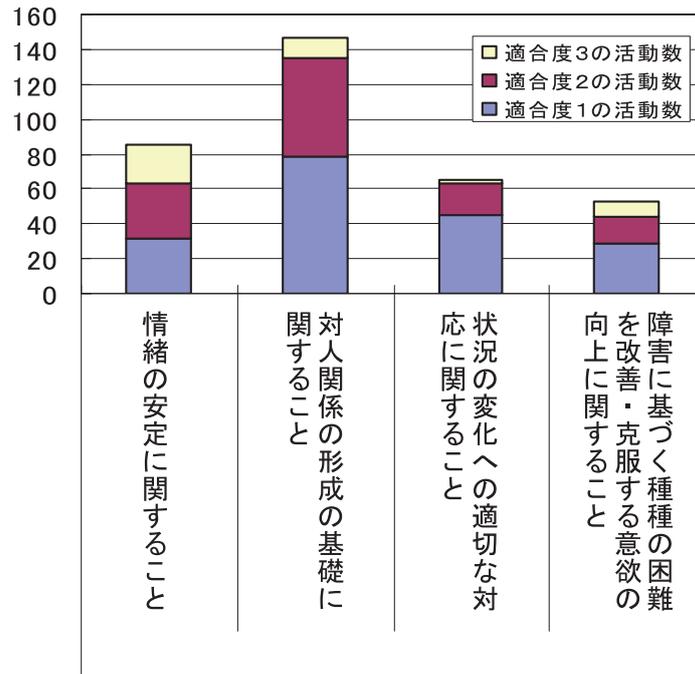


図3 心理的な安定の詳細

・『心理的な安定』では「対人関係の形成の基礎」に含まれる指導内容・活動が147件、「情緒の安定」が85件あった。「対人関係の形成の基礎」に含まれる指導内容・活動のうち適合度3のものは12件、「情緒の安定」で適合度3のものは22件あった。

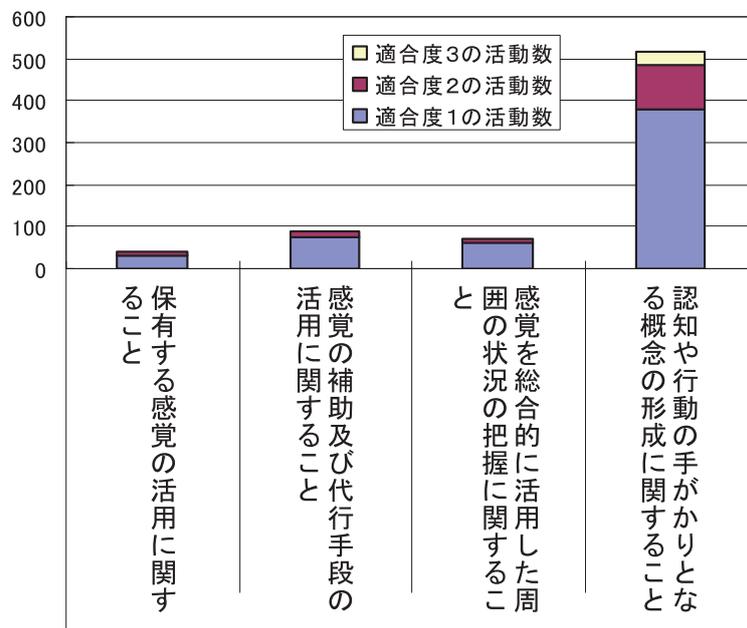


図4 環境の把握の詳細

・『環境の把握』では、「認知や行動の手がかりとなる概念の形成」に含まれる指導内容・活動が515件、「感覚の補助及び代行手段の活用」が87件あった。「認知や行動の手がかりとなる概念の形成」に含まれる指導内容・活動のうち適合度3のものは30件であり、その他の項目に適合度3のものはなかった。

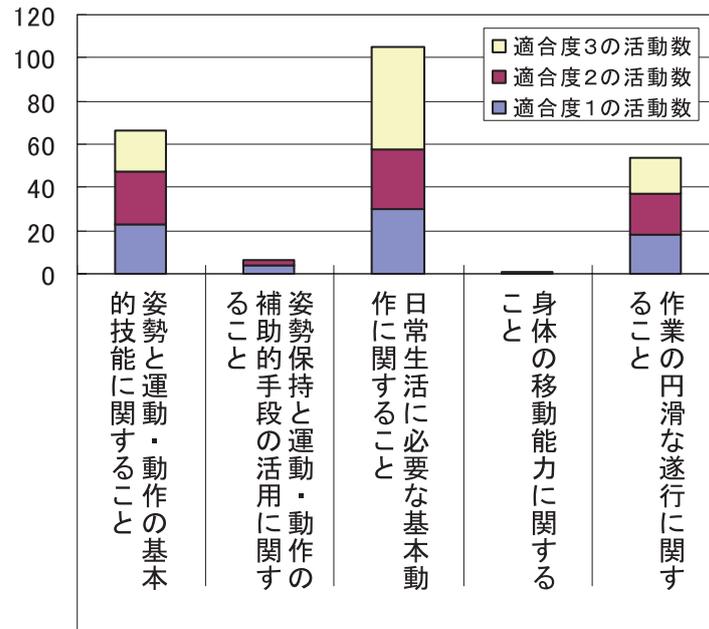


図5 身体の動きの詳細

・『身体の動き』では、「日常生活に必要な基本動作」に含まれる指導内容・活動が105件、「姿勢と運動・動作の基本的技能」に66件、「作業の円滑な遂行」に54件あった。これらのうち適合度3のものは、「日常生活に必要な基本動作」に47件、「姿勢と運動・動作の基本的技能」に19件、「作業の円滑な遂行」に17件であった。

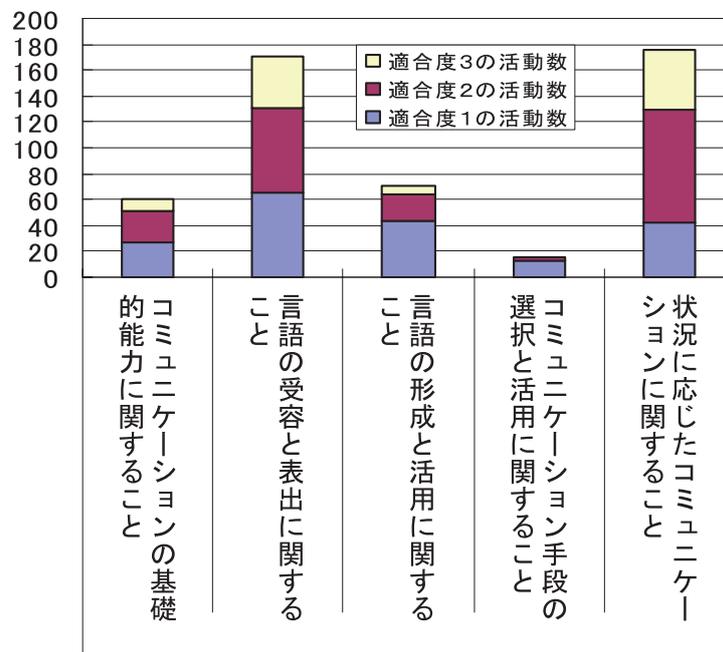


図6 コミュニケーションの詳細

・『コミュニケーション』では、「状況に応じたコミュニケーション」に含まれる指導内容・活動が176件、「言語の受容と表出」に170件あった。これらのうち適合度3のものは、「状況に応じたコミュニケーション」に46件、「言語の受容と表出」に39件であった。

③ 評価者間の一致率と適合度

ア. LD・ADHD・高機能自閉症等に必要な自立活動であると評価された1799回答の指導内容・方法を現行の自立活動22項目に当てはめて分類する際に、評価者間で選択された項目に違いがみられた。評価した575件の活動について、評価者間での一致率の高いもの（評価者4人中3人以上で一致がみられた件、評価者が3人の場合2/3以上）と低いもの（上記の括弧内以外のもの）に分けて集計した。その結果を図7に示したが、一致率の高かった活動件数は164件（41%）で一致率の低かった活動件数は235件（59%）であった。

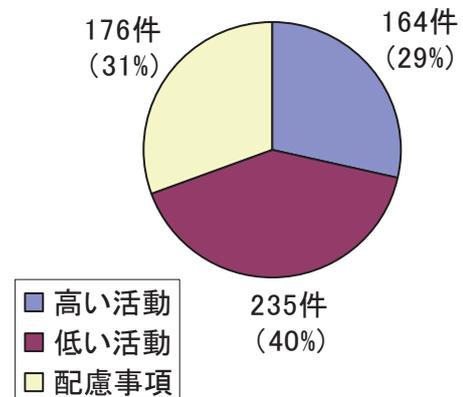


図7 一致率による分類

イ. 一方、自立活動と考えられた399件の指導内容・方法に関する1573回答における適合度をみると、適合度が高い（適合度3）が215回答（14%）、適合度が中等度（適合度2）が466回答（30%）で、適合度が低い（適合度1）が92回答（57%）であった

ウ. 上記のように、現行の自立活動22項目に当てはめて分類する際の評価者間の一致率および適合度は共に高くなかった。一致率と適合度の関係は表3の通りであり、統計的に有意に $\chi^2(1) = 37.0$ 、 $(p < 0.01)$ 適合度が低い場合に、一致率も低くなっていた。

表3 適合度と一致率の関係（%）

	一致率高	一致率低
適合度3	45.6	54.4
適合度1	34.9	65.1

エ. このように、軽度発達障害に必要な自立活動と考えられる指導内容・活動を、現行の自立活動の22項目に当てはめて分類するに際しては、非常によく当てはまる項目が少ないこと、自立活動の複数の項目にそれなりに該当するため一つの項目に属するように選択できないことなどが明らかになった。以下に評価者によって分類された自立活動の項目が異なっていた実例をあげる。

（小林倫代・佐藤克敏・玉木宗久・海津亜希子・棟方哲弥）

3. LD・ADHD・高機能自閉症等に必要な自立活動について

ここでは、評定者全員が自立活動と判断しているが、当てはめた自立活動の内容がまちまちである（評定者間の一致率の低かった）指導内容・方法例を示し、一致率および適合度が高くなかったことの原因を報告する。

（1）不注意な児童に対する指導として

「課題の計画や手順の理解が難しい」児童に対して、「メモや復唱させて、確認する」という指導内容・方法がある。

この指導内容・方法の自立活動の項目への回答は、「言語の受容と表出に関すること（適合度1）」「感覚の補助及び代行手段の活用に関すること（適合度1）」「障害に基づく種類の困難を改善・克服する意欲の向上に関すること（適合度2）」「認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること（適合度1）」と4者それぞれがまちまちな回答であった。

「復唱させて、確認する」活動は、不注意によって、言語のコミュニケーションが結果的にうまくいかないことを改善するという意味で、最適な内容ではないが「言語の受容と表出に関すること」に当てはまらないことはない。

また、「感覚の補助及び代行手段の活用」と回答したのは、不注意ですぐ忘れてしまうことを「メモ」という代行手段で改善するということで当てはまると考えられたと思われる。この場合、「感覚」の補助ではなく「注意力」の補助ということになる。

「障害に基づく困難を改善する意欲」としたのは、メモによって不注意による忘れ物の多さを補うことができることを示しており、そのような方法によって障害（この場合は不注意からくる困難）を克服しようという意欲を持たせられる可能性があるのではないかと考えられている。

「認知や行動の手がかりとなる概念の形成」としたのは、メモや復唱することで、忘れ物の少ない行動パターンについての概念形成に役立つと考えられたものである。

このように、自立活動のどの内容にもある程度当てはまるが、どれもそれだけで説明できるものではない。この指導内容・方法では、「障害による（この場合、不注意）困難の補助及び代行手段の活用」という自立活動の内容であれば、かなり当てはまるのではないかと考えられる。

（2）多動・衝動性のある児童に対する指導として

多動・衝動性のある児童に対して、ロールプレイを用いた指導内容・方法がある。

回答は、「状況に応じたコミュニケーションに関すること」（第二候補は「状況の変化への適切な対応に関すること）」、「認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること」（第二候補は「状況に応じたコミュニケーションに関すること）」、「対人関係の形成の基礎に関すること」、「認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること」と「認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること」とした評価者が2人いたが、一致率は50%であった。

ロールプレイは設定の仕方で多様な目的をもちうるもので、その目的をどう考えるかで評価が異なってくる。

「状況に応じたコミュニケーションに関すること」は多動・衝動性のある児童がしばしば状況に合わない衝動的な行動を示すことに対して、ロールプレイにより状況を把握することを指導する考えた評価した（適合度2）。このため、第二候補の「状況の変化への適切な対応に関すること」

も状況の把握に関連しており、状況の変化に対してロールプレイを通して適応を学ばせることを重要と考えた（適合度2）。

「認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること」とした評価者は2人いたが（両者とも適合度は1）、ロールプレイの役割をより広く捉え、認知や行動のてがかりとなる概念の形成のための指導と考えた。ロールプレイはこの目的にも使用できる方法であるので。

「対人関係の形成の基礎に関すること」とした評価者はロールプレイの役割を対人関係の形成の基礎を形成するための指導として捉えた（適合度1）。

ADHDの児童の多動・衝動性の改善のための指導としてロールプレイを応用する場合には多様な目的で使用可能であるため、様々な項目が該当しうる。ロールプレイの場合には、幅広い目的で使われる可能性があるため、自立活動の一つの項目として集約することは難しい。複数の項目に該当することを前提として考えた方がよい指導方法と考えられる。

（ちなみに、高機能自閉症の児童のために、「場にあった会話」を指導するためのロールプレイについては4人の評価者全員が「状況に応じたコミュニケーションに関すること」としており一致している）

このように検討結果の一致率や適合度の低さは、指導内容・方法が自立活動のどの内容にもある程度当てはまるが、それで十分に説明できるものではないことを示している。

（渥美義賢）

<文献>

- ・北海道立特殊教育センター：研究紀要，17，2004.
- ・北海道立特殊教育センター：PEARLS OF WISDOM —HOW We should care for LD, ADHD, HFA—，2004.
- ・熊本県熊本市慶徳小学校：一人一人のニーズに応じる教育へ，2004.
- ・東京都文京区立駒本小学校：高機能自閉症等軽度の障害のある児童の特別な教育的ニーズに応じた教育課程の在り方に関する研究，2004.
- ・神戸市立本山中学校：通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等，特別な教育的配慮が必要な生徒への指導の在り方及び支援の態勢の確立についての研究，2004.
- ・大阪府吹田市立吹田第2小学校：先生いっしょに考えて—子どもの理解のために—，2003.
- ・京都府教育委員会：LD・ADHD・高機能自閉症支援ガイド—一人一人の理解と一人一人のニーズに応じた支援のために—，2004.
- ・特別支援教育推進体制モデル事業に係る調査研究運営会議：特別な支援を必要とする子どもの参考資料，2004.

