

# 第1章 LD、ADHD、高機能自閉症（HFA）の理解と指導・支援

## Q1 LDとは、何ですか。

### A LDの定義

- 文部科学省は平成11年7月の「学習障害児に対する指導について（報告）」において、下記のように定義しています。すなわち「学習障害（Learning Disabilities）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、推論する能力のうち特定の能力のものの習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害を指すものである。**」
- 「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。」という内容です。

#### (1) 全般的な知的発達に遅れがない

知能検査で測定される知能に関して、正常であるにも関わらず、その知能に対応した言語発達や文字習得ができていない状態を学習障害といいます。すなわち、知能と言語発達とのギャップ（乖離）、知能と文字の習得度との乖離があることが特徴的です。

#### (2) 聞く、話す

聴いて理解できない単語を使って、話すことはできません。うまく説明できない子どもは、理解していないことも多いのです。理解できない単語は、語彙として蓄積されにくいため、同級生の語彙力と差がついていくことが少なくありません。知能が正常であっても聴く、話すという言語の発達だけが遅れている子どもたちが一定の割合でいるのです。

#### (3) 読む、書く

トム・クルーズやスピルバーグ監督のように、知能は十分高いのに、どうしても文字の習得が困難な児童・生徒が日本にも約8%いるという調査結果もあります。発達障害の中で最も高い頻度になります。ひらがな、カタカナ、漢字、文章を読むことに困難さを示す子どもは、小学2年生以上になっても読めない文字があったり、スムーズに読めずに時間がかかったりします。

書くことに困難さを示す子どもの場合は、ひらがな、カタカナでは、拗音ようおんや促音の小書き文字の誤り、漢字では覚えにくく、字形の誤りが多いという状態になります。書いて覚える方法では、なかなか習得できない子どもです。中学校や高校では、英語の読み書きが特に困難になりやすいのです。

#### (4) 計算する

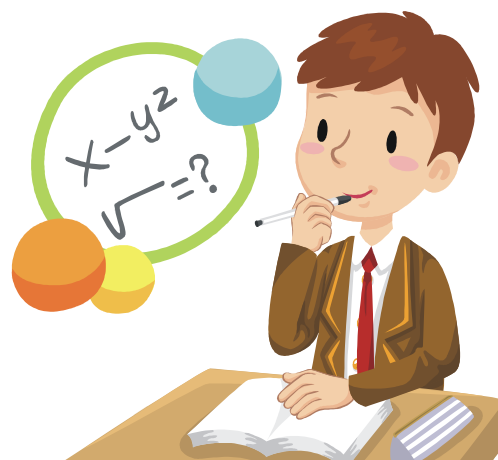
知能は十分に高いにも関わらず、加減算での繰り上がり、繰り下がりの習得が困難な状態を示します。読み書きに困難を示す子どもの中には、九九を音で覚える方法ではなかなか習得できないこともあります。

#### (5) 推論する

推論するという能力だけが障害とされている状態に関しては、まだ詳細にはわかっていない状況とされます。

#### (6) 中枢神経系の機能障害

学習障害の場合は、主に大脳のある部分の働き（機能）が十分でないために、文字の習得が困難になったり、言葉の発達が遅れたりという状態を引き起こします。左の大脳の役割が大きいと考えられています。他の障害や、家庭的環境や自分の努力不足で生じるわけではありません。



## Q2 LDがあると、生徒にはどのような「困り感」\*がありますか。

\*「困り感」の用語は、学研の登録商標です。

### A-1 「読み」「書き」の障害の場合

ひらがなの習得が困難（で、知能が高く自分の状況が把握できるような場合、教科書の音読ができないだけでなく、他の教科の内容も理解しにくくなります。また、板書をノートに書き写すことが遅く、まちがえることもあります。言葉を聴いて理解できるので、読む練習をすると、文章を聴覚的に覚えてしまうことも少なくありません。

次の段階として、カタカナの習得が遅れます。ひらがなとカタカナを習得するための必要な能力が共通なためです。『ン』と『ソ』、『ツ』と『シ』の混乱が見られます。自分では、誤りに気づかないため、指摘されて気づきます。この段階ではすでに、教科書以外の本や雑誌などを読む回数が、同年齢の子どもよりも少なくなっています。

漢字の音読や書字が困難になるころには、教科書の音読、板書を書き写すことは、さらに難しくなり、漢字の習得が遅れているだけでなく、他教科でも問題文自体が読めず、理解できないという結果になります。高学年で習うローマ字、そして英語の読み書きの習得にも困難を示します。習得の初期には、『b』と『d』、『m』と『n』、『p』と『q』と『g』などのアルファベットの習得が困難な傾向があります。

本人は努力しているのですが、文字の習得がどうしても困難だと、達成できないことで無力感を持ちます。また、保護者や学校などの理解も不十分で、「努力不足」と誤解されることが少なくありません。無力感に加え、孤独感が強まります。特に、家族から「なぜできないのか」と叱られることが多く、自己効力感が低くなります。「自分はだめな人間だ」と思う子どもも少なくありません。「（どうせ）自分はできないから」とはよく聞く発言です。ほめられることが少ないことも影響していると思われます。

### A-2 「話す」「聞く」の障害の場合

「話したいことを相手にうまく伝えられない」「相手の言っていることが十分に理解できない」など、いわゆる言葉の発達が遅れている状態です。大人との会話では、大人が推理することで会話が成立しますが、学年が上がるにつれて、友人との会話でも返事をするだけで、積極的なコミュニケーションが取りにくくなります。反論が上手くできないため、口げんかに弱く、誰かのいたずらに濡れ衣を着せられることもあります。

音読ができて理解力が十分でないため、教科学習に関しては遅れていきます。早期の指導・支援が求められます。会話ではうまく言葉を想起できず、的確な語を選択できないことがあるため、知的障害と誤解されることもあります。

**Q3 「読む」、「書く」ことに困難さのある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。**

## **A-1 読み書きそのものの学習に関する支援**

### **(1) ひらがな**

ひらがなの習得は、パソコンなどの漢字変換に欠かせない大事な文字表記です。はじめに、ひらがな、カタカナ、漢字の音読と書字がどのような状態なのかを、スクリーニング検査（STRAW）などを用いて客観的に評価します。中学生であっても、この STRAW の小学6年生用で日本語の読み書きの習得が遅れていることがわかります。

ひらがなの習得が遅れていると、ひらがな入力も使用できず、生活の質を著しく低下させる結果になります。すべての読み書きができるようにならないと、ひらがな入力での漢字変換ができません。したがって、すべてのひらがなが書けるかどうかを確認し、練習します。

### **(2) カタカナ**

ひらがなと同様、カタカナもすべて読み書きできるように練習します。カタカナはひらがなと同じ水準までできるようになります。また、カタカナは漢字の一部であることが多く、漢字の練習をする準備になります。例えば、ウ冠のウやワ、さんずいはシ、桜の<sup>つくり</sup>旁の上の方はカタカナのツ、の形態として覚えることが可能です。

### **(3) 漢字**

次は、漢字の音読練習です。書く練習と別に行います。漢字の音読は語彙力が、書字力には視覚認知能力が大きく関与しています。つまり、音読と書字では異なる認知能力が関わっています。漢字を書いて覚える練習を続けても学習できないのが**学習障害児、発達性読み書き障害（発達性ディスレクシア）児**です。

書いて覚えるという学習方法は、文字という図形を知覚・記憶し、文字に付随する音・意味・書き順を同時に記憶する方法と考えられます。その1つの能力でも弱い場合に、他のできるはずの能力が損なわれることがあるからです。漢字の音読には語彙力が関わるので、必ず意味が理解できていることを確認しながら音読練習をします。音読ができて、意味が理解できる漢字単語の書字練習をすることになります。

ひらがな、カタカナ、漢字音読、漢字書字という順番で練習することです。ローマ字は習得が困難ですので、ひらがな、カタカナすべての読み書きができたあとから練習をするようにして下さい。

### **(3) 英単語**

まずはアルファベットを口頭で言えるようになることです。特に「エル、エム、エヌ」の順番に気をつけます。口頭で言えるようになった後に、大文字、小文字で書く練習をします。AからZまでの順番通りに書けるようになっても、ランダムにチェックすると読み書きができないことがありますので、ランダムに読み書きができるようにします。

次に、単語の練習になりますが、英単語を聴いて意味がわかってから読む練習、書く練習という順番となります。

## **A－2 通常の授業での読み書きが困難な児童・生徒への支援**

### **(1) 音声化**

板書をノートに写すことは、発達性ディレクシア児には大変労力がかかります。板書した内容を理解させるよりも、むしろ音声化して提示することです。すなわち、板書を書き写すときには、板書の内容を音読し、内容を音声にて提示します。音声があれば理解可能です。また、ひらがなは読めることが多いので、あらかじめ漢字にふりがなを振った資料を配付することで理解につながります。

### **(2) 漢字・英単語の課題**

漢字や英単語の課題は、本人と相談して目標数を設定し、通常の課題数よりも少なくします。ただし、本人の自尊心を考慮します。教師として「こうなさい」と強く指導するよりも、本人の気持ちを考慮していることを伝え、話し合うことが大切です。

### **(3) 数学の文章題**

数学に関しても、問題文が読めないために解けない場合があります。この場合は、漢字にふりがなをふれば理解できます。また、積み重ねが大切な教科ですので、取り出し指導や通級指導教室で基礎に戻ることも大切です。

## **A－3 読み書き以外がねらいの学習に関する支援**

### **○ 苦手さを克服しようと努力していることをほめる**

学習支援の他に考慮すべきこととしては、本人と相談して決めた約束について、本人が守ったことを認め、ほめることです。

また、スポーツや音楽、コンピューターなどの評価、生活面での評価は大切なことですが、読み書きの困難さを克服するために努力していることを特に評価します。困難さが軽度になることもありますが、基本的に本人は苦手意識を持ち続けます。

生徒が自分の困難さを自覚し、克服していく習慣を身に付けることは、自分を正しく評価し、自ら対応していることでもあります。

**Q 4 「話す」「聞く」ことに困難さのある生徒への指導・支援は、  
どのようにしたらよいですか。**

**事例 1 「話す」ことに自信が持てず、授業ではほとんど人前で話さ  
ないAさん**

**(1) 担任が困り感に気づくまで**

**○ 授業で指名されても人前で話さず、自分の順番が過ぎるまでじっと待っている**

高校1年のAさんは、授業で指名されても人前で話さず、立ったまま、他の人に指名が移るか、自分の順番が過ぎるまで、じっと待っていることが多いです。担任は、国語科担当なので、授業中にAさんが話している場面を見たことがなく、Aさんのことを「緘黙」と思っていました。しかし、学級の生徒に聞いたところ、昼食やグループの話し合いでは、Aさんは小声で友だちと話したり、他教科の授業でも、簡単な会話や返事をしていたりしていることがわかりました。

**(2) 「話す」ことに困難さがある背景**

**○ 高校生になるまで同じ失敗を繰り返してきたことで**

「話す」ことに困難さのある生徒は、適切な速さや音量で話すことが苦手です。また、会話が途切れたり、言葉に詰まったりすることがあります。特に、人前で論理的に説明したり、筋道を立てて話すことが苦手です。自分の考えを話している時に、話の内容をまとめられなかったり、自分の思いをうまく伝えられなかったりして、自信を失うことも多いです。

Aさんにも、高校生になるまでこうした失敗を繰り返してきたことが背景にあると考えられます。

**(3) 指導・支援の手立て**

**○ 話ができる環境を整え、共感的な指導・支援を**

Aさんのように自分の思いをうまく伝えられず、人前で失敗を繰り返してきた生徒は「話したい」という意欲を失っていることが多いです。まず、「話す」ことへの意欲を持たせることが大切です。話しやすい話題や答えられる質問を用意し、話す機会を増やしてあげることです。また、教師は生徒の発表を評価し、賞賛してあげるとともに、他の生徒に補足を加えて説明してあげることです。

「話す」ことに自信をなくしているAさんに対して、まず、話ができる環境を整え、共感的な支援が必要です。できるだけ、小グループの中でAさんの発表の機会をつくり、少しずつ自信を持たせることも手立ての一つです。過度の負担にならない範囲で、劇やグループ発表の場面でAさんに役割を持たせ、達成感を味わわせることも大切です。

## 事例2 耳からの情報（言葉での情報）をうまく処理できず、指示を聞き漏らしたり友だちの話の流れについて行けなかったりするB君

### (1) 担任が困り感に気づくまで

#### ○ 教師の指示を聞いて行動するよりも、友だちの動作を真似ることが多い

中学1年のB君の第一印象は、口数が少なくおとなしい性格で、常に友だちの行動を見てから反応する生徒と思われていました。体育の準備運動でも、教師の指示を聞いて行動するよりも、友だちの動作を真似ることが多く見られます。活動や作業が他の生徒に比べて遅れるので、一学期の後半頃には「どうせ俺なんか。」という言葉が口癖となり、すべての学習場面で自信を失い、自己効力感や自尊感情が下がった状況が見られるようになりました。

### (2) 「聞く」ことに困難さがある背景

#### ○ 大勢の中では聞き取っていても、話の内容を理解することが難しい

「聞く」ことに困難さのある生徒は、次のような特性が見られます。

生活場面では、人からの話を聞き間違えたり、聞きもらしたりします。特に大勢の中では聞き取っていても、話の内容を理解することが難しいです。

学習場面では、教師の指示がうまく聞き取れず、間違った行動を取ってしまうことが多いです。例えば、国語の授業では単語は理解できますが、文章として（抽象語などについては）正しく意味を理解することがなかなかできません。聞き取り問題や言葉だけで指示する場面では、理解することも難しいです。

また、グループでの話し合いや伝え合う活動が苦手です。B君も同じように、ことばでの情報入力や情報記憶に課題があることが考えられます。

### (3) 指導・支援の手立て

#### ○ 本人の頑張りや成果を認める

B君のようにことばでの情報入力に課題がある場合、教師は生徒の注意を引きつけるために、焦点を絞って説明したり、できるだけ場面ごとに内容を確認したりすることが大切です。（焦点化）

また、板書は字の大きさや字と字の間隔を一定にし、どの席からも見やすくするように配慮するとともに、導入や確認する場面で、写真や絵を取り入れた教材を工夫することも重要です。（視覚化）

情報記憶に課題がある場合は、聞いた内容を記憶するためにメモを取らせたり、要点を復唱させたりすることも大切です。

もう一つ重要なことは、B君の自己効力感が下がっていることです。思春期にある生徒は、失敗や間違いを極力避けようとします。特に、大勢の生徒の前で教師から叱責を受けることは、心が裂けそうになります。失敗や間違いを強調するのではなく、できるだけ頑張りや成果を認めて、大いにほめてあげることが重要です。

**Q 5 数学(計算や推論)の学習に困難さのある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。**

**事例 簡単な四則計算を間違えたり、計算式を使って問題を解いたりすることにつまずいたり、推論したりすることが苦手なA君**

**(1) 授業の様子**

中学1年のA君は、数学の簡単な四則計算につまずきが見られます。そのため、文字式を使った計算や、答えを導くまでの手順を要する問題を解くことが難しく、すぐにあきらめてしまうことが多いです。また、数学科担当が小学校の復習問題を解かせてみると、他にも九九を正確に覚えていなかったり、割合の計算、何%引きなどの計算や倍率の計算につまずきがあったりすることもわかりました。

**(2) 考えられる背景**

**○「嫌い」「できない」と思い込んでしまい、やる気を失くしていた**

A君のつまずきの背景として、次のようなことが考えられます。数の概念や数の大小・順序性・合成分解を理解できないことがうかがえます。また、抽象的に物事を考えたり、空間的な位置関係を把握したり、イメージしたりすることが苦手です。

このようなことから、数学と聞いただけで「嫌い」「できない」と思い込んでしまい、やる気を失くしているのではないかと考えられます。

**(3) 指導・支援の手立て**

**○ 視覚的な手掛かりで、イメージ化を**

つまずいている生徒の多くが、小学校中学年までに算数嫌いになっています。簡単な振り返りのプリントや復習で、つまずきをチェックするとよいです。

次に、一斉指導の中では、実体験に基づくわかりやすいものに置き換えて説明したり、板書を工夫して、ポイントとなるところや大切な箇所を説明したりすることが大切です。特に、問題を聞いたり読んだりする時間と、考えたり計算したりする時間を設定し、生徒の活動時間を十分確保してあげることが重要です。また、答えを導くための手順を整理して伝えることや、問題の意味をわかりやすく説明することも必要です。

個別指導としては、視覚的な手掛かりを使用する時は、年間を通して同じシートを使用し、イメージ化が図れるようにします。更に、具体物を用意し、実体験させたり、解き方の手順を示すカードを活用したりすると、わかりやすさが倍増します。また、電卓などの使い方を教え、計算問題を解くときに使用させるのも一つのアイデアです。



## Q6 ADHDとは、何ですか。

### A-1 ADHDは、著しい不注意、多動性、衝動性を特徴とする行動の障害です。

ADHDのこれらの特徴は、同じ年齢や発達の人に比べて頻繁に見られ、しかも際だっています。これらの特徴が、①7歳以前から見られ、②特定の場面だけでなく2つ以上の状況で見られる（例えば学校と家庭、放課後の遊びなど）、③それらが学校生活、家庭生活の支障となっているときに、ADHDがあると診断されます。

ADHDという名称は、Attention Deficit Hyperactivity Disorder の頭文字の略語で、日本語では注意欠陥多動性障害が用いられています。ADHDは新しい呼称ですが、このような特徴のある人の存在は古くから記述され、知られていました。決して新しい障害ではありません。

この障害の原因はようやく20世紀の終わり近くになっていくつか明らかになってきているところです。行動をコントロールする脳機能の問題や家族内発現率が高いことが明らかになり、神経生物学的な要因が関与しているとする今日のADHDの概念が認められるようになりました。

### A-2 ADHDは発達とともに変化する

#### (1) 就学前～小学校

ADHDのある子どもは、就学前から小学校の時代までを振り返ると、たくさんのエピソードを持っています。とにかくよく動き回っていた元気さ、新しいものに惹かれる、目を離すと危ないひやひやした思いなど、ADHDのある子どもが多動・衝動性で最も人目をひく行動を見せるのは幼児期です。小学校低学年時代には、授業中に立ち歩いたり、話の途中で口をはさむ、課題を途中で投げ出したりすることなどが見られます。10才頃には、多動性は軽減しますが、学業上の失敗や社会的な失敗、友達とのトラブルなどを繰り返し、自信を失くしていることが親の心配になっていることがあります。

#### (2) 中学校～高等学校

中学生・高校生の時期には、表だった多動性はかなり減りますが、内的な落ち着かなさの感覚、あるいは静かに座ってする活動などに困難さが表れます。衝動性についても同様で、表だった衝動性は影を潜めますが、行動・認知面における衝動性が残っていることも少なくありません。

学業達成度、自己評価、対人関係の問題は、小学生時代に引き続き悩まされています。高校生活では、単位の取得、進級、生活指導などが重く圧しかかります。特に中途退学は深刻な問題です。

学校不適應の他、家族関係や異性関係の問題、アルコールや薬物依存の問題、交通事故、非行などが問題になりがちです。海外では10代前半に比べ10代後半では問題の出現率が減少しているとの報告がなされていますが、学童期に支援を受け始めている事例についての検討であり、未診断のまま思春期・青年期を迎えているものが多い我が国の現状を考えると、緊急に取り組まねばならない課題といえます。

また、ADHDは成人期にも問題を抱えることが知られていますので、高校を卒業するまでに自分の特性としてのADHDを理解するようになるかどうかはきわめて重要になります。

### **A-3 早期の気づきのポイント**

ADHDの可能性のある中学生・高校生については、**学童期までにADHDの診断を受けたことがあります、支援を受けてきた生徒**であるか、気づかれずに過ごしてきたかを考慮して、指導・支援に取り組みます。

ADHDの診断のある生徒には、小学校で受けてきた教育的支援とその成果を尊重して対応することが重要です。そして引継ぎ事項を基に、中学校・高校生活への移行をうまく成し遂げるための支援計画を早急に組み立て実行します。本人、保護者との面談を通じて確認・了解のうえ、実施されるべきではあることはもちろんです。「何ら困ったことはない」「問題はない」としてしまい、潜んでいるかもしれない教育的ニーズに気づくのが遅れてしまいがちだからです。

ADHDの可能性のある生徒は、好奇心に満ち、はりきって行動し、よい結果を示すこともあります。が、学校生活に慣れてきた頃に問題が露呈することも少なくありません。新たな学校生活のルールや学習スタイルが十分にとらえられているか、特に留意すべきです。指示や規則が定着するまで見守り、大事なことから順番に、身に付くよう何らかの工夫が望まれます。

引き続き、本人、保護者、これまでの支援担当者など関係者からの聞き取りを行い、その上で、中学・高校生活での行動の問題と実態を把握します。本人が感じている学校生活での「困り感」、望んでいる支援、それまでの学校生活の実態をもとに、支援計画を具体化していきます。

## **A-4 中・高校生になるまでADHDに気がつかれないできた生徒には**

### **(1) 周囲から見過ごされてきたことも**

診断基準には、ADHDは7才になるまでに多動、衝動性、不注意などの特徴が見られるとされています。それにも関わらず、中学生・高校生になるまで気づかれず、そのままにされていたこととなります。なぜなのでしょう。

ADHDは多動としてとらえられがちです。しかし能力の高い子どもは、必要なときには周囲の要求に応じることができ、支障にはならないですみます。こうして、周囲から見過ごされてきたことも少なくありません。また、小学校の学級規模が大きく、騒がしいクラスにいると多動には気づきにくくなりがちです。学校でも家庭でもADHDについて十分に認識されていないことから、放置されてしまうこともあるでしょう。

我が国では、ADHDの診断に当たる医療機関が不足しているという現実も関連していると思われます。こうして気づかれずに過ごし、放置されていることは珍しくはありません。近年、成人のADHDが注目されているほどです。

### **(2) ADHDのある高校生に見られる特徴**

ADHDのある高校生によく見られる特徴としては、多動というより落ち着きのなさとして見られる行動が種々あります。「タッピング（指で軽くたたく）」「手遊び（髪をいじる、手にした消しゴムやハンカチをいじるなど）」「びんぼうゆすり」「一人でいるとき部屋をうろうろ歩き回る」などがその代表です。

「机やロッカー、部屋が散らかっている（整理整頓ができない）」「不注意な間違いが多い」「話を聞いていないように見える」「ぼんやりしている」「機器の操作など説明書を読み終わる前にやり始める」「人の話に割り込む」「いくつかのことをしなければならぬようなときには、いらいら当たり散らす」「パニック状態になる」「長期に渡って取り組む課題を成し遂げることがむずかしい」

これらの結果、課題の遂行にむらが生じます。

### **(3) 当事者の生徒が自分について持つ違和感、不安感なども受け止める覚悟で**

高校生になる頃には「自分はADHDではないか」と気にする生徒も少なくありません。「自分はみんなのようにできない」「だめな人間だ」と無力感を抱いたり、感情的になって、かんしゃくをおこす、人に当たりちらしたりすることもしばしばです。このような無力感、自己評価の低下、無気力、感情の起伏の激しさなど、二次的な問題として発展することもあります。反抗的・挑戦的となるのもこの頃です。

ADHDの可能性が考えられる場合には、幼児期から学童期までの発達の過程を保護者から聞き取ることが重要です。また当事者である本人が自分について持つ違和感、不安感なども受け止める覚悟で実態把握に努め、その上で専門家からの助言を受けるべきでしょう。

## Q7 ADHDがあると、生徒にはどのような「困り感」がありますか。

中学生・高校生の時代は自由で、仲間とともに楽しむこと、スポーツ、創作、科学などの活動に興じるなど、わくわくする素晴らしいときです。同時に、小学生時代とは異なり、学校や家庭の決まり、身辺管理、時間管理などの自己管理と責任を持つこととなります。一方、学校では勉強は難しく、量も増え、学習への要求は強くなります。

### A-1 中学校・高校での学校生活

#### ○ 小学校では達成できていたのに、失敗ばかり

これらの変化は、誰でもが経験するものですが、ADHDのある生徒にはいっそう困難な課題です。「中学生になって突然、何もかもが難しくなってしまう」「一つのことはうまくやれたけれど、他のことは手が回らない」「何から手をつけるかわからない」ここですっかり打ちのめされて、学校から退避し、閉じこもってしまうことになることもあります。

このようなときには、個別の課題というよりも、本人が抱えている課題を全般的にとらえて、2週間、1ヶ月と中期の計画の下に指導・支援します。また、バランスよく進んでいるかどうか、必要に応じて調整ができるように見守り、指導・支援できる人が必要とされます。

小学校では担任の先生中心の教室でした。しかし、中学校・高校になると教科・科目ごとに先生が入れ替わり、それぞれの先生がそれぞれに授業を進めていくので、一日の勉強は盛りだくさん。授業展開の仕方が違うので、大事な点を聞き逃したり、ノートに書き損なってしまったりしがちです。必要な教科書やノートを持って教室を移動することも増えるので、整理整頓ができていないと間に合いません。

「あの頃は上手くやれていたのに」。小学校時代に達成できていたのに、どうしてもできないで失敗ばかりする。たいていの生徒が何気なくやれていることが進まないのです。こうしたことへの支援も考えなければなりません。

### A-2 ADHDに対する疑問

#### ○ そっと寄り添い見守り、前向きに進めるよう教えてあげられる大人が必要に

「ADHDって何なの?」「それは何でわかるの?」「中学校ではどうすればいいの?」「高校では?」「私のどういうところが特に難しいの?」「どうしたらもっとよくなるの?」。小学校の頃から理解していた生徒も、最近になって理解したばかりの生徒も同

じです。

「幼い頃からクリニックに通って、話をしたり、薬をもらったりしてきたけれど、どうして?」「中学生になるまでには良くなると聞いていたけれど」「ADHDだっていうこと、これは一生続くということ?」。この時期になって、疑問が次々と出てくるものです。

思春期・青年期には、自分を客観的に見たり、他の生徒の様子を観察したりします。どうしてあんな風に見えるのかと羨ましく思ったり、そうできない自分はどこか変なのかと感じるようになってきたりしてきます。小学校で通っていた通級指導教室のことを思い出して、何か対応方法を見つけ出せることがあるとホッとします。同時に、「いったい自分のADHDってなに?」という疑問が、現実味を持って浮かんでくるようになるのもこの頃です。これは自分探しです。そっと寄り添い見守り、自分を理解し前向きに進めるよう教えてあげられる大人が必要なのです。カウンセラーやコーチ役の大人です。

そのほか、「学校での成績、テストの点数が思うようにならないけれど、これはADHDのせいなの?」。対人関係、恋愛、性、思春期にぶつかる問題は、ADHDのある無しに関わらず同じです。しかし、ADHDゆえの複雑さがあり、深刻すぎることも、楽観的すぎることもあります。

自分らしさを見つけることで、一人一人の彩りを添えてゆく、それを共にするひとコマに役立つ大人として、先生は学校でもっとも近い位置に立っているのです。



**Q 8 ADHDの可能性のある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。**

### 事例1 不注意な行動が目立つA君への指導・支援

#### (1) 問題状況に気づくまで

##### ○ 落ち着いて相手の話を聞けず、途中で割り込んで、自分から話し始める

中学3年のA君は野球部で活動しています。1年の頃は、部活動に真っ先に飛び出してくる意欲的な行動が見られる反面、落ち着いて話を聞くことができなかったり、顧問の話の途中で割り込んで、自分から話し始めたりすることがたくさんありました。

#### (2) 教育的ニーズの把握

##### ○ 聞き漏らしなどが生じることで授業の妨げとなり、他者との関係を悪化させる

ある日、顧問から翌日の試合の集合時刻や場所の連絡をしたあと、顧問の「質問がある人は？」という問いかけに、A君は「明日は何時にどこへ行けばよいのですか？」と質問し、他の部員を驚かせてしまいました。

似たような行動が授業中にもあり、担任や教科担当とも相談し、A君が場面に即した行動がとれるよう支援を開始しました。

#### (3) 教育的ニーズに応じた指導・支援

##### ○ 「話す時間」「聞く時間」「書く時間」などの境を伝える

##### ○ 全体に「聞く姿勢！」と指示し、落ち着いた状態になってから話を始める

まず、A君に対して「話す」「聞く」という場面の境目を明確にし、場にあった行動をとる練習を進めました。授業では「話す時間」「聞く時間」「書く時間」などの境目を伝えるようにしました。部活動では、集合時に「聞く姿勢！」と全体に指示し、落ち着いた状態になってから顧問が話を始めるようにしました。

「質問の時間」を必ずつくり、「話す」タイミングも設定しました。当初、A君は他の部員に注意されてから、やっと聞く姿勢になるという様子でした。しかし、現在では、A君から他の部員に「静かにしようよ」と声をかけるまでに成長しました。

また、A君は各教科の提出物や部活動の個人ノートは丁寧であり确实だったので、担任や教科担当、顧問がその努力を認め、A君を評価しました。

#### (4) 指導・支援の成果

##### ○ リーダーシップを発揮し、他の部員からも認められる存在に

落ち着いて話を聞けなかった頃は、試合に出ても失敗が目立ちましたが、現在ではリーダーシップを発揮しています。周囲に気を配りながらチームに貢献し、他の部員からも認められる存在になりました。A君は「注意の向け方」のような望ましい行動を理解したことで、失敗することが減り、「自分是可以る」という自信になりました。

## 事例2 多動性のあるB君への指導・支援

### (1) 問題状況に気づくまで

#### ○ 清掃中も、昇降口を出入りする生徒に話しかけ、ついて行ってしまおう。

中学1年のB君は、昇降口清掃を担当することになりました。しかし、B君は清掃中にも関わらず、ゴミ捨てなどで昇降口を出入りする生徒に話しかけ、途中までついて行ってしまい、なかなか自分の清掃に集中できずにいました。

また、ほうき・ちりとり・雑巾・デッキブラシ・ホースなどの清掃用具も本人にとっては刺激的なものとなってしまったようです。

### (2) 教育的ニーズの把握

#### ○ 「清掃時間で持ち場を離れず活動をするためにはどうすればよいか」を話し合う

担任とB君で「15分間の清掃時間に、自分の持ち場を離れず活動をするためには、どうすればよいか」と話し合ったところ、例えば、雨の日は水を撒かないなどのような、天候によって清掃方法が変わることも、B君には混乱を招く原因の一つだったことが確認されました。

### (3) 教育的ニーズに応じた指導・支援

#### ○ チェック項目を具体的に設け、毎日確認する

#### ○ 分担場所を決め、1週間交代でローテーション（取り組みやすい「場」の経験）

そのため、「服装や時間を守るなど、チェック項目を具体的に設け毎日確認する」「分担場所をはっきりさせる」「いろいろな用具を使ってみたいので、1週間交代で分担場所をローテーションする」「水を撒く日の基準を決めること」を確認しました。

6人班を3グループに分け、「①昇降口の水撒き、デッキブラシ、水切り」「②昇降口のほうき、ちりとり、ガラス拭き」「③昇降口脇での土間ぼうき、ちりとり」とそれぞれの活動を明確にしました。B君は、①②は人通りがあることで時間内に終われないことが多く、③は三方向を壁で囲まれた場所のため、時間内に集中して取り組みました。

### (4) 指導・支援の成果

#### ○ 自分が取り組みやすい「場」を認識できた

そこで、B君は1回ローテーションしたところで、「①は、水を撒くから楽しいけど人が通るからやりづらい」「②も、ゴミを集めてるのに人が来て、やり直しになるからあまりやりたくない」「③は、邪魔をする人がいないので集中できるし、きれいになったところを汚されずにすむ」という感想を持ち、ローテーションせずに③の場所を受け持たせたいと、同じ班の生徒に提案して、分担を決め直しました。

その後、次の席替えで掃除分担が変わるまで、落ち着いて清掃に取り組むことができました。

### 事例3 衝動性のある生徒への指導・支援

#### (1) 問題状況に気づくまで

##### ○ 授業中に突然発言、廊下ですれ違う友だちの脚を引っかけて転倒、暴言。

中学2年のC君は、入学時より、授業中に突然発言をしたり、廊下ですれ違う友だちの脚を引っかけたりという行動が見られました。また、サッカー部の練習中に他の部員との口論などが絶えないことから、校内でC君への対応を検討することにしました。

#### (2) 教育的ニーズの把握

##### ○ 衝動的な言動によるトラブルが絶えない

担任が保護者と面談し、家庭での様子を聞くとともに、学校での様子を伝えました。保護者からは「小学校の頃からトラブルが絶えず、担任の先生と面談を繰り返してきた。家庭では弟妹の面倒をよくみる優しい兄である。何とか本人の優しい面を学校でも生かせるよう指導して欲しい」という話でした。

#### (3) 教育的ニーズに応じた指導・支援

##### ○ C君を受け入れる姿勢、グリーンカードの活用（賞賛）

C君の優しさを引き出すために、本人を受け入れる姿勢で対応をすることを学年職員で確認しました。授業中の衝動的な言動については、教科担当が本人の意向を聞きながらも、その場での振る舞い方について指導するようにしました。

しかし、授業中でもC君一人への対応になりがちでした。部活動でのトラブルについても、その都度経緯を確認し、「アクセル踏んでばかりだと車は衝突してしまう。ブレーキをかけられるようになるろう」と伝え、見守っていました。トラブルは減りこそしましたが、無くなることはありませんでした。

1年の秋の試合で、C君は相手選手のファウルに興奮し、脚を蹴り飛ばしたことで、審判からレッドカードを出されました。「退場！」と言われて我に返り、他の部員に「迷惑をかけてしまった」と泣きながら謝り続けていました。

そこで、レッドカード（退場）からヒントを得て、学習の場面で、グリーンカード（賞賛）を活用することにしました。教師がグリーンカードを携帯し、本人が望ましい行動をしているときに提示するだけなのですが、C君は「今、いいでしょ？」と言いたげな表情で、落ち着いて参加できるようになってきました。

#### (4) 指導・支援の成果

##### ○ 褒められ認められるということが、自己コントロールに結びついた。

望ましくない行動によってレッドカードを提示された経験と、望ましい行動によってグリーンカードを提示され、ほめられ認められることが、自己コントロールに結びつきました。

そして2年生になり、後輩の面倒をみる役割になったことが、C君の優しさが発揮される「場」となりました。顧問から「1年生が準備や片づけを確実にできるようになったのは、君のおかげだよ」と認められ、リーダーシップを発揮するようになりました。



## Q 9 高機能自閉症（HFA）やアスペルガー症候群とは何ですか。

### A-1 HFA：高機能自閉症とアスペルガー症候群の定義

自閉症は、3歳位までに現れ、

- ①対人関係における困難さ
- ②コミュニケーションにおける困難さ（言葉の発達の遅れを含む）
- ③興味や関心が狭くこだわりが強いこと

という3つの特性がある障害です。

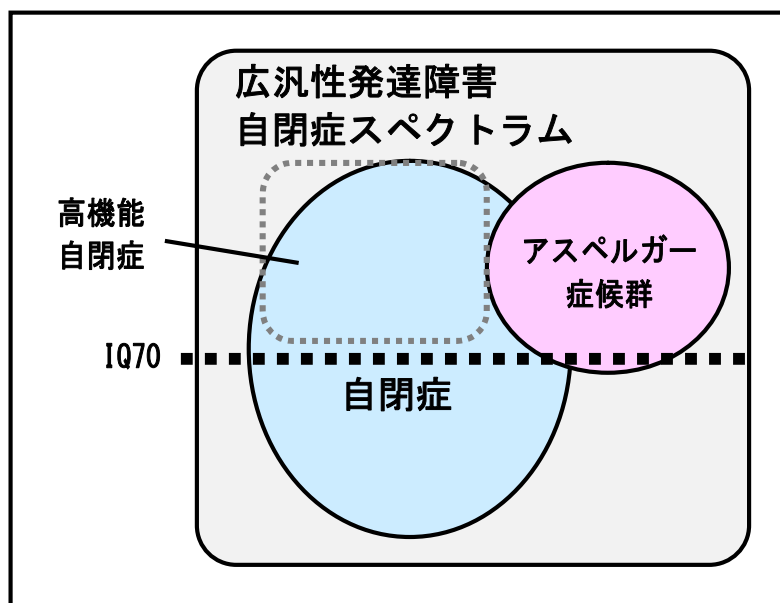
こうした自閉症のうち、知的障害を伴わない（IQ70以上）ものを「高機能自閉症（High Functioning Autism; HFA）」といいます。生得的な脳の機能障害によるものと考えられており、親の養育態度が原因で起こるという考えは医学的に否定されています。

自閉症やそれに近い特徴を持つ障害のまとまりは、「**広汎性発達障害**」、もしくは「**自閉症スペクトラム**」と呼ばれます。**アスペルガー症候群**もそのまとまりに含まれる障害の1つです。「言葉の発達の遅れ」を伴わない点が高機能自閉症との相違点とされていますが、その他の特性は共通しています。

自閉症やそれに近い特徴を持つ障害は、以上のように様々な呼ばれ方をします。

しかしながら、生徒の指導・支援方法を考えるにあたっては、障害名の細かな違いよりも、個々の生徒の特性を見極めていくことが大切です。

これ以降、HFAと表記する際は、**アスペルガー症候群**など知的障害を伴わない自閉症に近い特徴を持つ障害を含めた意味で用いています。



## A-2 早期の気づきのポイント

HFAの特性が、中学生・高校生になって急に現れるということはありません。しかしながら、学習面で大きな問題がなく、行動面でも周囲に影響を及ぼすような問題が顕著でない場合、見過ごされてしまうこともあるでしょう。また、HFAとは無関係と思われていた行動面や心理面での気になる様子の背景に、HFAがある場合もあります。

以下のような特徴が多数見られる場合、HFAやそれに近い特別な教育的ニーズがあるものと考え、個に応じた指導・支援方法を検討できるとよいでしょう。

### (1) 対人関係における困難さ

- 同年齢の仲間関係がつくれず、友だち関係がつかれない。
- 周りの雰囲気や状況、暗黙のルールに合わせた行動がとれない。
- 他者と適切な距離がとれない。
- 周りの人の気持ちに配慮して行動することが難しい。

### (2) コミュニケーションにおける困難さ

- 相手や状況に応じた言葉遣いをするのが難しい。
- 仲間と一方的でない会話のやりとりが難しい。
- 相手の興味や関心に合わせた会話を交わすことが難しい。(自分の興味のある会話になりやすい)
- 冗談や皮肉の意味を理解することが難しい。

### (3) 変化への適応の困難さ

- 急な予定変更に対応することが難しい。
- 校外学習など初めての場面で、落ち着いて行動することが難しい。
- パターン化された行動や手順にこだわり、臨機応変に行動することが難しい。
- 相手や状況に合わせて活動を切り替える事が難しい。

※引用：高等学校教員のためのガイドブック 実践 高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック（千葉県総合教育センター 平成24年3月）

実際にHFAがあるか否かを判断するのは医師の役割であり、中学生・高校生の時点での様子だけでなく、幼児期からの経過を踏まえて検討する必要があります。

また、気づきの段階で障害名が「独り歩き」しないよう配慮しましょう。

## Q10 HFAがあると、生徒にはどのような「困り感」がありますか。

### A-1 対人関係・コミュニケーションにおける困難さに関すること

#### (1) 言われた通りにしたのに怒られる

例えば、調理実習で「お鍋を見ていてね」と言われて、鍋が焦げついてきても、ただ見ていて注意されてしまうといったことがあります。こうしたこと背景には、その場の状況を踏まえて言外の意図を読み取ることができずに、言葉を字義通りにとらえてしまうという特性があることが考えられます。この特性ゆえに、比喻や皮肉や冗談がわからずに混乱したり、だまされてしまったりすることもあります。

このように、言葉を上手く理解できないために、困ったことにつながってしまうことがあります。

#### (2) 「何が言いたいかわからない」と言われる

相手の立場をふまえて話すことが苦手で、話し方が一方的になりがちです。まわりくどい表現をしてしまったり、自分が知っていることは相手も知っているものとして話してしまったりすることで、相手にとって話がわかりにくくなってしまいます。相手から「わからない」と言われると、「一生懸命話しているのになんでわかってくれないんだ」と憤りにつながってしまうこともあります。

このように、相手に伝わるように話すということがうまくできずに困っていることがあります。

#### (3) 悪いことをしたつもりはないのに、相手が急に怒ったり、悲しんだりする

「なんでそんなに成績悪いの?」「太ったね」などと唐突に言って、相手の気分を害してしまうことがあります。こうしたこと背景には、相手の感情を推測したり、表情や態度から読み取ったりすることが苦手という特性があることが考えられます。本人としては悪気なく気づいたことを言っているだけなので、相手がなぜ怒ったのか理解できずに困ってしまいます。また、そもそも相手が気分を害していることに気づけない場合もあります。

このように、相手の感情を上手く理解できないゆえに、困ったことにつながってしまうことがあります。

#### (4) 友だちが欲しいのにうまく関係が築けない

ここまでにあげたような特性ゆえに、友だちが欲しいと思っても、交友関係を築くのが難しいケースも少なくありません。一方で、親密な友だち付き合いを望まず、自分に関わろうとしてくる相手への対応に困っていることもあります。

## A-2 興味・関心の狭さ、こだわりに関すること

### (1) 行事の準備期間や当日は不安になったりイライラしたりする

慣れたパターンとは異なる、見通しのつかない状況が苦手な場合が多いです。そのため、スケジュールの変更が生じやすい行事の準備期間や、いつもと違う行事当日には、過度の緊張や強い不安が生じ、活動への参加が困難になることもあります。

### (2) 他人のルール違反が許せず、指摘せずにはいられない

他人のちょっとしたミスやルール違反を執拗に責めてしまい、トラブルに発展してしまうことがあります。ルールに則った、見通しのつきやすい秩序ある環境が過ごしやすい分、少しのズレでも苦痛を感じ、こだわってしまうのかもしれない。

### (3) 「なりたい自分」と「現実の自分」のギャップに葛藤する

例えば、思い描いた通りに作品やレポートが仕上げられなかったために、周囲から見ると問題なく取り組んでいるのに提出できないことがあります。さらに、苦手だと感じると、取り組むこと自体が困難になってしまうこともあります。

また、現状を踏まえず「1番」や高い理想にこだわることで、努力して得られた成果に満足できず、自己否定的になってしまったり、進路決定の際には、自分に合った進路選択ができず、苦勞したりすることもあります。

## A-3 その他の特徴に関すること

診断基準には含まれない特徴と、それによって生じる「困り感」を以下にあげました。

### (1) 感覚における特徴

五感それぞれの感覚が敏感すぎたり鈍感すぎたりすることがあります。

#### ○ 教室がうるさくて耳が痛い

聴覚が過敏な生徒は、他人には気にならない程度の雑音をうるさいと感じたり、特定の音に強い嫌悪感や恐怖感を抱いたりする場合があります。

#### ○ 制服を決められた通りに着られない

触覚が過敏な生徒は、シャツのボタンをすべて留めるなど、決められた通りに制服を着ることが耐え難く、苦痛であることがあります。だらしのない、反抗的、などと誤解されがちです。

上記の他に、味覚や嗅覚が過敏なために食べられる物が少なかったり、視覚が過敏なために眩しさを感じるが多かったりすることで、困っている場合もあります。また、鈍感さは痛みなどに見られることがあります。

普段なら気にならないような音に、暗闇では驚いてしまうといった経験は、多くの人にあるのではないのでしょうか。それと同じように、HFAのある生徒の感覚の過敏さ、鈍感さも状況によって変わります。一定でないために、「わがまま」ととらえられてしまうことがあるので注意が必要です。

## (2) 運動における特徴

### ○ 運動や細かな作業が苦手で、体育などの授業が苦痛

特に、複数の動きを連動させる協調運動や、手先の細かな動きが求められる作業が苦手な場合があります。

## (3) 認知における特徴

情報処理に特徴がある場合があります。以下のように「困り感」が具体化できず、ただ「頑張っているのにうまくいかない」と感じている場合もあるでしょう。

### ○ 一度にたくさんのことを指示されると混乱してしまう

複数のことを同時にこなすのが、過度に苦手である場合があります。そのため、一度にたくさんの指示を出されると、何をすればよいかわからなくなったり、「先生の話聞きながらノートを取る」というように、2つのことを同時にこなすことができず、どちらかがおろそかになってしまったりします。

### ○ 大事なことを聞き逃したり見逃したりしてしまう

細かな部分にばかり注目してしまう、雑音も聞くべきことも、同じ大ききさで聞こえてしまうといった特性ゆえに、必要な情報をキャッチできない場合があります。

## (4) パニック

### ○ 混乱すると自分をコントロールできなくなる

様々な原因で混乱した際に、我を忘れたように泣き叫んだり、暴れたりしてしまう場合があります。こうした状態は、しばしばパニックと呼ばれます。パニックの形は人それぞれで、固まって動けなくなってしまうケースもあります。

## (5) フラッシュバック、タイムスリップ現象

### ○ 過去の嫌なことを思い出して辛い

過去の辛い経験を、今、目の前で起こっているかのように、ありありと思い出し、強い苦痛を感じてしまうことがあります。フラッシュバック、タイムスリップ現象などと呼ばれます。



**Q 1 1 H F Aの可能性のある生徒への指導・支援は、どのようにしたらよいですか。**

**事例 H F Aの可能性のあるA君への理解と指導・支援**

**(1) 先の見通しを持たせる、何をすればよいか具体的に指示する、予定変更の可能性  
がある場合にはあらかじめ伝えておく、など**

中学校入学を控えているA君は、小学校からの引継ぎ内容に「予定の変更に混乱を生じることがある」とありました。そこで、入学式前に、保護者、新学年主任、特別支援教育コーディネーターで面談を行い、「入学に当たっての不安な点」について確認する機会を設けました。保護者から「新たな場に対して過度の緊張が起きる」「見通しが持てないと混乱を起こす場合がある」ということでしたので、担任、学年職員、養護教諭で共通理解を図るとともに、入学式当日の動きについて確認を行いました。

入学式前日、本人と保護者に式場に来てもらい、当日の動きを本番の流れにそって説明し、リハーサルをしました。A君の前座席の背面には式次第を貼り、本人が起立・礼・着席・返事などの流れを確認できるようにしました。さらに、A君と養護教諭の顔合わせを行い、当日は、A君から見える範囲に養護教諭が座っていること、開式前、閉式後に困った時のために、保健室の場所を伝えておきました。

**(2) 場面や状況ごとに言葉かけや対処の仕方について具体的に教えていくこと**

当日、A君は、緊張から下腹部の不調を訴えながら登校してきました。前日の確認と案内で「困ったときには保健室」と伝えてあったので、迷うことなく一人で「トイレに行きたいですけど」と保健室に駆け込んできました。そして、トイレを済ませ、その後は混乱すること無く、入学式を終えることができました。

入学後、日々の生活の見通しを持たせるために、週の予定や変更の連絡掲示板、「このようなときは〇〇〇と声をかけて」などのサポートについても学級で指導しました。

**(3) いじめに注意（周囲の生徒の理解を得る）**

このように学級指導を行ったこともあり、A君について周囲の生徒の理解を得ることができ、いじめにつながるようなこともありません。現在まで、A君が自主的に活動できるような支援を行っています。

中学校では担任が常時一定の場所にいるとは限りません。そこで、A君に「困ったときには保健室」と定着させたことで、安心して学校生活を送っています。