

LD, ADHD 等に関する指導や校内の支援体制の在り方について

室戸市立室戸小学校 教諭 竹島尚子

1 はじめに

平成 19 年 4 月の「特別支援教育の推進について（通知）」が示すように、すべての学校・園において、特別な教育的ニーズがある児童生徒への個に応じた支援を可能にする特別支援教育の体制作りと実践が求められている。小学校における特別支援教育の体制作りにおいては、①特別支援を可能にする学校・教員組織作り、②個に応じた学習・行動支援の具体化、③幼・小・中の就学・進学移行支援を通じた長期的な観点に基づく一貫した支援、などが課題であるが、校内委員会の設置と特別支援教育コーディネーターの配置がほぼ行われたいま、次の大きな課題となるのが②に挙げた個に応じた学習・行動支援の具体化である。中でも、学習のつまずきに早期に気づき、つまずきの原因に応じた支援をできるだけ早く行っていくことは、学業不振や学習意欲の低下に伴う二次的な障害を予防する上できわめて大切である。

しかしながら、通常の学級における特別支援教育の取り組みが始まってから日が浅いため、通常の学級において、学習のつまずきに早期に気づくためにはどのような実態把握方法が適切なのか、また、子どものつまずきに気付いたとしても、一般に 30～40 名の児童を抱える通常の学級の中で、つまずきへの支援をどのように実施していったらよいのかについては、必ずしも明確になっているとは言えない。

本研究では、「LD, ADHD 等に関する指導や校内の支援体制の在り方」の検討において、特に、学習のつまずきの早期発見・早期支援の具体化と、早期支援を可能にする学校体制・教員チーム作りについて検討したい。

2 学習のつまずきへの気づきと支援

(1) 学習のつまずきをもたらすもの

発達障害の子どもたちの場合、様々な要因から集団での学習に困難を覚えやすく、そのことに対する配慮をしないまま学習を進めると、持っている能力を十分に発揮することが難しく、学習でのつまずきを起こしやすい。特に、低学年の比較的初期の段階でつまずきを生じると、それを解消するのは難しい。そのため発達障害のある子どもたちにとっては、できるだけ早い段階から本人の特性に応じた学習の仕方をさぐり、自分に合った学習法を身につけていく必要がある。

また、発達障害のない子どもたちの場合にも同じことが言え、学習のもとになる文字や計算などの基礎技能の獲得においてつまずきを生じると、学習に対する嫌悪感や苦手意識を持ちやすく、つまずきが高学年まで持ち越されるほどに、学習の遅れや自尊感情の低下など児童の発達に負の影響を及ぼすと考えられる。

(2) かな特殊音節のつまずき

学習の基礎となるものとして様々なものが挙げられるが、中でも最も重要だと思われるのが文字の習得である。小学校入学までに獲得してきた言語能力は、読み書きの技能を身につけることで飛躍的な成長を遂げる。文字を読んだり文章を書いたりする力はすべての学習の基礎であり、文字の習得なしにその後の学習を進めることは不可能に近いと言える。小学校で最初に行われるのはひらがなの学習で、段階を迫ったカリキュラムに沿って進められるようになっている。ひらがなの学習で最も難しいのが特殊音節の表記であろう。特に、読むことや書くことに問題を抱える学習障害（LD）の児童では、習得に困難を極める例が多くみられる。音韻意識や聴覚的記憶に困難を持つ児童が正しく表記することは難しいし、表記のできない児童の中には、聞き取りや記憶などに問題を抱える児童が含まれていることも考えられる。

特殊音節は音声言語と文字の相互変換の関係をj知る上で重要な手掛かりとなるものである。特殊音節の習得には音韻意識の未熟さや聴覚的記憶の弱さなどの問題が表れやすく、特殊音節の表記の仕方を調べることで、どこで何につまずいているかその原因を考へ、読み書きにつまずきをもたらす要因を探ることができると考へる。

また、他の児童にとつてもひらがなの未習得は大きな問題で、一年生で行われる読み書きはすべての学習の基礎となつており、そこでのつまずきは、その後の教科学習に影響を及ぼすと考へられる。すべての児童に対して早期支援によるひらがな学習のつまずきの解消が望まれる。

(3) つまずきの実態把握法

特別支援教育に対する関心の高まりとともに、校内研修会などでLD, ADHD 高機能自閉症等について学ぶ機会が増え、実態把握の大切さが認識されるようになり、各学校においても様々なアセスメントが行われるようになってきた。従来のアセスメントでは、WISC-III、K-ABC などの個別的な心理検査法が中心とされてきた。これらの検査は、児童の認知特性や情報処理の仕方など指導上有効な知的発達の特徴をより多面的にとらえることが可能である。検査は1対1で相互に対話しながら行われるため、信頼できる検査結果が得られやすい。しかし、これらのアセスメントを行うには、個々のアセスメントに対する専門的な知識と理解が必要で、分析にはさらに十分な知識と経験が欠かせない。また、個別検査のため実施にかなりの時間がかかり、検査を受ける側にも実施する側にも負担が大きくなりやすい。そのため、学校において誰もが簡易にできるわけではない。

これらの不便さを補うために、特別支援教育の現場では、多様なアセスメントの方法が考へられてきた。現在よく用いられる方法の一つにチェックリストの使用があげられる。これは日常観察によるチェックが可能で、学級担任や児童にかかわる支援者が比較的簡単に行うことができる。しかし、チェックは一人一人観察して個別に行う必要がある。

最近では、通常の学級で使用しやすいアセスメント方法の開発が進められている。それらの中には、複数の児童を対象に学級集団などでの一斉実施が可能な形態を取るものも多く含まれている。アセスメントの内容としては、算数や国語などの基礎学習の習得状況を見るものが多く、検査の結果をすぐに日々の指導に生かすことができる。これらの検査の利点は、専門的な知識がなくても誰でもが使えること、一斉実施の可能なものは時間的負担が少ないこと、受ける側の児童にとつても普段の教室でみんなと一緒に受けることが可能なため、心理的負担や抵抗感が小さいことがあげられる。また、すべての児童を対象に行うことができるため、それまで見過ごされてきたつまずきも見つけやすくなり、発達障害のリスクのある児童の早期発見にも役立つと考へられる。これらのことから、この種の検査は、発達障害の有無にかかわらず、どの子にも有効なアセスメントとして役立つことができると考へた。

また、今までのアセスメントは特別な指導を必要とする児童へのアプローチとして用いられることが多く、問題行動に対処するための把握が中心になりがちであった。吉田(2006)は実態把握においてマイナスの行動への見方が強調されやすい問題を挙げ、対象とする児童生徒の学習特性、学習のつまずきに対する授業展開や具体的な配慮、本人への適切なかかわり方などを検討することの重要性を挙げている。また、指導に当たっては、児童の良い点をのばすことで気がかりな行動を見えなくすることの重要性についても述べている。支援を行っていく上で欠かすことのできない実態把握であるが、その内容だけでなく、アセスメントの用い方や今後の支援への生かし方についても考へていく必要がある。これらのことを踏まえ、早期支援を可能にするために有効なアセスメントと、早期支援を可能にする校内支援体制について探つてみたいと考へた。

3 研究の目的

通常学級の1年生児童に「村井式ひらがな単語聴写課題」を実施し、1年生児童のかな文字・かな表記習得の実態把握と初期の文字学習におけるつまずきリスクについて検討する。また、検査結果に

表れた児童の実態をもとに、通常の学級で学習のつまずきの早期支援を可能にするための学校・教員組織体制について、全国の実践例や松山市の小学校での実践例を挙げながら、所属校の実情等も合わせて検討・考察する。

4 研究内容

(1) 「村井式ひらがな単語聴写課題」による1年生児童の実態把握

ア 目的

文字学習の基本であるひらがな表記、特に特殊音節の習得状態を把握し、読み書きのつまずきの早期発見・早期支援の手掛かりとする。

イ 対象

高知県内の小学校の1年生（38名）

ウ 検査の実施

「村井式ひらがな単語聴写課題」の実施マニュアルに従い、集団検査方式で1年生（11月）に実施した。

エ 結果

特殊音節を含む30単語の聴写課題の実施結果は図1の通りである。38名の児童のうち22名は誤り数が5以下で、特殊音節を含めたひらがな表記を順調に習得していると見られたが、残り16名の児童は誤り数が6以上あり、11月の時点でひらがな表記の習得が不十分な児童がかなりの数存在することが読み取れる。中でも7名の児童は、誤り数が11以上あり、音の聞き誤りや特殊音節表記の困難が目立った。また、課題の前半部分は表記できているが、課題が進むにつれて聴写が困難になる児童もあった。

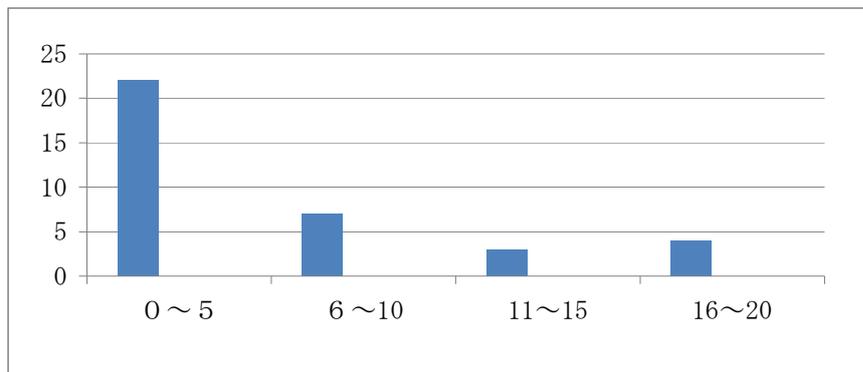


図1 村井式ひらがな単語聴写課題の実施結果（1年生児童38名、11月末実施）

これら児童のひらがな表記に見られる誤り傾向の分析から、誤りの原因として次のようなものが考えられた。

- ①「しいくもや（飼育小屋）」のように単語中の音の聞き誤りがある（特に日常聞き慣れない単語）→ 音韻の聴覚弁別力の弱さ
- ②特殊音節を含まない単語は正しく表記できる一方、特殊音節表記に誤りが目立つ
→ (a)音韻意識の弱さ（特にモーラ把握）
(b)特殊音節表記法の未習得（特に拗促音、拗長音）
- ③後の課題になるほど誤りが多くなるか、答えられなくなる
→ 聴覚的な注意の持続の弱さ

ひらがな表記の誤りをもたらすこれらの要因は、ひらがな学習への影響だけでなく、その後の読み書きの学習や教科学習全般を妨げる要因ともなりうる。また、聴覚弁別や音韻意識の弱

さ、聴覚的注意の問題は、LDを始めとする発達障害のサインとなる場合もある。児童一人一人の誤りの原因を明確にするためには、より詳細な個別的チェックが必要であるが、本課題に見られる誤り傾向からも、誤りの原因をある程度推測することは可能であり、本課題で多くの誤りが見られた児童に対しては、学習のつまずき予防の観点からも、発達障害リスクへの気づきの観点からも、すみやかな教育支援が必要である。

オ 校内の支援体制の必要性

小学校1年生期の読み書きや算数の学習では、最初に学習のつまずきに気づくのは学級担任であることが多い。本研究で取り上げた「村井式ひらがな単語聴写課題」のような通常の学級で簡便に実施可能なアセスメントツールを使えば、学級担任のつまずきへの気づきはさらに確実なものになるだろう。

しかし、担任が児童のつまずきに気づいたとしても、現状では支援は「担任まかせ」であることが多く、学級担任にとっては、クラスの中で一斉指導を行いながら、つまずきのある児童に配慮することで精一杯の状態だと言える。実際、特別支援教育の本格的な実施に伴って学級担任に求められる仕事が増え続け、そのことが負担になっている学級担任も多いのではないかと考える。また、小学校では学級担任制でほとんどの授業を担当が一人で受け持っているため、児童につまずきが見つかり自分の指導力に問題があるのではないかと思う教員も多いに違いない。クラスの規模や人数にもよるが、一斉指導の中でつまずきを持つ児童一人一人に応じた対応を行うことは、ベテラン教員であってもなかなか難しいことである。したがって、学習の初期段階でのつまずきを予防し、つまずきの原因に応じた一貫した支援方針のもとに迅速な早期支援を継続的に行っていくためには、複数の教員による支援体制（支援チーム）が必要不可欠である。

(2) 考えられる支援体制

つまずきの早期支援を可能にするための学校・教員組織体制について、全国各地で実践されてきた支援体制について概観する。

ア 学習タイム（全員参加型）

学校や学級全体で取り組み、短時間で行うため、定期的に毎日行いやすい。統一した課題や自主学習が中心のため、担任一人での指導が可能。授業のカリキュラムに組み込んで10分～15分程度を充てている学校が多い。短時間での繰り返し学習が有効なため、計算・漢字などの基礎基本を身につける学習が向いている。難易度の異なる課題が複数用意されている場合には、達成度に見合った教材を選択できるので、能力差に関係なくどの子もレベルアップを目指すことができる。その一方、分からないことがあってもその場で解決することは難しい。

イ オープンクラス（希望者参加型）

希望参加制をとって放課後に行われていることが多い。複数の指導者による支援体制をとるため、子どもごとに異なる課題内容を学習したり、学習の進み具合に応じたグループ分けを行うことが可能である。ただ、小規模校では支援に当たる教員を複数名確保することが難しいという問題がある。長く続いている学校では、地域の大学や大学院等他の機関と連携して学生ボランティアを活用するなど、教員以外の指導者による支援体制も取り入れられている。

ウ 取り出し支援（個別参加型）

授業時間内や授業時間外（放課後や休み時間）に行われる個別支援または小グループによる支援の形態である。通級指導教室や特別支援学級の担当者など特別支援教育についての専門性を有する教員が担当している場合もあるし、学級担任や専科教員、管理職等が支援にあたっている場合もある。児童の特性や達成度に合わせた支援が可能であるが、支援に当たる教員の確保が難しい。

エ 混合タイプ

いくつかのタイプを組み合わせて行うことで、それぞれの利点を生かし欠点を補うやりかたである。たとえば、オープンクラスの中に学習タイムを取り入れ、前半に集団で基礎技能の反復練習を行い、その後グループに分かれて課題に応じた学習を進めるという形態など。自分の課題を持ち寄って行われることの多いオープンクラスでは、ある程度自分で学習のペースを作ることのできる子は良いが、そうでない児童、学習につまずきを持ち苦手意識のある児童にとってはむずかしい面もあるので、最初に全員で慣れている基礎学習の復習を行い、スモールステップを踏むことで、スムーズに学習に入っていける。また、初めから複数の支援者を必要としないため、帰りの会などで忙しい学級担任にも参加しやすい配慮となっている。

オ 外部機関や他との連携

通級指導教室などで、言語聴覚士や言語療法士と連携して指導を行っている例。医師や医療機関、大学や大学院、PTA や地域ボランティアなど学校外のさまざまな人たちの協力を得ながら支援体制作りに取り組んでいる。支援は行いたい为学校だけでは圧倒的に人的資源が足りないため地域によりその形態もさまざまである。

(3) 松山市の取り組みの事例から

ア 学習タイム（全員参加型）

松山市立M小学校では、毎朝授業の始業前の15分間を利用して学習タイムに当てている。職員朝礼の時間と重なっているため自習となることが多いが、担当教員が交代で見回って児童の様子を観察している。ほぼ毎日行われているため、予鈴が鳴るとほとんどの児童が自主的に取り掛かって自分のペースで学習を進めている。早く課題の済んだ児童は、読書や他の自習に取り組むなど時間いっぱいを使って学習できている。

学習タイムの課題内容としては、漢字や計算といった習熟が必要だが、個人による時間差が大きく、一斉授業の中では十分な時間のとりにくいものを中心に上げている。自分のペースで学習を進められるため、課題に時間のかかる児童も落ち着いて学習することができる。また課題を終えるのが早い児童にとっても、終わると自分の好きな課題が出来るため、楽しく取り組むことが出来ている。

この学習形態は全員参加型のため授業のカリキュラムに組み込みやすく、多くの学校で取り入れられており、高知県でもほとんどの学校で行われている。学力向上のために行われていることが多いが、少し視点を変えてみると、学習のつまずきの予防に大いに役立っていることが分かる。学校の実情に応じた運用が可能で、時間や内容の見直しによりどの学校でも実施が可能であると考えられる。

イ プラクティスルーム（希望者参加型）

松山市立H小学校では、インクルージョンの視点に立った実践が行われている。特別支援教育を「個に応じた支援を必要とする全児童を対象とした教育」と捉え、チームアプローチによる全校あげての取組体制が取られている。教職員の研修に加えて、保護者に対しても積極的な啓発活動を行っており、その延長線上にプラクティスルームが設置・運営されている。プラクティスルームは、「自ら学ぶ姿勢や気持ちを育て、学習の習慣づけをする」ことをねらいとし、算数に関する自主学習をサポートするための教室として開設されている。3年生から6年生までを対象に、放課後を利用して週1時間の割合で実施されている。参加は本人と保護者からの希望によるもので、少人数指導担当と特別支援学級担任等が中心となって運営されている。

プラクティスルームの良い点は、参加が本人や保護者の希望で決められているところである。加力指導を行っている学校は多いが、そのほとんどは学業成績の振るわない児童を対象にしたもので、本校のように、学業成績にかかわらず支援を受けたいという本人からの要望が重視されている取り組みはまだ少ない。こうしたプラクティスルーム方式は、発達障害の有無や学業成績の如何にかかわらず、すべての児童のニーズに答えるという視点での支援実践として評

働されるものであろう。また、保護者にとっても、プラクティスルームは送り迎えのついでに気軽に立ち寄ることができるため、学習や生活面での指導の悩みを相談しやすい。実際、保護者からの期待も大きく「3年生になったら行かせたい。」などの声が多く寄せられている。

しかし、この取り組みが効果を上げ、希望者が増えることで新たな問題も生まれている。いちばんの問題は、放課後の時間を使い行事や研修会などの合間を縫って行っているため、支援に当たる先生の確保が難しいことである。校内操作にも限りがあるため、一律に同じ支援内容にするのではなく、対象児に応じて個別の時間に幅を持たせたり、個別と少人数指導を使い分けたり、外部との協力でボランティアをつのったりなど、支援を継続させていくためのより柔軟で弾力的な運用体制が求められている。高知県においても、こうした形態での支援の場の開設が待ち望まれるが、地域や保護者の協力なしでは運営に困難が予想される。

(4) 在籍校における支援体制について

ア 在籍校における支援の現状

在籍校では、校内委員会を中心とした支援体制が置かれている。まず、支援を必要とする児童の現状把握のため、年度始めにチェックリストを用いた気になる児童の実態把握を行っている。チェックリストを基に、校内委員会では気になる児童への対応について話し合いを持ち、それに基づいた支援を行っている。校内委員会は月1回の定例会の他、状況に応じて開かれている。校内委員会で話し合った内容は、職員会を通じて全職員で共有するようにしている。また職員会では、最初に児童理解の時間を取り、児童の問題を全職員がすぐに知ることができ、毎日の支援に生かせるようにしている。さらに、学習面と生活・行動面に困難のある児童は重複していることも多いため、主に家庭生活や行動面の問題を対象とする課題対応委員会で話し合った内容も支援に生かされている。このほか、保育所や中学校とも定期的に会を持っているため、そこから得られる情報も児童の支援に大いに役立っている。このように在籍校では、一人一人の顔の見える学校規模を生かして、気になる児童に対しては全職員で見守り支援していく体制をとっている。

学習面でのつまずきに対しては、TT担当教員や特別支援担任、児童支援教諭などが、担任とともに気になる児童の支援に付き、チームティーチングや少人数指導、個別指導などを取り入れ、学年や教科に応じた学習支援を行っている。基礎学力の定着を図るため、自主学習の時間などを利用して漢字や計算練習などの基本の学習を繰り返し行うようにしている。また算数では、新しい単元に入る前に、新しい単元を学習するために必要な事項を学年を超えて振り返るプリントを作成し、新しい単元でのつまずきを防ぐ取り組みがなされている。学習上のつまずきを持つ児童に対しては、一斉授業の中でも個別に配慮し、チームティーチングや少人数指導の際には、そばについて助言するなど個別的な支援を多く行うようにしている。

イ 支援体制の課題

在籍校の場合、アで述べたような支援体制をとってはいいても、学習面の支援については必ずしも十分とは言えない現状で、支援の不足を補うために、学級担任が休み時間や放課後を利用して個別指導を行っていることも多い。また、担当教員の受け持つ時間数の問題から、チームティーチングの時間は上級生主体に組まざるを得ず、下級生への支援は担任が一人で行っていることも多い。しかしながら、学年が低い児童ほど、より多くの支援を必要とする面もある。低学年の児童の場合、その日の体調や気分が学習に影響しやすいし、一人では学習できなくても、誰かがそばについているだけで安心して学習に取り組める児童も多い。また、学習につまずきを持つ子ほど、自分の苦手な学習や分からないことがあってもすぐにたずねることの出来る、安心して学習に取り組める環境作りが必要である。

これらの課題に対応し、学校での特別支援教育の体制づくりを進めていくには、従来の支援体制に学習のつまずきの早期発見・早期支援の観点を付け加えた、新たな校内支援体制の構築

が必要になってくる。現在の支援体制・支援方法のみでは、学習のつまずきの支援がどうしても後手後手に回ってしまい、学年が進むにつれて学習のつまずきが膨らんでしまう。上級生での学習のつまずきの多くは低学年の時からつまずきの積み重なりであり、上級生になってからの対応ではつまずきが大きくなりすぎているため、どんなに支援をしてもその差を縮めることは難しく、いわゆる「手遅れ」になってしまう危険性が高い。

このような学習上のつまずき・困難をきたさないためには、学習の初期段階におけるつまずきリスクの把握と学習のつまずきを持ちこさないための早期支援が、何よりも重要であると考えられる。そのためには、①現在行われているチェックリストなどの実態把握に加えて、本研究で取り上げた「村井式ひらがな単語聴写課題」など、学習の初期段階でのつまずきサインを捉えるアセスメント（つまずき予防の観点に立ったアセスメント）を全校的に実施すること、②学習のつまずきリスクのある児童を支援するための全校的な支援体制（支援チーム）を作っていくことの2点が重要である。図2に、こうした観点に立った校内支援体制案を示しておく。

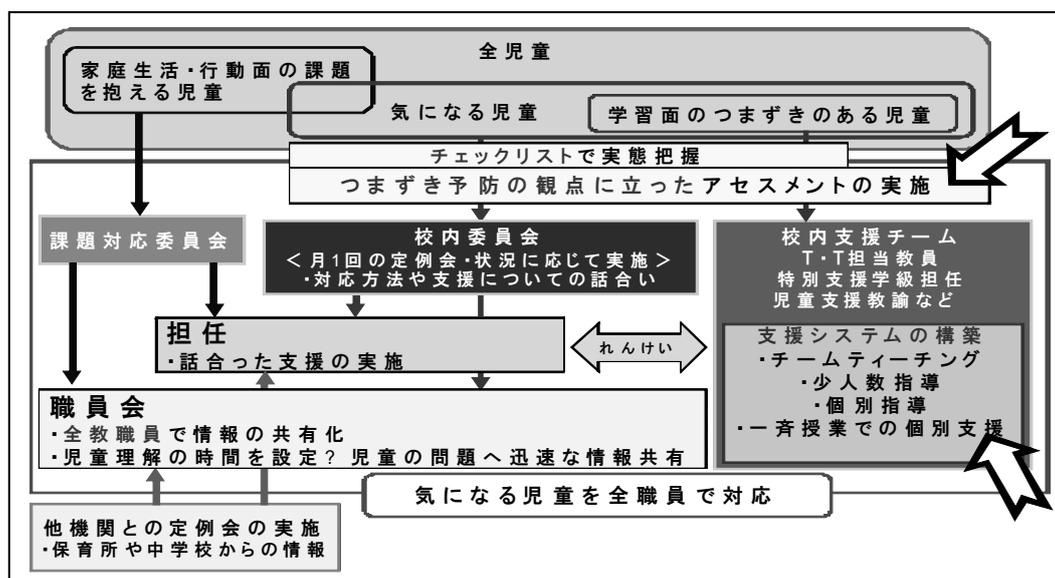


図2 校内支援体制案

5 まとめ

本研究では、「村井式ひらがな単語聴写課題」の実施結果を素材として、学習のつまずきの早期発見・早期支援を可能にする校内支援体制について検討・考察した。

一人一人の児童を大切に、一人一人の児童の個に応じた発達を支えていくためには、つまずきを作らないことが最も重要なポイントになる。つまずく前のつまずきそうだなと思った段階で対応していくと児童も支援者も非常に楽である。そのためには適切な実態把握による早期発見・早期支援が欠かせない。それぞれの学校においては、少ない資源を有効に利用した支援体制作りが試みられている。限られた状況の中であっても、担任の努力だけに頼らない教員チームによる支援体制が組み立てられているほど、教員一人一人の安心感は強いといえる。また、学校に様々なスタイルの学びの場を用意し、自分にあった場での学びが子どもたちに保障されることで、個のニーズに応じた教育がより一層充実すると考えられる。今後の課題としては、地域の実情に応じた無理のない支援体制の構築と支援の継続を可能にする条件を考えて行く必要がある。

〈参考文献〉

- 1) 村井敏宏 (2008) 日本LD学会
- 2) 文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について (通知)
- 3) 吉田昌義 (2006) 学校の中の「気がかりな子」の理解—特別支援教育の動きの中で 児童心理 No. 849