

[特別支援教育]

L D傾向生徒の自己肯定感を高める支援の在り方

－ P D C Aサイクルの評価を活用して－

土田 優子*

はじめに

平成17年から発達障害者支援法が施行され、L D・A D H D・高機能自閉症等の児童生徒に対し、法的根拠に基づいて「適切な指導や支援」を行わなければならなくなった。適切な教育的支援を効果的にかつ効率的に行うために、教育上の指導や支援の具体的な内容・方法等を計画、実施、評価、改善(Plan-Do-Check-Act)して、よりよいものにしていく仕組みを考える必要がある。

本研究は、L D傾向をもつ生徒の発達障害特性に応じ、P D C Aサイクルを活用して日々使える個別の指導計画を目指したものである。

1 研究の目的

(1) 校外支援の現状から

当市は平成19年度からL D・A D H D・高機能自閉症等の事業のグランドモデル地域指定、21年度から発達障害者等支援・特別支援教育総合推進事業の指定を受け、その一環としてスクールサポート巡回相談を実施している。筆者がこのスクールサポート事業に係って2年目になるが、各幼・保育園、小・中・高等学校から受ける相談の主訴は、問題行動(多動、乱暴等)が圧倒的に多い。L D傾向児を問題と捉えた相談は少なく、平成21年度に当校に係わった全相談件数226件中、L D疑いが17件(7.5%)、20年度8.3%、19年度は4.3%という数値からも分かる。各校の困り感が、「問題行動を起こす児童生徒」という捉えであり、「L D傾向」という視点になっていないことが推察される。学級にいる静かなタイプのL D生徒は「ただ勉強の出来ない子」と捉えられ、適切に気付かれていないのではないだろうか。渡辺(2006)が「教科担任制である中学校では、教科教育が指導の基本であり、生徒の見取りが小学校に比べ不十分であることは否めない。そのため気付きと理解という点から、後手に回ってしまうことが多い。」と述べているように中・高等学校での取り組みはさらに遅れていると考えられる。

(2) 校内の現状から

筆者が所属する特別支援学校(病弱)高等部では準ずる教育を行っているため、中・高等学校と同じ教科担任制をとっている。多くの職員がかかわり、多くの目で見るというメリットはあるが、反面、共通理解がとりにくく、教科授業については教科担当に任せているのが現状である。各教科担当は、生徒一人一人の自立活動の個別の指導計画の目標を念頭に置き、授業を展開しなければならないのだが、実際は教科教育が主導になっていることも否めない。また、個々の自立活動の教科にかかわる目標や手立てをこまめに評価して改善し、共通理解する必要もあるのだが、学期単位の評価では、教科学習に自信をもてないL D傾向生徒への配慮は遅れがちになっている。

よって、本研究では中・高等学校の通常級におけるL D傾向の生徒も想定し、クラス全体と個別からのアプローチ、及び各教科担当からの授業における働きかけに着目し、評価のしやすい個別の指導計画、特に各教科の到達目標と手立てについて当校生徒で検証することとした。

2 対象生徒について

A生徒は高等部1年生で、「発達障害疑い」と中学より引き継いでいる。小・中学校では通常学級在籍であった。保護者より、小学校低学年時から算数の苦手感があり、高学年時から学習面の遅れと人間関係が原因で登校渋りがあり、

* 新潟県立柏崎養護学校

中学では、ほぼ不登校状態であったと聞いている。当校入学後の実態については表1の通りである。

表1 入学後1ヶ月の観察・発言から

| | |
|------|---|
| 生活面 | 音に敏感。人の動きが気になる。後ろからの声かけに驚く。全体指示が入りにくい。話の内容を理解せず「はい」と言ってしまう。自分に自信がない。褒めても反応が薄い。自分が嫌い。見えたものに反応しやすい。 |
| 学習面 | 集中しにくい。数学に極度の苦手意識がある。不登校による学習空白がある。 |
| 人間関係 | 大人数の集会在が苦手。教師、大人に対する不信感が強い。 |

以上の様子から、「聞く」「計算する」の困難さと自己肯定感の低さを本人の課題と捉えた。

3 研究仮説

LD傾向生徒への支援は、個別の対応を行うと共に、各教科担当が到達目標や手立てを作成し、評価しやすい形式で共有することで、教科担当制であってもかかわる職員の共通理解がよりよく行われるようになる。そのため本人の承認欲求が満たされ、目標への達成感を感じられるようになり、本人の自己肯定感が高まるであろう。

4 研究の方法

(1) 評価しやすい指導内容表の作成

- ① 実態把握を行い、個別の指導計画の長期・短期目標を立てる。
- ② 長期・短期目標から自立活動および学校教育全般における指導内容（到達目標）と手立てを決める。
- ③ 本人に主にかかわる職員でチームを作り、各教科での、自立活動にかかわる指導内容（到達目標）と手立てをPCフォルダに作成する。
- ④ 1ヶ月ごとに評価を行い、評価内容についてのミーティングの時間をとる。
- ⑤ 次月の手立て、目標の見直しをし、実施する。

(2) 個別の方策

- ① 自己理解をすすめる（WISC-Ⅲ、エゴグラム、LDI-R等検査の実施）
- ② 人との適切なかかわり方を学ぶ（SSTやエンカウンターの学級での実施）
- ③ 得意なことをいかす（趣味である生け花や創造活動の披露）

5 研究の内容

(1) 指導内容表の作成

当校高等部の個別の指導計画は、①本人や保護者の願い、職員の見取り、引継ぎ資料からの情報収集、②指導目標（長期・短期）を設定、③各教科の指導方法を設定、④配慮事項を記載という流れで作成しているが、③④の共通理解が薄いことが課題であった。学期の始めに指導計画を立てたら学期末の評価までそのままではなく、「日々活用できる個別の指導計画」にしたいと考えた。そこで、長期・短期の指導目標から、各教科にかかわる指導内容（到達目標）及び、その手立てを作成する。手立てを基に各教科でも自立活動の目標に基づく指導を行い、その評価をこまめに行って手立てや目標の見直し変更をすることで、PDCAサイクルで回せる形式にした。

A生徒に主にかかわる職員でチームを作る。PC内に指導計画フォルダ（表2）を作り、閲覧を共有し、必要なときに計画を見てフィードバックできるようにした。チームでは1ヶ月毎にミーティングの時間を取り、1ヶ月毎の評価をすると共に、日々の情報交換を行った。ある職員がよかれと思ったことでも、生徒の見方、考え方が共通理解できていないと逆の効果や二次的障害も引き起こしかねない。それを防ぐためにも他職員への働きかけや情報交換を密にした。

表2

- ・長期目標
－1年単位
 - ・短期目標
－1学期単位
 - ・配慮事項
－学校教育全般にかかわる配慮点を記入する。
 - ・〇〇は担当者名
 - ・内容(目標), 手立てを記入する。
- (右記計画は一部抜粋)

はん 個別の指導計画 指導内容と手立て。

| | | | | | |
|--|---|---|----------------|----------------|----------------------------------|
| 長期目標 I 成功体験を積み重ねることにより、自己肯定感を高める。 II 人とかかわり方のスキルを身につける。 | | | | | |
| 短期目標 I の自分の気持ちを表現できる ②見通しを持ち、課題・活動に取り組むことができる。 II 人との活動を楽しむことができる。 | | | | | |
| 配慮事項: 声かけは底めのトーン。後ろから声をかけない、移動しない。耳からの情報は入りにくい。メモや付箋など視覚支援の活用。たとえや冗談は分かり難い。短く端的な指示で。情報の厳選。見通しのある授業支援。褒める。個別での確認。 | | | | | |
| 教科 | 指導内容(到達目標) | 手立て | 10月 | 11月 | 12月 |
| 教育全般 〇〇 | I 自己表出できるようになる。 | ・折に触れて気持ちを書く、話す等の表現をさせる。 | B ₁ | B+ | B+ |
| | I 自己評価できるようになる。 | ・イメージを持たせ、小さい目標を立てて実施、達成感を繰り返す。 ・友達とかかわりを広げる。自話しかける(12月～) | C ₁ | B ₁ | B ₁ C ₁ |
| 国語 〇〇 | I の意見発表会に参加できる。 ① 作品展の作品作りを行う。 各種公募に応募する。 | ・発表会まで見通しを持って完成し、自分の考えを表現させる。 ・自分の好きな漢字について表現させる。 ・ミニ作文を書くことに慣れさせる(11月～) | A ₁ | . | . |
| | | | A ₁ | B+ | B+ |
| 数学 〇〇 | I ①自分のペースで学習課題に取り組む。 | ・学習の流れをパターン化し、終わりを確認、課題に見通しをもたせる。 ・個々の学習内容を個別化し、自分のペースで取り組ませる。 | B- | B ₁ | B+ |
| | | | 継続 | A ₁ | A ₁ |
| 理科 〇〇 | I ①授業内容を理解してから活動に取り組む。 ②まわりと同じようなペースでプリント学習ができる。 | ・授業の流れを黒板に書いてから始める。 ・目的・結果を理解してから実験を継続する。 ・プリントの内容を教科書を読めばわかるものにする。(1コマ1枚程度) ・全員が教科書を開いて学習内容を確認してからプリントを始める。 | B- | B ₁ | B ₁ |
| | | | = | = | A ₁ |
| 英語 〇〇 | I ①見通しを持ち、落ち着いて活動に取り組む。 II 教科書の音読を教師と一緒にできる。 | ・授業の流れをパターン化し、学習の終わりが予測させる。 ・リスニングでは、書く場所を減らし、みんなと一緒に書き終える。 ・読むところを指差し、はっきりわかるようにする。 ・教師がゆっくりと朗読し、音読しやすい速さで導く。 | A ₁ | A ₁ | A ₁ |
| | | | B- | A ₁ | A ₁ |
| | | | B+ | B+ | A ₁ |
| | | | B+ | B+ | B+ |

評価 達成 A もう少し B B+ B- またまた C 未実施 = A達成のものでも継続、削除は2重線を引く。

教科担当は、目標から下ろした指導内容(到達目標)を考え、それに迫る手立てを考える。情報を共有して授業を展開し、1ヶ月毎の評価を行い、次月の内容や手立てを修正して実施する。

このサイクルで実施することによって学校生活全般においてA生徒への配慮が可能になった。特に「配慮事項」を記載することにより、本人の苦手なことに職員が気づき、注意を払うようになった。情報過多や背後からの声かけが減った。視覚支援や授業の流れを目に見える形で提示された。本人の過ごしやすい環境になることで、学校生活に落ち着いて集中できるようになった。

1ヶ月毎の評価は、「担当が立てた手立てによって目標に到達できたか」という視点にした。ミーティングでの担当者同士の話し合いでは、有効であった教材や発問、声かけの仕方等の共有、達成感や成就感を味わえる教材開発、課題別学習、視覚支援やプリントの工夫点などが話題になった。

A生徒に対する有効な手立てとしては、①授業の流れをパターン化する②今何の学習をするのかという見通しをもたせる③自分なりに考える時間の確保をする④大きめの字で、はっきりとした視覚支援を行う④自己評価して次の学習意欲につなげる、という方向性がまとまり、各教科で次月に生かしていくことができた。

(2) 個別の対応の工夫

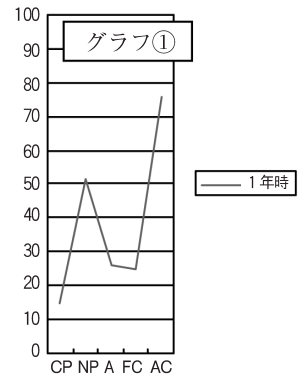
① 自己理解のために

LDは外見から分かり難く、障害があることに気付かれないまま、「努力が足りない」「もっと勉強しなさい」と言われ、自信を無くしストレスを抱えて過ごしている。そのまま支援を受けられないと、不登校などの二次障害を引き起こすこともある(佐々木2006)。中学生以降のLDの子どもは学習意欲が薄れ、苦手意識ばかりが強くなり、友達関係も学校生活にも楽しさを感じられなくなることも稀ではない(筈2006)。A生徒は、「発達障害疑い」という引き継ぎはされているが、実際に診断を受けていない。しかし、集団の中での指示の聞き取りにくさ、数学に対する極度の苦手感から、「聞く」「計算する」のLDであろうと考えられる。更に学習の苦手感や人間関係の築けなさから中学校3年間不登校にあり、二次障害状態と考えられる。「自分は何をやってもだめ」という自己否定も強いことから、自己肯定感がもてるように支援していく。自分を好きになるには、自己理解は不可欠と考え、以下の検査等を実施し、結果から客観的に自分を捉える材料とする。

ア エゴグラムの実施

自分の性格傾向を視覚的につかみ、対人関係におけるあり方等を明らかにするためにTEGエゴグラム(東大式)を

実施した。担当と1対1で分かり難い言葉を補足しながら取り組んだ。結果はグラフ①（実際の数値ではなく、パーセント化した）の通り。全体的に数値が低い。CP（厳しさ）からは柔軟性がある半面、ルーズで批判力に欠ける。NP（世話好き）は中間値。A（理性）からは素直な反面、判断力に欠ける。FC（自由）からは、おとなしい反面、喜怒哀楽を出せない。AC（我慢）からは協調性がありいい子の反面、依存心が強い。この結果を本人に提示し、今後の気持ちの持ちようとして、自信のあることから日々の活動に取り組むよう、アドバイスする。具体的には、本人が小学校から続けている生け花や、得意な絵、詩や俳句などの表現活動を意図的に行い、発表、掲示していく。



イ WISC-III 知能検査の実施

数学の授業への抵抗感が薄まらない。A生徒と同様に不登校経験、学習空白のある他生徒と別室での2人の授業であるが、「差が開いている、授業に置いていかれているように感じる」と訴えてくる。そこで、数学担当に2人同じ内容を同時に行うのではなく内容と量の厳選、プリント1枚の問題量を減らす、1行空けにする、枚数を増やして達成感を持たせる等の工夫をお願いした。

A生徒自身が得意不得意を知る自己理解と、本人の特性を職員が共通理解するためには有効と考え、検査を実施した。（結果：表3）

表3 下位検査の数値は評価点（SS）。本人の中での十、一、S、W。

| | | | | | | |
|---------------|----------------|--------|--------|--------|-------|-------|
| 全検査 I Q 96 | 言語性 I Q 85 | 理解 88 | 知識 7 | 類似 9+ | 単語 8 | 理解 8 |
| | | 注意 76 | 算数 6- | 数唱 6- | | |
| | 動作性 I Q 108 | 知覚 113 | 完成 12+ | 配列 15S | 積木 11 | 組合 10 |
| | | 処理 85 | 符号 8- | 記号 6W | | |

動作性に比べて言語性が低く、言語理解>注意記憶なので聴覚認知、聴覚的短期記憶に難があると考えられる。また、注意記憶と処理速度の下位検査全てが低いので聴覚、視覚短期記憶能力に落ち込みのあるタイプである。反面、類似、知覚統合の数値が高いことから、物事を多方面から考えることができたり、パターン化や目で見たとものを解釈して操作し構成したりする力が強いことが分かる。

A生徒本人へは、耳から聞き取ることが苦手なのでモデルや見本を活用すること、経験したことは定着するので実体験をしていくこと、処理速度がゆっくりなため、板書や問題を解く時間がかかること等を説明する。また、メモをとる習慣をつけること、指示や内容が分からなかったら「もう一度言ってください」と言うことなどをアドバイスした。

学部職員全体には、課題量の厳選と板書する時間の確保、指示は短く端的に平易な言葉、視覚支援が有効であること等を伝え、分析結果を共通理解した。

ウ LDI-R (LD判断のための調査票)

A生徒にかかわる職員で実施した。(表4)

表4

| | |
|---------|-----------------|
| つまずきあり | 「聞く」、「数学（計算する）」 |
| つまずきの疑い | 「推論する」「行動」「社会性」 |
| つまずきなし | 「話す」、「読む」、「書く」 |

左の結果から、A型すなわちLDの可能性が高いと出た。WISC-IIIの結果と合わせ、「計算する」「聞く」は苦手な傾向があることが分かる。

② 人との適切なかかわり方を学ぶ

2週間に1回の割合で、クラスで集団ゲーム的活動やエンカウンター、SSTを実施した。主な題材は、「怒りの発散方法」「マイナス言葉をプラスに」「私の中の虫退治」「さいころトーク」「プラスのストレス」「断り方」「こんなときどうする」「私は誰でしょう」「アサーション」等。クラス全員不登校傾向や精神疾患、病気を抱えており、中学校での集団活動の経験が少ない。お互いの考えを聞き合い、様々な考え方があることを知り、自分の考えをまとめたり振り返ったりするのに効果があった。

③ 得意なことを生かす

近所の生け花教室に小学校時から通っていることを利用し、学校玄関に定期的に花を生ける活動を組む。初めは自信がなく、名札をつけることを拒み、花器一つに1時間かけ生けていた。作品を褒められても最初のうちは自己否定的な発言が多かったのだが、次第に褒められることにも慣れ、回数を重ねる度に自信をつけている。現在は1時間で四つほど生け、学校行事の折には活躍している。

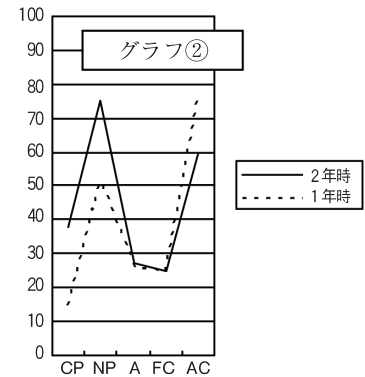
6 考察

1ヶ月毎に評価を行うことで、A生徒に対し常に配慮が行われるようになった。評価がAになったら新たな目標を設定したり、有効な場合は継続で行ったりした。目標や手立てが変わっても文章に二重線を引き、前回までのものを残すようにした。学部全体で教科学習でもA生徒に対して同じように配慮がされることにより、本人も安心感をもって授業に臨めるようになった。

高校生段階では、本人の自己理解がかなり重要であると思われる。実際に、スクールサポート支援を行っている普通高校においても、ほとんどのケースで心理検査の本人説明を実施している。A生徒本人も結果を伝えたことで、「今までは自分の学習の怠け、自分がばかだからと思っていた。結果を聞いて元々の力ということや、不得意なことがあっても得意なことを生かしていけばいいと分かった。少し前向きになれたと思う」と話している。本人への説明は中学校段階でも個に応じて必要と考える。

A生徒は3学期の終業式で自ら学部代表発表に立候補し、生け花活動をし、褒めてもらったことで自信がついたこと、作品をよく見せるのではなく、ありのままでもいい、ありのままの自分でいいと気付いたと述べ、自己肯定感の向上が伺われた。

2年生になり、エゴグラムを再度実施した(グラフ②)。1年時と比べると、極端に低かったCP(厳しさ)が上がり、批判力や責任感が出てきた。また、高かったAC(我慢)が下がり、妥協性や我慢のし過ぎがやや緩和された。NP(世話好き)からは、相手への共感度が上がったことが推察される。A(理性)とAC(自由)については変化がみられなかった。今後も自分で答えを出して見よう促したり、気持ちが内にこもらないようにしたりする等の配慮が必要である。また、自立活動の目標立ての時に、「自分をより好きになりたい」と書くことができた。今後は苦手なことも、方法や方向を変えればできるという自己効力感につなげていきたい。



前述のように、法的根拠に基づいて「適切な指導や支援」を行うためには、個別の指導計画の作成をし、個々に応じた指導、目標、内容を考えることは重要であり、その方法を明らかにしなくてはならない。しかしながら、中・高等学校では通常学級にいる生徒への個別の指導計画作成には至っていない現状がある。今回研究した指導内容表を用いることで、より焦点化した支援が可能になると思われる。各教科担当が生徒の実態から手立てを考えて授業を行い、評価をすることで生徒への見方が育っていくと思われる。実際に、今年度スクールサポートを行っている市内の中学校でこの形式を提案し、活用を始めているところである。

当校A生徒対応のチームにかかわった職員からは、評価のために毎月指導計画と向き合ったこと、評価を伸ばすために授業で支援の工夫を行ったことで、授業でのA生徒の表情が変わってきたという評価をもらっている。授業参加ができ、「わかる」部分が増えること、苦手な面の配慮と共に得意な面を伸ばすことで学校生活も前向きになれる。また、ミーティングがかなり有効であったという声も多かった。一人の生徒に対して対策を考えアイデアを出し合うことは、時間の確保は難しいがやはり大切であると思う。

おわりに

発達障害のある子どもは、通常学級の集団生活の中でつまずきや困難を示している場合が多い。しかし、「わがまま」や「努力不足」などと捉えられがちで、経験を積めば大丈夫と、時間の経過を待っていたり、無理矢理参加させたりと不適切な対応をされている場合が多い。子どもは学び方を理解し、適切な対応や個別の配慮が行われれば、学級集団の中で他から認められ、自己評価は高まる。中・高等学校のような教科担任制では、生徒の言動に対して、「注意す

る」「大目に見る」「何も言わない」等、職員により対応が異なることがある。誤ったかかわりと居場所のなさが、不安定や不登校などの二次障害に結びついていると思われる。それを防ぐためには、職員の共通理解と支援内容、方法の検討を行うために校内支援体制の構築が重要になる。各職員が持つ専門性、得意な分野を活かしながらチームで個別の指導計画の妥当性について話し合い、生徒に対応する必要性がある。特別な教育的支援が必要な子どもに対する分かりやすい支援は、他の子どもたちへの支援（＝ユニバーサルな支援）にも通じると思う。

〈引用・参考文献〉

- Wechsler D, 東, 上野ら 『日本版WISC-Ⅲ』(Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition), 日本文化科学社
- 上野一彦・牟田悦子・小貫悟編者 『LDの教育 学校におけるLDの判断と指導』, 日本文化科学社, 2001
- 上野一彦・篁倫子・海津亜希子著者 『LDI-R LD判断のための調査票』, 日本文化科学社
- 河村茂雄ら 『学級ソーシャルスキル』, 図書文化, 2007
- 酒井, 篁, 笹森, 松岡, 大川, 小松ら 『これならできるLD ADHD 高機能自閉症への対応』, 教育開発研究所, 2006
- 東京大学医学部心療内科TEG研究会編 『新版TEGⅡ(東大式エゴグラム)』, 金子書房
- 藤田和弘ら 『WISC-Ⅲ アセスメント事例集-理論と実際-』, 日本文化科学社, 2006
- 文部科学省 『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』, 2003・3公表
- 渡辺健実 『生徒の「困り感」を核にした特殊学級のない中学校における特別支援教育の在り方』, 教育実践研究第16集, 2006