

平成二十一年度 都情研特別研究部夏季研修会（抄録）

「発達障害を持つ児童生徒とともに歩む 学級経営とは——援助のための視点——」

北翔大学大学院 村瀬 喜代子 先生

今日は発達障害を抱える児童や家族に何が必要であるかを考えていきたいと思えます。事例に関して、クライエントとご家族から、今後の役に立つのであれば参考にしたいと了承を得ています。

一九七〇年代は、クライエント中心の遊戯療法が盛んに行われましたが、重度の自閉症児には有効ではないと考えられ、科学的なアプローチ、つまり、行動主義的アプローチが重視されはじめました。しかし、発達障害については、生物・心理・社会的多次元モデルで統合的にアプローチすることが必要だと考えられます。

遊技療法では援助者は、クライエントが自分をどんな人間と受けとめているか、クライエントの心のあり方や周りとの関係の持ち方等を考え、それに合わせてその

都度援助方法を考えてきました。

しかし、一つの技法だけでは足りない部分が出てきます。そこを大事にしてほしいと思つています。

援助をする時には「一人称」「二人称」「三人称」の視点を併せもつことが必要です。対象者本人はどうなのか想像してみる（二人称）、対象者と援助者の関係（二人称）、対象者と周囲との関係（三人称）をとらえ、身を添わせることや基本的原則を踏まえながら個別のかつ多面的な援助をしていくバランス感覚が必要となつてきます。

一つの理論や技法にこだわらず、目の前の子にどのようなアプローチが合うのかを工夫していくことが大切です。

健康度が高い児童は自分なりに物事を咀嚼して理解することがで

きますが、標準より離れたところにいる児童ほど刺激を統合できず、援助がないと理解困難であることを踏まえなければいけません。後者は標準に合わせた教育をしても学びが定着してきません。ですから、クライエントのニーズを的確に理解して、アセスメントに基づいて援助方法を選んでいく際に、より個別化したアプローチが求められるのです。

一 「発達障害」とは

「発達障害」とは、人間の一生にわたって身体・知・心の面に現れてくる成長・変容の過程において、何かしらの「負の様相」が人生の早期に現れ、それが一過性でなく、その後の成長・変容に何かしらの影響を持続的に与えている状態です。「治るだろう」と希望を持つて相談される保護者がいますが、「負の様相」は消えることはありません。

支援で行えることは、「生きやすさ」を増やすことです。時には支援として行った指導について、対象者が「いじめられた」という感覚を持つこともあります。これは、その後フラッシュバックを起す可能性につながるので、対象者がその指導の意味を納得でき

るような、ほどよいかわりをするのが望ましいと考えます。

二 発達の視点からの理解

対象者を多次元から見ている時には問題行動の背景も見えていきます。それは「問題」といわれる行動にも、複数の経路があるからです。「問題行動」は、視点を変えれば、その子なりの一生懸命に適応しようとする営みであるとも言えます。

三 体験される世界

発達に障害を持つ人々にとって、多数の人々の基準と自分自身の必然性から生まれてくる基準が異なることがあります。人間関係などに見られる行動は対象者にとつては意味がありますが、多くの人々の基準からは外れ、孤立する確率が高くなります。援助者は対象者に発達状態への改善に努力させようと支援をします。しかし、健康な人は目標が有限であるのに対し、障害を持つ人には一生の障害であり、努力目標はエンドレスにあります。その目標に向かつて、常に多大なエネルギーを用いて努力をしている場合が少なくありません。援助者は一生努力することは大変であるということを理解した上で

支援をしなくてははいけません。少しの伸長でも、対象者の大きな努力を認めていくことが大切です。

四 援助者に問われること

このことから、援助者に問われることは、どういう人間観を持っているかということです。健常者は「自由に好きなことを好きな方向へ向かうことが可能」な生き方ができますが、障害者は「ある条件を受けとめて、限定される枠を模索・努力しつつ広げていく」生き方と考えられます。こう考えると、小さな変化も、大きな意味があると考えられると思います。

五 体験世界を想像してみる

ここで、発達障害児（主に自閉症）の体験世界を想像してみます。

- ① 対人相互作用の質的な問題では見つめ合う（視線を合わせる）ことが難しく、相手の表情や身振りから気持ちを読みとれません。適切な触れ合いが苦手であるなど、対人相互作用の質的歪みがあります。対象児の身振りなどを追体験してみると対象児を感じられます。
- ② 言葉の遅れや、会話を継続する力のつまずきがあり、共通理解が生じにくい言語表現を

します。気持ちを伝えられない苦しきはパニックとして現れることがあります。その人の必然性を考えて、援助者は自分の感情にふりまわされない声かけが必要です。

③ 想像力の問題ではごっこ遊び

の苦手さに見られる見立と遊びのつまずきがあります。また、他者と共有感覚を持ちにくい部分を持っています。ルールや約束などはかみくだいて、意識的かつ具体的に言葉かけをします。

④ 興味関心が限定されて、こだわりや反復行動があります。

⑤ 聴覚、嗅覚など感覚知覚の過敏さを持つているので、湿度

や温度にも敏感です。視覚認知に優れた能力をもつ人が多いので、図や表示を提示するなどの視覚的なアプローチは有効です。また、自然が多く人がいない場所での生活は、対象者にとって刺激が少なく落ち着いていたのですが、都会に生活の場を移したところ、多くの刺激に触れて、不安になり状態が悪化したという事例があります。環境によって状態が変化するということがわかります。

六 援助するにあたって

障害は、子供によっては重複して現れる場合があります。どの子供にとつても、援助者は子供を安心させることが基本となります。障害があっても、人と接することが嫌というわけではありません。わかつてくれる人と接したいと思つていなのです。標準を提示して、対象者の世界に近づき、「自分を侵略する者ではない」ことを対象者が納得できると心を開いてくれます。事例をあげると、ある対象者は食事中にテレビを夢中になつて見ため、家族とは離れた別の場所です。食事をしていました。相談後、家族が食事の場をテレビの近くに移して食事をするようになると、対象者もそれに気づき、食事の場の距離が少しずつ縮まってきたということがありました。相手の土俵に合わせていく中で、課題を提示していくとよいでしょう。

成長にはそれぞれの人の時間があります。指導の継続は一般的な発達の基準を超える場合もありますが、九歳になつても言葉が出ない子供に、保護者が根気強く声かけや指導を継続したところ、子供から簡単な言葉（声）が出るようになったという事例があります。援助者のキャパシティが小さいと対象者への扱いが雑になつてくるので気をつけなければいけません。

着眼点を変えてみるのも一つの方法です。問題をその子供個人の視点だけでなく、その子供を含むクラス、地域を考えてみるとよいでしょう。対象者は引け目をもつていたり、情緒的な問題をもつていたりしがちですが、周囲のあり方でその人のあり方が変わります。周囲は共同援助者として、一緒に事実を見つめて協力して援助をしていけるような関係を築いていくことが重要です。例えば、徳之島にいたある子供の場合、周囲の子供達も悠然としていて、近所の人々が手助けをするという風風がありました。自然に受け入れられる環境があつたように感じます。

七 共同援助者として

対象者の周りの人々への理解・支援を上下関係や、とがめたり正

したりするまなざしで見るとは、
なく、ささやかでも分かち合う視
点を持つことが大切です。

援助者は、本人の感覚や考えの
ずれに触れ、現実には直面した時、
家族関係の維持や向上を念頭に置
いておかなければいけません。保
護者は課題に出合うことによつて、
ゆとりがなくなることがあります。
事実と向き合えない場合も出てき
ます。兄弟に対しても、保護者が
他の兄弟を相談相手にしてしまい、
障害児に全てのエネルギーを注い
でしまうケースに気をつけなくて
はいけません。保護者の負担にな
らないよう良い子を演じている子
に保護者が甘えていると、青年期
になってから心の疲れが出ること
があります。家族は障害児以外に
も目をかけていくことが必要です。
私は、対象者が週に一回の個別
の指導や相談を受けた一時間だけ
でなく、残りの六日間と二十三時
間につながりがあるようにして
いかなければならないと考えてい
ます。特別な時間だけで学びを身
につけていくことは、対象者も大
変です。楽しさや喜び、ユーモア
の感覚をかもしたり、関心に
結びつくような素材を使ったりし
て訓練をしていくことが望ましい
と考えます。

◎事例から

S君が小学一年生の時に、お父
さんが「普通児にしたい」と来談
されました。通常学級に在籍して
いましたが、離席やパニックを頻
発していました。保護者は、どこ
に相談に行っても状態を聞かれる
だけで終わつたという気持ちでい
ましたので、家族の悩みを一緒に
考え、具体案を提示していきまし
た。そうしているうちに家族にも
自信が生まれ、S君との関係に変
化が現れました。学校への支援と
しては、教員室での共通理解を求
め、相談員も配置してS君に対応
してもらいました。遊びと療育と
教育の連動を考え実践していくう
ちに、生活が広がり、趣味・習癖
から学習に向かう態勢がとれるよ
うになりました。また水泳をする
ことで自己コントロールすること
ができるようになりました。生活
空間が広がり、家族が家の外の世
界へ開かれるようになりました。
中学・高校は孤立する環境にあり、
就労後はそれがフラッシュバック
となり勤務が困難になることもあ
りました。しかし、今四十歳にな
り、作業所で有意な働き手として
認められる中で、趣味をもった安
定した生活を送っています。

LD学習障害についての基本的な理解

杉並区立中瀬中学校教諭 早稲田大学大学院非常勤講師

月森 久江 先生

一 はじめに

今回は発達障害の中でも「学習
障害」について、疑似体験を入れ
ながら話したいと思います。

二〇〇二年の文部科学省の全国
調査では、通常の学級に発達障害
をもつ児童生徒が6.3%の割合
でいるという結果が出ています。
さらに、この数字には含まれない
軽度知的障害やその周辺の児童生
徒が3%、つまりクラスの約一割
の児童生徒に特別な支援が必要で
ある、ということになります。そ
の中の約半数、4.5%にあたる
学習障害のお子さんの話をこれか
らしていきます。

二 学習障害とは

学習障害とは中枢神経、つまり
脳の障害で、認知機能の障害で
す。大きく分けると言語認知、聴
覚認知、視覚認知の三つに分けら
れ、我々が学習するときはこの全
てを使っています。一九六〇年代

にはMBD(微細脳機能障害)と
いう概念で捉えられていましたが、
六三年Klineにより教育的な視点
から学習障害という概念が提唱さ

れました。

文部科学省の定義では、

「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、推論する特定の能力の
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。」
とあります。著しい困難、とい
ますが、本当にかなり難しい状
態です。ちょっと勉強ができない、
といった程度ではありません。そ
して、他の障害、例えば視覚障害
や情緒障害、知的障害などをち
合わせない、ということ。よ
く、勉強ができない子どもを学習
障害だ、と思われる方もいらつ

しゃいますが、いわゆる軽度の知
的障害、ボーダーラインと言われ
る子ども達は、全般的に学習、生
活の困難さがあり、できないとい
ころが特定の分野に偏る「学習障害」
とは異なります。

LDと略される言葉の意味につ
いては…

Learning Disabilities(教育用語)
Learning Disorders(医学用語)
Learning Difficulties(学習困難)
など、使われる分野や国により

ろいろありますが、私としては

Learning Differences

(学習の仕方が違う)

という言葉が一番ぴったりだと考えます。「学び方が違う」ということで学習障害を説明すると分かりやすいです。

医学的には、日本では「DSM-IV」アメリカ精神医学会診断基準をもとに、学習障害を

- ・ 読字障害
- ・ 算数障害
- ・ 書字表出障害
- ・ 特定不能の学習障害

の四つに分類しています。医者から診断された場合、このうちのどれかにあてはまります。この診断で、本人の困難な分野と必要な支援がある程度特定されます。

学習障害は、一見健常児と同じようにできる事もあるため、できないことについては「怠けている」と思われることも多いのですが、怠けているわけではありません。世界で活躍する有名人の中にも学習障害の方がたくさんいらっしゃいます。エジソンやアインシュタインの文字はとも読めません。アガサ・クリステイ、トム・クルーズもディスレキシア(読み書き障害)を抱えて活躍しています。他にもアメリカ副大統領、弁

護士、プロバスケット選手など、障害に合わせた教育、支援の結果、多くの方が第一線で活躍しています。

三 聞くことの障害

ここからは日本LD学会の宮本先生の書かれた内容をヒントに話していきたいと思います。わかりやすくするために項目に分けて説明しますが、実際はどれも絡まって影響し合っています。(具体的な支援については著書参照)

①聞くことの障害とは

- ・ 話された言葉が理解できない
- ・ 特定のパターンの言葉や複雑な文章の聞き取りができない
- ・ 聴きながらの書き取りが苦手(インプットとアウトプットを同時にできない)
- ・ 単語の聞き誤りが多い
- ・ 単語の音節の区別ができない
- ・ 話された言葉の復唱ができない
- ・ (一度ワーキングメモリーに留めた記憶をもう一度即再生することができない)

- ・ 音節の順番を間違える

②聞くことが困難な背景とは

- ・ 音源を探し出すことができない
- ・ 音を弁別することができない
- ・ 話や出来事の順序性や時制を誤らってしまう

- ・ 空間の理解が困難(前後左右)
- ・ 聞いたことを覚えておけない
- ・ 相手の発言の意味を理解できない

③聞き取れるための支援

- ・ 言われたことを聞き取る練習
- ・ アイコンタクト、注目させる手当て(いつも同じ場所にいない)
- ・ ゆっくり、順序よく、複数の指示はしない
- ・ 音声だけでなく、視覚的手がかりを与える(メモ用紙の活用)
- ・ 同じ言葉でも様々な意味をもつことを教える

- ・ モニタリングの訓練(書く練習は始めはきちんと聞かせ、覚え方を確認してから書かせる)
- ・ 自分で反復しフィードバックする習慣をつけさせる

四 話すことの障害

話すというのはひとりごとではなく、相手との会話を含みます。

①話すことの障害とは

- ・ 筋道立てて話すことができない
- ・ まとまった文章で話すことができない(指示語を多用)
- ・ 余分なことが混じった文章を話してしまう

- ・ 同じ文章を違う言い回しで話せない(理解できていない)
- ・ 回りくどい言い方になる、話し

ている途中で黙ってしまう

(言いたい単語が出てこない)

②話すことが困難な背景とは

- ・ 相手の言っている意図を理解できない
- ・ 発音に問題がある(構音)
- ・ 表出の問題(時制の誤り・構文できない)がある
- ・ コミュニケーションとしての言葉の問題がある

③話すことへの支援

- ・ せかささない、恥をかかせない
- ・ (自尊心を傷つけないこと)
- ・ 選択肢を出す、言いたいことを言語化してあげる
- ・ 言葉を想起しやすいように援助する(頭文字二つくらいを言うてあげる)
- ・ 順序や構成を図示したり、身振りや手振りで示す
- ・ 音楽や歌で発散させる、リズムを付けて言わせる(先生が両手を打ちながら文を読ませる等)
- ・ パソコンやワープロで文章を組み立てる練習をさせる(フィードバック機能の強化になる)

五 読むことの障害

読みと書きは、先に聞く、話すの能力を土台にして、その上で獲得できる高次の機能です。

①読むことの障害とは

- ・文字を音読できない、あるいは誤った発音をする
 - ・単語を発音できない、あるいは誤った発音をする
 - ・文章の読みにおいて、文字や単語を抜かして読む
 - ・文章の音読はできるが、意味を理解していない
- ②読むことが困難な背景とは**
- ・視覚的に字の形を正しく認識できない
 - ・読んでいる字を頭の中で音に変換できない（字は見えていても音韻処理ができない）
 - ・記憶している字を思い出すことができない
 - ・字を認識するために、文脈から情報を得ることができない能力があるかどうか
 - ・短期的な記憶として、新しい字や文章を見ても覚えられない
 - ・言葉の理解がむずかしい
 - ・行や文字列を目で追うことができない（目の動きの訓練）
 - ・小学校段階からの英語（発音）の習得はどうか
- ③読むことへの支援**
- 始めに音と文字の対応に問題があるのか、注意集中の問題なのか、読解の問題なのか見極めます。
- ・文字、行間を大きくして読みやすくする

- ・文節で切る、短文にする、箇条書きにする
 - ・内容をイメージできる絵や図の情報を与える
 - ・楽しむための「読書指導」をする（文字からの言葉獲得が重要。短い物語、ルビの振つてあるものを勧める。読み聞かせてから続きを読ませる方法もある。）
 - ・児童生徒によつては、黙読の方が理解がよい場合がある
- 六 書くことの障害**
- ①書くことの障害とは**
- ・文字が書けない、誤った文字を書く
 - ・単語が書けない、単語の中に誤った文字が混じる
 - ・単純な文章しか書けない
 - ・文法的な誤りの多い文章を書く
- ②書くことが困難な背景とは**
- 〈文字が書ける〉ということは
- 1 文字が読める
 - 2 文字の意味を理解している
 - 3 記憶の中からある音に対応する漢字を検索できる
 - 4 検索した文字を運動として手に伝えられる
 - 5 文字として形を整えて書ける
- この五つのプロセス全てができることで字になります。
- ・視覚的な認知の問題なのか

- ・目と手の協応運動の問題なのか
 - ・字を思い出すことに問題があるのか
- ③書くことへの支援**
- ・不器用な鉛筆の握りの修正（幼い時は有効で、鉛筆の先が見えるように握り、指先に力が入るようにすることで書けるようになる事がある。）
 - ・升目のノートの使用（いろいろな大きさの升目を準備する。中には升目がじゃまで書けない子もいる。）
 - ・毛筆練習（書き順の練習に有効）
 - ・なぞり書き、見本の視写、聴写の練習
 - ・記憶から思い出す練習
 - ・作文はその内容で使われそうな単語を漢字で書き出しておいてそばに置いておいてもよい
 - ・書き出し文を指示してから、続きを書かせる
 - ・時間の延長、課題の縮小
 - ・読み返し、書き直しの学習方法
 - ・書く、という活動は非常に脳を使い、活性化させます。上手く書けないからと初めからキーボードにせず、小・中学生の間は、ぜひ字のトレーニングをしながら、平行的にPCを練習するようにしてください。

- 七 まとめ**
- LDは、それぞれに異なる認知特性があり、読み、書き、計算といったそれぞれのつまずきのみならず、全教科の学習にも困難を抱えます。心身の発達と脳の発達の差から、不適応などの二次的な問題も起きやすく、指導者側にはこれらの理解と発想の転換で教材の工夫をするなどの、柔軟性をもった指導が求められます。
- 〈疑似体験の一例〉**
- 「レイの複雑図形」の模写
- ・細かい幾何学模様と果物で模写をし、記憶の度合いを比べました。
- 「書く体験」
- ・利き手と反対の手で制限時間内に丁寧な文字をなぞりました。
- 〈参考文献〉**
- 月森久江編 図書文化
- ・「教室でできる特別支援教育のアイディア 172 小学校編」
 - ・「教室でできる特別支援教育のアイディア Part 2 小学校編」
 - ・「教室でできる特別支援教育のアイディア 中学校編」

夏季集中研修会報告

練馬区立旭丘小学校

坂井 英子

情緒障害等通級指導学級の担任を対象とした夏季集中研修会が八月四日、五日の二日間、千代田区立千代田小学校をお借りして開かれました。小・中学校を合わせて両日とも二百三十数名という多くの参加者がありました。

一日目の午後は「WISC知能検査の理解及び改訂のポイント」というテーマで筑波大学の六六一志先生に講演をお願いしました。

新しくなるWISC-IVでは「言語性IQと動作性IQの廃止」「知覚統合の推理要因の強化」「ワーキングメモリの新設」等の改訂がされるとのことです。初めは難しい内容だと思いましたが、改訂の趣旨が「考える力を測るため」と伺い、いくつかの事例説明を通して、より子どもの実態に即したデータが得られることを示していただき、理解が進みました。数値だけで判断するのではなく、その数値結果をもたらした過程や検査中の行動観察の情報が大切であり、それが支援に役立つと説明していただきました。

二日目の午前は「学級経営全般

く新しく学級をスタートするにあたって」というテーマの公開ディスカッションでした。シンポジストは三浦先生（国立市立国立第六小）、渡部先生（江戸川区立第五葛西小）、大久保先生（八王子市立浅川中）、司会は三村先生（大田区立領町小）をお願いしました。新しく学級を開設するにあたって、各区市の考え方や方向性、様々な工夫について話して頂きました。その後、十名前後のグループに分かれ、参加者一人ひとりが抱えている各学級の問題や現状について話し合いました。

午後は実技研修を行いました。小集団指導のゲーム・リズム遊び（江東区立東川小・三浦先生）、わらべ歌遊び（世田谷区立松原小・石川先生）、折り紙（杉並区立杉並第七小・八耳先生）、他者理解と関係性を育てるコミュニケーション指導（江戸川区立本一色小・有澤先生）の四分科会に分かれて活動しました。学級ですぐに使える教材や指導のヒントをたくさん教えて頂きました。

毎年、情緒障害等通級指導学級が増設される中、他地区の先生方と交流し、実践交換していくことの重要性を感じた研修会でした。

第四十二回 全国情緒障害教育

研究協議会 山口大会報告

江戸川区立本一色小学校

有澤 直人

七月三十日三十一日の二日間、山口県周南市において全国情緒障害教育研究会の全国大会が全国公立学校難聴・言語障害教育研究会との共催で開催されました。山口県では大会直前に集中豪雨による土砂崩れなどで死者が出るなど、天候による影響が心配されましたが、大会期間中は幸い降雨もなく、全国各地から約千名の参加者が集まり、会場は熱気にあふれました。

大会一日目のシンポジウムでは、「支援をつなぐ」という大会テーマに沿って特別支援教育における連携の在り方、支援の充実と継続のための手立てが話し合われました。医療、教育、保護者、行政の立場からそれぞれシンポジストが「点の支援」「線の支援」「面の支援」という三つの視点で発言がありました。こうした視点で一人一人の子どもに対する支援を整理し、実際に支援が有効であるかどうか評価することの重要性を認識することができました。また、午後の記念講演では、あいち小児保健医療総合センター心療科部長の杉山登志郎先生が、「発達障害から発達凸凹へ」という演題で、発達障害に対する考え方を整理し、特別支援教育における学校現場の混乱の状況を指摘し、支援の対象

の範囲についてどのように捉えればいいのか、「障害」と「凸凹」の違いについてどのように考えていけばいいのかを整理していただきました。特に今回の講演は、「反抗挑戦性障害」と「行為障害」について、また、それに関わる冷淡・非感情的特性について詳しく解説してください、新たな知見を得ることができました。更に、米国のギフトッド（いわゆる天才児）への教育システムについても克明に紹介していただき知ることができました。ギフトッドへの特別支援教育は、日本の教育と他の先進国の教育システムとの大きな違いであり、こうした視点は、実はアスペルガー症候群や高機能自閉症への支援にも通じる部分があり、特別支援教育の新たな可能性について大きな示唆を与えてくださったと思います。一人一人のニーズに応じた教育は、遅れや障害だけに目を向けるのではなく、最終的にはすべての子ども、すべての学校における教育の充実（全校強化履修モデルSEM）を目指すことが必要だと杉山先生は提言していただきました。

編集後記

広報に関するご意見、ご感想がありましたらお寄せください。

〒042-1723 三〇〇一

町田市立成瀬台小学校

編集・発行 広報部

印刷 刷 株白峰