

## 教員のための学習支援指導ガイド（普通科高等学校向け）

2017年4月1日

滋慶医療科学大学院大学 岡 耕平 Ph.D.

### はじめに

近年、教育現場では生徒の困り感に沿った支援の重要性について言及されることが増えてきました。生徒の様子や試験結果を確認していると、その人が「何ができないのか」ということがわかります。しかしながら、それらがなぜ上手くいかないのか、理由を特定することについては難しいと感じる教員が多いようです。また、困難な理由がわかったとしても、それを踏まえて適切な解決策を適用することはさらに難しいと考えられます。そのため、生徒の示す学習の困難に対して、どのように困難の機序を見立て、適切な教育方法を選択すれば良いのか、ガイドになるものを作ろうと考えました。まず、本ガイドにおいて重視している考え方を以下に示します。

- ・ 障害か否かの二分法で考えず、何がその人の学習や学校生活の壁になっているのかを特定し、壁を取り除くことを目指します。障害かどうかというのは結局のところ線引きが難しいですし、障害でないので支援しないというもおかしな考えです。
- ・ その壁を取り除くという事を考えるとき、複数の方法を考えることが重要です。その生徒をどうトレーニングするかということよりも、どういう条件を整えれば教育の俎上に乗るか、ということを考えるほうが合理的です。単純に反復練習させるだけではなく、代替手段の考案や環境側を生徒に合わせる工夫も大切です。
- ・ 支援について考える際には、どのレベルの支援・配慮なのか、考える必要があります。障害者権利条約および、国内関連法では障害のある人のための合理的配慮が義務付けられています。教育において、合理的配慮を考える際のベースは「障害の有無にかかわらず等しく教育を受ける権利を保障すること」です。学校教育においては主として学業と学校生活がありますが、どちらに対しても配慮が必要になります。学業については、①授業を受け、内容を理解できる条件を整えること、②自分で学習できる方法を身につけられるようにすること、③妥当な方法で評価を受けられるようにすること、がポイントです。簡潔にいうと、他の生徒と一緒に学ぶための土俵に上げられるようにすること、が配慮です。評価を甘くしたり、「障害があることそのものを条件に」進級を認めたりすることは合理的な配慮とはいえません。

このようなことをふまえ、教員から見て気になる生徒に対してどのように対応すべきか、考えてみます。

## 学習面で困っていることがある

教科によって成績に極端なばらつきがある

教科によって成績のバラツキが出ることは当然ですが、まれに極端な成績のバラツキが見られる生徒がいます。人の認知機能にはいくつかの機能があると考えられており、機能それぞれのパフォーマンスにバラツキがあるという人がほとんどです。まれにこのバラツキが極端に大きい人がおり、極端な成績のバラツキがある場合はこのような認知機能のバラツキ（認知の個人特性あるいは認知特性と呼ばれたりもします）が背景にある可能性もあります。もちろん、ただの好き嫌い（教科の好き嫌いや担当の教員との相性）の場合もあります。そのため、見極めが大切になります。まず、このような生徒に出会った際には、得意な教科と不得意な教科の試験結果を比較し、どのような部分で正答し、どのような部分で誤答しているのかを見ることで、その生徒にどのような特性があるのかをある程度見極めることが可能です。ここでは、いくつかの視点を紹介します。

苦手科目がある場合、それがいつから苦手だったか確認してみる

本人や親、以前の担任に確認することで、いつからその科目が苦手なのか確認できれば、どのレベルでドロップアウトしたのか、判断することができます。また、同じ科目であるにもかかわらず学年によって成績の上下が大きく変わるなら、担当教員との相性（説明の仕方、コミュニケーションの取り方、板書の仕方、声かけのタイミング、課題の出し方、等）に起因する可能性が高いと考えられます。本人が「苦手だ」と強く主張するにもかかわらず学力的に問題がない場合にも注意してください。個人の中で相対的に他の教科よりもその「苦手な」科目の得点が低い場合があります。この場合も「苦手な」背景について確認しておくといいでしょう。

暗記問題は回答できるが、記述問題が回答できない

このような生徒は、一般的に「暗記系が得意な子」と評価されることが多いのですが、暗記系しか得意でない場合は、授業中に内容が理解できておらず、テスト前の勉強で無理に用語を覚えている場合がよく見られます。そのような事例では、テスト後に記憶が薄れ、学んだことが積み重なっていかないことがよくあります。また、選択問題でしか得点できない生徒の場合は、その正答率を確認することで、適当に書いた回答が偶然正解しただけなのか、

選択問題に関しては理解できているのか、が判断できます(例えば4択問題での正答率が25%に近ければ、適当に回答している可能性が高い／偶然正答しているだけの可能性が高い、ということになります)。

#### 特定の教科だけが得意

特定の教科だけが得意な場合、本人になぜその教科が得意なのか、確認してみることも重要です。生徒が担当教員との相性（説明の仕方、コミュニケーションの取り方、板書の仕方、声かけのタイミング、課題の出し方、等）を理由として挙げるのであれば、その教員の教育手法について他の教科の教員同士で共有することが効果的な場合があります。得意科目について、生徒がその科目「内容」が好きだから、と回答した場合には、まず、その内容が本当に科目全般なのか、科目の中の特定の単元（例えば「遺伝」）なのか特定の教育手法（例えば「実験」）なのか、区分する方が良いでしょう。全般が好きという場合には、教員との相性が関係している可能性もあります。特定の教育手法（例えば参加体験型の講義の方が好き/嫌い）によるものであれば、どうしてその手法であればその生徒の得点上がる（あるいは下がる）のかを検討することが必要です。

#### 数学の特定の単元だけが得意

上記と同様になりますが、数学に関しては特に単元毎に成績の変化が著しい生徒がいます。そのような生徒の支援について考える際には、まず(1)概念の理解の部分でつまづいているのか、(2)出題の意図の理解（言語理解）が困難でつまづいているのか、を分ける必要があります。一般的に数学の場合、高校の単元を理解するには中学までの単元を理解しておく必要があります。そのため、高校において数学が苦手な生徒には、どの単元でつまづいたのか、過去にさかのぼって確認する必要があります。その際、ここまでは理解できたけれどもそこ以降はわからなくなった、という点を見つけることができれば、そこから教え直すことが必要になります（高校で中学以前の内容を教えなおすべきか否かの議論はここでは置いておきます）。これが前述の(1)に相当します。(2)については、特に認知機能特性のバラツキによって、視覚的情報に基づいた理解に問題が無い一方で、言語情報に基づいた理解が困難な人がいます（逆のパターンもあります）。そのため、数A・Bはそれほど苦手ではないけれど、数I・IIが苦手という場合があります（逆パターンもあります）。以上を踏まえると、数I・Aまでは得点できたけれど数II・Bは苦手、という場合は概念の理解程度の問題の可能性があり、数A・Bは得点できたけれど数I・IIは苦手、という場合は認知機能の偏り、と推測することもできます（ただしこれは大雑把な推論なので、あくまでその生徒の支援を考える際の参考程度に留めるようにして下さい）。

## 黒板を写すのが苦手

黒板を写すことが苦手な場合、全教科の成績に影響します。現在の日本の教育システムでは、多くの場合に黒板に書かれたものをノートに写すことが求められます。そのような環境で育った生徒の中には、授業を受けるということを、黒板を写すということと同義に捉えている人がいます。その中で、黒板を写すことが苦手な人は、黒板を写すことに注意を向ける時間が長くなります。同時に、写すことに特に注意を向ける人や労力を要する人は、写すこと以外に注意が向かなくなります。つまり、黒板を写す事に必死なので、教員の話聞けず、結果として授業の内容がわからなくなります。内容がわからないので、ノートを見返しても内容を確認したり推理したりできません。内容がわからないので、内容の取捨選択ができず、ノートをとるのにも時間がかかる、という悪循環に陥る場合がよく見られます。

### 明らかに他の生徒よりも黒板とノートを交互に見る回数が多い

ノートをとるためには黒板の内容を覚え（理解し）、記憶を基にノートに書き写す（まとめる）必要があります。このとき、どれだけ覚えられるかという点において個人差が生じます。一時的にもものを記憶する機能は「ワーキングメモリ（＝作業記憶）」と呼ばれ、人によってこの処理容量に個人差があるために、先のような記憶量の個人差が生じると考えられています。一般的にワーキングメモリで一度に取り扱うことのできる情報は  $4 \pm 2$  個程度だと考えられています。これを踏まえると、一時的にもものを覚えることが困難な人は、一度に扱える情報量が少ないか、あるいはいくつかのものを1つの情報として関連づけられずにひとつひとつバラバラに扱うために結果として扱う情報量が増えてしまう（例えば「羅生門」を1単語ではなく「羅」「生」「門」として扱う）という場合があります。このワーキングメモリ容量については、訓練で容量自体を増やすことは難しいという研究知見が主流です。そのため前者のように、一度に扱える情報量が少ない人には、ノートを写す時間をなるべく長く取れるようにするという配慮が有効です（あまりに長くかかる場合は代替手段の検討をお勧めします）。後者のようにいくつかの情報を一つのものとして関連づけることが困難な人については、複数の情報をひとつにまとめるためのアドバイスが有効です。

また、別項で示すように読みにくい字を書く人の場合、字を書くことそのものにワーキングメモリを使うので、結果的に一時的にもものを覚えられる容量が減ってしまって黒板とノートを交互に見る回数が増える場合もあります。

### 黒板の文字を読みづらそうにしている

黒板の字を読みづらそうにする生徒に見られる一番の原因は、視力の低さです。視力が低いにも関わらず視力を矯正する手段（メガネやコンタクトレンズ）を利用していない人もい

ますので、まずは視力について確認する必要があります。視力は一般的に細かいものを正確に見る力だと考えられていますが、そのような力だけではなく、見える範囲（視野）も重要になります。視野が狭い場合には、単純に文字を大きくすることがその人の文字の読みやすさに繋がらない可能性もあります。

文部科学省の調査(2012)では、「読む」または「書く」ことに著しい困難を示す児童・生徒が2.4%存在することが明らかになっています。この2.4%の中には「読み障害 (Dyslexia)」と呼ばれる機能障害が背景にある生徒がいます。読み障害は学習障害と呼ばれる障害のひとつです。聴覚から音として入る文章の理解に問題はないにも関わらず（口頭でのやり取りに問題は見当たらないのに）、視覚から文字として入る文章の理解に大きな問題がある場合は、読み障害の可能性がります。基本的に読み障害は治療や訓練によって完治するものではありません。そのため、どのようにすれば文字を目で見て読むことができるようになるか考えるよりも、聴覚のような他の感覚情報で、同じ内容にアクセスできるように環境調整することが支援として有効です。なお、読み障害における文字の読みづらさは人によって違うといわれています。例えば、文字が水でにじんだように見えるという人もいれば、文字を構成する部分がバラバラに見えてしまうという人もいますし、文字だけがゆらゆらと動いて見えるという人もいます。このような場合、黒板に書く文章の行間を広げたり、文節ごとに少しスペースを空けて分ち書きしたりすることで読みやすくなる人もいます。

### 黒板に集中することが難しい

黒板の文字を写すためには、まず黒板を見る必要があります。注意の集中が困難な人や聴覚に過敏性のある人は、周囲の音や話し声に注意を奪われてしまい、黒板を見る行為そのものに時間を費やせない場合があります。また、注意のコントロールが困難な人の中には、黒板に示した内容について説明している教員の声と、（例えばエアコンの音のような）まったく別の音が同じレベルで聞こえてしまう場合があります。その結果、黒板の内容について説明する教員の声が聞き取れない場合があります。そのような場合には、その人の座席をなるべく複数の音源のない場所に移動してもらうことや、ノイズキャンセリングヘッドフォンのような、定常的に存在する環境音をカットしてくれるテクノロジーの利用が有効です。

### 読みにくい文字を書く

#### 文字を書く行為そのものが苦手

時間をかけて丁寧に書こうとしているにも関わらず、文字が整わずにマス目や罫線からはみ出たり、書き順が一貫しなかったり、明らかに他の生徒よりも筆記に時間がかかる人がいます。このような場合「書き障害 (dysgraphia)」と呼ばれる機能障害が背景にある可能性が

あります。ちなみに、読むことが困難な人は書くことも困難な人が多いです。なお、文字はすらすら書けるけれども字が読めない、という逆パターンの症例はありません（当然ですが）。なお、文字が汚い（自分で自分の文字を何とか解読できるレベル）けれども書くのは速い、丁寧に書かせればきっちりと書ける場合は書字障害とは考えられません。必要に応じて丁寧に書くように指導してください（丁寧に書く必要がないのに丁寧に書かせるのも問題です）。

字を書くのが遅いからといって、すぐに書き障害だと結論づけることは危険です。まずは、文字を書く際にどのようなタイミングで手が止まるのか、どのような部分に時間がかかっているのかを観察してください。トータルの時間は長くても、書く行為そのものに時間がかかっている可能性もあります。内容の理解に時間がかかっているのかも知れませんし、単に書こうとしている漢字を思い出すのに時間がかかっているだけかも知れません。このような観察を経て、なお書く行為そのものが難しい場合には「なるべく書かずに記録できる」ようにするための工夫が有効です。あらかじめ資料を配付しておいたり、場合によっては録音や黒板のカメラ撮影を認めたりすることも重要です。

#### 文字を書く行為だけではなく、協調運動全てが苦手

文字を書くという行為もひとつの運動行為です。しかも、微細運動を要します。微細運動や、協調運動（リズム調整を要し、身体の複数箇所を同時に使う運動）が苦手な人がいます。まれにその苦手の度合いが著しい人がいます。そのような人は、おそらく体育科目のボール運動も苦手であると予想できます。前述のように筆記のどの部分に時間がかかっているのか、うまくいかないのか、を観察したり、体育の教員と情報交換してみたりしてください。協調運動のみが著しく困難な際には、ノートをとる時間を長くしたり（あまりに長くかかる場合は代替手段をお勧めします）、前述項目のような環境調整やテクノロジーを利用したりする支援が有効です。

（計算は得意だが）文章問題が苦手

#### 文章問題が苦手

文章問題の苦手の背景には、文章問題の読解が苦手な場合と、回答が苦手な場合があります。これらを分けて考えることがまず必要です。

文字を読む → 文意を理解する → 問題（出題意図）を理解する → 計算式を立てる → 計算する → 計算結果を踏まえ回答内容を構成する → 記述する

という段階のどこに問題があるのか観察してみてください。もちろん観察だけではどの段階

の問題なのか特定することは困難なので、本人にどの段階が困難なのか合わせて聞き取る必要があります。特に「文字を読む」「記述する」の段階が困難な場合は、既に書いた判断の目安を参考にさせていただいた上で、環境調整やテクノロジーにより支援することが合理的です。

### 音読が苦手

文章題が苦手な人の中には、特に文章を音読させたときにその問題文や設問の意図を理解できなくなる人がいます。心理学の知見では、人間の情報処理は視覚的な情報と聴覚的な情報が始めは別々に処理され、それらがその後ワーキングメモリで統合されると考えられています。この統合が困難な人もいます。そのような人には音読させるよりも、黙読させる方が理解できるということがあります。ワーキングメモリ内で複数の情報が干渉しなくなるためです。

### 文意を理解することが苦手

文章を文字として認識して読むことができるものの、文意を理解することが困難な人がいます。例えば国語の教科書では、小説、随筆、論説、説明、詩歌、などのカテゴリーがありますが、このカテゴリー間で特に得手不得手が明確で、論説や説明よりも小説や随筆や詩歌が極端に苦手な人は意図の読み取りが苦手である可能性があります。このような場合、いわゆる「受験テクニック」のように「〇〇と書かれた箇所があるので、主人公はこのような感情を持っていると考えられる」といったように「何を手がかりとして」文意や感情の変化を読み解けばいいのかを伝えられることで、文意が理解しやすくなることがあります。このことは現実のコミュニケーションにおいても相手のどのような仕草や言動で感情を読み解けばいいのか、ということを理解する際にも役立ちます。

### 説明されている概念をイメージすることが苦手

文章や会話のなかで、比較や入れ子構造になった話を理解することが苦手な人がいます。この背景に、話の内容をイメージとして図式化することの困難があると考えられます。例えば、「タバコを吸っていると肺ガンになる可能性が高い」という文章では、タバコを吸う／吸わない × 肺ガンになる／ならない の 2×2 のマトリックス（表）を踏まえて確率を考える必要がありますが、このようにマトリックスやベン図といったような概念を図式化する「考えるためのツール」を知らないことで、考えを整理することが難しい人もいます。そのような人に対しては、どのように情報を整理するかということについてアドバイスが有効な場合があります。具体的にはマトリックスやベン図の使い方や、マインドマップ、アウトライナーのような思考を書き出して整理するツールの使い方を教えることが有効な場合もあります。

### どう回答すればいいのか解らない

頭にぼんやりとした回答が思い浮かんでいても、それを言語化することが難しいという人がいます。このような人には、回答のテンプレートを用意することで回答ができるようになる人がいます。問題文ではよく「(本文中の語句を使って／具体的に)説明せよ」「抜き出せ」「比較せよ(比較して説明せよ)」などといった問題文が出されますが、これらに対して回答のテンプレートを用意することは、「考えるためのツール」として役立ちます。例えば「説明せよ」であれば「○○が□□であるということ」、「比較せよ」であれば「○○が□□である一方で、△△は◇◇であるということ」といったように、回答を穴埋め問題のように考えさせることが、思考の負荷を下げます。もちろん、生涯においてそのような「考えるためのツール」を提供しなければならないということではなく、自分でそれができるようになる手がかかりを与えるという位置づけで考えてください。この支援は単純な「試験の回答テクニック」ではありません。将来的に仕事をするうえで必要な技能に繋がるものです。

### レポートや課題の提出をよく忘れる

#### レポートや課題の提出をよく忘れる

まず重要な事は、本当にレポートや課題の「提出を忘れている」のかどうか確認することです。レポートや課題を提出するためには、

- ① 課題内容を記録しておくこと／課題用紙を所有しておくこと
- ② 課題として求められている内容が理解できること
- ③ 課題に回答するための手段(要するに何をどう勉強すれば良いか／調べれば良いか)がわかっていること
- ④ 課題に回答するためのモチベーションがあること
- ⑤ 回答した課題を家から学校に持っていくこと
- ⑥ 課題を提出すること

6つの段階があります。提出をよく忘れる人については、このいずれの段階で引っかかっているのか、確認する必要があります。

①課題内容を記録しておくことが困難な人については、教員側がどのような方法で課題内容を伝えているのか確認することが必要です。口頭だけで伝えている場合には、聞くことそのものが困難な生徒が聞き損ねる場合もあります。聞き損ねた場合は、本人が自ら教員に再確認するか、クラスメイトに尋ねるかすれば良いのですが、そのように他人に尋ねること



が困難な生徒もいます。そのような生徒に対しては、課題内容を書き示すか、他人に課題内容を尋ねる方法を一緒に確認することが重要です。

①課題用紙を所有しておくことが難しい人もいます。物をすぐになくしてしまったり、所有していてもそれがどこにあるのか見つけ出せなかったりする場合があります。例えば用紙をしまう場所を決めて、それを習慣化するというの一般的なで有効な方法だと思いますが、注意のコントロールに困難のある人の中には、そのようなことが難しい人もいます。そのような生徒に対しては、課題用紙を持ち帰るような方法ではなく、授業の時間や補習の時間を通じて物をなくさない環境で課題に取り組ませることも有効です。

②課題として求められている内容が理解できていない人、③課題に回答するための手段がわからない人については、放置せずにどの部分がわかっていないのかを特定する必要があります。課題に対する回答方法が分からないということは、将来の就労場面でも問題になることが予想されます。将来のことも含め、課題として求められている内容を理解すること、求められている内容に答えるために自分が何をすべきか考えること、を伝えることは重要です。

④課題に回答するためのモチベーションがないように見える人もいます。このような場合、まずはモチベーションがないことを原因として扱わず、なぜモチベーションを保てないのかを他の部分との関係から推測することが重要です。とりあえずその場を誤魔化するために「忘れた」と答えている場合もあります。突っ込んで質問されると話の矛盾が明らかになってしまう人に一般的に見られる傾向として「叱られたくない/叱られることを避けたい」というものがあります。事情がある場合はそれを正直に話す方が話さない場合よりもメリットがあること、誤魔化さずにちゃんと課題をこなした方が自分にとってメリットがあるということ、を伝えていく必要があります。

⑤については、認知的な特性によってどうしても忘れてしまう人もいます。そのような場合、学校内で課題をこなして提出してから帰宅できるようにした方が良い場合もあります。

⑥については⑤と同様ですが、提出するタイミングを逃すことで次のタイミングを自ら見つけられない人もいます。その場合、周囲からの声掛けが有効です。

## 友達とのつきあい方や、対人関係で困っていることがある

基本的に友達や他者との付き合い方に定まった方法や正解はないのですが、本人が友達の付き合い方や立ち居振る舞い方（社会的スキル）について困ったり悩んだりしている場合は支援が必要な場合もあります。日本では（特に学校のような場では）集団行動に従うということが重んじられますが、集団行動に対する心理的負担感が大きい人もいるということは知識として共有しておくべきです。インクルージョン、インクルーシブ教育、包括的教育、といった言葉が近年の教育場面ではよく聞かれます。インクルージョンとは、「さまざまな人を1つの集団に入れましょう」というものではなく、「(学校) 社会にはいろいろな人がいて多様な価値観があることをひとりひとりが認識して、それぞれの人が(学校) 社会に参加できるようにしましょう」という考え方です。単純に「障害のある人も、障害のない人と一緒に学びましょう」といったようなものではありません。ましてや「障害のある人となない人が同じ教室にいることそのもの」を指すわけでもありません。

思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが苦手

まず、本人に自覚があるかどうかということを確認し、それによって困っているかどうかを確認することが必要です。うまく筋道を立てて考えたり説明したりできなくて困っているというのであれば、情報の整理と優先順位の付け方の支援が必要です。情報の整理については他項「説明されている概念をイメージすることが苦手」を参考にして下さい。

本人に自覚がなく、周りがそれに振り回されて困っているという場合もあります。このような場合は、困っている周囲の人がその対象の人に対して困っていることを伝える必要があります。とはいえ、話し方そのものを周囲が本人に強制するというものではなく、なぜ困っているのか、どのように情報を伝えてくれると周囲が受け取り理解しやすいのか、といった具体的な方法の提案に留める方が良いでしょう。コミュニケーションというものは2人以上いないと成立しません。それであるにもかかわらず、一方のみに「コミュニケーション能力が低い」とラベルを貼るだけにとどめてしまうのは教育上問題があると考えられます。例えば会話の流れに関係ないことを突然に言い出したり、相手の反応に関わらず自分の興味のあることを話し続けたりする人がいたとして、何が問題なのでしょう。このような「当たり前前の価値観」について疑ってみることも重要です。自分の価値観を基準に他人を評価することが問題だというわけではありませんが、「空気が変わる」「話の流れが止まる」「話が湿気る」「面白くなくなる」などといって自分の価値観に合わない人を排除することは多様な価値観を認めるという状態とは程遠い状態であるということを教員が共有しておくことは重要です。

## 友人関係がうまく築けず、集団の中に入るのが苦手

集団に入らないといけない、というわけではないということをまず皆で共有しておくことが大切です。とはいえ行事や授業では集団で行動する必要がある場合もあります。このような場合、どうすれば集団の中にその人が入れるかということよりも、どうすればその人がその集団から排除されずに済むかを考えることが重要です。

## 言動や行動が誤解されやすく、友達とトラブルになることがよくある

自閉症スペクトラムかどうかなどと考えるまでもなく、世の中には想像することが困難な人がいます。想像というのはシミュレーションのことです。こういうことを言うと相手はどのような気持ちになるだろうとか、このようなことをすると周囲は自分をどう見るだろうとか「〇〇すれば（自分以外の）環境がどのように変わるか/反応するか」をシミュレーションすることが困難な人がいます。困難でありながらも、自分なりに考え、行動した結果が周囲から見れば「状況に合っていない行動」に見える場合もあります。一般論として、このような人に対して多くの人は「〇〇したら周りの人はどう思うと思う？」と尋ねることによって、本人の気づきを促そうとします。しかし、これが難しいからトラブルになっているのです。気づきを促すよりもむしろ、〇〇すれば周りはどう思うか、どのように反応するか、その背景にある理由を筋が通るように説明することが重要です。一般的に周囲の人が理解しにくい行動であっても、本人からすれば明確な理由がある場合がほとんどです。本人の行動の背景にある理由を確認せずに「〇〇したほうがいい」「〇〇すべき」といったことを伝えても、本人の行動は変わりません。背景にある理由を踏まえて、その状況において適切な行動としてどうしたほうがよかったのかということ伝える必要があります。このような支援のひとつとしてソーシャル・スキル・トレーニング（SST）と呼ばれるトレーニングがありますが、誰でも彼でも SST に持ち込めばいいというものではありません。「一般的」「普通」「常識的」な反応に人を合わせようとするこの意味を問うことも忘れないでください。その常識が本当に現在の社会において適切かどうか、教育の観点から適切かどうか、慎重に検討する必要があります。

## 日常生活で困っていることがある

整理整頓が苦手で、よく物をなくすことがある

整理整頓が苦手なことと、よく物をなくすことには関係はありますが、原因は同じではありません。まずどちら（あるいは両方）が苦手なのかを確認し、それぞれの原因に応じた対策が必要になります。

### 整理整頓が苦手

整理整頓が苦手な場合、まず整理整頓ができる条件であるかどうか確認することが重要です。具体的には物の置き場が決まっています、それを本人が自覚しているかどうかということです。もし物の置き場所やしまう際のルールが決まっていなければ、場所とルールを定める必要があります。「常識で考えればここに置く」や「普通はこうする」といった目に見えない“一般的”価値観を根拠にして指導しないことが重要です。本人とともに確認しながら置き場所や使用時のルールを定めることができれば、記憶に残りやすく、ルールについても納得しやすくなります。

整理整頓ができる条件であるにもかかわらず整理整頓が苦手という場合についても、さらにいくつかの要件が考えられます。片付けるべき対象の量が多すぎて何から手をつければいいのかわからない（手順を組み立てられない+見通しが立たない）場合や、片付けるモチベーションが維持できない場合、です。手順を組み立てることが難しい場合は一緒に作業の順序を考え、紙に書き出すことで手順と見通しが明確になります。また、見通しについては「どういう状態が片付いている状態なのか」を口頭もしくは写真などで明確に示すことで片付けのゴールが明確になり、見通しが持ちやすくなります。モチベーションについては、いきなり上がるものではありません。片付ける量が少ない状態から初めて、時間をかけて少しずつ「片付けることによるメリット」を本人が自覚できるようにしていく必要があります。さらに、片付ける量をコントロールするのにもちょっとした工夫があります最初の部分については別の人が片付け、最後の片付け終わり直前から本人に片付けさせるといった工夫によって「自分もやれば片付けられる」という感覚を身につけてもらうこともできます。重要なのは「挑戦してみたらできた」という事実を経験してもらうことです。

### よく物をなくす

物をなくす理由は「いつなくなったのかわからない」「どこにおいたのかわからない」といったように対象物に関する時間情報と空間情報がないためです。それら情報があれば、「探し出すことが可能」なので物をなくさないということになります。これは誰でも同じなのです

が、頻繁的にそれらの情報を失う人がいます。そのため物をよくなくす人にはいつなくなったのか、どこにおいたのかということがわかって「探し出せるよう」に工夫してもらう/支援することが重要です。いつなくなったのか、というのは時間に関するエピソード記憶の問題です。最近起こったことに関するエピソード記憶を失うということはほとんどありません。他方、どこに置いた/落とした/しまったのかわからなくなるという空間情報はエピソードとして記憶されていない場合が多いので、思い出すことそのものが困難です。そのような場合、多くの人には「ここに置いたはずだ」「ここで落とした可能性が高い」などと文脈手がかりを元に推測します。しかし、このような推測が可能なのは普段からの行動パターンが一貫している人です。イレギュラーな行動をとった場合は推測も難しくなります。そのため実質的に物をなくさないために効果の高い工夫は「そもそも体から離れないようにする」か「どこにあるか探せるような特殊な細工をしておく」か「なくしても/落としても戻ってくるようにする」ということになります、まず、「そもそも体から離れないようにする」ためには紐やチェーンやカラビナなどを用いて鞆や服に繋いでおくことが有効です。続いて「どこにあるか探せるような特殊な細工をしておく」ためには、昔からある方法として鈴をつけておくというものがあります。落とすと音がなるので落としたことに気づくわけです。また、最近ではBluetoothの通信機能を持ったタグ（キーホルダーやシール）が販売されています。これを鍵や財布に繋いでおくスマホ経由でそのタグから音を鳴らすことで、どこにあるのかを見つけやすくなります。最後に「なくしても/落としても戻ってくるようにする」ためには、これも一般的な方法として名前を書いておくということが有効です。子供じゃないのだから、などと言って名前を書くことを嫌がる人も多いのですが、失っても戻ってくる可能性を高めしておくことは、よく物をなくす人にとっては大変有効な手法です。

急に予定が変わると不機嫌になり、なかなか気持ちを切り替えられない

予定変更により不機嫌になるというのは、ちょっとしたパニックになっているのだと考えると、対処行動を想像しやすくなります。なぜパニックになるのか。それは結果が想像できない（＝見通しが立たない）ことに対する不安が大きいからです。逆に、これから起こることが想像できることが人に安心をもたらします。仮に、私たちが今どこかの目的地に向かっている途中で道に迷ったとします。目的地に到達する約束の時間に遅れそうであるという条件を追加してみるとどうでしょう。さらに、その迷ったのが夜で、街灯のない路地で迷ってしまったとしたらいかがでしょうか。このように人は見通しが立たなくなると不安になります。この見通しを立てる能力に個人差があるので、見通しをもつことが困難な人は予定変更があるとパニックになりやすいというわけです。これらをふまえ、このような場合について有効な支援について考えると、予定変更後に生じることの見通し（いつどこで誰が何をどう

する）を伝えること、そして自ら見通しをもてるようになるためのテクニックを身につけること、が支援として有効です。

#### 予定変更後に生じることの見通し（いつどこで誰が何をどうする）が持ちにくい場合

見通しを持ってもらうために、想定される事態を口頭で伝えれば良いのですが、口頭だと見通しをもつことが難しい人がいます。音声情報は目に見えませんが記憶する必要があるためです。そのため思考の整理が苦手な人に口頭で見通しを伝えても効果がない場合があります。そのような場合、時系列に沿ったフローチャートやチェックリストを使い情報を視覚化することで全体像が把握しやすくなったり、後で見直すことができるようになっていたりします。

それから忘れてはいけないことがあります。変更前の予定が今後どのように扱われるのかを伝えることです。ある人がイベント A を楽しみにしていたのに、突然の予定変更でそれがなくなった場合、今後イベント A への参加予定は今後どうなるのか、人は誰でも知りたいと思うものです。

#### 自ら見通しをもてるようになるためのテクニックを身につけること

周囲が支援して見通しがもてるようにすることは重要ですが、最も重要なことは、今後本人が様々な環境において自ら見通しがもてるようになるためのテクニックを身につけることです。簡単な方法としては例えば「今後の展開（予定）を知っている人に直接予定を尋ねて確認する」という方法があります。しかしながら、誰に聞けばいいのか、どう聞けばいいのか、聞いたことをどのように記録しておけばいいのか、といったことが難しいというケースが多いです。そのため、どのような人に、どのようにお願いすれば、予定を教えてもらえるのかといったこと練習しておくことが大切です。この時、自分にとって思い出しやすい（無くさない、いつでも確認できる）媒体で予定を記録しておくことができればなお良いです。

#### 怒りっぽい（カッとなりやすい）

すぐカッとなる、というのは単純に性格だけが原因ではないのかもしれませんが。「頻繁にクラスメイトとトラブルになる」と評価されている人と面談して話を聞いてみると、本人が怒る妥当な理由が認められることが多くあります（例えばクラス内でからかわれるターゲットになっている、といったような）。そもそも、人は原因もなく腹を立てるということはほとんどありません。怒っている人にはなんらかの理由・原因があるのです。その原因の捉え方が人にとって違うので「怒りっぽい人」「怒らない人」といったような違いが出てくるのだと考えるのが妥当でしょう。原因を確認し、原因を取り除くということが基本的な対処方針になります。

手先が不器用（こまかい作業が苦手、動きがぎこちない）

手先が極端に「不器用」な人がいます。高校にもなると「不器用さ」は目立ちにくくなります。器用さを求められる課題が小中学校に比べて相対的に少なくなるためです。高校で端的にわかりやすく「不器用さ」が見られる場面といえば、文字を書く場面、靴紐を結ぶ場面、カッターナイフで紙を切る場面、体育の球技でボールを投げたりパスしたりするような場面、くらいでしょうか。ちなみに発達性協調運動障害という診断がありますが、英語圏でこのような障害を検査する際に用いられている検査においても、書字や紐結びやボールコントロールが手続きに含まれていたりします。文字を書くことが極端に遅い人や美術や書道、体育などの授業で気になる人がいた場合、上記のような課題についてもパフォーマンスを確認してみてください。アメリカ精神医学会の診断基準である DSM-5 によると、発達性協調運動障害の有病率は 6%程度とされています。これはクラスに 35 名から 40 名の生徒がいるとすればそのうち 2、3 名に発達性協調運動障害があるという発生率です。決して珍しい障害ではないということです。また、知的障害のある人にも不器用さがみられることが多くあります。なお、不器用であることは問題ではありません。不器用であることによって自信をなくしたり、書く作業に時間がかかって授業についていくことが困難になったりすることが問題なのです。つまり、自信をなくさないような教育的アプローチや、書くことを代替するような方法を本人が身につけられるようにアプローチしていくことが大切です。この人は発達性協調運動障害があるのではないか、知的障害があるのではないか、といったように人の状態にラベルを貼ること自体には意味がありません。

落ち着きがない。身体はどこかを絶えず動かしている

教育の現場では、特定の児童生徒に対して落ち着きがないという評価を聞くことが少なくありません。では落ち着きがない、あるいは落ち着いている、という状態はどのようなものかと問われると明確な基準がないことに気がつきます。何かしている最中に体の一部が絶えず動いていたとしても、本人にとっては問題がない場合がほとんどです。落ち着きがないと人が評価されるのは、たいていその人の行動によって周囲の人の注意が逸れてしまったり、話者にとって望ましくない態度で話を聞いていたりする場合です。「落ち着きのなさ」というものは、社会に出てからよりも小中高時代の方が目立ちやすいのです。理由は、学校では「決まった時間に決まった場所に座り続けなさい」という制約のある場面が多いためです。もちろん児童や生徒が将来的に社会に出ることを考えると、周囲の人と折り合いをつけながら自分の行動を調整していく能力を獲得することは重要で、そのための教育も重要です。しかしながらこのとき重要なのは、本人に我慢させることよりもむしろ、本人が自分の行動特性について自覚できるようにし、それを集団生活の中で問題にならないようにするための

調整手段を身につけさせることです。これは一例ですが、Spinner Ring という指輪があります。リングが二層になっていて、層の間にベアリングを入れることによって上部層を無限に回転させることが可能です（インターネットで検索してもらえば様子がよくわかります）。これを回転させている間は身体の他の部分の動揺が無くなる人もいます。つまり、身体動揺を止めるというよりは他者にとって問題とならない身体行動にすり替えることによって、自分も周囲もストレスのないような状況にする、という発想が重要であるということです。もちろん上記の指輪が万能なわけではありません。「周囲」から「問題がある」と認識される「本人が意識していない行動」については、本人の意識を喚起しようとしても効果が得られにくいので、「本人が意識していない行動」を別の行動にすり替えることによって「周囲」に「問題視されないようにする」ということが重要であるということです。

興味のあるものを見つけたり、思いついたら、場に関係なく席を立ったりする

授業中であるにもかかわらず席を立ったり、授業と関係のない話を始めたりする児童生徒がいます。この時にまずポイントとなるのはそのような行動をとる人がその行動を自覚して遂行しているのか（わざとやっているのか）どうかということです。

授業中に思わず離席してしまう

上記のような状況に至る原因について「自分の衝動的な欲求を抑制できないから」といったような説明を見かけることがあります。しかしこのような説明は実際の教室においてはあまり意味がありません。解決のためのアプローチに結びつきにくいからです。興味をもつことや何かのアイデアを思いつくことは良いことです。ここで「問題」になるのは「座っている『べき』状況において、席を立ってしまう」ということでしょうか。このとき実際には誰が困るのでしょうか。まずは授業をしている教員です。続いて、注意がそれてしまうという点において周囲の人たちも困ります。そして、教員の話聞き逃し学びの機会を失った本人も困ります。何がしたいのかというと、それぞれの立場で困る理由が異なるということです。本来はそれぞれの立場に応じて解決策があるはずですが「その生徒がおとなしく座ってさえくれればそもそも問題は起こらない（＝問題は解決する）」と考えてしまうことがよくあります。「おとなしく座る」ことでその生徒が授業内容に興味をもって学習し、内容を理解できるのであれば問題ありません。しかしながらそうならないために離席しているのではないのでしょうか。このような場合、離席の理由を考えることが重要です。離席するタイミングを観察してみてください。前半は集中して聞いているけれども後半になると離席が始まるといったケースや、隣の席の人が雑談を始めるとそちらに注意が向いてしまったり立ち歩いてしまうというケース、説明の内容が複雑になってくると離席するケースなど、傾向が見られるのでは



ないでしょうか。注意を持続させることが困難なのであれば途中で気分を切り替えられるように授業の工夫をしたり、隣の人の雑談が離席のきっかけになるのであれば席の配置を工夫したり、説明の内容が複雑になりそうな時にその生徒の近くに移動して理解の様子を見ながら説明の仕方を変更するといったように、傾向を踏まえて対策を考えることが重要です。

#### 授業中に意図的に離席したり周囲に授業と関係のない話を話しかけたりしてしまう

もはや授業そのものに興味がなく、ただ友達と話したくて教室にいる、授業時間だろうがなんだろうが自分には関係がない、といったような態度の児童や生徒がいます。こうなるとお手上げでどうしようもないと感じる教員がほとんどだと思います。そのような児童生徒に授業の中だけで対応するのは困難です。しかしながら忘れていただきたいのは、人間には本来知的好奇心が備わっているということと、どんなものにも興味が持てないということはあるけれどもそれは後天的な学習の結果としてそうなっているということ、です。本来備わっているものを利用し、学習の結果としてそうなったのであれば新たな学習によってそれを変えていく、という方針が教育においては重要なのではないかと思います。ここでまず大切なのは、教員として自分ができることとすべきこと、学校組織（チーム／学年団）としてできることとすべきこと、家庭と連携すればできることとすべきこと、学外の専門家や社会資源の力を借りればできることと借りるべきこと、を分けて整理したうえでアプローチすることです。授業に参加しない背景にどのような個人の要因と環境の要因が関係しているのか、観察や面談によって検討したうえでアプローチを選択する必要があります。このようなケースにおいては教員の働きかけですぐに効果が現れるというケースは少ないように思います。働きかけの効果が出るまでに時間がかかるものだという前提で取り組まれる方がよいと思います。ただし、闇雲に同じことを繰り返すのではなく、働きかけによって児童生徒がどのように反応するか、小さな変化を見落とさずに取り組むことが重要です。

- 
- 本ガイドの作成には文部科学省科学術研究助成基金助成金を使用させていただきました。
    - 基盤研究 (C) 課題番号: 16K048520001, 「普通科高等学校における特別な支援を要する生徒への合理的配慮提供システムの研究」
  - 本ガイドは <http://okakohei.com/guide.pdf> からダウンロードすることが可能です。
  - 内容および商用利用に関する問い合わせは [k-oka@ghsj.ac.jp](mailto:k-oka@ghsj.ac.jp) までお願いします。
  - 本ガイドに記述した内容はあくまで参考であり、完璧なものや網羅的なものではありません。筆者がこれまでの自身の研究や臨床の経験を経てまとめたものです。紹介した知識やノウハウが子供たちの悩みを解決するために利用されることを願っています。

岡 耕平（滋慶医療科学大学院大学）