

# 通常学校に在籍する高次脳機能障害のある児童への学習支援

－複数の学習場面における指導を通して－

荒 川 いづみ (岩倉市立岩倉北小学校)

船 橋 篤 彦 (愛知教育大学障害児教育講座)

**要約** 特別支援教育は、「個の教育的ニーズに応じた」教育・支援である。その理念は浸透しつつあると思われるが、一方で、教育実践において、「診断名や障害種に応じた」教育・支援という理解がなされている場合もある。今後の特別支援教育の展開を考える上で、今一度、子どもの実態に即した教育・支援について提唱する必要がある。そこで、本稿では、高次脳機能障害という診断を受けた児童に対して、学習支援を行った事例を取り上げ、子どもの実態を踏まえ、学習内容のスモールステップ化や指導上の配慮を中心に報告した。

**キーワード**：特別支援教育、高次脳機能障害、学習支援

## 1. 問題および目的

平成19年度から、「特別支援教育」が実施されている。文部科学省によると、この「特別支援教育」とは、「これまでの特殊教育で対象としてきた障害のある児童・生徒に加えて、LD (Learning Disabilities：学習障害)、AD/HD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder：注意欠陥／多動性障害)、高機能自閉症等のいわゆる発達障害といわれる特別なニーズを持つ児童・生徒にまで対象範囲を拡大して教育することである」としている。また、「特別支援教育の推進について」(文部科学省 2007)においては、「『特別支援教育』とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。」とも述べられている。

特別なニーズを持つ児童生徒に対し、そのニーズに応じた支援をする教育とされる「特別支援教育」が目指す基本理念は理想的なものである。しかし、実際には運営形態が明確でなく、校内の特別支援教育にかかわるシステム作りをはじめとし、その方向性を模索しているにとどまっている現状にあるところが多く、まだ都道府県や市町村によっても支援体制の進行状態には大きな差がある。また、人的な環境整備が整っていない現状でもある。

このような状況では、支援が必要な児童生徒の発見が遅れたり、適切な支援がなされなかったりし、児童生徒が混乱したり、十分に学力をつけることができなかったりする可能性がある。さらに、古屋・岡・広瀬(2006)が「平成15年度からはじまった『特別支援教

育推進体制モデル事業』は、『平成19年度までを目処に、すべての小・中学校においてLD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒に対する支援体制の整備を目指すもの』としている。結局、LD等の子どもに限定されている。特別支援教育は、LD等の子どもに限定した教育を指しているのか、それとも、これまでの障害児教育の対象にそれらを加え、場を通常の学級に拡大する、ということなのか。」と述べているように、実際は診断名がついていないという理由などによって特別支援の対象にならない場合があるなど、診断名にとらわれすぎているようにも感じる。このように診断名が先行することにより、適切な支援が困難になることもある。以上に述べたように、「特別支援教育」への移行は、まだいくつかの課題や問題点を抱えていることが分かる。

特別な支援を必要とするのは、障害の有無ではない。診断名がないと支援をすることができないということでもない。目の前にいる児童生徒が、今必要としている支援は何なのだろうかということが明らかになれば、支援はすぐに始めることができるだろう。特別なニーズのある子どもの学習支援とは、通常の授業で普段使われる教材の使い方、教示の仕方、言葉かけの仕方、指示の出し方、タイミングなどでは学習内容や課題遂行が今の段階では難しいと考えられる子どもへの援助であり、障害の有無は関係ない。授業で用いる同じ課題や内容のものであっても、教材の種類や教材の使い方、教示の仕方、言葉かけの仕方、指示の出し方、タイミングなどを工夫することで児童生徒の反応が変わることがある。どのような支援がよいのか、どのようなときに個別の支援が必要なのかということは一人一人異なる。知識としてそれぞれの障害名やその特性を知ること大切だが、たとえ同じ障害の種別や障害名であっても一人ひとり必要な支援は異なる場合も多い。こういう障害があるからこのような支援が有効だと決めつけるのではなく、医学的診断や障害名にとらわれず、その子どもが何に困っているのかに気づ

き、それに対応した指導や援助の方法を考え実行していくことが求められている。また、児童生徒のニーズは不変のものでもない。発達障害のAD/HD, LD, 高機能自閉症、アスペルガー症候群といわれる子どもたちは、年齢によって障害名が変わることも多いとされている。国立精神神経センターによると『子どもの発達の過程で、発達の年齢段階によって問題の現れ方が変わってくる。受けてきた教育、療育、そのときのニーズによって診断名が変わっていくものである。』とも述べられている。このように、児童生徒のその時の実態をよく把握し、年齢、属している集団、将来何を目指すか、家庭状況、その児童生徒の目標とするとところなども合わせて支援方法を考えていくということも必要となるだろう。

以上述べてきたように、現在、特別支援学級だけでなく通常学級においても、LDやADHDなどの発達障害のある児童をはじめとし、特別な支援が必要な児童生徒が多く割合で在籍している。そのような状況の中では、障害の有無、医学的な診断や障害名にかかわらず、その児童の学習状態や教育的ニーズを把握し、それに応じた指導等を行うことが求められるだろう。以上を踏まえ、本稿では、高次脳機能障害という診断を受けた児童に対して、具体的な学習支援の方法を検討し、個に応じた支援・指導について考察していきたい。

## 2. 事例の概要

### (1) 対象児

A (男児)：11歳，B市立C小学校通常学級5年生。高次脳機能障害の診断を受けている。

### (2) 指導期間

家庭教師：X年1月（当時小学4年）～現在（記録はX+1年1月13日まで）

### (3) 対象児の生育歴

Y年11月に交通事故に遭い、意識不明の重体となる。この時は気管切開も行っていた。数日後に目を覚ますが、応答はしなかった。しかし、話しかけると脈拍が速くなるなど、周りの声は分かっている様子だった。Y+1年2月に入ると、声かけに対して応答ができるようになった。同年3月にD療護センターに転院し、運動・作業・言語のリハビリがほぼ毎日ある生活となった。また、この頃は、声が出しづらく、ひらがなの表を指差すことで会話をしていた。しばらくすると、数の認識ができ、ひらがなも読むことができ、簡単な足し算・引き算や1年生の教科書を読むこともできたことから、事故前に学校で習っていたことは理解している様子であった。毎日リハビリなどの間に、足し算や引き算の計算を、タイムを計って練習したりなどの学習をしていたが、8月頃からリハビリの時間の関係で

継続できなくなった。Y+2年2月に退院し、母が付き添って週2回2時間目まで学校へ通い始めた（当時2年生）。運動のリハビリは週2回、作業・言語のリハビリはそれぞれ週1回ずつ通っていた。また、6月からは月2回音楽療法にも通うこととなった。3年生になると、午前中のみ毎日学校に通うようになった。12月からは給食も学校で食べるようになり、2月からは母は送り迎えのみで付き添いもなくなった。4年生になると、学校で一日過ごすようになった。ほとんどの時間を通常学級で過ごす、国語と算数の授業を特殊学級（現在は特別支援学級）で受けることもあった。通常学級にいる時間は、通常の授業に参加することもあるが、教科により家から持参した他学年の問題集（2～3年）に個別で取り組んでいることもある。時間によっては、学校支援員がそばにいる状態で授業を受けることができるようになった。3月からは、E大学から学校支援ボランティアも派遣されるようになった。また、運動のリハビリは週1回に、作業・言語のリハビリは2週間に1回になった。5年生になり、全ての時間を通常学級で過ごすようになったが、多くの時間は4年生の時と同様に、教科により家から持参した問題集に個別で取り組んでいる。現在ではほとんどの時間にボランティアや支援員が本児の学習支援に入っている。また、5月からは法令改正により、運動のリハビリも2週間に1回となった。10月からはE大学の動作法の月例会にも参加している。

### (4) 知能検査

Y+3年、WISC-IIIを実施。言語性知能（VIQ）50、動作性知能（PIQ）47、全検査IQ（FIQ）47という結果であった。事故による肢体不自由があり、反応時間の遅れが見られることから、全検査IQは60程度と推定される所見が出されている。詳細な情報は得られなかったが、下位検査の評価では、算数、数唱、完成、組合、迷路の項目が全体の中では高い数値を表している。また、群指数では、注意記憶（FD）が高く、処理速度（PS）は低い数値を表している。

### (5) 開始当初の対象児の様子

- ・本来は右利きだが、麻痺のため主に左手を使って生活している（鉛筆、箸など）。
- ・基本的には言葉での指示も通るが周りの状況などにより指示が通りにくいこともある。
- ・会話はできるが、問いかけに対して筆者が意図したものと違う答えが返ってくるときがあったり、話が一方的になったりすることがある。
- ・学習内容は、教科により異なるが、だいたい小学校1～2年程度の内容まで理解している。
- ・気が散りやすく集中が続かない、ものごとへの取り組みに時間がかかるなどが課題として挙げられる。
- ・できないこと・間違えることへの抵抗が強く感じら

れる。

### 3. 事例の経過

3-1. 指導の経過 \*対象児をA, Aの母をMo, 指導者である筆者をTと表す。

#### (1) 国語の指導について

国語の指導で行った主な支援内容と、それに対する本児の変化を表1に示す。

#### ①文章読解・音読・作文

第Ⅰ期には、音読の支援として読んでいる部分以外を隠すという支援を行った。指導開始当初の本児は、長い文章をみるだけでも嫌な様子であった。そのため文章の読解以前に文章を「読む」ことに慣れておらず、まずは「文を読む」ということに重点を置く必要があるのではと考えた。この当時の本児の学習上の困難な点として、長い文章の中の自分が読んでいる部分に注意を向け続けること、文字や行を目でたどることが難しかったのではないかと考えられる。実際に、音読をする時は指で読んでいるところをたどりながら読

表1 国語の指導を通して見られた本児の変化

支援内容	本児の変化
<p>音読・文章読解・作文</p> <p>読むところ以外を隠して読む</p> <p>文章の聞き取りクイズや なぞなぞを学習に取り入れる</p> <p>説明クイズを学習に取り入れる 言葉のきまりの理解を確認する</p>	<p>長文を読むことに抵抗がなくなった。</p> <p>短い文章からならば、質問の答えを見つけることができるようになった。</p> <p>様子を表す語彙が増えた。</p>
<p>漢字</p> <p>漢字をパーツに分けて覚える ように指導する</p> <p>選択肢を設けてそこから正しい 漢字を探す 手本を数秒見せ、書くときは 手本を隠す</p>	<p>自分の名前やよく使う漢字は少しずつ覚えることができた。 手本を見て正しい漢字を書くことができるようになった。</p> <p>分からない漢字を自分でドリルや辞書から探して 書くことができるようになった。 簡単な漢字は覚えて書くことができるようになった。</p>

むのだが、それでも自分がどこを読んでいるか分からなくなってしまうことがあった。それが原因で文を読むこと自体を嫌がっていたとも考えられる。そのため本児にとって、読んでいる部分以外を隠して読む範囲のみが見えるようにすることは、注目する対象が限定されるため、文字を追いやすく、読みやすくするためには有効な支援だったのではないだろうか。またこの支援は、読んでいる以外の部分を隠しておくことで、長文を読んでいるのではなく短文をいくつか読んでいるという印象を本児が持つことができたため、抵抗なく読み進めることができたとも考えられる。そして、読み終えてから今まで読んできた部分を全て見せ、「実はこんなに読めていたんだよ。」と伝え褒めることで、本児の「自分にもできるんだ。」という自信にもつながったのではないだろうか。

読むことに慣れてきた第Ⅱ期では、斜線を引くことで単語や文節ごとに区切り、斜線の間(=単語や文節)は一度に読むという指導を行った。この時期の本児からは、文章を読むことには慣れてきたようだが、

文を文章として読んでいるのではなく、一文字一文字読んでいるような印象を受けた。また、この時期に文章読解も行ったが、文章中から答えを抜きだす問題を解くことができず、支援として答えを探す範囲をかなり狭くしてもうまくいかなかった。この原因としても考えられるのは、本児が文章中の単語を単語として認識して読んでいるわけではなく、文字を追って読んでいたため、文章の意味も理解できないのではないかと想像できる。そのため、単語や文節のまとまりとして意識しやすい工夫は、単語を一つのことばであると認識して読むことができるようにするという点で本児にとって有効だったのではないかと考えられる。

第Ⅲ期では、「聞き取りクイズ」、「なぞなぞ」を学習に取り入れた。本児は、WISCの結果からも分かるように、頭に記憶として情報を残しつつ次の行動を行うことが難しいという学習の困難さがあると考えられる。文章読解においては、読んだ内容を記憶しながら次の文を読み進めることが必要になってくる。しかし本児の場合、その行動に困難さがあるため、

実際に文章を読んでいても、頭に入っていない様子が見られた。そこで、まずは聞いた言葉を頭に入れておかないと答えることができない「聞き取りクイズ」や問題を聞いたうえでその情報は頭に残し、さらにその答えを考えることが必要になってくる「なぞなぞ」を学習に取り入れ、情報を記憶しながら作業を行う練習とした。この支援は、短い文ならば聞いて理解することを得意とする本児の能力を生かすことができ、本児自身もゲーム感覚で楽しく学習できた支援だったのではないかと考えられる。さらに、語彙力の低さや基本的なことばに対する知識も少ないように感じられたため、ことばのきまりを学習したり、「説明クイズ」を学習に取り入れたりした。また、文章の内容をイメージしやすいように絵や写真をみせるなどの支援も、文章の内容がわかりやすくなるようだった。これらの支援の結果、少しずつではあるが文章の読解ができるようになってきており、困難な面ではあるが情報を処理する能力が付きつつあるように感じる。

## ②漢字

第Ⅰ期には、ノートやドリルに練習することを繰り返していたが、なかなか効果が上がらなかった。実際の指導場面でも、何度も練習した直後に問題を出しても答えることができなかったことがあった。また、手本を見て書いても、書き間違いが見られることがあった。この理由として、本児は漢字を練習していても、ただ漢字を書いているだけで覚えるという意識がないのではないかと、また、細かい部分に注目することが難しく、漢字を大まかな形でしか捉えていないのではないかと考えた。そのため、第Ⅱ期・Ⅲ期を通して、漢字を部分ごとのパーツで覚え

る（例：細→糸+田）こと、数秒間のみ手本を見せて、漢字を書くときは手本を隠して書くなどの支援を行った。これらのことを繰り返すうちに、本児から漢字をパーツで覚えているような発言もみられ、現在では身近な漢字から少しずつ覚えていくことができてきた。

一般的には、漢字を身につけるためには何回も「書き取り」をすることが良いと考えられているが、本児の場合それだけでは身につけにくく、覚えて書くという意識を持たせることや、漢字の細かいへんやつくり、線の数を細かく見るようにすることができるよう工夫が必要であったと考えられる。今回の支援では、それらの部分を意識させる働きかけをすることができたため、本児が少しずつではあるが漢字を覚えることができてきたのではないかと考えられる。また、それに加え、部分ごとのパーツで覚える支援は、形を言葉であらわすことで音声化され、それにより耳からも情報が入るため、より覚えやすくなったのではないかと考えられる。

ただし、第Ⅰ期に行っていた「書いて練習する」ことは、全く意味がなかったとは思わない。それは、本児の第Ⅰ期と第Ⅲ期の字を比較してみると、書くことで覚えるというのは難しかったが、繰り返し練習することで筆圧が上がったり、マスの中に収まるように書く力がついたのでないかと考えられるためである。

## (2) 算数の指導について

算数の指導で行った主な支援内容と、それに対する本児の変化を下の表に示す。

### ①足し算・引き算の筆算

第Ⅰ期ではまず繰り上がり・繰り下がりのない計算

表2 算数の指導を通して見られた本児の変化

支援内容	本児の変化
<b>足し算・引き算の筆算</b> 解く順番や決まりを繰り返し伝える 答えや繰り上がり・繰り下がりを書く位置を□で示す 足し算と引き算を分けて指導しなおす 一度なくした支援（Ⅰ期に行っていたもの）を再び行う +、-の記号に印をつける 1問ごとに何算か確認する声かけをする	計算の手順を理解することができた。 計算の仕方の間違いを減らすことができた。 間違え方に変化が見られた（計算の手順の間違い→+、-の間違いのみ） 自分で+、-を意識して計算ができるようになった
<b>かけ算・割り算</b> 九九カードや九九の歌を用いて楽しく練習できるようにする 紙に書いた九九を読む 計算式に読み仮名をつける 九九カルタを学習に取り入れる 割り算をかけ算の式にしてヒントをだす ( $\square \div \Delta = \square \rightarrow \square \times \Delta = \bigcirc$ $\bigcirc, \Delta$ は数字、 $\square$ に入る数字を答える。)	九九に興味を持ち、意欲的に練習することができた。 ほぼ間違えずに暗唱できるようになった。 間違えても自分で $\square \times 1$ から唱え、答えを見つけることができるようになった。 紙上計算ができるようになった。 ランダムに並べた九九やかけ算を利用した問題（ $\square \times 5 = 40$ $\square$ に入る数字を答えるなど）が解けるようになった。 割り算の計算ができるようになった。
<b>文章題</b> 具体物（おはじき、人形など）を用いる	文章を自分で読んで答えと式を書くことができるようになった。

で計算の仕方を覚えるための支援として、計算の順序や答えを書く位置など、計算のルールを決め、問題を解くたびに提示し繰り返し教えるようにした。これにより計算の仕方は理解できたようだ。これは、本児の強い能力だと考えられる能力を生かした「課題のパターンを示す」という支援であったためだと考えられる。

しかし、繰り上がりや繰り下がりのある筆算を学習したり、足し算と引き算をランダムに並べて問題を出したりすると、足し算と引き算が混ざって混乱してしまい、今までできていた繰り上がり・繰り下がりのない計算もできなくなってしまう。

間違え方の傾向を見ると、

- ①足し算と引き算を間違える
- ②一の位は足し、十の位は引く、またはその逆
- ③繰り上がりや繰り下がりの位置を間違え、答えの桁数が変わってしまう
- ④足し算の問題で繰り下がりをしてしまったり、その逆をしようとする

などが見られた。また、足し算・引き算の解く順番も関係しているようで、前の問題が足し算ならば次の問題も足し算、引き算ならば引き算で解いてしまうなど、前の問題につられていても考えられる。以上のことから考えると、本児は、計算の手順は覚えたが、どの場面で何を使うかが曖昧になっていたのではないかと考えられる。第Ⅰ期に本児が計算ができるようになった際に、筆者は計算方法を十分に理解しているととらえ次に進んでしまった。しかし、まだこの時期は、表面的には理解しているように見えるが、使いこなせていなかったのではないだろうか。つまり、足し算・引き算の意味をそれぞれ理解して解いているのではなく、そのとき頭に浮かんだ計算方法を使って当てずっぽうで解いていたとも考えられるということだ。

第Ⅲ期には、再び足し算と引き算を分け、計算の仕方を定着させるために第Ⅰ期の頃の支援を行いつつ、足し算か引き算かを意識できるように働きかけた。このことは、どのようなときにどの方法を用いて計算するのかを定着させるのに有効だったと考えられる。また、一度はできていたことも新しい情報が入ったり、何かと混乱してしまったりするとできなくなってしまうというのも、情報処理が苦手な本児の特徴と考えられるため、今回のように、前のステップに戻って指導するということは本児にとって必要なことだったのだろう。その後、上のようなミスをすることが減り、再び足し算・引き算をランダムに並べて問題を出しても、計算の仕方自体を間違えることはなくなったのはこのためだと考えられる。

また、③が起こる原因としては、「『1』が集まって

『10』になる」という十進法や数量概念と計算式が結びついていないため、「この数とこの数を足すと（引くと）だいたいこのくらいの大きさの数になるかな。」と考えたり、もし間違った答えを見ても「何か変だな…」などと気づいたりすることができないことも理由として考えられる。これに対しては、おはじきなどの具体物を用いて答えの確かめをするように支援をしたが、具体物で出した答えと筆算で出した答えが結びつかないよう数量概念の理解にはまだ至っていないと考えられる。数量概念については今後も繰り返し支援が必要だろう。

## ②かけ算・割り算

第Ⅰ期では、九九に興味を持てるような支援を行った。(1)－②で述べたこととも関連するが、一般的に九九を覚えるときのように何回もカードを見ながら唱えて練習するだけでは身につけにくく、覚えるという意識を持ちづらいということが、本児の特徴として推測される。また、興味を持ったことに対する理解は早いという特徴も考えられたため、ゲームなどを通してまずは九九に興味を持つことから取り組んだ。それにより九九は第Ⅱ期にはほぼ間違えずに言えるようになり、「楽しく学ぶことができたこと」が覚えることにつながったのではないかと考えられる。

第Ⅱ期・Ⅲ期では、覚えた九九を使うことを目指した支援を行った。第Ⅱ期の本児は、「九九」として唱えることはできるが、「かけ算」として利用することができない状態であった。これは、算数の基礎となる「数概念」の形成と関係があるように感じる。「数概念」とは、「数詞、数字及び数対象の、数の三つの基本要素相互の間の関係操作を行う心の働き」と定義できる。〔図9〕を例とすると、数対象は、具体物が4個、発声は〔yon〕と発音し、数字は「4」と表記する。これらがすべて同じことを表すということの理解が「数概念」である。

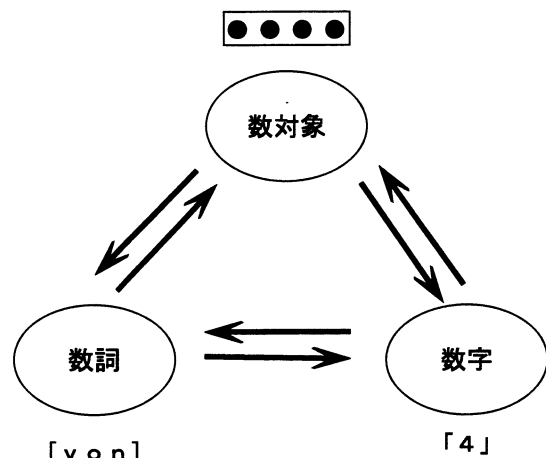


図1 数概念の成立過程

本児は、足し算や引き算の段階では数概念を理解していないという様子はそれほど見られなかった。しかし、かけ算に関しては、この「数概念」の考え方をを用いて考えると、九九として読むと「 $2 \times 2 = 4$ 」は「ににんがし」、かけ算として使うときは「に かける に」などと独特であるため、紙上計算でかけ算として使う際に、「 $2 \times 2 = 4$ 」と「ににんがし」と「に かける に は よん」が一致していなかったのではと考えられる。そのため、書かれた九九の問題に読み仮名をつけたり、読む練習を行ったりすることで書いてある問題も解くことができるようになっていったのではないだろうか。

また、割り算に関しては逆であり、「いくつかの数のある個数に分ける」という意味は理解しているようだが、計算式にするとまだ解くことができないときがあり、計算方法は完全には理解しきれていないようである。かけ算も割り算も、計算方法とその概念の一致がまだ不十分であることが考えられるため、今後はさまざまな場面で実際に使っていくことで一致させる工夫をしていく必要があるだろう。

### ③文章題

第Ⅱ期の本児の様子は、文章題を見ても何をしたら良いのか分からないというような状態であった。これは国語の文章読解にも関係し、(1)－①で述べたように、問題文を一字一字読んでおり単語を単語として理解していない、文章中に示されている条件を記憶

しておく力の弱さが考えられる。そのために文章の内容をイメージできず、問題を読んでも何を聞かれているのか理解できなかったのではないだろうか。また、具体的事象を数的に操作することが難しかったということも理由として考えられる。これらに対する支援としては、音読と同様に斜線を引くこと、文章を読んだ後に具体物を用いて文章のイメージがわきやすいような工夫をした。これにより文章の内容を理解し、さらに視覚情報からの理解が得意な本児は、具体物により文章内容のイメージを膨らませることができたのではないかと考えられる。

## 4. 考察

### 本児の実態について

本児は、WISC－Ⅲの検査結果では、全検査IQ (FIQ) が47、言語性知能 (VIQ) が50、動作性知能 (PIQ) が47 (体の不自由さを考えると全検査IQは60程度) と診断された。また、下位検査の評価では、言語性検査では算数、数唱の数値が高く、動作性検査では完成、組合、迷路の項目が全体の中では高い数値を表していた。群指数では、注意記憶 (FD) が高い数値を表し、処理速度 (PS) は低い数値を示していた。この結果から、本児の強い能力と弱い能力は以下のように推測することができる。

表3 WISC-Ⅲの結果より (「軽度発達障害の心理アセスメント」(上野・海津・服部 2005) をもとに作成)

強い能力	弱い能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>・聴覚的短期記憶</li> <li>・計算力</li> <li>・視覚的長期記憶</li> <li>・視覚刺激に反応する力</li> <li>・感覚運動のフィードバックを利用する能力</li> <li>・部分間の関係を予測する力</li> <li>・思考の柔軟性</li> <li>・視覚的パターンをたどる力</li> <li>・見通し能力</li> <li>・視覚情報に素早く反応する力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一般的事実についての知識量</li> <li>・指示に従う力</li> <li>・事務処理の速度と正確さ</li> <li>・動作の機敏さ</li> <li>・視覚的短期記憶</li> <li>・全体を部分に分解する力</li> <li>・非言語的な概念 (解法の法則性など) を形成する力</li> <li>・自分が考案した空間構想に対象を位置づける力</li> <li>・視覚的探索</li> </ul>

以上のことから、本児には学習面では次のような特徴があると考えられることができる。

#### ◎得意とすること

- ・短い文章を聞いて理解すること
- ・決まった一定のルールを覚え、それに従うこと
- ・目で見えて理解すること

#### ◎苦手とすることや困難となること

- ・形を正確にとらえること
- ・物事をすばやく処理すること
- ・集中の持続

・語彙力などの基本的知識量の少なさ  
 ・情報を記憶しつつ次の行動を行うこと  
 そして、強いとされる能力を学習支援に生かすとすれば、  
 ・覚えるべき内容は短く簡単なことばや単語で指示する  
 ・課題のパターンを示す  
 ・文字を子どもが読みやすい大きさにする  
 ・何を行うのかを明確に伝える  
 などが有効であると考えられる。

また、動作性知能が低いという点については、本児の肢体不自由からくるものと考えられるが、情報処理に困難があるためとも考えられる。人は一つ一つの動きについて、本来無意識のうちに頭の中で「次は〇〇をする。」などの情報を処理して次の行動に移っているが、この処理がスムーズに行われないと行動が遅くなってしまうのではないかと。実際に、筆者は本児の行動が遅いとき、「急いでやろう。」などの声かけをしていたが、本児に全く変化が見られなかった。これに対し、はじめは「時間の感覚がないのでは？」と考えたため、時計をみせて「〇の数字のところまでで終わらせようね。」などと声かけをしてみたが、それでも効果はほぼ見られなかった。しかし、次にすることを伝えるようにすると、行動が少し早くなってきたということもあった。

本児の行動の遅さは、一見肢体不自由が主な原因であるから仕方がないと考えられがちだが、このような情報処理にも困難がある可能性があるということも意識して支援を工夫していく必要があるだろう。

#### 指導全体を通して

指導全体を通しての主な支援内容と、本児の変化を下の表に示す。

今回の事例では、様々な場面で様々な支援を行う機会があった。筆者は、困難なことやつまずきに気づくたびに、いろいろな支援を試行錯誤で行ってきた。その中には本児にとって有効であったものもあれば、本児には分かりにくい支援や指導になってしまったものもあった。では、その違いは何なのだろうか。筆者は、今回行った支援の中の有効であった支援にはある共通点があると考えた。

一つは「見通しを持つことができるような支援」である。本児は、時間の経過が目に見えて分かる「タイムタイマー」や「これがおわったら〇〇するよ。」といった指示などにより、学習をスムーズにすすめることができたことが多かった。本児にとって、少し先を見据え、先を予想して行動することは難しいと考えられる。そのため、目に見えて分かる時間の経過や残り時間、次にすべきことを伝えることが大切であったのではないだろうか。

また、もう一つは「すべきことがはっきり分かる支援」である。どの教科でも、「例を示すこと」や今から解く問題や注意して見るべきところ（算数での＋、－など）を囲ったり印をつけたりすることでスムーズにできることは共通して感じた。本児にとって、

表3 指導全体を通して見られた本児の変化

支援内容	本児の変化
学習にゲーム形式のものを取り入れる 目標を達成したらシールやスタンプを与える	意欲的に取り組むことができた。
1問ずつ丸付けをして次に進む タイムタイマーを用いる 「これが終わったら〇〇しようね。」などと次の予定を伝える	集中して取り組むことができた。 時間内に取り組むことができる量が増えた。
取り組む前に例や手本を見せる	スムーズに取り組むことができた。 真似をしてできるようになることが多かった。

「何をすべきなのか」を文章から読み取ったり多くの音声情報から選択して聞き取ったりすることは難しいようだ。また、口頭であっても単語などの短いものを聞き取ることや、簡潔に表された視覚情報をみて理解することを得意としているので、指示のしかたを工夫することで「何をすべきなのか」ということが分かりやすくなる。本児に、問題を解く手順を口でつぶやきながら解いている様子が見られることも、聴覚からの情報を取り入れながら行動を起こしていることを得意としているからと考えられる。このように、頭の中で情報を処理することが困難だったり時間がかかったりする本児にとって「今から何をするのかが明確にな

る」ような支援を行うことが重要であったのではないだろうか。

また、本児の学習面の特徴として、きまりや約束として一度覚えたものは忘れずに守ろうとする反面、同じ問題であってもできる時と出来ない時があるものも多いというところがある。また、逆に前回できなかったものが次の指導時にはあっさりできてしまうこともあった。これは何故なのだろうか。

まず一つに、集中力の問題が考えられる。もともと長時間集中力を持続させることが困難な本児であるため、本児の集中力はその日のまわりの環境や疲労度に大きく関係していると考えられる。実際に、学校では

できなかったが家ではできた，またはその逆の様子が  
見られたこともあった。そのため，本児の様子を見  
て，指導の間に休憩を入れる，注意がそれにくい静か  
な環境で指導するなど，できる限り集中しやすい環境  
にすることも適切な支援の一つと考えることができ  
る。

また，音読や聞き取りのように，繰り返しで身につ  
くこともあるが，筆算や漢字のようにただ繰り返すだ  
けでは理解につながらないものもあるのではないかと  
いうことも原因として考えられる。例えば音読では，  
一見読めているが実は文字を追っているだけで内容を  
理解しているわけではない，筆算では，問題を解くこ  
とができていように見えるが実はしっかり理解でき  
ておらず，なんとなく自分が知っている解法で解いて  
いるだけなどとも考えることができる。つまり，表面  
的にできてはいるが，それが必ずしも内容を理解でき  
ているとは限らないということだ。表面的に「答えが  
合っている」ということのみにとらわれ，理解してい  
ると判断するのではなく，何をどのように理解してい  
るかを把握することが大切だろう。そして，一度でき  
ていたからといって終わるのではなく，定期的に理解  
を確認する必要があるのではないだろうか。

指導開始当初は，本児の実態がまだ把握できておら  
ず，ある教材の中からできそうな問題を探して本児に  
解かせているという状態であった。しかし，回数を重  
ねるうちに本児がどのようなことが得意でどのような  
ことが困難であるのかが少しずつ分かるようになって  
きた。はじめの段階からしっかり本児のことを把握で  
きていれば，もっと適切な支援ができていたのではな  
いかと感じる。苦手なところ，得意なところを知って  
指導方法を考えることの大切さを改めて感じた事例で  
あった。

さらに，この事例で本児がさまざまなことができる  
ようになったことは，筆者の支援によるものだけでは  
ない。本児の家庭は，筆者に大変協力的であり，家庭  
教師での指導後，その日できたことやできなかったこ  
とを報告したり，「これからこのようなことを指導し  
ていきたい」など話すと，家庭でも本児に対しさまざ  
まな働きかけをしてくれていた。このように家庭の協  
力が得られることで，主に週に1度という短い指導時  
間だけで終わらず，継続的に繰り返し学習することが  
可能になり，それが本児の成長に大きく関係していた  
と考える。子どもの状態を把握し能力を伸ばす支援を  
するためには，対象児の家庭をはじめ，対象児にかか  
わるまわりの協力が必要不可欠になるだろう。

#### おわりに～実態に応じた指導の重要性について～

高次脳機能障害という障害は，診断基準が決まって  
おり，主な症状もいくつかあげられてはいるが，人  
により異なる症状も多く，障害像も非常に多彩であるた

め，まさにその対象となる人の実態に応じた支援が必  
要な障害である。実際に，本事例の児童は，高次脳機  
能障害という診断名がついているものの，実態として  
は主に学習の困難さを示しているなど，この児童の状  
態に応じた学習指導や支援が必要であった。本事例で  
は，本児の障害名にとらわれ過ぎず，本児の実態から  
指導方法や支援方法を考え指導や支援を行ってきた。  
そして，その支援を通して本児を見た結果として，本  
児の障害名である「高次脳機能障害」の症状と一致し  
ている部分や，反対に「高次脳機能障害」の特徴とい  
うより，本児自身の特徴だと考えられる部分に気づく  
こととなった。

障害名やその障害の特徴を知っておくことも，その  
障害名から支援を考えることももちろん大切なことだ  
ろう。それは，障害名を知っているからこそ正しい支  
援ができるということもあると考えるからである。し  
かし，ある障害のある子ども用の支援がその障害名  
のある全ての子どもに当てはまるとは限らない。そし  
てこの方法のみで支援を進めようとする，障害名が明  
らかでない子どもに対する支援が難しいものになるの  
ではないだろうか。

『学習面や生活面で特別な支援を必要とする児童生  
徒が約6.3%の割合で通常学級に在籍している可能性  
が示されている』とも言われているように，たとえ明  
らかな障害名がついていなくても困っている児童生徒  
はたくさんいるだろう。また，同じ障害名であっても  
特徴がまったく違うということもあるだろう。つま  
り，大切なことは，この障害名だからこの支援が必要  
と考えたり，障害名を知ってからその障害の特徴にあ  
った支援を行ったりすることではなく，今回の事例の  
ように子どもの実態を知り，その実態に応じた支援を  
行うことではないだろうか。その子どもの障害の特徴  
とされるものにあてはまらないう「○○（＝障害名）  
らしくない。」と考え支援に困るのではなく，その子  
どもが何に困っているかを見極め，どうしたらその困  
った状況を改善したり少しでも減らしたりすることが  
できるか，得意な部分をどう生かして支援をしていく  
のかということを考えて支援していくという，実態に  
応じた指導を行うことこそがこれからの特別支援教育  
にとって最も必要なことであると考ええる。

#### 謝辞

本稿の掲載にあたって，快諾を頂きましたA君と  
保護者の方に，厚く御礼を申し上げます。有難うござ  
いました。



## 5. 引用文献

- 文部科学省(2002) 通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒の全国調査
- 文部科学省(2003) 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)
- 文部科学省(2007) 特別支援教育の推進について(通知)
- 中島八十一(2005) 高次脳機能障害 支援モデル事業の解説 ノーマライゼーション 2005 4月号(第25巻 通巻285号) (財)日本障害者リハビリテーション協会 P.10～14
- 長沼睦雄・中川原譲二(2003) 外傷性び慢性軸索損傷による高次脳機能障害の一例－ADHD／LDの病態との関連について－ 日本LD学会第12回大会論文集 P.321～322
- 神奈川リハビリテーション病院脳外傷リハビリテーションマニュアル編集委員会(2001) 中学生の復学と障害受容 脳外傷リハビリテーションマニュアル 医学書院 P.40～44
- 千葉県千葉リハビリテーションセンターパンフレット「高次脳機能障害って、なあに？」
- 野口和人・室田義久・郷右近歩・平野幹雄(2005) 獲得性脳損傷児・高次脳機能障害児への教育的支援の現状と課題 特殊教育学研究 Vol.43, No.1 (2005/5) (通号 159) 日本特殊教育学会 P.51～60
- 古屋義博・岡輝彦・広瀬信雄(2006) 政策としての特別支援教育に関する多くの疑問－特殊教育から特別支援教育への移行期の中で－ 教育実践学研究 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 vol.11 山梨大学 P.51～74
- 上野一彦・海津亜希子・服部美香子 編 軽度発達障害の心理アセスメント－WISC－Ⅲの上手な利用と事例－ 2005 日本文化科学社 P.24
- 月森久江 編 教室のできる特別支援教育のアイデア 172小学校編 図書文化社 P.34～35, P.62
- 照沼隆二(2007) 授業での安心感を養う書きうつす力を高める指導 学習研究社 月刊「実践障害児教育」 2007 vol.410 8月号 P.6～17
- 川間 健之助(2006) 肢体不自由児の「数の指導」「数と計算の指導」の系統性と指導上の困難さ 肢体不自由児教育 2006 No.175 日本肢体不自由教育研究会