

## ADHD児の学習指導に関する事例的考察

吉田 優 英 (愛知教育大学地域連携センター研究協力員)  
都 築 繁 幸 (愛知教育大学障害児教育講座)

**要約** ADHDとLDの混合型タイプで、多動が激しく頻繁に離席や床に転がったり、机の上に載ってしまうという行動がみられる男児に行動コントロールやプランニング力、自己モニタリング力を育てるために内在化した言語能力を育てることを試みた。指導プログラムの開始当初は、指導の場所である訓練室や廊下を走り回っていたが、徐々に落ち着きを見せ、小6になってからは徐々に投薬を減らしていき、学校でも服用せずに登校できるようになった。課題文を黙読し、問いに対して筆記で答えることができるようになり、内言語が充実してきたためであり、指導過程においても常に、本人に選ばせることや考えさせること、本人と相談をして進めていったことが反映されていると考えられる。さらに、子どもに直接「告知」をすることを試みた。自分の困り感が自分のせいではなく障害特性からくるものであることを知り、自己の不得意さや苦手さだけを否定的に認識するのではなく、自己モニタリングを働かせることで失敗を繰り返さないよう、自分の障害とうまく付き合っていけるように考えることにつながった。二次的な障害への対応を考えると「告知」は不可欠なことであることが考察された。

**キーワード:** ADHD LD 薬物療法 告知 自己モニタリング

### I. はじめに

ADHD (注意欠陥・多動性障害) は、多動性、不注意、衝動性の症状を特徴とする発達障害であり、二次的な情緒的問題を発生させ、自尊感情の低下、うつ状態、さらに行為障害等を引き起こすことが多くある。ADHD児にとって学齢期は、保護者も周囲から強く追いつめられるように感じ、学校における対応が厳しく問われる時期である (田中, 2004)。

吉田ら (2011) は、読み書き障害児の強い認知処理方法を使用したことによりスムーズに学習に取り組むことができ、得意分野の知能領域を取り入れたことにより学習へのモチベーションが上がって楽しんで学習を進め、自己評価が高められたとする事例を報告している。

本稿では、吉田ら (2011) の考えをベースにADHD児に動機づけの弱さやプランニングの弱さを補足し行動コントロールやプランニング力、自己モニタリング力を育て、内在化した言語能力を育てることを意図した指導を試みた事例を述べる。

### II. 対象児の概要

#### (1) インテーク面接から

保育園の年少時に多動があり集団生活が難しいことが指摘される。年中時に療育センターでADHDと診断され、加配の保育士をつけてもらう。

小学校に入学し、離席の多さや問題行動を学校側から指摘され、小2よりリタリンを服用する。

当方が始めて面接したのは、本児が小4であった。当時、登校する平日のみにリタリンを服用していた。

WISCを検査する時、リタリンを服用しないで実施したところ、途中から床に寝そべったり壁に向かって逆立ちをしたりしたが、検査を面白がって集中は途切れることがなかった。検査は、休みを入れながら2時間程、要したが1回で検査を終えることができた。

#### (2) WISC-Ⅲの検査結果

言語性IQは111で、動作性IQは125、動作性が言語性より (5%水準) で有意に優れている。全IQは120で、知的水準は優れている。下位検査において、「記号探し」の評価点が5で、低い得点であるが、マークミスが多く減点となり不注意さが伺えた。「絵画配列」の評価点が17、「絵画完成」の得点が15で、具体物の視覚刺激に素早く反応して状態を判別することができるが、「記号探し」のように意味のない記号になると判別に不注意さが示されたと考えられる。

#### (3) K-ABCの検査結果

K-ABCでは、継次処理<同時処理 (有意差:5%)、継次処理<習得度 (有意差:1%)、同時処理=習得度 (有意差:なし)、認知処理=習得度 (有意差:なし)であった。「絵の統合」が (S1%) で有意に高いことから、知覚統合・知覚的推論に強いといえる。「算数」が (W1%) であった。「なぞなぞ」や「文の理解」の評価が (+) で、概念的推論や読解力はやや強いといえる。「数唱」の評価が (-) で、聴覚的な短期記憶がやや弱いといえる。

#### (4) LDチェックリストとMIチェックリスト

LDチェックリスト (聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する・行動・社会性) では、E型と判定

され、LDの可能性があるとみなされた。

MIチェックリストでは、8つの知能の中で「身体・運動知能」と「自然・科学的知能」がともに8点（10点満点）であった。

### （5）検査の総合解釈

#### 1）強い認知能力や特性

WISC-Ⅲのプロフィール分析より「有意味視覚の視覚」や「視覚的体制化」が強い能力であり、K-ABC検査のプロフィール分析からも「視覚的細部への注意」、「知覚的体制化」、「空間認知」が強い能力であることから「視覚的な入力」、「視覚体制化」を強い認知とみなした。

WISC-Ⅲのプロフィール分析から「文化的機会」や「結晶性知能」が強い特性であり、K-ABCのプロフィール分析からも「初期言語発達」や「言語表現」を強い特性とみなした。

#### 2）弱い認知能力や特性

WISC-Ⅲのプロフィール分析とK-ABC検査のプロフィール分析から「聴覚的な短期記憶」が弱い認知能力であるとみなされた。

K-ABCから同時処理認知様式であるとみなされ、得意な同時処理認知様式を使用した方がさらに学習効率を高めると考えた。

表1 WISCⅢの検査結果

	言語性（評価点）		動作性（評価点）	
	小4	小6	小4	小6
知識	14	14	絵画完成	15
類似	11	17	符号	11
算数	12	8	絵画配列	17
単語	11	12	積木模様	13
理解	11	13	組合わせ	12
数唱	8	7	記号探し	5
			迷路	6

小4：言語性111<動作性125（5%）

小6：言語性118=動作性117（5%）

言語理解（小4 111, 小6 124）

知覚統合（小4 128, 小6 115）

注意記憶（小4 100, 小6 85）

処理速度（小4 89, 小6 103）

## Ⅲ. 指導仮説と個別指導プログラム

### （1）根拠

① MI理論の知能において「身体・運動的知能」と「自然・科学的知能」が得意な知能であることから身体を動かし運動能力を発揮して好きな自然科学からの教材を選択する工夫をする。

② ADHDの特性から、選択制注意の問題や集中力、持続力、プランニング力や自己モニタリング力の弱さも考慮しながら学習プログラムを立てていく。

③ 認知処理様式による長所活用型指導方略を基盤

にMI理論（多重知能理論）から得意な知能を活用して指導をすることに加え、ADHDの特性を理解した指導方法をとる。

④ ADHDとLDの混合型タイプであり、多動が激しく頻繁に離席や床に転がったり、机の上に乗ってしまうという行動がみられる。学校では薬を服用しているが、当方への来所は休日であるために服用を休ませる。服用して来所した時にはぐったりとして机に顔をうつ伏せてしまい無気力な状態になり、本人が「薬を服用しているときは本当の自分でない。」と主張した。本人にとって服用していない状態で受け入れて支援をもらえる場所が必要であると考え、薬を飲まない状態で指導することにした。

⑤ 強化としてご褒美シールを採用する。当方へ来所したら1ポイント、約束した課題をすべてやり終えたら1ポイント、自己モニタリングを行ない頑張ったと本人が評価できた時は1ポイント、1回で合計3ポイントを与える。カードの18マスに好きな絵を描かせて、カードのマスがいっぱいになった場合に本人と約束をしたご褒美と交換をする。学習の取り組みに対して自分自身を動機づけができ、約束した課題をやり遂げ、持続して学習に取り組み、その結果を評価することで自己モニタリング力をつける。

⑥ 聴覚的な短期記憶の弱さや不注意があるために説明や指示は簡潔で短い文章で話すように弱い認知能力に配慮する。具体的な例を示しながら視覚的な支援を入れて説明をする。

### （2）指導仮説

#### ① 強化と無視

インタビュー面接において、「なぜ、ここに来たの?」と尋ねたところ、「お母さんに連れてこられたから、しかたなく来た。来てやった!」という返事であった。「お母さんに連れてこられたから、しかたがないけど来たのね。でも来てくれてありがとうね。」と言うと、何ともいえない顔をして泣きそうになった。

本児は、これまで周りから感謝をされたり褒められたりした経験があまりないことが伺えた。そこで、指導の際の言葉掛けは、褒めることを惜しまず、自尊心を傷つけない接し方をする。よい行動は褒めて強化し、よくない行動については無視し、叱ったりすることは控える。

#### ② 得意分野を活かす

長所活用型指導方略の面から同時処理様式を採用し、視覚認知が強いので視覚的な手がかりを中心としたプログラムを作成する。得意な言語的理解を使って読解力をさらに深め、算数の数量的な弱さや不注意さを克服する。

#### ③ 学習へのモチベーションを高める

MI理論（多重知能理論）の面から得意な知能であ

る「身体・運動的知能」と「自然・科学的知能」を活用して身体を動かすことで学習を進め、本人の興味がある自然科学的な教材を使用して学習へのモチベーションを上げる。

④ 課題への見通しを持たせる

最初に、本日の課題をすべて提示することにより本人が見通しをもって学習に取り組めるようにする。また、いくつかの課題を用意して、本人に選ばせることや本人の考えを尊重して相談しながら進めていく。終了時に、学習のふり返りをさせ、プランニング力や自己モニタリング力をつけさせる。

(3) 個別指導プログラム

個別プログラムを表2に示した。

(4) 指導上の留意点

これまで叱られたり怒られたりする経験が多くあると考えられる。ADHDの混合型タイプという障害特性を考慮し、言葉掛けや指導の手順を留意した。

① スクリーンの棒を振り回して暴れた時は、弁償することが発生することや親御さんが怪我をすると悲しまれることなど、社会性を学ばせるためにも予測さ

れる事実は伝える。

② 「禁句」として、「校長先生に言って、怒っても構わないといけない。」「そんなことするなら、家に電話をしないといけない。」「お父さんやお母さんに言いつけるよ。」等、脅しはしない。

③ 学習から逃れるために「こんなものやれるか!」「つまらん、やらん。」「今日は、疲れたからやりたくない!」等の発言に対して、当方は「ごめんね。気がつかなくて、今日は疲れているんだね。」「そうなんだね、教えてくれてありがとう。じゃあ、これをやってみる?」「こちらは、どうかなあ?」等で対応して気持ちに寄り添う。叱っても解決策にはならないし、いつも悪態をつくことで相手が怒って課題をやらなくてもよくなる方法を身につけてきていることも考えられるので本人の気持ちを尊重し、相談をしながら、興味のある課題にさっと変える。そうすることで本人が今まで身につけてきた行動パターンを変えていく。

④ 好きな課題を最初に行い、導入しやすいものから始める。本人に課題を選ばせると効果的である。与えられた「今日の課題」を全部やらないとご褒美のポイントがもらえないが、どうもやれそうでないことが

表 2 指導プログラムの概要

対象児	A児 小学4年生 男子
指導機関	20XX年9月～20XX年3月 週1回(各1時間)
指導形態	個別指導 指導者 A
指導方針	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 認知処理タイプの「同時処理様式」とMI理論の「身体・運動的知能」と「自然・科学的知能」を組み合わせた指導方法で行う。</li> <li>2. 強い認知の「有意味視覚の視知覚」や「視覚的体制化」の視覚入力の強さを活かして視覚的な教材を活用する。「言語概念」や「言語推理力」も強いので言語能力を活かせる教材作りをする。</li> <li>3. 弱い認知は「聴覚的短期記憶」であるので、簡潔に短く具体的でわかりやすい指示を出すことと、視覚的な教材とマッチングしながら説明をする。</li> <li>4. 「身体・運動的知能」を活かして、身体を動かしながら作業をしながら出来るプログラムを作成する。「自然・科学的知能」を活かして、本人の興味のある分野を教材に取り入れる工夫をする。</li> <li>5. 良い行動は褒めて増やし、良くない行動は無視をして減らすことに努める。</li> <li>6. 見通しをもって取り組めるように、最初に当日の課題をすべて提示して見せる。</li> <li>7. 課題を何点か用意して、本人に選ばせるようにすることや本人の考えるプロセスを大事にして、相談しながら進めていく。</li> <li>8. 楽しく学習が進め、褒めることや励ますことを大事にして、成功体験を増やし自尊心を高める工夫をする。</li> <li>9. トークンエコノミー方式を採用し「ご褒美カード」を使用する。「許可書」カードを3枚使用して机の上に乗ることを改善していく。</li> </ol>
長期目標	算数の数的理解と国語の学習を通して語彙力、読解力をつけ、内言語を増やすことで考える力、自己コントロール力、プランニング力をつけることを目的とする。
指導第Ⅰ期	身体活動を中心としたプログラムで、机の上での学習は行わない。教室内や廊下での作業を通して本人の得意とする瞬発力や発想力を発揮できるような内容にする。持続して学習をやり遂げることを身につけさせることで、やめばできることを体験させる。
指導第Ⅱ期	机の前に座って学習ができるようにする。自然科学を題材にした物語(絵本)を読み聞かせをして、聴き取る力をつける。内容について質問をして答えさせることで聴覚的短期記憶の力をつける練習をする。読解力をつけ言葉を増やす。
指導第Ⅲ期	机の上で、書く学習もできるようにする。論説文や説明文を自分で黙読をして、読んだ内容について設問に筆記で解答ができる。内言語を増やし、考える力をつける。
指導教材	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 質問しながら答える教材・・・なぜなぜ集・ことばのクイズ・IQテスト集・間違い探し・連想ゲーム・ことば遊び・イエス・ノークイズ・歴史クイズ・人物当てクイズ</li> <li>2. 身体を使って作業するための教材・・・巻き尺・物差し・画用紙・ヒモ・三角定規・カルタ・漢字カード・同音異義語カード・日本地図パズル・ペットボトル・牛乳パック</li> <li>3. 読み物・・・シート動物記・偉人物語・論理エンジン・論理トレーニングプリント</li> </ol>



わかってくると、課題を放り投げてしまう時、「もう、止めた！どうせ、全部やれんことがわかっている。」「もう、やりたくない！どうせ、俺はダメだから。」等の悪態をつく。当方は、「全部やれなくてもいいよ。結果よりも、やり遂げようとする気持ちとその過程が大事だから。」「一生懸命やっていることは、ちゃんとわかっているよ。」「このやれそうもない難しそうな課題を選んだのは、Aくんでしょ。それだけでもご褒美ポイントに値するから、できなくても時間まで頑張ったらちゃんとポイントがもらえるよ。」「そうなのね。ちょっと難しいものね。一緒にやろうね！」オリンピックのマラソンで、途中で怪我をしたために入賞する可能性はなくなったランナーが、怪我をした足を引きずりながらも最後まで完走した話をする。メダルは取れなかったけど、世界中の人に感動を与えることができたことを話す。机に顔をうつ伏せながらもちゃんと当方の話を聞いている。そして、顔も上げて課題を時間までやり通すことができた。「禁句」としては、「やるって言ったでしょ！どうしてやれないの?」「約束を守れなかったら、シールはあげないよ。」等。ケースバイケースで対応する。途中で投げ出すことを当方が認めない。このことにより失敗体験をさせない。

⑤ 引率をして見学をしてきた保護者には、今日できた課題を見せて本人の頑張りを伝える。できなかったことは伝えない。いかに本人が頑張っているかを伝える。帰宅してから、家族から褒めてもらえる機会を増やすようにする。できなかったことを伝えても、家族ががっかりされるだけで効果はない。本人にも家族のがっかり感が伝わってしまうことで、やる気を削いだり自己有能感を下げることになる。

#### IV. 指導の実際

指導の展開の基本は、次のようである。

第Ⅰ期は、MI理論の「身体・運動的知能」を活かして廊下や教室内で身体を動かしながら学習ができるような課題とした。例えば、本人の歩幅を計り、廊下を歩かせて歩数を数え廊下の長さを計算で求める。単語カードを教室の様々な場所に置き、本人が教室を回ってカードを集め、組み合わせで文章を作る。液量の単位の変換では、手洗い場で牛乳パックやペットボトルを使って水を移し替えながら学習をした。

望ましい行動をした時は、非常に褒めて良い行動を強化するように試みた。床に寝転寝転がってしまう等の望ましくない行動の時は、こちら側の関心を引くために行っている場合もあるので「無視」をすることで行動を減らすことにした。声掛けをするときは、「落書きしたらダメ！」の禁止ではなく、「こちらの紙に書こうね。」で望ましい行動のモデルを示すようにし

た。

第Ⅱ期では、机に座って学習ができるようになったが、すぐに机の上に乗って腹這いになってしまうことが頻繁にあった。そこで、「許可書」のカードを3枚用意して、1回1枚の許可書が使え5分間だけ机の上に乗って学習することを認めた。指導時間内に3回のみ許可書を使用することができるようにした。課題は、絵本を当方が読み聞かせて、その内容について本人に答えさせたり、本人の意見や考えを聞き口頭のみ学習が多かった。

第Ⅲ期は、落ち着いて学習できる日が多くなった。やる気がなく疲れて机に顔をうつ伏せてなかなか学習が進まない日もあったが、自分で課題文を読んで答えを書いて学習することができるようにした。まず、テーマを決めて、それについて本人と話し合いを進めていく、本人の考えがまとまってきたところで、それに関する課題文を本人に黙読をさせて、その内容について設問に書いて答えることができるようになる。

プランニング力や自己分析力をつけることを目標とした。

#### V. 指導後の評価

##### (1) WISC-III

表1に検査結果を示す。インテーク児は小4、指導後は小6である。今回の検査では、言語性IQは118で、動作性IQは117、動作性が言語性と統計的比較(5%水準)で有意は無い。全IQは119で、知的水準は平均の上である。下位検査評価点で伸びたのは、言語性の「類似」で小4時の評価点11から17に伸びた。このことにより言語概念や言語推理力が培われたことが示された。「記号探し」の評価点が5から8にやや伸びたことは、不注意さに気を配ることができるようになったことを示す。

##### (2) K-ABC検査

継次処理=同時処理(有意差なし)、継次処理<習得度(有意差:1%)、同時処理<習得度(有意差:1%)、認知処理<習得度(有意差:1%)。「数唱」の評価が(W5%)は変化ないが、習得度の「ことばの読み」が(S5%)で強い特性になり読みが伸びた。認知処理過程尺度が、継次処理<同時処理(有意差5%:小4)から継次処理=同時処理(有意差なし)に変化し、継次処理が伸び、同時処理と同じになったと考えられる。同時処理=習得度(小4)から同時処理<習得度(有意差1%:小6)に、認知処理=習得度(小4)から認知処理<習得度(有意差1%:小6)に変化し、今回行った指導の効果が反映されていると考えられる。

表 3 指導課題・方法（指導第Ⅰ期～Ⅲ期）

例	指導課題（指導：第Ⅰ期）	指導方法	道具
指導第Ⅰ期①	1. 導入として「クイズ問題」 2. 歩幅と長さの説明をする 3. 廊下を歩いて歩数を数えて廊下の長さを計算する	・3冊のクイズの本から1冊を選ばせる 10分後に次の課題に移る約束を守る ・身体の部位（手を広げた長さ・腕の長さ等）を何cmか本人に当てさせてから、実際に巻き尺で測って確認をする ・歩幅を計って、廊下を実際に歩かせて歩数を数えさせ廊下の長さを計算する（歩幅×歩数＝廊下の長さ） 他の距離もイメージを保たせる	クイズの本3冊 巻き尺 計算用紙 鉛筆
②	1. 導入として「連想ゲーム」 2. 面積の広さと単位の説明 3. 床の上でカルタ取り	・連想ゲームのページを選ばせる 10分後に次の課題に移る約束を守る ・1アール・教室の広さ、実際に測定 1ヘクタール・学校の敷地の広さを想像させる、黒板に絵を描いてイメージをもたせる ・ポケモンとドラえもんのカルタ・日本地図カルタの中から選ばれる。床に広範囲にカードを並べて、走って取りに行く	連想ゲームの本 巻き尺 ドラえもんカルタ ポケモンカルタ 日本地図カルタ
③	1. 導入として「間違い探し」 2. 量の単位の説明 3. 日本地図パズル	・間違い探し集から課題を選ばせる ・ペットボトルと牛乳パックを使い1Lの水で計ってみる。画用紙で10cm四方の立体をつくり、1Lの水がびったり入ることを確認する お風呂のサイズを1メートル四方と決めて床にチョークで書いてイメージをさせ、牛乳風呂にしたかったら、何本の牛乳パック（何L）が必要かを考えさせる ・床の上で、日本地図パズルを組み立てて日本地図を仕上げる	間違い探し集 ペットボトル 牛乳パック 画用紙 ハサミ チョーク 日本地図パズル
④	1. 導入として「ことば当てゲーム」をする 2. 短文つくりゲーム 3. 5W1Hで昨日の出来事を話すのを聞かせてから、本人にも話させる	・ことば当てゲームのページを選ばせる 10分後に次の課題に移る約束を守る ・教室の3箇所に、何枚かのカードを置いておき、各々の箇所のカードから1枚を選んできて、選んだ3枚のカードの言葉を使って短文を作る ・誰と？どこで？等を足らないところを質問しながら文章を作っていく	ことば当てゲーム 漢字イラストカード
⑤	1. 導入として「人物当てゲーム」をする 2. 日本昔話の「浦島太郎」と「ツルの恩返し」のその後の話を作らせる	・人物当てゲームの時代を選ばせる 10分後に次の課題に移る約束を守る ・「浦島太郎」と「ツルの恩返し」の話の内容を 知っているか確認をして補足する 二つの話のその後の続きを自由にストーリーを作って発表し合う	人物当てゲーム 日本昔話集
	指導課題（指導：第Ⅱ期）	指導方法	道具
指導第Ⅱ期①	1. 導入として「しりとりにゲーム」をする 2. シートン動物記（絵本）の3冊の中から1冊を選ばせる読み聞かせをした後、内容について質問をして答えさせる 3. 「トランプ」か「カルタ」かを選ばせてゲームを行う	・椅子に座って、机の上で学習を行う 机の上に乗らなくなったら、「許可書」カードを1枚ずつ3回だけ使える 1回、5分間机に乗っていてもいゝルールの説明をする ご褒美カードについても説明をする ・当方が絵本を見せながら読み聞かせをする 机の上で寝そべて聴いていることも「許可書」の範囲で認める 内容について、簡単な質問から始めて、徐々に掘り下げた質問をしていく イエス・ノーで答えられる質問からなぜ主人公はそのような行動を取ったのか？自分だったらどのようにするか？の質問に答えさせる ・カルタの読み札を本人に読ませる	「許可書」カード3枚 シートン動物記（絵本）シリーズ12巻 カルタ・トランプ
②	1. 導入として「クイズ問題」 2. シートン動物記（絵本）の3冊の中から1冊を選ばせる。読み聞かせをした後、内容について質問をして答えさせる	・3冊のクイズの本から1冊を選ばせる クイズをお互い交代で出し合って答えて勝負を競う 負けても次に勝てることを教える ・当方が絵本を見せながら読み聞かせをする 机の上で寝そべて聴いていることも「許可書」の範囲で認める 内容について、簡単な質問からはじめて、徐々に掘り下げた質問をしていく イエス・ノーで答えられる質問からなぜ主人公はそのような行動を取ったのか？自分だったらどのようにするか？の質問に答えさせる	クイズの本3冊 シートン動物記（絵本）シリーズ12巻
③	1. 導入として「IQゲーム」をする	・IQゲームのページを選ばせる お互いに問題を出し合って答える正解の数を競う ・当方が絵本を見せながら読み聞かせをする 机の上で寝そべて聴いていることも「許	IQゲームの本

③	2. シートン動物記(絵本)の3冊の中から1冊を選ばせる 読み聞かせをした後、内容について質問をして答えさせる	可書」の範囲で認める 内容について、簡単な質問から始めて、徐々に掘り下げた質問をしていく イエス・ノーで答えられる質問から なぜ主人公はそのような行動を取ったのか?自分だったらどのようにするか?の質問に答えさせる	シートン動物記(絵本) シリーズ12巻
④	1. 導入として「間違い探し」 2. シートン動物記(絵本)の3冊の中から1冊を選ばせ読み聞かせをする 3. 漢字トランプまたは同音異義語カルタのどちらかをする	・間違い探し集から課題を選ばせる ・読み聞かせて聞いた内容について質問をして答えさせる イエス・ノーで答えられる質問から、だんだん考えさせる質問にしていく ・遊びを通して漢字の語彙を増やす	間違い探し集 シートン動物記(絵本) シリーズ12巻 漢字トランプ 同音異義語カルタ
	指導課題(指導:第Ⅲ期)	指導方法	道具
例①	1. 導入として「歴史クイズ」をやる 2. 論理読解集から「目のつくりとはたらき」	・歴史クイズの本から時代を選ばせる 椅子に座って机の上で学習をする ・課題の論説文を自分で黙読する わからないところは、一緒に問題文を読み、一緒に考えるようにする 設問に筆記で解答をさせる 最初は、○をつけて答える設問から括弧の中に単語を入れる設問まで	歴史クイズの本 論理エンジン
例②	1. 導入として「ことばのクイズ」 2. 論理読解集から「野口英世」 3. 歴史カルタと人物カルタのどちらかを選ばせる	・クイズのページを選ばせる ・椅子に座っていることを褒める 出来ていることを認める ・わからないところは、一緒に問題文を読み考えるようにする 設問に筆記で解答をさせる 最初は、○をつけて答える設問から括弧の中に単語を入れる設問まで 野口英世の生き方について意見や感想を言い合う 上記の内容についての設問に文章で解答させる ・カルタ遊びを通して、学校での社会科の歴史の復習をする	ことばのクイズの本 論理エンジン 歴史カルタ 歴史人物カルタ
例③	1. 導入として「ことばの達人」 2. 論理プリントから「理由の中身を考える」 3. 日本地図パズル	・ことばの達人の本から課題を選ばせる 交互に問題を出し合って答え、正解を競い合う(手加減はしない) 負けても悔しさを言葉だけで表現させることを学ばせる ・サッカーがなぜ好きか? どこがおもしろいか?をプリントの設問に順次答えていくことで自分の考えをまとめていく 本人の部活について話してもらう ・日本地図パズルを机の上で組み立てながら、特産物を言いながら学校の授業の復習をする	ことばの達人 論理トレーニングプリント 日本地図パズル

### (3) 検査結果の総合解釈

小4と小6を比較すると、WISC-Ⅲの言語性検査の「類似」が伸びたことやK-ABCの習得度検査の「言葉の読み」の得点が伸びたことから、言語概念や言語推理力が伸びたことが示された。このことから内在化言語が発達したと考えられ、プランニング力がついたと考えられる。

### (4) 保護者の評価

指導プログラムが終了した時点で、15項目のアンケート調査を行った。良くなった項目は、「学校の授業態度の変化」・「ひらがなを読むこと」・「ひらがなを書くこと」・「漢字を読むこと」・「漢字を書くこと」・「他の教科についての変化」・「学校で困っていたこと」・「当方での勉強へ取り組む姿勢」・「学校での友だち関

係」・「学校の先生との関係」の10項目であった。少し良くなった項目は、「落ち着いて勉強する姿勢」・「家庭学習への取り組む姿勢」の2項目であった。変わらない項目は、「家庭での親子関係」・「勉強することへの興味」・「学校のテスト等の成績の変化」の3項目であった。

吉田(2007)の「発達障害を育てる母親のストレス尺度」を用いて指導の前後で比較した。「不安感」では、小4:平均得点3.7点で(1SD高い)→小6:平均得点3.0点(ほぼ平均得点3.02に近い)ことで、不安感が低くなった。「負担感」では、小4:平均得点3.3点(2SD高い)→小6:平均得点2.2点(平均得点2.03にやや近い)ことで、負担感が非常に低くなった。「発達可能性への期待感」では、小4:平均得点3.8点(2SD高い)→小6:平均得点4.0点(1.5SD高い)こ

とで、発達可能性への期待感が低くなったが、吉田(2007)の平均得点よりは高い結果である。「社会支援への期待感」では、小4：平均得点4.0点(2SD高い)→小6：平均得点3.7点(1SD高い)ことで、社会支援への期待感が低くなったが、吉田(2007)の平均得点よりは高い結果である。

母親の感想では、「学校の宿題も自分からやるようになり、学校生活も皆さんと同じように過ごせるようになった。当方に通うことで、子どもの成長過程を常に伝えてもらったことで安心して子どもを見守れるようになったし、子どもを肯定的にみることができるようになった。」と記されていた。

今回の指導プログラムの成果がこれら調査結果に反映していると考えられる。

### (5) 本人への告知

学校と保護者からの希望により、本人に「告知」を行った。本児は医療機関にかかっており薬も服用してきているのでADHDという診断名をそのまま伝えることにしたが、診断名というよりも「ADHDタイプ」の脳であるという表現にした。合わせてADHDがある人の優れた特性をあげて、具体的な偉人の名前も列挙してそれぞれの業績を説明した。本児は、知的能力が高いので将来像を具体的に持てるようにした。「ADHDは、病気ではないので治す必要はありません。」と読み上げたとき、本人がほっとした表情をした。特に気をつけたのは、本人の自己イメージを下げないようにすることであった。将来にわたって苦手なところを本人が理解して対処方法を自分で考えられるように配慮した。さらに、保護者や学校などの第三者の目に触れることも想定して、周りが本人を見る評価を左右することになることも考えて長所や伸ばして欲しい点を中心に書面にした。そして気をつけなければならないことを具体的な対処方法をあげて説明した。

## VI. 考察

### (1) 障害の特性

Barkley(2003)は、ADHDを実行機能の障害として「自己制御モデル」理論を提唱している。これは、ADHDの障害の本質は、行動抑制が正常に機能せず、実行機能の困難さによるものであるとする。具体的には、非言語ワーキングメモリー、言語性ワーキングメモリー、情動/感情・動機づけ・覚醒の自己調整、再構成がうまく使えないために知識を活用できず、問題行動は、行動をコントロールする内在化した言葉の育ちに遅れがあるからだとする。ホロエンコ(2002)は、学齢期は、注意力や集中力の困難性が明らかになり、周りにあわせて注意や行動を調整する能力に欠けることから対人関係の難しさが顕著になり、それに加

えて学習面での困難さが自尊感情を低くしているとする。

本事例では、ADHD児の行動コントロールやプランニング力、自己モニタリング力を育てるために内在化した言語能力を育てることを試みた。さらに、子どもに直接「告知」をすることを試みた。自分の困り感が自分のせいではなく障害特性からくるものであることを知り、自己の不得意さや苦手さだけを否定的に認識するのではなく、自己モニタリングを働かせることで失敗を繰り返さないよう、自分の障害とうまく付き合っていけるように考えることにつながった。二次的な障害への対応を考えると「告知」は不可欠なことであろう。

### (2) 指導プログラム内容

当初は読み聞かせを行ない、後半は自分で読めるようにして読解力や語彙力を育てることに注目し、本人の内言語を育てることを目的とした。内在化した言語をもつことにより自問自答することによって問題解決や、自己規制、規則に関する規則(メタ規則)を使用することが可能となる。ADHD児が遊びや学習の場面でのルールを守れなかったり、喋りすぎたり、国語や算数の学習に問題を示すのは言語性ワーキングメモリーが関係しているからとする(山下, 2003)。

今回の指導期第Ⅲ期では、課題文を黙読し、問いに対して筆記で答えることができるようになった。これは、内言語が充実してきたためである。指導過程においても常に、本人に選ばせることや考えさせること、本人と相談をして進めていったことが反映されていると考えられる。

Barkley(2003)は、ADHDの実行機能の障害を指摘している。リック・ホロエンコ(2002)は、学齢期では、注意力や集中力の困難性が次第に明らかになり、周りにあわせて注意や行動を調整する能力に欠けることから対人関係の難しさが顕著になり、それに加えて学習面での困難さが自尊感情を低くしているとする。本事例には、この困難さを軽減するために動機づけの弱さやプランニングの弱さを補足し、学習の成果を実感させることで自己評価を高める支援を行った。ADHD児は、本人ではどうにもならない自己コントロールできない辛さがあり、幼児期からいつも強く叱責をされ、周りからも相手にされなくなり、孤立する傾向にある。その結果、自己や周りの社会に対するイメージも歪んだものになってしまう傾向にある。

その一方、ADHDの特性を見ると、ひらめきや斬新な発想ができる、エネルギーが豊富な活動家であり雄弁であり、実行力や行動力が優れている面もある。ADHDの子どもの良い面を伸ばし、「自己肯定感」を損なう、負の悪循環を断ち切り、「やる気や達成感」が持てる循環を整備していくことが求められる。本事



例で障害の告知を行ったことも、その環境整備の一環として、本人が障害と向き合い、あるいは障害と寄り添って生きていくために本人が障害を意識して生きていくためのものである。

### (3) 薬物療法について

吉田ら(2006)は、医療機関を訪れた段階で、子どもは自分の行動が周囲から歓迎されていないことを認識し、自己不全感や自己否定感を抱いている場合も少なくなく、「薬を飲むのは頭が悪いから」などネガティブな自己認知をしている子どもの事例を報告している。

本児には、1対1の個別指導が可能であり、本人の成長に合わせて薬の服用をしない状態で指導プログラムを開始した。

田中(2004)は、薬のできることはADHDのある人の衝動性・不注意・多動性を抑えることであり、薬のできないこととして、対人スキルや学習スキルを学び実践すること、弱点を理解して悪化した感情を改善すること、好ましい行動を増やし成功体験を増やし、自信がもてることやる気を起こすことを挙げている。そして、他人との良い関係がうまく、学校の成績が上がるなどの成功体験の積み上げがあって初めて本人が自尊心を高め自己肯定感がもてるようになるとする。薬は一部分の助けであって、本人に寄り添った教育的な支援があって初めてよりよい生活が送れるようになる、とする。

本児は、指導プログラムの開始当初は、指導の場所である訓練室や廊下を走り回っていたが、徐々に落ち着きを見せ、小6になってからは徐々に投薬を減らしていき、学校でも服用せずに登校できるようになった。本人の成長とともに顔つきにも自信がみなぎってきた。

### (4) 障害の告知

山下(2008)は、告知のタイミングについて、本人が困り感を感じる、みんなと違うと感じて聞いている時、具体的には、小学校5・6年から中学の時期が適切であるとする。岩下(2010)は、母親が障害を受容できていないうちは告知できなとし、母親が「自分の困り感が自分のせいではなく障害のせいだとわかってほっとした」とする面がみられ、保護者の意識が大きく関わってくることを述べている。田中(2006)は、告知は特性を伝えるだけでなく、苦手さに対する対処法の説明や、得意な面を評価することも必要である、とする。具体的には、告知の仕方として、自分自身の障害について不得意さや苦手さだけを否定的に認識するのではなく、少しでも自分にとって生活しやすく、失敗を繰り返さないようにするためにはどうしたら良いか、いかに自分が障害と付合っていくかを考え

ることに繋がっていく告知がよいと述べている。

本事例では、保護者から信頼関係のある当方にしてもらいたいとの希望があり、本人の年齢的な時期を鑑みて小学校6年生で指導プログラムを終結後、数ヶ月経過した中学校1年生が適切な時期であると判断し、本人に直接「告知」をすることに踏み切った。本人の自己イメージを下げることになったり、自尊感情を傷つけることにならないように配慮した。「告知書」を書面で提出し、親御さんや第三者の目にふれたときに、本人への評価が下がってしまうようなことがない内容であることを心掛けた。また、苦手さに対する対処方法の説明や得意な面を評価することを盛り込んだ。将来にわたって、周囲がサポーターとして本児を見守り育ててもらえるように、決して二次障害へ進むようなことがないように配慮した。

### (5) 保護者支援

田中(2004)は、学校現場・医療機関・専門家・保護者の連携が必要であるが、子どもの最大の理解者は親であるという。しかし、親と子の繋がりの世界は、傷つき疲れているので親も含めた支援が必要であることを主張している。保護者は、常に「どんな育て方をしてきたのか?」、「親の躰の問題である」と批判される体験を多かれ少なかれしてきている。庄司(2007)は、健常児の母親よりも発達障害児の母親の方が育児不安や育児ストレスが高いことを示している。佐藤ら(2011)は、安易に親を責めるのではなく、親に課せられた難しい子育てを労いながら育児能力の向上を支援し、発達段階に即した子育ての情報を提供すること等保護者へ向けた継続的なサポートを行っていくことが極めて重要だと主張している。

本事例においても苦労をされてきた親御さんを労い、将来に渡っても支援を続けていかれることへの尊敬の念をもって言葉掛けにも最大の配慮を心掛けた。指導プログラム期間の本児の出来たことや素晴らしいところを積極的に伝えることに努めた。

### 文献

- 1) Barkley, R.A (2003) ADHDの理論と診断一過去、現在、未来、発達障害研究. 原仁訳 24(4). 357-376.
- 2) ヘンリック・ホロエンコ, 宮田敬一監訳、片野通子訳(2002) 親と教師のためAD/HDの手引き 二瓶社.
- 3) 岩下陽平・菊地哲平(2010) 発達障害児における障害告知とカミングアウトの実態調査 熊本大学教育学部紀要. 人文化学 59. 69-76.
- 4) 上林靖子, 斎藤万比古, 北通子編(2003) 注意欠陥/多動性障害—AD/HD—の診断・治療ガイド



- ライン じほう.
- 5) 水内豊和 (2008) 特別なニーズのある子どもの教育方法と学級経営：米国ケンタッキー州マーレイの小学校の取り組みから とやま特別支援学年報, 2. 17-26.
  - 6) 西田清 (2003) AD/HD・LD児の接し方、指導のポイントがわかる かもがわ出版
  - 7) 小倉正義 (2010) 一人ひとりの才能が生きる教育システムの構築を 実践障害教育学 学研教育出版, Vol.446(8月号), 14-15.
  - 8) 佐藤正恵・菅原由香 (2011) ADHD児の自己評価とその原因に帰属に関する検討 岩手大学人文社会学紀要 88. 19-30.
  - 9) 庄司妃佐 (2007) 軽度発達障害が疑われる子どもをもつ親の育児不安調査 発達障害研究 29(5) 349-358.
  - 10) 田中康雄 (2004) 成人における ADHD 精神科治療学 19(4)415-424.
  - 11) 田中康雄 (2006) ADHDの明日を信じてそだちの科学No. 6.2-9 日本評論社.
  - 12) 田中康雄 (2008) 軽度発達障害—繋がりあって生きる— 金剛出版.
  - 13) 山下光 (2003) 実行機能障害に関するノートII 大阪教育大学障害児教育研究紀要 第26号.
  - 14) 吉田友子・内山登喜夫 (2006) 本人の個別カウンセリング—診断名告知を中心に 斎藤万比古・渡部京太 (編) 改訂版注意欠陥/多動性障害—AD/HD—の診断・治療ガイドライン じほう. 161-167.
  - 15) 吉田優英ら (2009) 軽度発達障害児の母親のストレス因子に関する研究 障害者教育・福祉学研究 5. 85-93.
  - 16) 吉田優英ら (2011) 学習障害児の読み書き指導の試み 障害者教育・福祉学研究 7. 45-58.