

ADHD理解と支援の在り方

—自己肯定感の育成とよりよい学級集団づくりを通して—

具志頭村立具志頭中学校教諭 上 原 淳

内容要約

特別支援が必要な生徒は、自己肯定感が低くそれを高めるために、意図的・計画的なソーシャルスキルトレーニングと構成的グループエンカウンターを取り入れ、自己肯定感の育成とよりよい学級集団づくりを目指した。

活動を通して、互いのよさを認め合うことができ、生徒同士の関係が良好になった。

【キーワード】 ADHD理解 ADHDの支援の仕方 個別支援計画 校内支援体制
ソーシャルスキル教育 構成的グループエンカウンター

目 次

I	テーマ設定の理由	51
II	研究内容	52
1	ADHDの理解	52
2	ADHDの支援の仕方	53
3	自己肯定感の育成	55
4	保護者との連携	56
III	授業実践	56
1	主題名	56
2	主題設定の理由	56
3	指導計画	57
4	本時の指導計画	57
5	授業の考察	58
IV	研究全体の考察	59
1	全体の振り返りシートの分析と考察	59
2	Q-Uの結果と考察	59
3	抽出生徒A、生徒Bの変容	60
V	研究の成果と今後の課題	60
1	研究の成果	60
2	今後の課題	60

ADHD理解と支援の在り方

—自己肯定感の育成とよりよい学級集団づくりを通して—

具志頭村立具志頭中学校教諭 上 原 淳

I テーマ設定の理由

平成14年1月、文部科学省「21世紀の特殊教育のあり方に関する調査研究協力者会議」の最終報告書では、「障害のある児童生徒などの視点にたって一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図る必要がある」及び、「通常の学級に在籍する学習障害児や注意欠陥／多動性障害（ADHD）児など特別な教育的支援を必要とする児童生徒などに対しても積極的に対応していく必要がある」とあり、今後の特殊教育のあり方を示している。

ADHDは生来の「不注意・多動性・衝動性」などの三つの症状を特徴とする症候群で、学校現場において認識されてこなかった現状がある。その為に、「しつけができていない生徒」及び「問題傾向のある生徒」として扱われ、的確な支援を受けることなく過ごしてきたという指摘を受けている。

昨年度、担任をしていた学級にも、ADHDと診断されていた生徒がいた。診断名は分かっているけれども、その指導法については暗中模索の日々が続いた。ついには、担任ばかりでなく、生徒も保護者もそれぞれに悩みを抱えるようになった。

悩みの一つ目は、ADHDのことについて、担任自身にまったく知識がなく、対応の仕方がわからなかったこと。二つ目は、通常学級にその生徒が在籍しており、ささいなことで他の生徒とのトラブルが発生し、その都度相談活動するが一向に改善されず、指導の繰り返しであったこと。三つ目は、その結果、他の生徒からは、「担任はA君に対して何もしてない（指導していない）」という声まで聞こえてきたことである。また、他の保護者からも「A君が同じクラスなので心配である（いつケガされるか心配）」との声も聞こえてきた。

4月初めから毎日のように何らかのトラブルが発生した。その度に本生徒の保護者と連絡を密にし、指導してきた。試行錯誤しながら、学校及び学年、専門機関と可能な限り連携を図り、卒業、そして進学まで必死の思いでたどり着くことができた。しかし、本生徒の「わがまま、他人のことを考えない、衝動的な行動」は、改善の兆しささえ見せてくれず、とても満足できる学級経営とはいえなかった。

これらの経験から課題を2つ指摘することができる。一つは、ADHDについての理解ができず、それ故に的確な支援を行うことができなかったことである。二つ目は、生徒同士が助け合うことのできる人間関係を結ぶことができなかったことである。

以上の反省から、学級担任がADHDに関する理解に努め、支援の仕方を習得しその生徒への的確な支援を行うこと、また、生徒同士が望ましい人間関係のある学級集団作りが必要であることを痛感している。これらの課題解決のために、構成的グループエンカウンターやソーシャルスキル教育を取り入れ、ADHD生徒理解に基づいた自己肯定感の育成、学級集団づくりの授業実践及び学級経営を追求したいと考え本テーマを設定した。

＜研究仮説＞

学級活動や道徳の時間に、構成的グループエンカウンターやソーシャルスキル教育を取り入れることにより、自己肯定感を高くし、よりよい学級集団を育成することができるだろう。

Ⅱ 研究内容

1 ADHDの理解

ADHDの原因はまだ不明だが、注意力・多動性・衝動性を自分でコントロールできない脳神経学的な障害と言われている。また、ADHDといっても、それぞれの行動に違いがある。ADHDを理解するために必要なことは、対象生徒の実態把握であると考ええる。ADHDの困難の状態を明らかにし、彼らに対する教師の理解を深めることによって、個別支援計画の実際の指導がより効果的になり、彼らの学校生活を充実したものにしていく。

(1) ADHDの定義

平成16年1月、文部科学省は「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」においてADHDの定義を「ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」としている。

ADHDは、こうした不注意や多動などの状態が幼児期から明らかであり、「性格の問題」ではなく、「発達の問題」として考えられている。家庭での育て方や環境の問題で、このような状態になるのではない。

ADHDの生徒たちの行動は、問題行動と捉えられやすく、周囲の人から叱られることも多くなってしまふ。また、他の生徒たちが簡単にできる行動ができなくて、自信を失うなど二次的な情緒の不安定さにつながりがちである。

しかし、周囲の人たちの配慮で、本来もっている力を発揮しやすい環境に整えることは可能である。ADHDといっても、その状態は一人一人異なっている。彼らを正しく理解し、その生徒に応じた支援を考えることが必要である。

(2) ADHDの判断基準

文部科学省は、上記のガイドラインにおいて資料1のような判断基準を示している。

- ① 以下の「不注意」「多動性」「衝動性」に関する設問に該当する項目が多く、少なくとも、その状態が6ヶ月以上続いている。

不注意

- ・学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意なまちがいをしたりする。
- ・課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。
- ・面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる。
- ・指示に従えず、また、仕事を最後までやり遂げない。
- ・学習などの課題や活動を順序立てて行うことが難しい。
- ・気持ちを集中させて努力し続けなければならない課題を避ける。
- ・学習などの課題や活動に必要な物をなくしてしまう。
- ・気が散りやすい。
- ・日々の活動で忘れっぽい。

多動性

- ・手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしている。
- ・授業中や座っているべきときに席を離れてしまう。
- ・きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする。
- ・遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。
- ・じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する。
- ・過度にしゃべる。

衝動性

- ・質問が終わる前に出し抜けて答えてしまう。
- ・順番を待つことが困難である。
- ・他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする

- ② 「不注意」「多動性」「衝動性」のうちのいくつかが7歳以前に存在し、社会性活や学校生活を営む上で支障がある。
③ 著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で認められている。
④ 知的障害（軽度を除く）、自閉症などが認められない。

資料1 ADHDの判断基準

2 ADHDの支援の仕方

(1) 校内指導体制を確立する

① A中学校におけるADHD生徒への担任の悩み

A中学校において、ADHDに関する担任の悩みを調査した結果、次のように整理することができた。

表1 ADHDに係る担任の悩み調査結果

不注意に係る悩み	*提出物の忘れ物が多い。 *読書が好きであるが、授業中も読んでいる場面があった。(読書中は落ち着いている) *当番活動も教師・他の生徒が言わないと忘れる場面があった。 *前の時間になんらかのトラブルがあった場合は、授業中寝ている場面があった
多動性に係る悩み	*周りの生徒がA君を無視すると、A君から「チョッカイ」を出してくる。 *廊下を走り回り、急に他の生徒の前に出る。(トラブルの原因となる)
衝動性に係る悩み	*給食準備で、他の生徒が並んでいる途中から割り込んでくる。 *周りの生徒に対して「チョッカイを出された」ということですぐ攻撃的になる。 *友達との人間関係がうまくいかない。例えば、会話の中で自分の意見が聞き入れられないことから口論になり、エスカレートするとケンカになってしまう。ケンカになり興奮するとパニックになる。 *興奮すると、物をすぐ投げようとしたり、ときにはほうき・スコップなどをもち、おっかけまわしたこともあった。 *被害者意識が強く、友人が笑っているだけで「僕のことを笑ったな」と言い掛かりをつけることが多く、物を投げる、人を叩くなどの攻撃的行動に発展してしまう。事情を説明しても、理解できず「僕は悪くない」と言い張り、結局は「先生は、僕のことを何も考えていない」と言って逃げてしまう。

② 校内委員会の役割

特別な支援を必要とする生徒には、教職員全員の特別支援教育に対する理解の下に、学校全体で支援をすることが大切である。

具体的には、学校内外の連絡調整をする特別支援教育コーディネーターを置き、このコーディネーターが中心となって校内委員会を企画、運営し、次のような計画・実施・評価といったサイクルに基づいて校内委員会を中心にした校内支援体制を構築する(図1)。

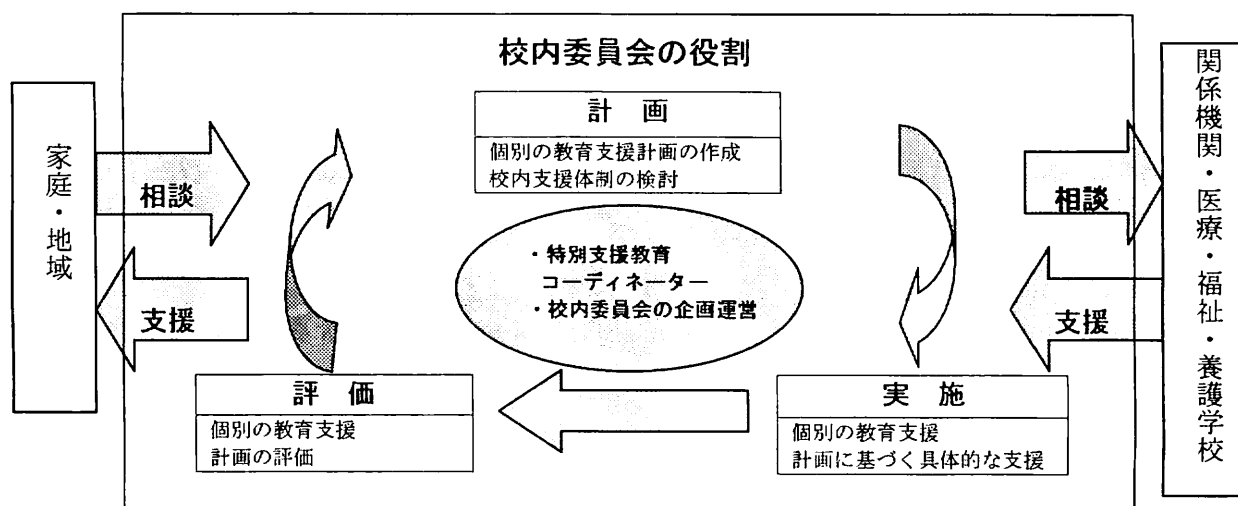


図1 校内委員会の構想図

(2) ADHDの対応

① ADHDを理解した接し方

授業に集中できない、勝手に動き回る、集団行動をとれないなど、ADHDは、学校生活で多くの問題行動を示す。しかし、これらの行動は、障害が背景となっており、したがって、ADHDについては、ある程度の落ち着きのなさはあって当然という視点で対応することが重要である。少なくとも、単なる注意・叱責だけで、彼らを一時間椅子に座らせておけると考えないほうがよいなど、図2のように教師の対応の改善を試作してみた。

根本的で現実的な視点は、「注意が持続しない」生徒への注意をいかに持続させるかだけでなく、「つい動いてしまう」生徒をいかにじっとさせるかでもなく、「注意が持続しない」生徒も、「つい動いてしまう」生徒でもできるような教育状況をいかに考えていくかということである。

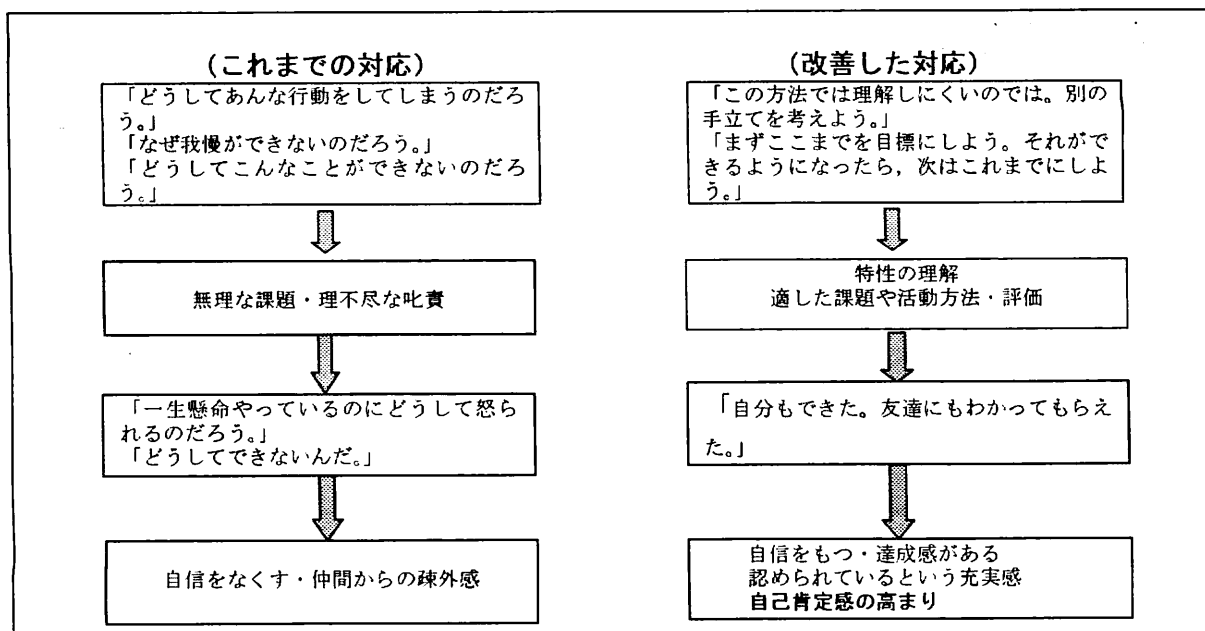


図2 教師の対応の改善

② 対応の在り方

ア 刺激となるものを少なくする

ADHDの症状は周囲からの刺激が多い環境ほど不注意や多動性が強くなる。逆からいうならば、刺激を少なくし、環境を整えることで症状は軽くなる。したがって、まず考えるべきことは、授業中の余分な刺激を少なくすることである。

- ・授業を始まる前に、注意を引きそうなものを片づけておく。
- ・片づけの作業に参加させ、授業に対する心構えを持たせる。
- ・持ち物すべてをしまえる場所を教室の一角に作り、授業のたびにそこから取り出すようにする。

イ 指示は具体的、端的に

教師は、前置きや理由をいったり、指示の後に生徒の理解度を確認することを繰り返す傾向にある。それは生徒の注意力を一層散漫にしてしまう。指示はできるだけ単純で明快することが大切である(視覚的情報も有効である)。また、同時に複数の指示をしないような配慮も必要である。

- ・「今ここで、何をするのか」と短い言葉で明快に示す。
- ・1回の指示では1つの内容で、～「あれもこれも」でなく「まずこれから」
- ・どのような態度をとればいいのかを具体的に、端的に話す。
- ・言葉だけでなく視覚なども活用する。

ウ 集中できる時間を配慮する

刺激を少なくすることにより、注意転動性(気の散りやすさ)が抑えられたとしても、注意の持続が困難なために注意力が続かないことがしばしば認められる。この問題に対応するためには、その生徒の注意持続力を把握している必要がある。どれくらいの時間なら集中できるのかを、日常の観察や保護者からの情報から把握しておく。課題に際して、得られた生徒の注意持続力を単位として、その時間ごとに異なる課題を与えるようにしてもよい。

- ・まず10～15分の集中を目指す
- ・授業の最後には席に着かせ、皆と一緒に学習が終了したことをほめる。
(座る時間を徐々に長くしていく)

エ 注意・叱責の工夫

叱るときは、他人・周囲や自分に危害が及ぶようなことをしたときである。それ以外は、叱責ではなく、どのようにすればよいのかを教えるような注意をするのがよい。なぜ、そのようなことをしたのかを延々と追求したり、自分で考えてみるような指導は有効でない。端的に、このやり方はうまくなかった、こんなふうにはすればよかった、今度からはこんなふうにしてみようということを伝えるのがよい。

- ・叱る回数は少なく、その代わり強く短く。
- ・粘り強く正しい行動を教え、少しでもできたら認めることを繰り返す。
- ・毅然とした態度、低い声で。
- ・一貫性のある対応を心がける。

3 自己肯定感の育成

ADHDは、注意されることが多くほめられた経験が少なかったり、なにかやってもうまくできずに成就感を得ることが少なかったりしている。その結果、劣等感を抱いて自分のよさが見つけられない傾向が多くみられる。そこで自己肯定感を高める必要があると考える。

自己肯定感とは、自分のためなところや否定的な面をも受容し、それらを含めたありのままの自分を受け入れ、肯定できる感覚のことである。自己肯定感を育成するには、さまざまな「達成課題」を設定して、それを達成していく中で自己肯定していく。

(1) よりよい人間関係づくりへのソーシャルスキル教育

自己肯定感を育成するための基盤として、「よりよい人間関係」が必要である。そのために、ソーシャルスキル教育を取り入れた実践が必要である。

ソーシャルとは「社会的」「対人的」「人づきあい」、スキルとは「技」「技能」「技術」でコツの意味である。人は、経験を通して人づきあいのコツを覚えていくのである。

生徒達に適切なソーシャル・スキルを身に付けさせれば、不適応を起こしている生徒にとっては、「治療効果」が期待できる。今現在、とくに問題を起こしていない生徒にとっても、将来の対人的な問題に対処する方法を身に付けておくという意味で「予防効果」が期待できる。

表2 自己肯定感を高めるソーシャルスキル教育

上手なあいさつの仕方	○「大きな声で」「相手の目を見て」など具体的なあいさつの仕方を身に付ける。
上手な聴き方	○人の話に注意深く耳を傾ける大切さに気づき、聴くという行為を意志的に行うスキルを身に付ける。
友達倍増作戦	○相手の感情を知る表情の読み取り方、声や身振り手振りへの注目の仕方などを身に付け、共感したことを言葉や表情、身振り、声などで相手に伝え、なぐさめ、提案ができるようにする。
トラブルの解決策を考える	○「何か他のやり方はないのか」とできるだけ多くの解決策を考え、それぞれの結果を予測し、相手にとっても自分にとっても利益をもたらす解決策を選択できるようにする。

(2) 自己肯定感を高める構成的グループエンカウンター

構成的グループエンカウンターとは「心と心のふれあい、本音と本音の交流を図る」ためにいろいろな課題（エクササイズ）に従って、援助者（学級では担任）が進めていくものである。

構成的グループエンカウンターには2本の柱、エクササイズとシェアリングがある。エクササイズとは、教師の考えるねらいを達成するために用意された課題のことで、シェアリングと、わかちあいや振り返りのことである。

構成的グループエンカウンターは集団学習を通して、行動の変容と人間的な自己成長をねらっている。これで学級の雰囲気高め、自己受容、自己理解、他者受容、他者理解などの人間関係づくりを行うことである。

直接的に自己肯定感を高める構成的グループエンカウンターのエクササイズを表3に示した。

表3 自己肯定感を高める構成的グループエンカウンター

①他者とお互いにいいところを見つけ合うエクササイズ	
Xからの手紙 気になる自画像 みんなでリフレーミング	○名刺大の紙に友だちのいい点を書き、裏返しにして机に積んでいく。 ○仲の良いグループで構成し他の生徒の肯定的な言葉かけを行う。 ○自分で短所と思う点を紙に書く。相手にその紙を渡し、見方を変えて、長所に変えてもらう。例：飽きっぽい→何ごとにも好奇心旺盛
②自分自身のよいところを見つけるエクササイズ	
私は私が好きです。なぜならば・・・ 自分への手紙 誰が何と言おうとも	○グループ内で順番に、「私は私が好きです。なぜならば・・・」に続けて自分のよい面を発表していく。 ○第三者を想定し、自分自身のいいところをつづった手紙を書く。 ○心の中で肯定的な言葉を何度も唱える。例：「あなたが私に何を言おうと、私には価値があります」「あなたが私に何をしようと、私は大切な人間です」など。

(3) 個別支援計画

特別支援が必要な生徒には個別支援計画が必要である。下記に支援計画を示した。

表 4 特別支援が必要な生徒の個別支援計画

目標（長期目標）		主な指導の場
学習面	○落ち着いた学習の雰囲気をつくる。 ○机や周辺の整理整頓の仕方について具体的に教え、個別に声掛けをする。 ○採光や風景などに影響されない座席の位置を配慮する。 ○説明は分かりやすい表現で行い、実際に理解しているかを確認する。	○各教科、道徳、特別活動 ○総合的な学習の時間
生活面	○得意な面を見つけ、やる気を育てる。 ○周囲の生徒に認められる場面を設定する。 ○周りの状況を考えた行動がとれるように教えていく。 ○自分で判断し、決定していく場面を設定する。自分で決めることができるようにいくつかの選択肢を用意する。	○各教科、道徳、特別活動 ○総合的な学習の時間
社会性 対人関係	○親しい友達をつくる。心の支えとなる存在としての友達づくりを目指す。 ○相手の指示や援助を受け入れることを経験させる。 ○少しのチョッカイが出て、自分で気持ちのコントロールができるまで静観する。 ○不愉快な言動に対して相手にその気持ちを伝える。	○道徳、特別活動 ○総合的な学習の時間

4 保護者との連携

保護者の苦悩について調査し、下記のように整理した。

- ・ADHDへの無理解なために、周りの保護者から「子育て」の仕方が悪いと責められる。
- ・準備や片付け、宿題をしようとしめない。
- ・わすれものをよくする。
- ・自分の都合のいいように話す。よく言い訳をする。
- ・トラブルがあるたびに謝り続けているので、疲れきっている。将来のことが心配である。

多くの保護者は学校との対応に疲れている。自分の子どもに障害があるのではとの疑いに混乱し、冷静に対処できる状態ではなくなっている。子どもを責めたり、自分の育て方が悪かったのではないかと思いついて悩んでいる。A生徒の保護者も小学校低学年までADHDとは知らず、「しつけ」ができていないと悩み続けていた。保護者が「しつけ」に取り組めば取り組むほど、A生徒にとっては、家庭が安心できる場所ではなくなっていた。そこで大切なのは、保護者の気持ちが落ち着くことであり、それが子どもの行動改善には必要不可欠であると考えている。

A中学校での保護者との具体的な連携

- ・生徒間でのトラブルが起こった場合は、担任がその日に必ず連絡をとる。
- ・毎日、食後の薬を服用していたので、養護教諭と保護者との連携を密にし、体調面の管理に気をくばった。
- ・パニックになった場合は、担任が保護者に連絡をいれ学校に来校してもらい、パニックが収まってから、相談活動を行った。
- ・家庭訪問を行い、学校とは違う家庭での様子を知ることが出来た。

Ⅲ 授業実践

1 主題名 「よりよい学級集団づくり」

2 主題設定の理由

(1) 主題観（省略）

(2) 生徒観（生徒の実態）

① 学級の実態

Q-Uアンケートの学級満足度尺度の結果によると、学級生活満足群が18%（全国35%）、学級生活不満足群が29%（全国33%）、侵害行為認知群3%（全国17%）、非承認群50%（全国15%）である。学級に満足感がもてない生徒が72%もあり、その中で非承認群に属する生徒が50%で全国15%を大きく上回っている。

非承認群に属する生徒の多い集団では、生徒間のトラブルは少ないものの、生徒達が自分の気持ちを表現できなかったり、学級全体で協力して一つのことをやり遂げようとする意欲が弱かったりする傾向がみられる。

本学級では、特別支援学級の生徒（生徒A）の出席する授業において、生徒Aに対する思いやり欠ける面を見ることがある。例えば、普段は教室後方においてある生徒Aの机を前列に置こうとしても、生徒が席をゆずろうとしない。生徒Aに対しクラスの生徒間で「他のクラスの子」という意識があり、仲間意識が希薄である。

そのため、楽しい雰囲気の中で自分の個性や自己を表現でき、友達関係を深められるようなエクササイズを取り上げていき、思いやりのある、よりよい学級集団づくりが必要であると考え。

② 抽出生徒の実態

生徒Aは、言語能力に弱い面があり、他の生徒が気にしていることを平気で言ってしまうなど、状況の判断力に欠ける面がある。それで他の生徒との関係が上手くいかない場合がある。

小学校では通常学級で学習活動を送っていたが、中学校では一人で学習活動を送っている。道徳・学活の週2回のみ集団での授業となるので、一緒に学習する時間が少ない。そのため、他の生徒に遠慮している様子がうかがえる。自己のよさ、他者のよさを肯定的に受け止められるようなスキルが必要である。

生徒Bは、学習に関する成績は平均的であるが、友達とのかかわりが苦手で自分から声をかけることができずにいる。Q-U検査の結果でも非承認群に属しており、その中でも最も得点が低い。本人は、周りの生徒から認められていないという思いがあり、クラスの中での存在意識が稀薄であることから、友人づくりのスキルが必要である。

(3) 指導観

自己の個性を見つめさせ、それを大切にしていくことは、自尊感情を高め、自己確立や自己実現を図るための基盤となる。また、他者の個性を理解し、互いに尊重し合うことは、自己理解を一層深めるとともに、望ましい人間関係をはぐくんでいくことになる。そこで、「自己理解」「他者理解」を効果的に促すことのできる、構成的グループエンカウンターを取り入れていく。また、望ましい人間関係づくりのための知識と具体的な技術やコツを身に付けさせるソーシャルスキル教育を取り入れたい。

3 指導計画

回	領 域	題 材 (エクササイズの種類) ☆エンカウンター, ★ソーシャルスキル	目 的
1	学活	★上手なあいさつの仕方 (ショート) ☆X先生を知るYES・NOクイズ (自己受容) (他者理解)	担任の自己開示をモデルとして、自己紹介ができ (自己受容), お互いを理解していく。(他者理解)
2	道徳	★上手な聴き方 (ショート) ☆二者択一 (自己理解)	一人一人価値が違うことを知り、他のメンバーと異なる自分を意識することにより自己理解を促す。
3	学活	☆ブラインドワーク (他者受容) (信頼体験)	「やさしさ」の行動の一貫性によって生じる安心感、信頼感を体験させることにより他者受容を促す。
4	学活	★友達倍増大作戦 (他者理解)	相手の言動から相手の気持ちを推しはかり、他者理解を促す。
5	学活 【本時】	☆気になる自画像 (自己理解) (他者理解)	肯定的な言葉をかけ合うことにより、自他理解が深まり、自己肯定感を高める。

4 本時の指導計画

(1) 題材名 「気になる自画像」

(2) 題材観

仲の良いメンバーでグループ構成し他の生徒と肯定的な言葉かけを行うことにより自己肯定感を高めると共に他者理解を深め、望ましい人間関係づくりができると考える。

(3) ねらい

言葉の選択・比較を通して、自己肯定感を高める。

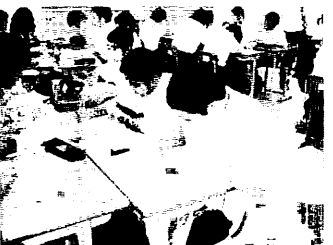
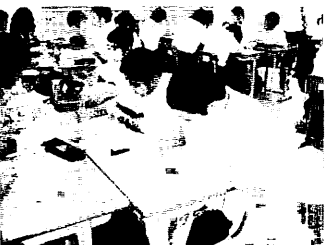
(4) 授業の仮説

自他のよさを知らせ合うエクササイズにおいて、相手のよい点を知らせてあげたり、自分のよい点を指摘してもらったりすることにより、相手のよさを伝える心地よさや自分のよさを認めてもらう喜びを味わい、自己肯定感が高まるであろう。

(5) 準備資料

「気になる自画像」のプリント 書き込み用付箋紙 振り返りシート

(6) 本時の展開

場面	活動内容	教師の支援と指導上の留意点	特別支援生徒への手だて
導入 10分	体と心をほぐすためグループの男女に分かれ、お互いに肩たたきを行う。  (ウォーミングアップの様子)	ウォーミングアップ ○男子3人・女子3人のグループをつくるよう指示する。 ○おもいよりの気持ちで行うように示唆する。 ○心身をほぐすのが目的なので、楽しく参加していたかどうかを確認する。	○生徒Aができそうなウォーミングアップを行う。 ○一緒に参加しやすくするように声をかける。
展開 20分	<エクササイズ> ○エクササイズの内容を理解する。 ○表の「A」にグループのメンバーの肯定的な言葉を記入する。(付箋紙に記入) ○全生徒にワークシートを配る。表の真ん中にグループのメンバーの名前を書き込ませる。 ○「A」の表に自分を含めたグループのメンバーを最もよく表している言葉を選り、上の表から選んで書き込む。 ○一人につき3つ、番号でなく言葉を選んで書き込ませる。(付箋紙に記入させる) ○「A」の表に書き込まれた内容を一人ずつグループの生徒に伝える。 ○表の「B」に他の生徒が読み上げた自分のよさを貼り付ける。  (肯定的な言葉を選択している様子)	今日の授業のめあてを確認する。 インストラクション ○今日の授業のめあてを確認させる。(板書) 【めあて】 ○他の人からどのように見られているかを知る。 ○自分のよさに気づく。 エクササイズ ○名前を書く位置や選び方などを、黒板でモデリングし、戸惑いが起こらないようにする。 ○「真剣に考えることが相手を尊重することになる」ことを伝えておく。 ○「相手が怒るような、或いは故意に異なることを書かないことが、学習のねらいに迫ることになる」ことを強調する。  (肯定的な言葉を選択している様子)	○個別に今日のねらいと、エクササイズの方法を説明する。(説明を端的に分かりやすくする) ○グループに溶け込むようサポートする。(生徒Aを受け入れるグループ構成をしておく。仲の良い生徒と一緒にする) ○具体的に指示をする。 ○他の生徒に「ゆっくりと大きな声で発表するよう指示をする。 ○話し手の方へ耳を傾けさせる。
まとめ 20分	○「B」の表から意外と思った点を出しあう。 ○気づいたことを発表する。 ○教師によるまとめを聞く ○各自振り返り用紙に記入する。	シェアリング ○「B」の表を見て気づいたこと・意外に思ったことをワークシートに記録させる。 ○記録した感想をグループで話し合う。 ○グループの代表1名に気づいたことを発表させる。 ○自分で気づかないすばらしい自分の一面があることに気づかせ、自己肯定感を高めさせる。 ○全体を通しての感想を振り返りシートに記入させる。  (気づいたことを発表している様子)	○今日はどうだったか確認する。

5 授業の考察

(1) 仮説の検証

すべての生徒が自分のグループ員のよい点をあげることができた。「相手のよい点を付箋紙に書いて伝える」行為そのものが、「自分はあなたを受け入れることができますよ」というメッセージを含んでいるととらえることができる。

生徒の振り返りシートから、そのことを裏づける結果を得ることができた。「周りの生徒から認められていると感じましたか」の問いに、「とても感じた」が20.6%、「感じた」が67.6%と答え、あわせて88.2%の生徒が「他の生徒から認められている」との結果が出た。

そのことから、自分のよい点を指摘してもらうことにより、相手のよさを伝える心地よさや自分のよさを認めてもらう喜びを味わうことができたことがわかる。

IV 研究全体の考察

1 全体の振り返りシートの分析と考察

全授業を終えての振り返りシートを書いてもらった。

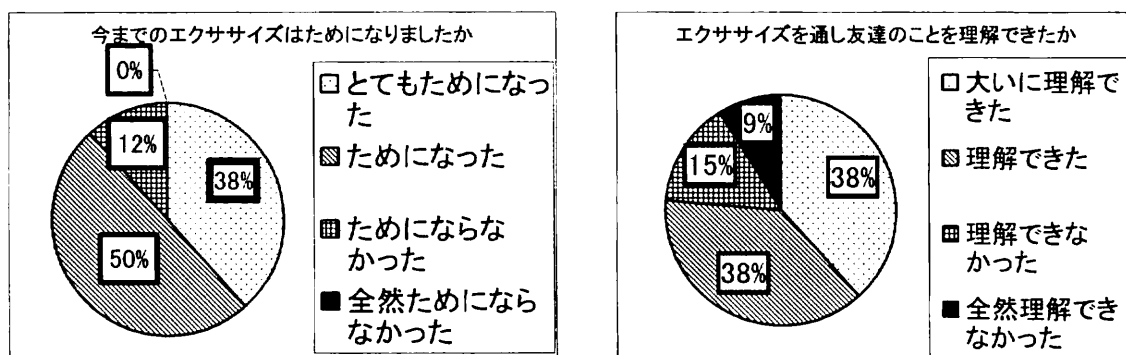


図3 振り返りシート集計結果

「今までのエクササイズはあなたのためになりましたか。」との問いに、「とてもためになった」「ためになった」の合計が88%となっている。また、「どんなところがためになりましたか」の問いには、「自分の性格を直さないといけない」「自分自身の分からないところが分かった」「自分がどういうふうに見られているかが分かった」など、自己理解が深まったことがうかがえる。

また、「エクササイズを通し、友達のことを理解できたか」との問いに、「大いに理解できた」「理解できた」の合計は76%で約8割の生徒が「理解できた」と答え、「どういうところを理解できたか」の質問には「思ったほど明るい」「どういうふうに思っているかわかった」「全体的に知ることができた」「みんなのいろんなところがわかった」「自分のよさに気づいたり、相手がどう思っているかも分かってよかったと思う」などがあり、他者理解が深まったと言える。

2 Q-Uの結果と考察

研究当初、本学級の特徴は、非承認群50%でかなり多く、学級生活満足群が18%と低いことが認められた。そこで構成的グループエンカウンターやソーシャルスキル教育などのエクササイズを行った後、再度Q-U検査を行った結果、下記の通りとなった。(図4)

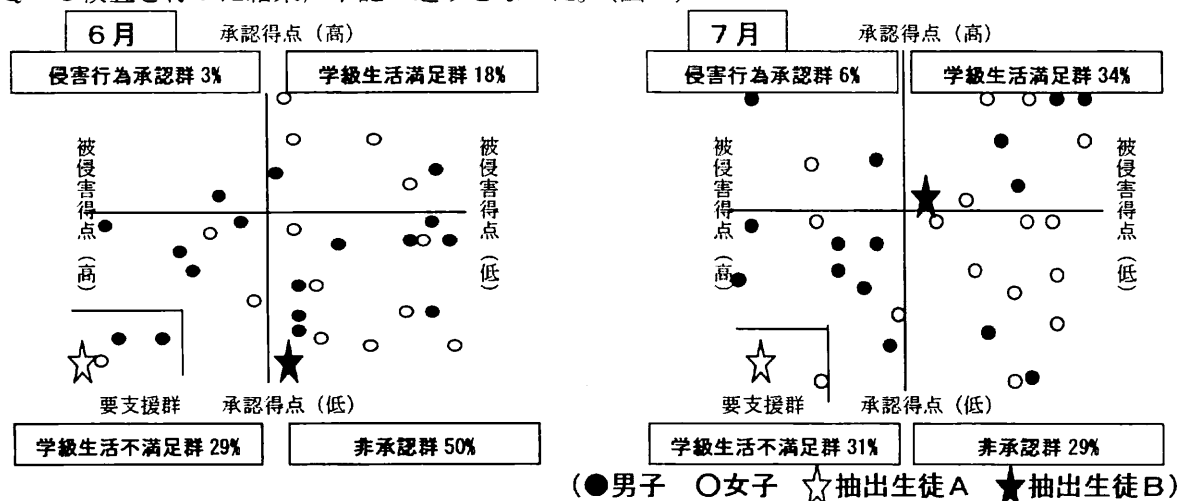


図4 Q-U (学級満足度尺度)

非承認群の割合が減り、満足群の数は倍増した。そのことにより、級友との関わり合いの中で自己肯定感が高まり、望ましい人間関係をはぐくみ、よりよい学級集団を育成することができたと言える。

3 抽出生徒A、生徒Bの変容

生徒Aは言語能力に弱い面があり、他の生徒が気にしていることを平気で言ってしまうなど、状況の判断力にもかける面がある。それで他の生徒との関係が上手くいかない場合があったが、本授業で他の生徒から肯定的な言葉かけをもらうことにより、「自分が思っていた自分と、他の生徒が見た自分とに違いがある」との感想があり、自分で気づけなかった自分の良さを発見している。

振り返り用紙には「周りの生徒から認められていると感じましたか」の問いに「とても感じた」と答えていることから自己理解が広がり、また、他者理解も深まったといえることができる。

生徒Bは、友達との関わりが苦手で自分から声をかけることができずにいる。Q-U検査の結果によると非承認群に属し、その中でも、最も得点が低い。本人は、周りの生徒から認められていないという思いがあり、クラスの中での存在意識が稀薄である。ところが、本授業で「自分で思っていた以外のことを書かれてうれしかった」との感想があり、また、振り返り用紙には、「周りから認められていると感じた」と答えていた。

今までのエクササイズ全体を振り返って「自分のよさに気づいたり、相手がどう思っているかも分かってよかったと思う。」との感想があり、自己理解・他者理解が深まったといえる。

生徒Aは、「学級満足度」の承認得点が17から22、「学校生活意欲」の友人との関係が7から11へと増えている。特に、「気軽に話せる友人がいる」が1から4へと増え、自分を肯定的に捉えてきていることがわかり、友人関係も上手くいきつつあることがうかがえる。

生徒Bは、「学級満足度」の承認得点が19から34へと大幅に増え、「学校生活意欲」の学級との関係が14から16へと増えている。非承認群に属していたが、7月の実施では、学級生活満足群に属し友人との関係が上手くいき、学校生活を楽しんでいることがうかがえる。

V 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

- (1) ADHDについての理解を深めることができ、具体的な支援の在り方を模索することができた。
- (2) 構成的グループエンカウンターやソーシャルスキル教育を行うことで、よりよい人間関係をはぐくむうえで有効であることがわかった。
- (3) Q-U検査で学級の実態を明らかにし、それに基づいたエクササイズをすることができた。

2 今後の課題

- (1) ADHDの支援で、構成的グループエンカウンターやソーシャルスキル教育の年間計画を作成すること。
- (2) ADHDの個別支援計画を実態に即し、具体的に作成する必要がある。

<主な参考文献>

文部科学省編	「小中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制のためのガイドライン（試案）」	文部科学省	2004年
全国情緒障害教育研究会	『通常学級におけるAD/HDの指導 第2版』	日本文化科学社	2004年
尾崎洋一郎	「ADHD及びその周辺の子どもたち」	同成社	2001年
國分康孝	「ソーシャルスキル教育で子どもが変わる」	図書文化	2003年
國分康孝	「エンカウンターで学級が変わる」 中学校編	図書文化	2003年
	「LD/ADHDの理解と支援のためのティーチャーズガイド」	神奈川県教育委員会	2004年