

(2) 何を、どんな方法で援助するのか

ア 学習に向かう力

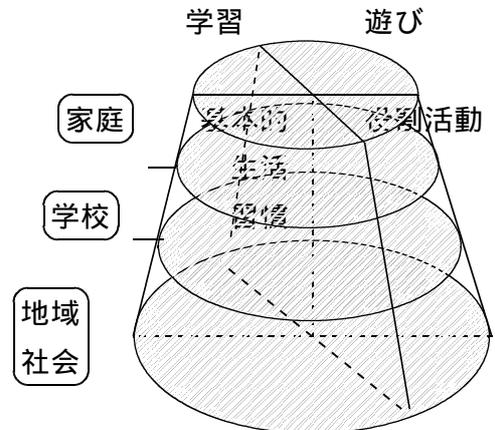
先行研究によると、LDを含む学習困難な児童生徒は、乳幼児・小学校低学年・同高学年・中学生及び高校生の各時期で、それぞれ次の表1のような特徴を示すとされています。小学生については、当センターによる平成8年度の実態調査や、今年度の事例研究でも同様の特徴が見いだされています。

表1 LDを含む学習困難な児童生徒の生育歴の各時期での特徴

乳幼児	小学生(低学年)	小学生(高学年)	中学生・高校生
おむつを換えにくい。 始歩など運動能力が遅れるが、歩き出すと多動で目を離せない。 始語が遅れるが、話し出すと多弁で不明瞭なことがある。 一人遊び、わがままに見える衝動的行動や動作のぎこちなさがある。	特定の教科(全般の場合もある)での学習困難 基本的な生活習慣の形成が不十分である。 忘れ物が多い。 一斉指導において指示が入らない。 集中時間が短い。遊びに入れない。 動作が遅い、ぎこちない。 攻撃的反応に起因するトラブルが多い。	学習困難の一層の累積 「できない」体験の繰り返しによる意欲の低下 自信のなさによる攻撃的反応に起因するトラブルの増加 不登校やいじめの対象または加害者になる場合がある。	「できない」体験の一層の累積に起因する意欲低下と深刻化。無気力 「問題行動」の深刻化と改善の困難化。 不登校やいじめの対象または加害者になる場合がある。 適切な進路選択の困難。

(備考 なお、年齢が高くなるにつれて、二次的な不登校などの問題が重なる場合ばかりではなく、行動上の問題や社会的不適応が個性の範囲内とみられる程度に落ち着く場合もあります。)

一方、児童生徒の生活場面は、大別すると「家庭」「学校」「地域社会」であり、各場面での諸活動は、同じく大別して「遊び」「学習」「基本的な生活習慣に沿った生活」「役割活動」の4領域での活動と、それらの複合した活動から成り立つとされています。(右図)



4領域での活動は、年齢あるいは学年が進行するとともに、量的な比率が変わるばかりでなく、位置づけも変化します。

例えば、乳幼児期の生活の大部分を占める「遊び」からは、その中に未分化な活動として含まれていた「学習」が次第に分化し、学齢期では両者のバランスのとれた活動が重要視されるようになります。「役割活動」も、「遊び」領域の活動に含まれるような「ごっこ遊び」のレベルから、家庭での手伝い・地域での子供会活動・学校での学級活動や生徒会・クラブ活動など、役割遂行能力の習得とその活用自体が目的となる活動に変わっていきます。また、成人になるまでの習得が当然とされる「基本的な生活習慣」を習得していく活動の比率も下がっていきます。

*この図は平成6年度大分県教育センター刊「発達に偏りが著しい子どもに対する個別援助プログラム」P.4資料3を参考に作成しました。

また、これら4領域では、それぞれ表2に例示した諸能力・諸機能が、主として習得されます。ただし、該当する領域での活動だけで習得されるものではなく、他の領域での活動で習得された諸能力・諸機能の支えも必要とします。たとえば、学校生活(=まとまった時間と一定の場所での学習やその他の活動)が安定したものになるためには、緊張とリラックスが均衡した身体活動や知的活動及び姿勢などを保つための、適度の睡眠・食生活など基本的生活習慣に沿った生活が必須です。小・中学校での「生活がんばり表」「生活点検表」などの取組は、そのことに基づくものであることは言うまでもありません。

表2 習得する諸能力・諸機能と生活領域の関係

諸能力・諸機能	領域
感覚機能、身体機能 ルールに基づく交代、競争などを通じた社会性の基盤など	遊び
いわゆる「読み・書き・計算」と呼ばれるような学習活動に関する基礎的知識や能力など	学習
睡眠・食事・排泄などの身辺処理だけでなく、学校で授業を安定して受けることなど、社会生活を円滑におくる上で必要な生活諸能力など	基本的生活習慣に沿った生活
手伝い等の家事、委員会活動や係り活動を分担遂行し、評価されることによる自尊心や、家族(学校や社会)の一員としての自覚など	役割活動

児童生徒の能力や機能の発達には多様な側面と時期があります。ある側面の発達は、年齢の限られた時期にそこだけで進むのではなく、乳幼児期から学齢期にかけて、生活場面(=家庭・学校・地域社会)と領域(=遊び・学習・基本的生活習慣に沿った生活・役割活動)が複合された様々な場での活動が総合された結果でもあります。学習の前提能力も、学齢期に達してからの「学校での学習」だけではなく、生活(換言すれば「育ち」)の様々な場で形成されると言えます。

それゆえ、児童生徒の学習困難への対応は、単に学校での(授業を中心とした)学習実態から考察するだけでは十分とはいえません。援助は、学習困難の背景にある生育歴を含めた生活実態も踏まえたものである必要があります。

以上のように、LDを含む学習困難を示す児童の事例の特徴及び生活構造の考察から、援助の内容を考える場合に踏まえるべき視点として、次のことが言えます。

学校での学習のつまずきの把握が、援助の出発点であり大切なことであるが、それだけでは不十分である。援助は、生活の各場面での育ちの弱さ(学齢期での学習の前提能力として乳幼児期に習得しきれていないこと)を踏まえ、学習に向かう力をはぐくむという視点に基づく必要がある。

イ 援助における三つの方法 - 遊び・学習・社会的スキル -

学習に向かう力には、事例の対象児童によってそれぞれ違いがあります。どの事例も、生育歴・諸検査の結果・行動観察を含めた幅広い生活実態から、その児童にとって必要で具体的な「ねらい」を定め、それに即した様々な具体的方法によって学習に向かう力を援助しています。

P.18では、その方法は遊びが多いと指摘しましたが、それ以外にも学習を主とする方法と、社会的スキルの習得を主とする方法があり、大別して3種類になります。(P.34 表9 参照)

学習に向かう力は、これら三つの方法に即してその構成内容を整理すると、次のようになります。

緊張とリラックスのバランスがとれスムーズに働く感覚機能、身体機能及び情緒の解放や安定	「遊び」を主とする方法
言語・文字・数量操作など、学習活動に関する基礎的知識や能力	「学習」を主とする方法
基本的な生活習慣、自己統制力、表情・状況の理解、協調、共感などの社会的スキル	「社会的スキルの習得」を主とする方法

また、すべての事例で、共通の配慮事項として「成就経験と、それを褒められたり承認されたりすることによって、自己有能感を損なわないことや意欲を高めること」が挙げられています。

これは全ての児童生徒に当てはまる配慮事項です。けれども、LDを含む学習困難な児童生徒は、その困難が部分的であるため「できない自分」を比較的自覚しやすい傾向があります。失敗経験の繰り返しが、自信や意欲の低下をもたらしがちで、二次的な困難にもつながるので、特にこのような配慮を必要とすると考えられます。

以上のことから、LDを含む学習困難な児童生徒への援助方法を考える時、その内容と方法は次のように整理できます。

内容……………学習に向かう力	{ 感覚機能、身体機能 学習活動に関する基礎的知識や能力 社会的スキル }
方法……………上記	
配慮事項……「自己有能感」を損なわないこと	

具体的方法は、対象児童生徒の学習困難の背景にある生活実態に応じて、～の割合を変えて選択します。

例えば、学齢期までの「遊び」を十分に経験していないために、情緒の安定やスムーズな体の動きの習得が課題である児童生徒には、主としてをねらいの基盤とした様々な「遊び」を具体的方法として選択します。(事例5におけるごっこ遊びなど)

それに加えて、その場の状況に合った発言や行動の習得も課題であれば、具体的方法としての「遊び」には、を内容とするねらいも加味される必要があります。(事例2、4におけるゲーム遊びなど)