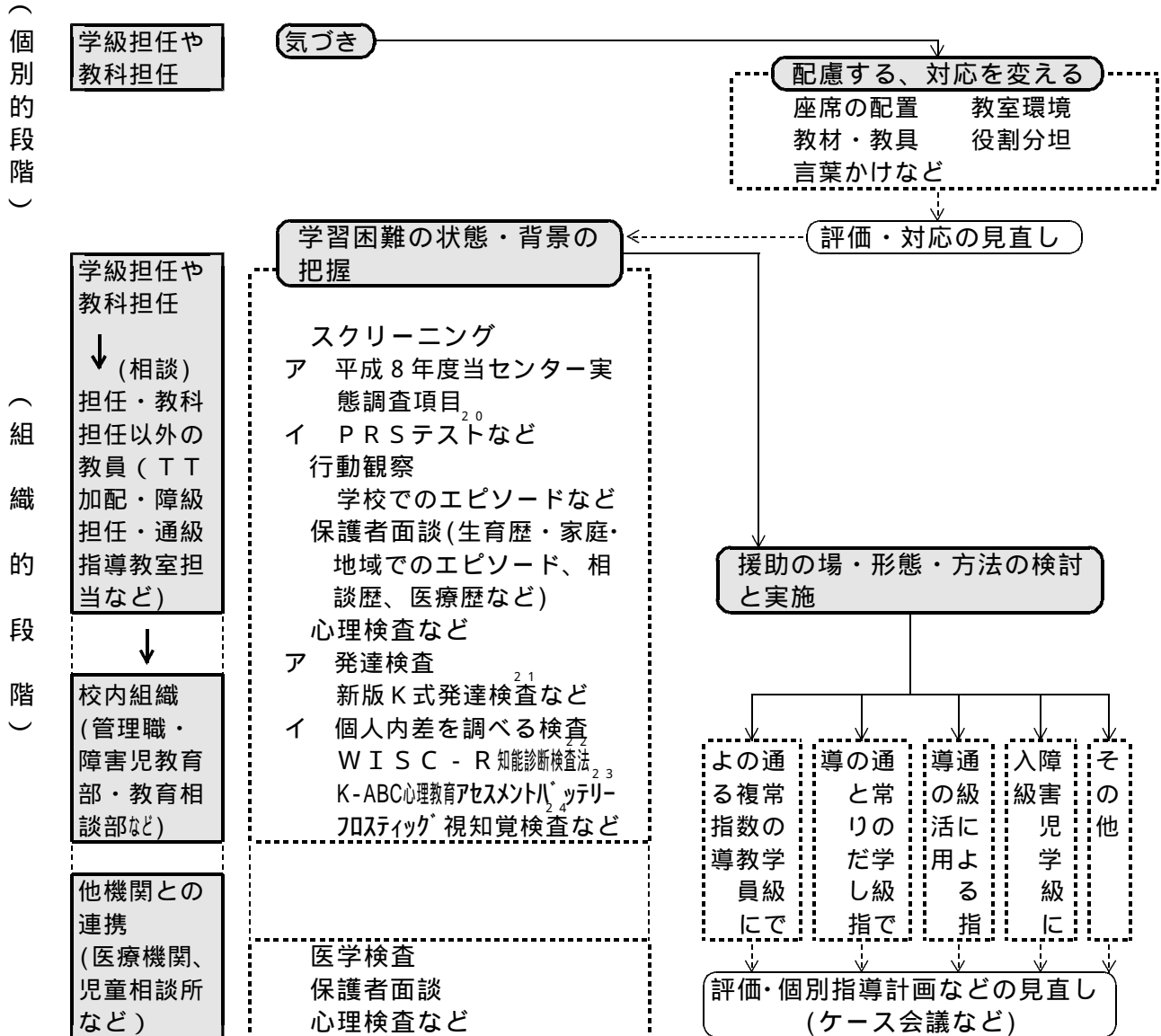


2 援助の内容と留意事項

援助の対応は、学校によって細部は異なりますが、下図のように、学級担任や教科担任による個別的な段階と、とりだし指導や通級による指導の活用など組織的な段階に大別して表すことができます。次に、それぞれの各段階での援助の内容と留意事項を考察しました。

《援助における個別的段階と組織的段階》



(1) 個別的段階 - 学級担任・教科担任が留意すること -

ア LDへの対応に学ぶ

児童生徒の示す困難は、「それがLDに相当するかどうか分からない」として対応を遅らせてしまうよりも、また、そこから生じる二次的な困難を減らすためにも、できるだけ早期に児童生徒の状態に応じた援助が必要です。LDへの対応の仕方の中には、その援助に生かせるものが少なくないとされています。

L Dは、認知における聴覚優位または視覚優位、視覚と運動の統合(目と手の協応など)、短期記憶の弱さ、注意集中の困難などを特徴とする場合が多く、それらは中枢神経系の機能障害に起因すると推測されています。そのため、通常の指導方法や単なる叱咤激励的なかかわり方だけでは、効果があまり期待できないことに留意した対応が必要です。

表3は、L Dの特徴とそれを背景とする学習困難の状態及びそれに留意した対応例です。

表3 L Dの特徴を背景とする学習困難の状態とその対応

特 徴	状 態 の 例	対 応 例	事 例
視覚認知に弱さがある。 (視力は正常。相対的に聴覚優位になる場合もある)	読むことが苦手で、読んでもらうと理解でき、言葉でも表現できる。 見てすぐに判断できないので、人の動きの多いボールゲームなどを苦手とする。 い こ、へ く、ほ はなどの読み間違いや、絵の細部が描けないことがある。	絵カード、ビデオ画面、物まね遊びなど 視覚的教材を使う場合も言葉を添える。 (聴覚優位を生かす)	3 7
聴覚認知に弱さがある。 (聴力は正常。相対的に視覚優位になる場合もある)	単語を音節に分解したり合成したりする力が弱い。「音の歪み(文字に表記できない程度の誤った発音)」や「音の添加(例 じどうしゃ じんどうしゃ)」が起これることもある。 文を文節に区切って読みにくい。たどり読みが解消しない。	言葉による指示に身振り動作を交える。 (視覚優位を生かす)	1 2 3 4
視覚と運動の統合	体力は平均水準でもボール運動や器械運動が苦手である。 何度も書き直す。筆算で、桁ずれが原因の誤答が多い。	遊びを通じて感覚・運動機能の向上を図る。	5 6
短期記憶力の弱さ	繰り上がり・繰り下がりの意味を理解できても、繰り上がったことを忘れてたり、計算に時間がかかったり、誤答しやすい。 イメージの記憶の弱さに結びつくと話を聞いただけでは、状況を理解しにくい。	計算上の約束事を別のマークやサインで表すことで記憶を補強し、成功経験を増やす。	6
注意集中の困難	気持ちに一定の緊張を保ちながら、説明を聞いていないので、大切なことを聞き逃し、周囲の刺激に反応してしまうことが多い。	一度に多くの指示をしない。	2 3 6 7

このようなLDへの対応を生かせば、担任する学級や担当する授業で「この子は、知的障害ではなさそうだが、どうも学習困難がある。LDではないか。」などの疑問をもった気づきの段階でも、学級担任または教科担任としての配慮や対応の仕方において、下記のような工夫例が考えられます。

座席の配置

注意を集中させるためのめりはりの効いた説明や指示

記入ミスを防ぐために解答を書き込む欄の枠を太くしたプリント教材

達成感を得やすい役割活動を割り当てること

配慮した言葉かけ

なお、座席は声をかけやすく目の届きやすい最前列を選びがちですが、児童生徒によっては、教師からしばしば注意されたり、周囲から注目されることが、かえって否定的な自己意識を助長することもあります。座席は固定的に考えず、監視的なかわりにならないように留意しなければなりません。