

教 育 資 料

平成9年度第3号

学習障害(LD)を含む学習困難な 児童生徒の指導方法

- 事例研究のまとめ -

平成10年3月

京都府総合教育センター

目 次

第 1 章 はじめに

1	研究主題	1
2	研究目的	1
3	研究方法	1
4	本書の構成	1

第 2 章 援助・指導事例

1	尋ねていないことまで一方的に喋る A 男(1 年生)	4
2	非難・叱責に幼稚な攻撃的反応を示す B 男(2 年生)	6
3	友達の嫌がることをして気を引く C 男(3 年生)	8
4	会話や行動が場の雰囲気合わない D 男(4 年生)	10
5	家庭でしか話さない(場面緘黙) E 女(4 年生)	12
6	前の時間に習ったことをほとんど忘れる F 女(5 年生)	14
7	聴覚障害(中等度難聴)がある G 男(6 年生)	16

第 3 章 考察

1	何を援助するのか - 児童生徒の課題をとらえる視点 -	18
(1)	「育ち」の弱さ	19
(2)	何を、どんな方法で援助するのか	20
2	援助の内容と留意事項	23
(1)	個別的段階 - 学級担任・教科担任が留意すること -	23
(2)	組織的段階 - 個別指導の場をどのように作り出すか -	28

第 4 章 研究の成果と課題

1	研究の成果	38
2	今後の課題	39

資料

1	事例に関するその他の資料	40
2	キーワード及び用語の解説	44

刊行にあたって

近年急激に進行しつつある社会の変化を示すキーセンテンスの一つは、「経済・文化における画一的大量生産から個別的多種少量生産への移行」です。次世代の人間の育成を担う教育においても、経済力を中心とした社会的基盤整備に必要な多数の人材育成（いわば量的対応）が、永らく求められてきましたが、来世紀に向けて、将来の社会を担う児童生徒の広範かつ多様な個性を生かす質的な対応が必要とされています。

その中であって学校教育においても、個に応じた指導として様々な授業改善や指導方法の工夫が積み重ねられ、成果が報告されています。

その一つに学習障害(以下LD)への対応があります。

一斉指導の中で個別的な配慮はできるが、援助が難しい。その方法がわからない。時間がとりにくい。知的障害はなさそうだが、学習は遅れている。通常の学級では難しいが、かといって障害児学級への入級を勧めなければならないほどではない。LDという言葉が先行しているが、どのように対応すべきかよくわからない。

このような児童生徒への対応が多く学校の課題となっています。

平成8年度には、文部省からリーフレット「みつめよう一人一人を」が各学校に配布され、同8・9年度には「学習障害児等相談指導事業」が文部省委嘱事業として10都県で実施されるなど、全国的な課題としても取組が進められつつあります。

京都府総合教育センターでは、平成7年度の予備調査を経て、上記のような児童生徒を対象として、同8年度の実態調査を踏まえ、「LDを含む学習困難な児童生徒の指導方法」のテーマの下に、今年度は事例研究を行いました。

そこでは、次のような考え方を研究の構えとしてきました。

学習困難がLDに相当するかどうか分からないことを理由に対応を遅らせてしまうよりも、LDに関する先行研究と事例から対応の仕方を学ぶことにより、児童生徒の状態に応じた(個に応じた)配慮や手だてを見だし、二次的な困難も減らせるのではないか。

本教育資料は、実態調査及び研究協力校からの実践事例報告をもとにした、当センターにおける現時点での「LDを含む学習困難な児童生徒の指導方法に関する研究」のまとめと考えています。各学校で、この教育資料が有効に活用され、一人でも多くの児童生徒への援助・指導に役立てられることを期待いたします。

また、この研究成果は、研修・啓発及び相談事業にも生かしていきたいと考えています。

最後になりましたが、研究の推進に当たり、多大な協力を賜りました京都教育大学太田正己教授をはじめ、各関係機関及び研究協力校の先生方に厚くお礼申し上げます。

平成10年3月

京都府総合教育センター
所長 池山良武

第 1 章 はじめに

1	研究主題	1
2	研究目的	1
3	研究方法	1
4	本書の構成	1

第1章 はじめに

1 研究主題

L Dを含む学習困難な児童生徒の指導方法 - 事例研究のまとめ -

2 研究目的

個に応じた指導を具体的に進めるにあたっては、児童生徒の学習困難の状態・発達段階・特性などに応じた適切な援助・指導が不可欠です。本研究では、昨年度の実態調査を踏まえ、その援助・指導方法の一層の工夫・改善のため事例研究を行うことで、各学校の教育活動に役立てることを目的としました。

3 研究方法

- (1) 事例研究のため協力校を選定依頼する。
- (2) 対象児童は実態調査で抽出した児童、または研究協力校で抽出した児童とする。
- (3) L Dを含む学習困難な児童の援助・指導方法を例示するため、研究協力校会議での検討とL Dに関する先行研究の成果を踏まえ、事例分析をする。
- (4) 援助・指導の内容と方法を見いだす視点及び留意事項を考察する。

4 本書の構成

この教育資料は、指導方法に関する事例研究のまとめです。本書を手にとられる教職員が、児童生徒への援助をできるだけ具体的に考えるための指導事例集としての体裁を重視し、第2章以下については、次のような構成にしました。

第2章 援助・指導事例

第2章は、昨年度の実態調査と、今年度の研究協力校を交えて実施した事例研究から浮かび上がってきたL Dを含む学習困難な児童の援助・指導事例集としました。

1事例を、見開き2ページで簡潔にまとめました。事例の標題は、担任する学級や担当する授業などで、「この子はL Dではないか」または「何らかの個別の配慮が必要ではないか」と思われる児童が示しがちな状態像のうち、特徴的なもので表しています。

事例の各項目については、下記の観点で整理しました。

学習・行動上の特徴

担任の目に映った児童の様子は、主なものに絞り、L Dを含む学習困難な児童の状態像をイメージしやすくする。

第2章 援助・指導事例

1	尋ねていないことまで一方的に喋るA男(1年生) ……	4
2	非難・叱責に幼稚な攻撃的反応を示すB男(2年生) ……	6
3	友達の嫌がることをして気を引くC男(3年生) ……	8
4	会話や行動が場の雰囲気合わないD男(4年生) ……	10
5	家庭でしか話さない(場面緘黙)E女(4年生) ……	12
6	前の時間に習ったことをほとんど忘れるF女(5年生) ……	14
7	聴覚障害(中等度難聴)があるG男(6年生) ……	16

1 尋ねていないことまで一方的に喋るA男(1年生)

学習・行動上の特徴

「読み」や漢字は得意であり、難解語も本を通じてよく知っている。

尋ねてもないことまで一方的に喋ることがよくある。特に初対面の人や初めての場所¹で多い。構音障害もあり、何を言っているのか不明瞭なことがある。

新しい場面での不安傾向が強く、全体に指示が出された場合、もう一度担任に聞きに来て確かめることが多い。自分から集団遊びに参加できないことが多い。

次々と周りの動きが気になり、一つのことをやり終えられない。そのため整理整頓が下手である。

注意集中にやや問題がある。耳から入ってくる刺激に気をとられ、指示されている方を見られないことが多い。

特徴の考察

本児の場合、緊張や不安感が常にあり、自己防衛から話したり尋ねることが多く生じていると考えられる。

言葉を巧みに操って表現しているようであっても、大切な要点が抜けていたり、その場とかけ離れたことを突然一方的に話し出す。これは社会的スキル²(社会的常識や人間関係の結び方など)の弱さを表す。

難しい言葉は知っていても、その言葉の正しい概念形成まではできていない。指示だけで行動に見通しをもつことにも困難がある。

視覚と聴覚から同時に多くの情報を与えると、混乱しやすい。

援助・指導の方針

本児は、非言語性LD³ではないかと考えられる。

ロールプレイや、絵に描かれた状況を説明させることなどにより、的確な表現方法や対人関係のもち方及び社会的ルールなどを、言葉で補いながら指導していく。また事物や感情などについて、絵や写真、人形や縫いぐるみなどを使用して、得意な話すことで説明を添えさせ、指導者が不十分な所を補うことで正しい概念の形成を図る。

見通しがもてない不安傾向については、ロールプレイでどう動けばよいのかを、あらかじめ練習させておく。また、会話場面も練習させたい。

注意集中が困難な場合は、「今、何をする時なの?」「みんなは、どうしている?」と問いかけ、行動を言語化し意識させる。

留意点

1年生には、よく標題のような児童を見かけるが、LDかどうかは生育歴や観察・検査などから慎重に考察したい。

本児の得意な数や文字の使用によって、苦手な内容ばかりにならないようにし、得意なことを褒めて自信や意欲につなげるように配慮する。

集中させるには、活動と休息を交互に入れ、けじめをつけさせる。

一度に多くの情報を与えると混乱しやすいので、情報や教材を精選する。

2 非難・叱責に幼稚な攻撃的反応を示すB男(2年生)

学習・行動上の特徴

理解力があり、文字も丁寧で美しい。漢字や計算もよくできるが、文章表現は苦手である。

お喋りをよくし、係活動は頑張っやドリッジボールなどで友達とも遊べる。

落ち着きがなく、じっとしてられない。授業に集中できない時は、立ち歩いたり、床に寝転んだりする。体育の時は、集団から離れて一人で好きなように動く。

友達の言動が気になり、暴力・暴言がある。他者から非難・叱責を受けると幼稚な攻撃的反応を示す。

指吸い・性器いじりがあり、自分の世界で“ぼーっ”としていることがある。肥満傾向。

特徴の考察

～ 文章を書いたり、対人関係を調整することは、情緒の安定・共感・情報の分析・記憶・感覚と動作の統合など、総合的で高度な活動である。

本児が、その面で困難を示すのは心理特性として注意集中の困難があるからだと思われる。生育歴や状況をよく把握する必要がある。

対人関係や状況を理解したり判断したりする社会性に課題があり、感情や行動をコントロールする力に弱さが見られる。

家庭や集団でのストレスを、空想の世界で解消していると思われる。対人関係の難しさや衝動的行動に対する抑制の未熟さ、興味関心の狭さなどがうかがわれる。

援助・指導の方針

本児は、明確なLDタイプの特定はできないが、言語面・情緒面の課題が大きい。

生育歴や環境から、家庭での「育ち」における問題（兄と妹の狭間で居場所がない・叩かれたり叱られることが多い・母親と遊んだ経験がないなど）が、明らかになった。それらは、本児の抑鬱感や内面の葛藤の一因となっていると考えられる。

社会性の未熟さのため、場面理解・状況判断ができにくいことに対しては、ロールプレイなどでコミュニケーション能力の向上を図り、感情を言語化させ、社会的スキルの習得を図りたい。また、絵日記や言葉を使うゲームなどで、言語理解・表現力を高め、言語機能面での向上も図りたい。そして指導の中で、本児が悩みを訴えやすい関係を作り、「自分だけの世界」から、趣味や友達へと目が向くようにしたい。

母親との相談を進め協力を得て、母親と本児と一緒に活動をすることにより、母子関係の改善を図り、あわせて本児が家族の一員としての自覚を深めるようにしたい。

留意点

指導・援助の働きかけについては、能力間のアンバランスを考慮し、優位な視覚を活用しつつ、聴覚も平行して刺激する方法により相互補完を図る。

本児の学級内での不適応状況の軽減のために、学級担任との連携を図る。

3 友達の嫌がることをして気を引くC男(3年生)

学習・行動上の特徴

学習の遅れが目立ち、計算することや、読んで考えたり、文字を写したり、作文を書くことなどが苦手である。気が散ることも多く、一斉学習では常に配慮が必要で、個別指導を要する。

学習中に立ち歩き、教室から出て行くことがある。ルールが守れず友達の嫌がること(たたく・ける・ぶつかる・噛む・唾をかけるなど)をして、気を引こうとする。

また、当番活動に参加せず、注意されると反抗し、謝ることができないこともある。

学級での集団遊びは参加して楽しんでいるが、ルールは十分守れていない。

低学年の時は、母親が学校に来ると母親から離れられなかった。

特徴の考察

視覚認知能力の問題が、学習活動全般へ大きな影響を与えていると考えられる。

本児の場合、感情をコントロールする力の弱さだけでなく、「嫌がること」をすることによって自分の存在を訴え、承認を求めている面があると考えられる。

心理的に不安定な様子、とりわけ母親への愛情を求める母子分離不安な状態があったので、母子関係の安定には、今後も留意する必要がある。

援助・指導の方針

本児は、重複言語性LDに近い様子を示している。言語能力の弱さと併せて、注意集中困難や社会性の未熟さがあると考えられる。行動目標を絞って明確にさせ、見通しのある活動をさせ、自信をもたせるよう援助したい。

生育歴からは、母子関係の不十分さが明らかになっている。援助を通して情緒的な安定を図るとともに、母親との教育相談を行い、家庭での本児の安定も図っていききたい。

学習面の遅れについては、本児は視覚的な刺激に対して比較的よく反応・認識するので、具体的な視覚的援助を活用して理解と定着を図りたい。

ロールプレイなどによって、友達とのやりとりや集団活動のルール、社会的な場面での行動の仕方を学習し、対人関係を円滑にしていきたい。

留意点

本児については、注意を向けさせる工夫をするとともに、集中できる時間を把握して課題を組み合わせ、集中できる時間を次第に長くするようにしていきたい。

本児にとって楽しい内容のものを選ばせて意欲を引き出し、自己コントロールの力をつけていきたい。

学級担任との連携や学校体制での援助を配慮したい。

4 会話や行動が場の雰囲気合わないD男(4年生)

学習・行動上の特徴

気分のむらが大きく、“こだわり”や“自分の思い”が強すぎて、会話や行動が場の雰囲気に合わない。

漢字や言葉に関心を持ち始めているが、言葉の意味を正しく理解しないままに覚え使うことがある。

助詞の読み違いや会話の中での使い方がおかしい時がある。また、能動と受動(れる・られる)の使い方が反対になることがある。

不器用で、器具の使用が苦手である。

低学年の時は、授業中座れずフラフラしたり、教師に抱き付いたりしていた。また一人遊びも多かった。

特徴の考察

「聞く・話す・読む・書く」という広範な言語活動は、人間の営む活動の中の基礎的・中心的な役割を果たしている。また、自らの行動を統制・統御したり、他者との情緒的な結びつきをはぐくんだりする手段としても機能している。

本児の場合、聴覚認知⁹の課題から言語活動に困難が生じ、これらのような事象が現れているものと考えられる。

母子関係や人とのかかわり、社会性全般の習得などの弱さがあると思われる。

援助・指導の方針

本児は、包括性LD¹⁰ではないかと考えられ、運動のぎこちなさや対人関係の状況認知、注意集中に課題がある。

聴覚認知の課題から、言語操作・知識習得に支障をもたらし、本児の学習や生活面での課題に繋がっているのではないかと考えられる。本児の状態に合わせて多様な経験をさせ、言語表現を豊かにしていきたい。

転導性¹¹が高く、手先(微細運動)の不器用さもみられる。常に何をするのかを理解させ、やり通すことによって自信をもたせたい。

社会的スキル全般の弱さについては、ロールプレイや身体表現活動で、調整力をつけていきたい。

留意点

本児は、自分ができないことに対しての深い劣等感・絶望感を言葉に表すこともある。援助・指導の前提として、まず信頼関係を結び、何でも話せることを基本として本児の援助・指導を行う必要がある。

特に気になること以外は、途中で質問や注意をせず、自分が話したいように話させる。そして、表現させることによって情緒の安定を図りたい。

学級担任との連携を図り、本児の学級内での不適応状況を減らす。

5 家庭でしか話さない [場面緘黙] E 女 (4 年生)

学習・行動上の特徴

知的な面での遅れはない。

家庭では家族と普通に話すことができるが、学校では、ことばの教室を除いては全く口をきかない。 (口数が 2 年生より減り 3 年生から) 先生や友達とは、指のサインでのコミュニケーション状態である。

国語の漢字定着度 85 ~ 90 %、作文は最後まで書け、文字の間違いは見られない。

算数の知識・理解や表現・処理は 50 %。コンパスや定規を使ったりすることや数学的思考に弱さがみられる。

運動技能面での遅れがある。授業での表現活動にはほとんど参加しないが、絵を描くことは好き。エレクトーンが得意。

特徴の考察

言語表現は、自分の意志や感情を、誰かに伝えたいという意志や欲求があること、さらには、それらを伝えたい相手との安定した情緒的社会的な関係をもっていることが前提となる。本児の場合、場面緘黙^{1,2}への指導に加えて、生育歴からも明らかになった家族の課題をも合わせて環境面での改善が必要である。安定した情緒的関係や社会性を養う必要がある。

空間認知^{1,3}や目と手の協応に困難があると考えられる。

援助・指導の方針

本児には、場面緘黙があり、また非言語性の LD も疑われる。

生育歴の中からは、母子関係において十分な情緒の絆が結べなかったことが明らかであり、社会性の広がりが見られない一因となっていると考えられる。また、これまでの相談から支配的な祖父と母親の関係など、母親自身の抑鬱状態を含めて、家族の問題が明らかになってきている。母子両方へのカウンセリングから情緒の安定を図りたい。

社会性や運動技能の遅れのみられる本児に対しては、心身の緊張を和らげ、より活発な自己表現をうながすよう、本人の得意な絵画活動を中心にした内容を組み立てて活動を行う。

もう一人の児童とのロールプレイなどで、他者との関係でどう動けばよいかを考えさせる場面を設定し、繰り返し経験させることで自信をもたせる。

留意点

本児が好きな絵画やできたことを褒め、自信や意欲をもたせるよう配慮したい。

算数や体育などで、本児に拒否や抵抗のある場合には、無理をさせない。

学級担任とも連携し、係活動や班活動を通して対人関係が広がるように、学級内の雰囲気にも配慮したい。また学校と家庭が連携しあって、褒めたり認める場面を増やすことによって、本児の積極性を引き出せるようにしたい。

6 前の時間に習ったことをほとんど忘れるF女(5年生)

学習・行動上の特徴

注意集中がとぎれやすく、動作が緩慢で次の行動に移るのに時間がかかり、見通しをもった行動がとりにくい。

作業が雑で、文字も乱雑。式の写し間違いや、自分で書いた文字の読み違いも多い。

話す内容が貧弱で、まとまりのないことが多い。話したいことだけを話すので、会話として成り立ちにくい。

音読では、文節での「区切り読み」がむずかしい。文章では、助詞や助動詞、語句が正しく使えない。

小数や分数の計算学習で獲得した操作手順も、次の時間にはほとんど忘れている。

おしゃべりの好きな明るい女の子だが、食生活に偏りがあり、過食気味。肥満体型でスムーズに動けない。

特徴の考察

～ 本児の場合、視覚認知や注意集中に困難があると考えられる。そのため、注意の自覚的な調整ができず、記憶における弱さも併せて見通しをもった行動が、とりにくくなっている。

そのことが、基礎学力全般に影響しており、低学年から積み重なって現在の学習の遅れとなっていると考えられる。

家庭や学校でのストレスが、食生活の偏りや過食などにつながり、悪循環となっている。

援助・指導の方針

本児は、言語性LD¹⁴と注意・記憶性LD¹⁵が重複しているとみられる。学習の遅れや社会性においてみられる困難は、二次的な症状と考えられる。

保護者が、これまで通級による指導に消極的であったため、検討の結果、担任外教員の授業時間内の別室指導(いわゆる「とりだし指導」)による算数の補習から、指導を始める。

家庭において本児が、他の兄弟と異なる扱いを受けているなどの疎外された状況にあることが明らかになっており、保護者と連携し、本児の現状について共通理解を図り、情緒的に安定させたい。

留意点

本児については、別室での「とりだし指導」に対しての“ためらい”を示しており、その面からも他児との複数での指導が有効である。本児の自尊心に配慮し、学級集団への指導が必要である。

教科指導に際しては、問題をとく途中で、小刻みに区切って計算の仕方や考え方をメモさせるなど工夫したり、できるだけ図や具体物を示して、指導を行いたい。

本児の学校や学級内での不適応状況の軽減のために、学級担任との連携や、全校職員の理解と配慮のもと、指導体制の確立を図りたい。

7 聴覚障害 [中等度難聴] がある G 男 (6 年生)

学習・行動上の特徴

生後10か月に「¹⁶伝音性中等度難聴」と診断され、補聴器を装用。

全般的な知的障害も疑われ、斜視・乱視がある。また、喘息・アトピー性皮膚炎を患っている。

注意の集中が持続せず、また周囲の刺激に影響されやすい。

こだわりや不安感・依頼心が強く、周りの状況判断ができにくい。

興味をもつ対象に偏りがみられる（電車や高速道路・道路情報・事故事件・報道関係など）。ラジオアナウンサーの口調を好んでまねをする。

手先が不器用。体のバランスがうまくとれず、動きがぎこちない。運動を苦手としている。

特徴の考察

補聴器は、不要な音も感知するため、聴き取るべきことがわかりにくく、注意を集中しにくい状況もあるのではないかと考えられる。

～ 斜視や乱視のため、難聴でありながら相対的に聴覚優位になっていると考えられる。また動作面での困難は、難聴に加えて視覚による周りの状況把握がうまくできないで、適切な行動がとりにくいことも考えられる。

ラジオ好きな本児には、口調がパターン化しているニュースは、印象強く、また、なじみやすいので情報源として入りやすいと考えられる。

援助・指導の方針

本児には、全般的な知的障害も疑われ、固執性や注意集中困難がみられる。また伝音性中等度難聴に対する配慮も必要である。

本児の場合、包括性のLDと考えられる。言語面では、ことばの理解や論理的な思考力に弱さがあり、非言語面では、空間認知・運動に問題がある。

小集団指導での機会をとらえ、ロールプレイなどによって社会性や判断力を養っていきたい。

特定の物や事柄に対する「こだわり」は、単なるわがままではなく、情報処理のための中枢神経系における障害があって生じている場合がある。時期・状況・対象を把握し分析することにより、共通にみられる要因や特徴的な背景をさぐり指導したい。

留意点

本児については、学習の達成状況に応じた内容を選び、具体的な教材・教具の操作活動を主とする学習を通して理解をさせる。

本児の学級内での不適応状況の軽減のために、学級担任との連携を図りたい。また問題事象が発生した場合には、適宜、学級や学年への指導を行う。

保護者との教育相談をすすめ、本児の情緒の安定を図る。

第3章 考 察

1 何を援助するのか - 児童生徒の課題をとらえる視点 -	18
(1) 「育ち」の弱さ	18
ア 援助における「ねらい」の特徴	18
イ 援助における「内容・方法」の特徴	19
ウ 「育ち」の弱さ	19
(2) 何を、どんな方法で援助するのか	20
ア 学習に向かう力	20
イ 援助における三つの方法 - 遊び・学習・社会的スキル -	22
2 援助の内容と留意事項	23
(1) 個別的段階 - 学級担任・教科担任が留意すること -	23
ア LDへの対応に学ぶ	23
イ 言葉かけにおける配慮	25
(2) 組織的段階 - 個別指導の場をどのようにして作り出すか -	28
ア 援助の場や形態	28
イ 学習困難の個別の特徴の把握	29
(ア) スクリーニング	29
(イ) 家庭との協力 - 保護者面談など -	30
(ウ) 心理検査・医学検査	32
(エ) エピソードの集積	33
ウ 援助の具体的方法	34
エ 援助の場・形態・方法などを検討する手順と留意事項	36

第3章 考 察

担任する学級の指導、または担当する授業において、学習面で特異な困難を示す児童生徒がいる場合、

「男は落ち着きがないので、できるだけ声をかけようと思うが、気をつけなければならないのは、どんなことだろう。」と悩んだり、

「女はLDではないか。そうだとすれば、LDとしてより適切に対応したほうがよい。通級指導教室の担当者に相談してみよう。」

と考えたりすることが少なくありません。

学習困難な児童生徒への対応は、大別して学級担任や教科担任のこのような気づきをきっかけとする個別的な配慮を主とした援助及びそれを基盤とした学年や学校全体としての組織的な援助の2段階が考えられます。当センターの平成7年度の予備調査、同8年度の実態調査及び第2章の事例からも明らかのように、各学校でも様々な援助の実践が行われています。

この章では、LDに関する先行研究と事例に学び、援助の内容・方法などを考える際に、どちらの段階の実践であっても踏まえるべき基本的な視点や留意点を考察しました。

1 何を援助するのか - 児童生徒の課題をとらえる視点 -

(1) 「育ち」の弱さ

ア 援助における「ねらい」の特徴

LDを含む学習困難は多様な状態像を示しますが、その対応は、いわゆる「学校における学習」での困難を、まず軽減することや補うことを考えるのが通例です。ところが、第2章の事例に見られる「援助のねらい」を、類似表現のものをまとめて整理すると下記～のようになり、「学校における学習」自体での困難の軽減や補充を意図した「ねらい」というよりも、むしろその前提となる内容のものばかりであると言えます。

運動機能の向上を図る。(事例1、7)

心身の緊張を和らげる。(事例5)

表情・状況を読みとりながらの会話力を育成する。(事例1、4)

言語能力の向上を図る。(事例2、4、7)

情緒の安定と自己統制力を育成する。(事例3、6)

大人との共感関係・信頼関係を結ぶ。(事例2、3、4、6)

活発な自己表現力を育てる。(事例5)

得意な能力を活用し自己有能感を育てる。(全事例)

社会性を広げる。(全事例)

は、心身のリラックスや感覚運動機能の促進という、生きていく基盤として必須のことであり、～は、他者と関係を結び社会を形成して生きる人間にとって、基本的に重要なこ

(2) 何を、どんな方法で援助するのか

ア 学習に向かう力

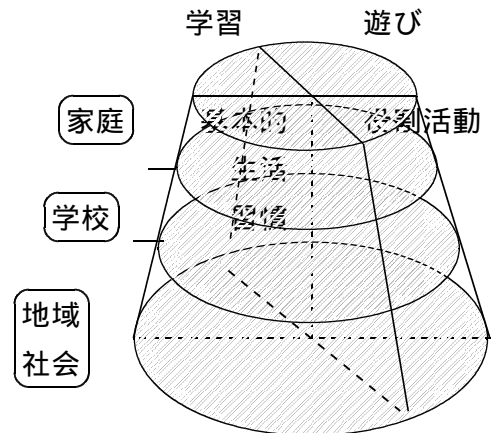
先行研究によると、LDを含む学習困難な児童生徒は、乳幼児・小学校低学年・同高学年・中学生及び高校生の各時期で、それぞれ次の表1のような特徴を示すとされています。小学生については、当センターによる平成8年度の実態調査や、今年度の事例研究でも同様の特徴が見いだされています。

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ってく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。

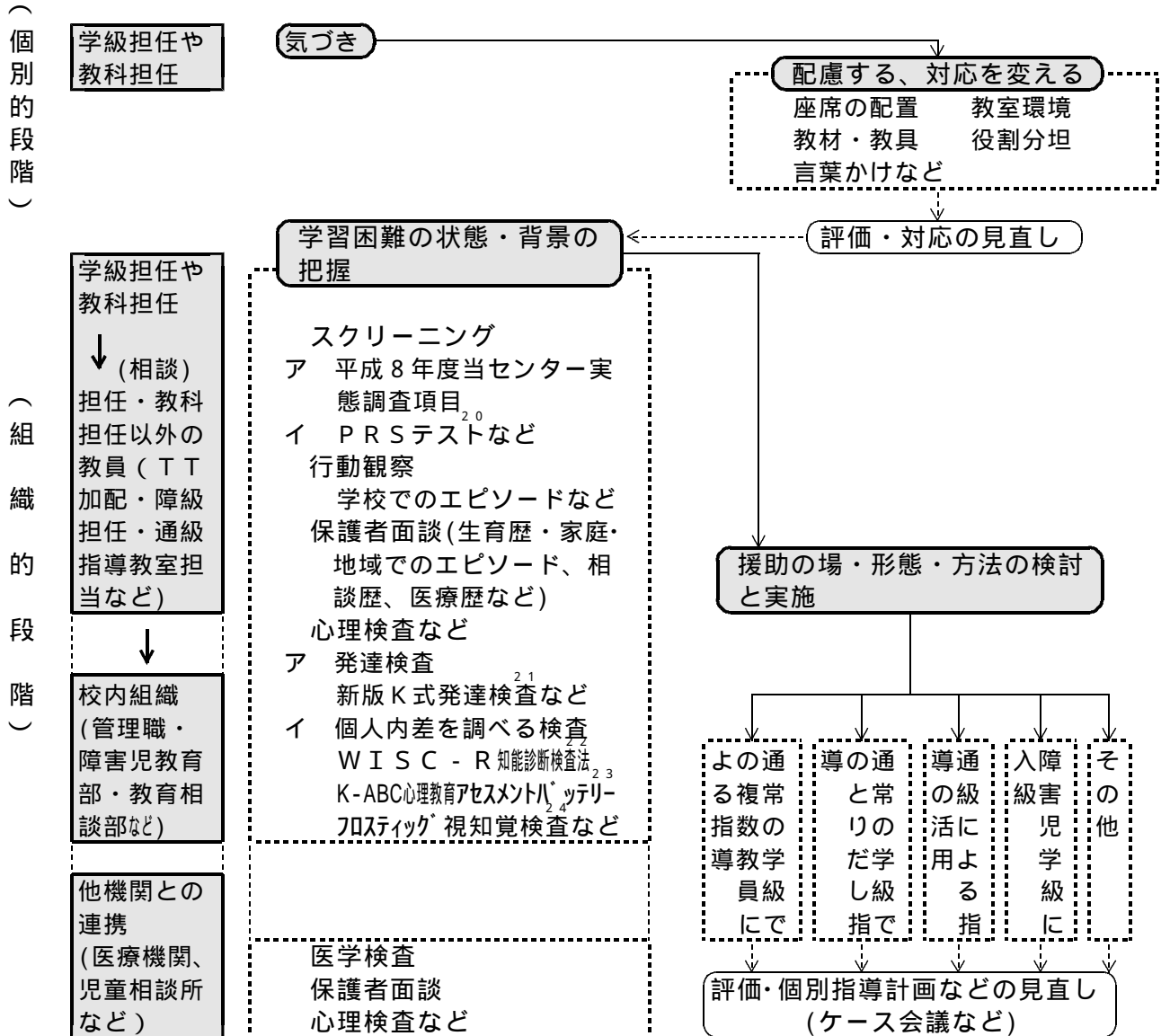
例えば、乳幼児期の生活の大部分を占める「遊び」からは、その中に未分化な活動として含まれていた「学習」が次第に分化し、学齢期では両者のバランスのとれた活動が重要視されるようになります。「役割活動」も、「遊び」領域の活動に含まれるような「ごっこ遊び」のレベルから、家庭での手伝い・地域での子供会活動・学校での学級活動や生徒会・クラブ活動など、役割遂行能力の習得とその活用自体が目的となる活動に変わっていきます。また、成人になるまでの習得が当然とされる「基本的な生活習慣」を習得していく活動の比率も下がっていきます。

*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。

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。

イ 言葉かけにおける配慮

上記の工夫のなかでも、配慮ある言葉かけは、学級担任または教科担任として、まず最初に取り組めることであるばかりでなく、どんななかかわりにおいても、児童生徒に接する教師の誰もが実践しなければならない基本的なことでもあります。

この段階では「LDか否か」を確認できなくても、LDかもしれないことを踏まえて、通常の指導方法や単なる叱咤激励では効果が期待しにくいその特徴に留意すれば、言葉かけには下記のような工夫例が考えられます。

具体的で明確な指示や説明
 個別の児童生徒への指示や説明
 指示された行動内容の再言語化をうながす
 児童生徒の反応については否定的表現を避ける

具体例の一部を紹介すると次ページ表4のようになります。どの例も、学習に向かう力をはぐくむために、いわゆる自己有能感を損なわない配慮が含まれています。

これらは、いずれも個別的対応を主とする場である障害児学級または通級指導教室での研究の中で、実践的に検証されたものなので、一斉指導が主になる通常の学級では実践しにくい言葉かけも少なくありません。けれども、通常の学級においても、指導の流れの中で留意すれば、活用できるものもあります。

表4 自己有能感を損なわず、意欲を引き出しやすい言葉かけ

は、通常の学級で活用できる場合が多いと考えられるもの

は、通常の学級で活用できる場合がかなりあると考えられるもの

は、通常の学級で活用できる場合が少ないと考えられるもの

工夫が必要な言葉かけの例	意欲を引き出しやすい言葉かけの例	相違点	活用できる程度
あと少し、がんばれ。	赤い線のあるところまで、3回できたら終わりだね。	具体的目標	
だいたいまとめなさい。	この欄に5行で書きなさい。	具体的指示	
できるところまでやりなさい。	この赤鉛筆のところまでだね。できたら先生に教えて。	具体的指示	
ちょっと待ってね。	この椅子に座って待つんだよ、手を打って20数えよう。	明確な指示	
しっかりやりなさい。	友達の跳び方は、ここに立って手は三角形の形を作って跳んでるね。	具体的例示	
落ち着きなさい。	椅子に座ろう、新しい紙をあげるよ。	具体的指示	
早くしなさい。	時間はいっぱいあってあるから計算し	安心感をも	

(2) 組織的段階 - 個別指導の場をどのようにして作り出すか -

ア 援助の場や形態

一斉指導での学級担任や教科担任の気づきによる個別的配慮や援助で変化が見られなければ、援助は「通常の学級という場、一斉指導の形態、個別的配慮」以外の場・形態・方法も考える必要があります。

すなわち、一斉指導での個別的配慮や援助だけでは補えないほど、学習困難の特異性が大きい場合や、LDとしての可能性がさらに高いと考えられる場合は、通常の学級に在籍したまま、それ以外に、援助内容・担当者・時間・場所など一定の教育計画を定めた個別指導の形態をもつことができる援助の場が必要です。

なぜなら、学習困難がLDによるものであれば、認知や学習行動における困難が中枢神経系の機能障害に起因すると考えられるため、その援助は、平均的な指導や叱咤激励のなかかわりだけでは効果が少ないばかりでなく、事例のように、一人一人異なった別々の具体的方法で行える個別指導の形態を必要とするからです。また、社会的スキルが未熟な事例も多く、その習得のためには小集団指導という形態も求められるからです。小集団指導は、通常の学級での一斉指導に比べて、個別に援助する方法をとりやすい形態でもあります。

つまり、一斉指導の形態における援助や配慮が、困難の特異性に応じた個別的なものでなければならないのと同様に、次の組織的な段階の援助でも個別的対応＝個別指導の形態が重要なキーポイントになります。

そこで個別指導の形態がとれる場としては、とりだし指導がまず考えられますが、学校の条件によっては入り込み指導、複数教員による指導の活用、通級による指導の活用などが考えられます。なお、全般的な知的障害などがあれば「障害児学級での指導」も選択肢の一つになります。

平成8年度の当センターによる実態調査(調査実施校の在籍児童総数6086名)では、既になんらかの援助を受けている児童は120名でした。援助は受けていないが必要と考えられる141名と合わせた児童261名のうちLDとして可能性がある(心理検査や医学検査、生育歴などの分析を必要とする)のは、70名(総数の約1.2%)でした。

70名中、既になんらかの援助を受けている児童は29名でその内訳(担任の個別指導、通級による指導の活用、とりだし指導、複数教員による指導の活用など)は、表6のようになります。

表6 既に援助を受けている児童に対する援助の内訳(平成8年度実態調査から)

援助の場や形態	人数*
通級による指導を活用し援助する。	22
担任が授業時間内に配慮・工夫して援助する。	15 (3)
担任が放課後にとりだし指導の形で援助する。	8
複数教員による指導を活用して(担任外教員が入り込み授業の形で)援助する。	7
担任外教員が授業時間内にとりだし指導の形で援助する。	6 (1)
担任外教員が放課後にとりだし指導の形で援助する。	1 (1)

* 2種以上の援助を重複して受けている児童も含む。()は該当欄の場・形態だけの援助を受けている児童数

イ 学習困難の個別的特徴の把握

いずれの場で、どのような形態の援助が適切であるかを検討し決定するためには、児童生徒の学習困難の状態や背景に関する情報を集めて、複数の観点から状態・背景を把握することが大切です。該当児童生徒の指導に関係している他の授業担当者はもちろん、障害児学級担任、通級指導教室担当者などに相談したり、スクリーニングを行って、具体的数値やプロフィールで、LDではないかという印象や感触の妥当性をより明確にすることも必要です。(このことは、家庭との連携において、心理検査などの実施を勧める場合にも生かします。)

さらに、学校だけでなく家庭・地域社会でも学習に向かう力がはぐくまれることから、家庭が、実態把握の情報源であるだけでなく、援助・指導を協力して進める場としても機能するように、保護者面談など家庭との連携を図ることも大切です。

また、学習困難の偏りの背景にある認知や心理上の特徴を、(マイナス面ばかりでなくプラス面も)よりの確に把握し適切な援助・指導方法を見いだすために、保護者の同意を得て、心理検査や発達検査を行います。注意集中の困難や多動が顕著であったり、中枢神経系の機能障害を確かめた方がよい場合には、医学検査が必要なので医療機関と連携をとります。

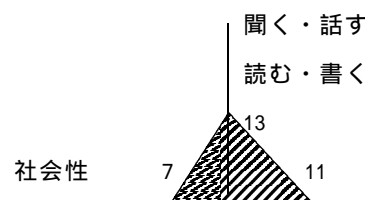
(ア) スクリーニング

学習面・行動面の困難は、日常観察に加えて教材プリントやテストの結果や作品などに基づいて把握しますが、膨大な量になり整理・分析しにくいものです。そこで、スクリーニングを行い、学習に関する認知能力の観点からLDの可能性を推測します。特徴的なプロフィールを表せるスクリーニングの方法としては、下記の例があります。

京都府総合教育センター「学習障害を含む学習困難を示す児童生徒の指導方法の研究 - 実態調査のまとめ -」の調査用紙 平成8年度教育資料第3号所収(各学校配布済み)
文教資料協会刊 P R Sテスト(LD児診断のためのスクリーニングテスト)
* については、そのプロフィール作成の方法も、同教育資料P.13に掲載しています。

P.28でも触れましたが、実態調査データのプロフィール分析で学習・行動面でLDのような特徴を示した児童は、調査実施校の在籍児童数の約1.2%ありました。その児童は、調査でとりあげた4領域(「聞く・話す・読む・書く」「図形・数・日常生活での数に関する力」「音楽・図工・体育」「社会性・行動」)の1~3領域に困難が偏っていました。調査項目は、LDの認知の特徴に基づいて作成したもので、その偏りから、視覚や聴覚認知、注意集中、短期記憶などの弱さまたは優位性を推測しました。その児童の中には、研究協力校における心理検査の結果や生育歴などの総合的解釈から、LDとしての可能性がさらに高いとされ、事例のように、通級による指導の活用やとりだし指導で援助を受けている児童もあります。

右図は、当センター実態調査のデータによる事例3の児童のプロフィールです。



ウ 援助の具体的方法

P.21で触れたように、援助の内容は要約すると学習に向かう力なのですが、具体的方法は、各事例にあるように、とりだし指導や通級による指導の活用における個別指導の形態の中で、ねらいのどれにウエイトを置くかに応じて選択します。

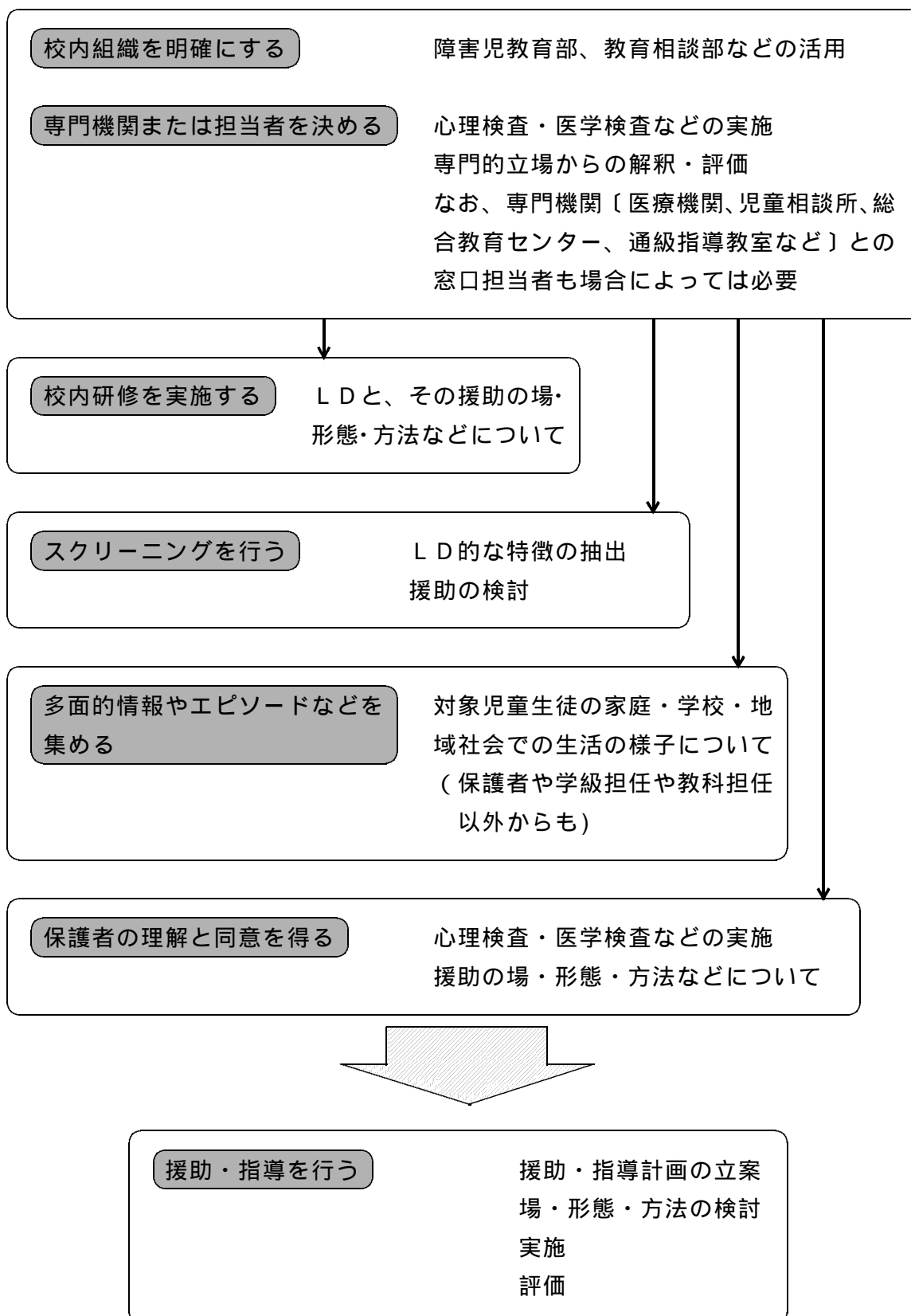
事例にある方法を、遊びを内容または手だてとする方法 学習を主とする方法 社会的スキルの習得を主とする方法として、「ねらい」をさらに細かく区別して分類すると、表9のように整理することができます。「ねらい」が二つ以上考えられる具体的方法については、～のうちウエイトが最も高いと考えられる欄に整理しました。ただし、「児童の発達段階や課題にとっては、学習と遊びが未分化なままの方が適切である」と考えられる方法として、欄のように の中間に位置づけられるものもあります。

表9 事例において「学習に向かう力」をはぐくむために工夫されている方法

方 法	ね ら い	具体的方法の例	事例	
「遊び」を内容 または手だてと する方法	情緒の解放や安定を図る。	母子での遊び(パドミントンなど) 母子及び担当の三者でのゲーム(トランプ、すごろく)	2	
		エアホッケー	4	
		描画(フィンガーペインティング、巻紙を用いた続き絵など) 器楽(曲作り、曲壊し) 追いかっこ、フリスビー、忍者ごっこ、トランプ、リン	5	
		ピースを使った作品作り 自由遊び、砂遊び、積み木遊び		
	遊びやゲームなどをおして集団適応力を強める。	すごろく・どんジャケンほい	1	
		簡単なゲーム	3	
		くらくらゲーム	4	
		サッカー、トッシーボール他各種スポーツ トランプ、パズル他各種ゲーム		
	感覚・身体機能の向上や統合を図る。	平均台、鉄棒、ボール遊び	1	
		縄跳び、けんぱ、トランプ、リン	4・5	
折り紙、切り絵工作、けん玉、手遊び		7		
ハラダンスボード、リズム遊び他各種				
「学習」を主と する方法	遊びやゲームなどをおして基礎的な学習能力の定着を図る。	スリーヒントゲーム、しりとり、かるた、連想ゲーム、ことばのビンゴ、すごろく、なぞなぞ、ぐるぐるしりとりカード、覚えてしりとり	4	
		ことばのクイズカード	7	
		ゲームを取り入れた学習		
		構音	聴覚弁別、口形練習、復唱	1
	スモールステップを 配慮して、基礎的な 学習能力の定着を図 る。	言語	短文作り、絵日記、作文	2
			一言日記	7
			一言日記	4
			絵カード(視覚的補助)を使った語彙学習	2・3
			文章絵カードの選択	4
			配列絵カード(同上)の叙述	2
漢字に振り仮名をつけて読ませる	4			
一文交代読み、区切り読み取り、文章完成法	3			
		7		

エ 援助の場・形態・方法などを検討する手順と留意事項

実態の把握とそれに応じた援助の場・形態・方法の検討を組織的に行う手順は、以上のことから次のようにまとめられます。



第4章 研究の成果と課題

1	研究の成果	38
2	今後の課題	39

第4章 研究の成果と課題

1 研究の成果

(1) 援助・指導事例集

府内各教育局管内1校ずつの研究協力校の参加を得て協力校会議を開催し、LDを含む学習困難な児童の援助・指導についての実践事例報告を基に、先行研究の成果も生かして指導事例集を作成することができました。事例は、言語性LDを主として、場面緘黙や難聴も含め、小学校1～6学年の各学年を網羅しました。

(2) 援助・指導方法の基本的視点と留意事項

ア 事例における「援助のねらい・内容・方法」の特徴の分析から、該当児童に共通して、次のことが指摘できます。

(ア) 学齢期での学習の前提能力が乳幼児期に習得しきれていないこと

(イ) 援助は、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こと

イ 援助・指導方法は学習に向かう力の3要素をねらいの基盤にしたものです。その3要素とは、感覚機能や身体機能及び情緒の解放や安定 学習活動に関する基礎的知識や能力 社会的スキルです。

ウ どんな段階の援助・指導であっても、児童生徒の自己有能感に配慮する必要があります。

(3) 個別的段階と組織的段階における援助の内容・方法・留意事項

ア 配慮・言葉かけ・留意事項は、視覚や聴覚認知の優位性や偏り、注意集中・短期記憶の弱さなどLDの特徴に対応していることが大切です。

イ LDの特徴には、上記の項目以外にも、感覚・身体機能のアンバランス、コミュニケーション能力の未熟さ、社会的スキルの習得の弱さなど、援助・指導において小集団や個別の形態を必要とするものがあります。そのため、組織的な段階の援助は、とりだし指導、複数教員による指導の活用、通級による指導の活用など、小集団指導や個別指導の形態がとりやすい場を設定する必要があります。

ウ 適切な個別指導の形態を選択するため、多角的・総合的な情報に基づく分析・検討を行います。情報を得る方法は、スクリーニング、保護者面談など家庭との連携、エピソードの集積と整理、心理検査、医療機関と連携しての医学検査などがあります。その他に児童相談所など他機関との連携も大切です。

エ 個別指導の形態における具体的指導方法は、学習に向かう力に関する上記(2)イの～のねらいを、個々の児童生徒の困難の特徴に応じて配分し選択します。

オ 組織的な援助を実施する場合の留意事項として、該当児童生徒と保護者の理解と同意をはじめ、学校体制としての組織的な共通理解、周囲の児童生徒の理解及びスモールステップを踏んだ取組の積み上げなどが大切です。

2 今後の課題

- (1) 調査実施校・研究協力校が通級指導教室のある学校であったので、事例が通級による指導に偏りました。通級による指導の活用以外についても、援助の場や形態の研究を広げる必要があります。
- (2) 実態調査の項目を改善し、LDのスクリーニングのための精度を高めるとともに、中学校・高等学校における調査事例研究の検討が必要です。
- (3) LDの特徴の分析を深め、その対応を生かした指導方法の的確性を高めることが課題です。
- (4) 研究成果を各学校の教育活動に生かすため、研修講座等多様な機会を活用したり、各地域・学校の研究活動との交流に努めたりする必要があります。

《参考文献》

- * 平成6年度 大分県教育センター研究紀要
「発達の偏りが著しい子どもに対する個別援助プログラム」
- * 平成8年度 京都市永松記念教育センター報告
「いわゆる『学習障害(LD)』に関する実態把握と教育的手立てのあり方について
～ IEPの視点を取り入れた指導へのアプローチを通して～」
- * 平成8年度 北海道立特殊教育センター研究紀要
「情緒障害特殊学級における『学習障害』の状態像を示す児童生徒の特性等の理解と指導に関する一考察」
- * 平成9年度 福岡県教育センター研究紀要
「LD(学習障害)児等への援助 - クラスの中の気になる子 - 」

資 料

- 1 事例に関するその他の資料 …………… 40
- 2 キーワード及び用語の解説 …………… 44

1 事例に関するその他の資料

事例 1 尋ねていないことまで一方的に喋る A 男(1 年生)	
生育歴	<p>吸引分娩 始歩 = 9 か月 始語 = 1 歳10か月(語彙は 2 歳 9 か月でも 10 語未満で家族がなんとか理解できる程度であった。) 3 歳 ~ 急に語彙増加、保育園通園、ことばの教室にも来室その頃 熱性けいれん 2 回 6 歳 ~ 療育教室に通う。</p>
諸検査の結果とその解釈	<p>(1) WISC-R 検査 全検査 I Q=100 言語性 I Q=109 動作性 I Q=88 有意差あり 21(> 15) 非言語性 LD の可能性があるが、下位検査の群得点は、言語操作力(V O)と空間操作力(S O)の差が 3 より小さいので厳密には該当しない。 言語性下位検査のうち「理解」での落ち込みが、言語表現における要点の脱落と、社会的常識や人間関係の結び方の弱さの背景にある。 「算数」「数唱」の強さから聴覚的な記憶と反応の良さがうかがえる。 低い動作性下位検査のうち、「積木模様」が高いのは、視覚で捉えた模様を分析し総合的にまとめて認識する力が強いと考えられる。 「絵画完成」「迷路」の低さは、不安傾向の強さを表す。</p> <p>(2) K-A B C 心理教育アセスメントバッテリー 同時処理尺度・継次処理尺度・認知処理過程尺度・習得度尺度 = 105 ~ 117 で各尺度間に有意差なし。 下位検査「手の動作」「位置探し」の低さから、視覚による短期記憶や注意集中の弱さがうかがえる。そのため、聴覚使用を中心とした WISC-R の「算数」に比べて、視覚と聴覚を両方使用する K-A B C の「算数」が低くなったと考えられる。 また、「位置探し」の低さは、提示物の名称を逐一唱えながら(得意な言語を使用して)記憶しようとしたが、提示物の数が増加するとともに時間制限のため失敗が増えたからである。 「模様の構成」が高く、分析能力は比較的優れており、WISC-R の「積木模様」の高さと一致する。 言語面では、「ことばの読み」が高く、文字はよく理解しているが、「なぞなぞ」が低いことから、難しい言葉は知っていてもその正しい概念の形成までできていないと考えられる。</p>

事例 2 非難・叱責に幼稚な攻撃的反応を示す B 男(2 年生)	
生育歴	<p>満期出産で普通分娩 始歩など運動機能発達は平均水準 始語不明 家族構成</p> <pre> 父 ———— 母 兄 ———— 本児 ———— 妹 </pre> <p>人見知りはありません。親としては、生育歴上問題となることはあまり感じていない。ただ「ごっこ遊び」はあまりしなかった。 母親と祖父母の不協和な関係にも抑鬱感を抱いている。</p>
諸検査の結果とその解釈	<p>全般的な知的発達は、境界線。 偏りに有意差がなく、明確な LD タイプの特定はできないが、言語面・情緒面での課題が大きい。</p> <p>(1) 新版 K 式発達検査 認知・適応領域が優位(言語・社会領域より発達指数が 21 大きい) 中でも「積み木たたき」が他と比べ著しく高い。</p> <p>(2) WISC-R 検査 動作性 I Q 優位だが有意差なし。 下位検査間に大きなバラツキがある。 著しく低いのは、言語性下位検査の「理解」「数唱」「知識」、動作性下位検査の「絵画完成」で、逆に高いのは、言語性では「算数」、動作性では「積み木模様」「迷路」「組合せ」である。</p> <p>(3) P-F スタディ 社会性に未熟さがあり、場面理解・状況判断がしにくいことから、他者から非難・叱責に対する幼稚な攻撃的傾向が生じてきている。 家族関係に抑鬱感を抱き、内面での葛藤が投影されている。</p>

2 キーワード及び用語の解説

番号	ページ	キーワード または 用語	は語
1	4	構音障害	<p>語（例「とけい」）は、音節（「と」「け」「い」）から成り、各音節を構成する語音（「と」の〔t〕と〔o〕、「け」の〔k〕と〔e〕、「い」の〔i〕）から成る。この語音を発声器官を通じて作り出すことを構音という。構音障害は、下記～のように、この構音がうまく出来ず、その結果誤って語が発音されてしまうことをいう。</p> <p>音の省略（例 風船 ウーセン） 音の置換（例 コップ トップ） 音の歪み（文字で表記できないが、聞いた感じに歪みがある） 音の添加（例 じどうしゃ じんどうしゃ）</p>
2	4	社会的スキル (ソーシャルスキル)	<p>社会生活を進めていくうえでの技能。社会性や社会的能力の下位概念。（遊びやしつけを含む広義の）学習により習得されるもの。他者とのかかわりの中で自分の行動を調整し、他者に影響を与えて行動の結果を望ましい方向に導いていく技能。共感性（他者の意図や感情などを正確に理解し、他者の立場に立って物事を考え、見ることができる力）自己統制力（自分の行動・感情をコントロールする力）知的柔軟性（必要に応じて行動のパターンを変えられる力）なども含まれる。</p>
3	4	非言語性LD	<p>主として視覚・空間認知に弱点がある。日常的な言語能力は比較的高いが、具体的な行動面で思いがけないつまづきがある。運動能力に弱点がある場合が多く、不器用さや協応動作の悪さにつながる。漢字の習得や読みが苦手な例もある。しかし、注意・記憶に弱さがなければ、得意な機械的学習の結果として読み能力・言語能力は平均水準にあることが多い。状況認知が悪く、周囲が理解しにくい行動もあるため、対人関係に問題をもちやすい。言葉による援助や再言語化による行動調整を図る。</p>
4	5	自己有能感	<p>肯定的な自己像。失敗体験が積み重なると「自分には能力がない」と自己について否定的なイメージを持ちやすい。生活・遊び・学習・役割活動の全部の面で成功体験を持ってなくても、どこかにおける成功体験での成就感を通じて形成する「得意とは言えないが、自分にもできる」という自信の基盤。「自信」は「得意とする」ニュアンスもあるので、この研究では、自己有能感とした。</p>

お わ り に

特異な学習困難を示す児童生徒への対応は、通常の学級での個に応じた指導の具現化の一つですが、当センターでは「学習障害(LD)を含む学習困難な児童生徒の指導方法」のテーマで実態調査(昨年度)と事例研究(本年度)を行ってきました。

本教育資料は、その指導事例及び考察としてまとめました。

事例も少なく、考察もまだまだ深め方が足りませんが、各学校で活用していただける部分もあるのではないかと自負しています。

さらに研究を進めていくために、各方面の御意見御指導をいただき、また情報提供に御協力賜りますようお願い申し上げます。

なお、事例研究にあたりまして、指導助言者、研究協力校及びその担当者として次の各機関・各先生方にお世話になりました。御協力に対し厚くお礼申し上げます。

指導助言者

京都教育大学教育学部発達障害学科 教授 太田正己

研究協力校及び事例研究担当者

長岡京市立長岡第七小学校	教諭	藤原由美子
城陽市立寺田南小学校	教諭	井関真理子
美山町立宮島小学校	教諭	元山尚樹
亀岡市立亀岡小学校	教諭	森田扶美代
綾部市立綾部小学校	教諭	三宅禎一
野田川町立三河内小学校	教諭	岡田志朗
大宮町立大宮第一小学校	教諭	野村佳弘

《学校教育情報データベース入力情報》

- 主 題 名 : LDを含む学習困難な児童生徒の指導方法
副 題 名 : - 事例研究のまとめ -
著 者 名 : 池山良武
掲 載 誌 名 : 京都府総合教育センター・教育資料平成9年度第3号
刊 行 年 月 : 1998年03月
掲 載 ペ - ジ : 00001 ~ 00050
キ - ワ - ド : 学習障害、LD、援助・指導事例、言語性LD、非言語性LD、重複言語性LD、包括性LD、場面緘黙、難聴、遊び、社会的スキル、自己有能感、認知、学習の前提能力、学習に向かう力、情緒の解放、個別指導
研 究 対 象 : 小学校第1 ~ 6 学年児童
研 究 方 法 : 事例研究
文 献 種 類 : 指導資料
内 容 要 約 : 研究協力校でのLDを含む学習困難な児童への援助・指導の実践及び事例報告を基に、先行研究の成果も生かして言語性LDを主とした指導事例集を作成した。また、指導方法について考察しその基本的視点と留意事項を明らかにすることができた。学校における援助を個別的段階と組織的段階に分け、それぞれにおいて、LDの特徴への対応を生かした援助・指導の具体的内容・手順・方法などを明らかにした。事例が通級による指導の活用に偏ったので、それ以外の援助の場や形態についての研究も必要である。
要約作成者 : 赤木弘文
保存機関名 : 京都府総合教育センター

教育資料 平成9年度第3号

学習障害(LD)を含む学習困難な 児童生徒の指導方法 - 事例研究のまとめ -

発 行 平成10年3月
京都府総合教育センター
〒612 - 0064 京都市伏見区桃山毛利長門西町
T E L 075-612-3266
F A X 075-612-3267
ホ-ムペ-ジ URL <http://www1.kyoto-be.ne.jp>
E-mail ed-center@kyoto-be.ne.jp

5	7	P - F スタディ	<p>ローゼンツアイクによって、欲求不満についての諸理論を検討するために考案された研究手段で、児童用・青年用・成人用がある。（そのためテストと呼ばず、スタディという）24種の日常、誰でも遭遇するような欲求不満場面によって構成され、絵は線画を用い、人物の表情は省略してある。場面を話し言葉で説明し、心の中に浮かぶ最初のことばを書かせる。その反応語に、心理が投影されているものとして、欲求不満場面での攻撃的反応の方向や型、自我防衛の心の動きなどを検討・分類し、事例解釈をおこなう。なお、本研究の事例では検査目的ではなく、その用紙を場面理解の援助に活用しているだけである。</p>
6	7	認知	<p>心理学で、人の能動的な情報収集・処理活動（知覚、判断、決定、記憶、推論、課題の発見と解決、シンボルや言葉の理解と使用など）を総称する用語。能動的な情報収集・処理活動とは、人が生まれつきもっている情報または経験から得た情報に基づいて、外界の事物に関する情報を選択的にとり入れ、それによって事物の相互関係などに関する新しい情報を作ったり蓄積したり、他者に伝達したり、あるいはその情報を用いて適切な行動をすることである。</p> <p>たとえば、音声が聞こえているだけでなく、その音声を意味づけながら聞くことは聴覚認知であり、物が見えているだけでなく、位置、形、色、大小、相互関係など対象を意味づけながら見ることを視覚認知という。また、自分の体の向き、体と周囲の事物との位置関係や、事物相互の位置関係、方向、大小などを意味づけて、視覚や平衡感覚などを通じて理解することを空間認知という。</p>
7	8	視覚認知	<p>認知の項(6)参照</p>
8	8	重複言語性 LD	<p>言語性LDの項(14)参照</p>
9	10	聴覚認知	<p>認知の項(6)参照</p>
10	10	包括性LD	<p>特定の領域ではなく、全体に部分的弱さが散在する。タイプの理解から離れ、個々の児童生徒の個人内差異の特徴で援助の方法を柔軟に選択し実施する必要がある。LDの中で最も把握しにくく、適切な対応が遅れ、二次的な困難が表れやすい。</p>
11	10	転導性	<p>中枢神経系に機能障害がある場合に、比較的多く見られる心理の特徴の一つ。周囲の刺激に容易に反応してしまうとか、重要なものに注意が向かず、さほど重要でないものに注意が向いてしまう傾向</p>

			<p>を指す。従って、動く物、音、色などあらゆる感覚刺激が誘因となり、学習が困難になる。</p> <p>類似の状態の「注意の持続の短さ」は、周囲の誘因刺激がないにもかかわらず、集中できない傾向をいう。</p>
12	12	場面緘黙	<p>特定の場面（幼稚園や学校など）だけ無言になるもので、重度になるほど無言となる場面が増える。緘黙は自己防衛反応であり、場面緘黙は特定場面への回避反応と考えられる。</p>
13	12	空間認知	<p>認知の項(6)参照</p>
14	14	言語性LD	<p>主として言語能力に弱点がある。聴覚認知の弱さのため、一斉指導の中で言葉による指示を理解しにくい。読み書きなど国語の基礎能力が低い。全般的に低く評価されやすいが、具体的行動面では潜在能力の高さを示す。注意・記憶の弱さが重ならないならば、計算能力は平均的水準であることが多い。注意・記憶の弱さが重なる場合を、重複言語性LDとする。</p> <p>言語理解を助けるために、具体物を使った視覚的援助が有効。</p>
15	14	注意・記憶性LD	<p>主として注意集中力や短期記憶力に弱点がある。基礎学力のあらゆる面に影響する。繰り上がり、繰り下がり、九九などの算数の演算能力だけでなく、学習内容の理解・保持にも負担をかける。そのために学習全般に対する拒否感情が強くなりやすく、心理的不安傾向がある。記憶の負担を軽くするため、見ながら考えられる視覚的な補助教材の使用、演算や思考の過程をメモする習慣形成などの援助が有効。</p> <p>自分に合った学習の仕方を共に探し、学級でも可能な限り許容する。</p> <p>医学的症状としての注意欠陥・多動症候群と重なると、課題をやり遂げようとする目的指向性が弱まり、多動や衝動的傾向につながりやすい。</p>
16	16	伝音性難聴	<p>外耳・中耳伝音系の器官(耳殻・外耳道・鼓膜・耳小骨など)における異常による難聴。先天性もあるが後天性の場合が多く、中耳炎・耳管閉塞症・頭部外傷などが主な原因。疾患により難聴の程度は多様である。</p>

17	19	学習の 前提能力	<p>この研究では、学齢期の学習のための基盤となる諸能力を表す。広義には、呼吸・栄養摂取・体温調節・排泄などの生理的基盤の諸機能も含む。一定時間、一定範囲の場で目的指向的に、知的能力・肉体的諸能力などを働かせて学習内容を習得するのに必要な感覚機能、情緒の安定、自己統制力、共感・信頼・協調など社会的スキルなどを総称する。どの能力も、学齢期になっても習得を継続しなければならないが、学齢期より前に習得すべきニュアンスを強めるため「前提」とした。学習に向かう力とほぼ同義。</p>
18	19	情緒の解放	<p>この研究では、遊びを主とした援助方法によって、心や体を十分動かすことで、子どもが例えば楽しい時は笑顔や活発な動きを見せたり、悲しい時は泣いたり沈んだ表情を見せたりするような自然な感情の表出ができることを表している。例えば場面緘黙児(事例6)の援助におけるねらい「心身の緊張を和らげ、活発な自己表現活動をうながす」「話す」意欲や態度を育てる」の基盤を示す。</p> <p>情緒とは、体験(外界からの働きかけや刺激)に対する反動的な感情の動きである。情緒の解放とは、なんらかの原因やきっかけのため反応や動きが止まった感情のこだわりがなくなり、周囲の人(家族も含む)との気持ちのやりとりができるようになることとも言える。</p>
19	20	学習に 向かう力	<p>学習の前提能力とほぼ同義である。</p> <p>LDを含む学習困難な児童生徒は、学齢期にありながら、それまでに習得すべき学習の前提能力に弱さがあると言える。しかし、学齢期に達している児童生徒にとっては、「前提」というよりもむしろ「弱さを克服して」「自己有能感をもって」というニュアンスで、「向かう」と表現する方が適切であると考えるので学習に向かう力とした。</p>
20	23	P R S テスト	<p>マイケルバストによって考案されたLD児診断のためのスクリーニングテスト。平均的な知能をもち、聴覚や視覚にも問題がなく、情緒的な適応も十分できているのに、それに応じた学習の結果が得られない子どもたちを識別することを目的とする。</p> <p>聴覚的理解と記憶 話しことば オリエンテーション 運動能力 社会的行動</p> <p>の5領域24項目について、5段階で評価する。</p>

21	23	新版 K 式 発達検査	<p>京都市児童院（現京都市児童相談所）において乳幼児発達検査の研究から開発、改良された検査法で「K式」のKは、京都の頭文字。</p> <p>新生児～14歳すぎまでを適用範囲とし、検査項目に対する子どもの反応を観察する。検査項目は 姿勢運動 認知適応 言語社会の3領域に大別され、各領域と全領域について子どもの発達が到達している年齢段階を測定する。</p>
22	23	ウィスクアール WISC-R 知能診断 検査法	<p>ウェックスラーによって考案され、その後改良が加えられた児童生徒（6～16歳11か月）用の検査法。問題が言語性と動作性によって構成され、結果は言語性IQと動作性IQを別々に、かつ両者を総合して全IQが算出できる。</p> <p>言語性IQと動作性IQの差（ディスレパシー）や、各検査評価点のプロフィールをみることで、知的能力の偏りを特徴とするLDを判断するための検査群（テストバッテリー）の一つとしてしばしば用いられる。</p>
23	23	K - A B C 心理教育 アセスメントバッテリー	<p>カウフマン夫妻が、認知心理学や神経心理学の理論と研究成果に基づき作成した検査法。2歳～12歳11か月までを適用範囲とし、14種類の下位検査によって構成されているが、年齢によって実施される検査が異なるので、実際に一人の子どもにおこなうのは6～11種類である。</p> <p>K - A B C心理教育アセスメントバッテリーの特徴は、 知能（情報を処理して新しい問題を解決する能力）と、習得度（数やことばの知識と読みの力）を分けて測定すること。</p> <p>知能を、「継次処理」または「同時処理」の認知処理過程で測定することにより、子どもの得意な認知処理スタイルを発見し、検査結果を指導に結びつけることである。</p>
24	23	フロスティック 視知覚発達 検査	<p>フロスティックによって開発された、視知覚障害に対する援助の手がかりをつかむことを目的とする検査法。4歳～8歳までを適用範囲とし、11枚の絵カードや3枚すかしの採点盤などからなる35枚の検査用紙を用いる。</p>
25	32	田中ビネー式 知能検査	<p>知能テストの創始者であるフランスのビネーの方法をもとに、アメリカのターマンが、スタンフォード・ビネー改訂版を公刊した。それを田中寛一が、日本でも活用できるように改訂を重ねて作った検査法。年齢別知的発達水準を設定して、知能発達の状態を把握する。</p> <p>検査内容は、単語の知識・文章の完成・直接記憶・道徳判断など多くの質問から構成され、問題数は120問になっている。2歳～成人</p>

		までを適用範囲とし、教育相談・進路相談・生徒指導・障害児教育・医療相談など様々な分野で幅広く活用されている。
26	32	鈴木ビネー式 知能検査 スタンフォード・ビネー知能検査をもとに、鈴木治太郎が出版した検査法。2歳～成人までを適用範囲とし、知能の発達水準を把握し、知的障害の診断と指導に役立てられている。 検査は、言語・数字・用具などを媒介とした問題がやさしいものから難しいもの順に並べられている。
27	32	I T P A 言語 学習能力検査 イリノイ大学のカークらによって開発された発達障害児のための心理診断検査。子どもの知的活動能力の個人内差異をコミュニケーション過程の面から捉えて分析し、治療教育の手がかりを得ることを目的としている。3歳～8歳11か月までを適用範囲とし、結果は、評価点によるプロフィールと言語学習年齢で表される。 言語学習能力については、3つの次元を仮定している。 回路 - 人が感覚刺激を受け取り、それを解釈して外界に反応する情報伝達の通路。本検査では、言語学習に最も関係深い聴覚・音声(聞いて話す)、視覚・運動(見て行動する)の2回路を取り上げている。 過程 - ことばを習得して用いるための3過程。(受容過程)見たもの聞いたものを理解する。(連合過程)その概念や言語シンボルを内的に操作する。(表現過程)それを言葉や動作で表す。 水準 - コミュニケーション行動の2つのレベル。(表象水準)ものの意味を伝えるシンボルを扱う複雑高度なレベル。(自動水準)あまり意識せず、反応が自動的に行われる。
28	32	継次処理と同時処理 継次処理は、情報を連続的かつ逐次的に分析し、認知する情報処理である。順序だてて理解することが比較的得意なやり方ともいえる。 同時処理は、情報を概観可能な全体に統合し、全体から各部分とそれらの関係を認識する情報処理である。ことばでの指示よりも、絵カードやシンボル表示の理解を得意とするともいえる。 K - A B Cにおいては、継次処理の能力は、下位検査の〔手の動作〕〔数唱〕〔語の配列〕によって、また同時処理の能力は下位検査の〔魔法の窓〕〔顔さがし〕〔絵の統合〕〔模様の構成〕〔視覚類推〕〔位置さがし〕によってそれぞれ測定される。

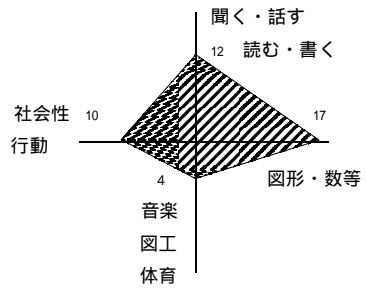
キーワード及び用語の解説の作成にあたって参考にした文献

学苑社	「障害児理解の方法」	坂本龍生他編著
日本文化科学社	「心理テスト法入門」	松原達哉編著
日本文化科学社	「学習障害児の教育」	上野一彦・牟田悦子共編著
福村出版	「心身障害辞典」	石部元雄他編集
平凡社	「心理学事典」	梅津八三他監修
丸善メイツ	「K - A B C アセスメントと指導」	前川久男他編著

事例 3 友達の嫌がることをして気を引くC男(3年生)	
生育歴	<p>1歳 おしめが換えにくいなど、多動で落ち着きがなかった。</p> <p>1～2歳 母親が弟妊娠中、予定日より2か月早く入院したり(本児1歳9か月)、家族の入院(第1回、父2回)が続き、母親の本児への関わりが十分ではなかった。</p> <p>4歳 舌の出し方が今一歩未熟。知的発達に遅れはないが、保育園で集団に入りにくいなど社会性が少し気になる。(保健センター「育児相談」での指摘)</p>
諸検査の結果とその解釈	<p>言語性LDの可能性もある。加えて、注意集中の困難や社会性の未熟さもある。</p> <p>(1) WISC-R検査(3学年5月実施) 全検査IQ 72 言語性IQ = 87 動作性IQ = 110 有意差あり23(>15) 言語操作力 = 8.7 空間操作力 = 13 有意差あり4.3(>3) 注意・記憶力(=7)が言語操作力と空間操作力の平均(=10.9)より小さい。(有意差あり3.9(>2))</p> <p>(2) 京都府総合教育センターの平成8年度「通常の学級において学習に困難を示す児童の実態調査」の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> 「聞く・話す・読む・書く」領域で困難な項目 = 13項目 「図形・数・日常生活での数に関する力等」領域 = 11項目 「音楽・図工・体育」領域 = 2項目 「社会性・行動」領域 = 7項目 <p>なお、領域横断的な偏り分析では、「情緒面」が10項目中7項目ある。</p>

事例 4 会話や行動が場の雰囲気にな合わないD男(4年生)	
生育歴	<p>正常分娩</p> <p>始歩 = 1歳3か月頃</p> <p>始語 = 2歳6か月頃 保育園(集団)に早期に入園させるよう言われる(保健所)が、入園せず。</p> <p>5歳 会話が長く続かない。友達ができない。ごっこ遊び(役割分担)ができない。</p> <p>6歳 保育園では一人遊びが多い。他児と共に遊べない。</p> <p>多動。園外保育ではぐれることがある。着替えを嫌がる。</p> <p>指先不器用。お箸が使えない。偏食もある。</p> <p>難しい言葉を使うが、その意味を理解していないので、つじつまが合わない。助詞脱落も多い。</p> <p>善悪の判断がつきにくく、他児へのちょっかいも多い。</p>
諸検査の結果とその解釈	<p>包括性LDと考えられる。併せて、運動のぎこちなさ、手先の不器用さ、社会的スキル(対人関係、状況認知)、注意の集中にも課題がある。</p> <p>(1) 新版K式発達検査(3学年11月実施 生活年齢9歳6か月) 認知・適応領域 = 10歳5か月(発達指数112) 言語・社会領域 = 8歳3か月(発達指数88)</p> <p>(2) ITPA言語学習能力診断検査(3学年9月) プロフィールに聴覚・音声回路の落ち込みが見られ言語操作・知識習得に支障をきたしていると考えられる。</p> <p>(3) WISC-R検査(4学年8月実施) 全IQ = 81 言語性IQ = 77 動作性IQ = 88</p> <p>(4) 絵画語彙検査(4学年8月) 語彙年齢 = 9歳4か月 評価点 = 9(中)</p>

事例 5 家庭でしか話さない〔場面緘黙〕E女(4年生)	
生 育 歴	<p>家族構成</p> <pre> 父 ----- 母 ----- 本児 弟(小2) </pre> <p>妊娠中、切迫早産で母親1週間入院 育児は、出産直後から両親(特に支配的な舅)との軋轢のため、心理的に不安定な状態であった。 1歳2か月 這い這いできないため、病院でリハビリテーションを受ける。 (母「初めて母親として関われた」) 3歳 保育園入園 泣くことが多く、表現力が弱い。 1～2学年 体育授業の際、付きっきりの指導が必要なほどではなかった。 2年～ 口数減る。(母「友達との関係が原因」) 3学年～ 場面緘黙 3学年9月～ 通級による指導開始 3学年12月～ スクールカウンセラーによる母親のカウンセリング開始。母に抑鬱状態あり。</p>
諸 検 査 の 結 果 と そ の 解 釈	<p>母子の情緒の絆が弱く、社会性の広がりが見られない。運動技能の遅れもある。 場面緘黙</p> <p>(1) 乳幼児精神発達質問紙検査 6歳を少し上回る。 運動技能面に遅れがある。</p> <p>(2) WISC-R検査 知的発達の遅れなし。学習能力は高い。</p> <p>(3) カウンセリング、通級による指導での観察 母子関係において、十分な情緒的絆が結べていない。 文具、おもちゃなどの物や、かかわりのある人間への愛着パターンが不安定である。</p>

事例 6 前の時間に習ったことをほとんど忘れるF女(5年生)	
生 育 歴	<p>妊娠8か月 羊水過多症診断 早期破水による早産 吸引分娩 保育器に1週間 つかまり立ち 1歳 始歩 1歳3か月 保育園入園 3歳 言語理解は平均発達であったが、一人遊びが多く、友達は少なかった。 肥満傾向 入学時 体重38.5kg 10歳4か月現在71.7kg 授業中、教師の話を聞かず窓の外をじっと見ていたり、手遊びしていることが多い。 忘れ物が多く、整理整頓も苦手である。 家族での外出に、他の兄弟は同行させても、本児は留守番させることなどが多く、両親の養育姿勢に問題が つかえる。</p>
諸 検 査 の 結 果 と そ の 解 釈	<p>言語性LDと注意・記憶性LDの可能性がある。 当センターの平成8年度「通常の学級において学習に困難を示す 児童の実態調査」の項目</p> <p>「聞く・話す・読む・書く」領域で困難な項目 = 12項目 「図形・数・日常生活での数に関する力等」領域で 困難な項目 = 17項目 「音楽・図工・体育」領域 = 4項目 「社会性・行動」領域 = 10項目</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>聞く・話す 12 読む・書く 12</p> <p>社会性 10 行動 17</p> <p>図形・数等 17</p> <p>音楽 4 図工 体育</p> </div> </div>

事例 7 聴覚障害〔中等度難聴〕があるG男(6年生)

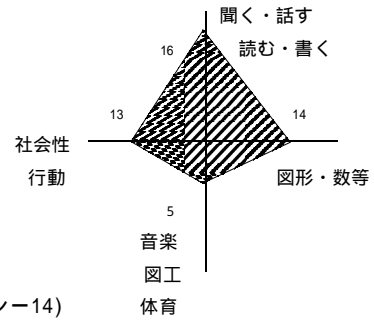
生育歴

0歳10か月 伝音性中等度難聴の診断 補聴器装用
 1歳8か月 始語
 2歳10か月 会話 2から3語文
 3歳2か月 保育所入所 語彙は少ないが、保育の援助なく集団遊びができることもあった。
 6歳4か月 小学校入学 2学年から障害児学級入級を勧めるが、保護者が拒否的なため経過を見る。
 4学年3学期から通級による指導(週1回)

諸検査の結果とその解釈

包括性のLDと考えられ、全般的な知的障害もある可能性がある。
 (1) 当センターの平成8年度「通常の学級において学習に困難を示す児童の実態調査」の項目
 「聞く・話す・読む・書く」領域で困難な項目 = 16項目
 「図形・数・日常生活での数に関する力等」領域で困難な項目 = 14項目
 「音楽・図工・体育」領域 = 5項目
 「社会性・行動」領域 = 13項目

(2) WISC-R検査
 全IQは平均を下回る。言語性IQ > 動作性IQ(ディスレパシー14)
 言語操作力、空間操作力ともに低い。
 言語性下位検査にバラツキがある。
 視覚については乱視、遠視があり、記憶は聴覚性記憶優位と考えられる。
 数字などの短期記憶はよいが、長期記憶は弱いと思われる。



なお、事例6は、担任だけ(夏季休業中の補充学習)では対応しきれない学習の困難を示す児童の個別指導を、さらに進めるために、校内組織(この事例では障害児教育部会)において、とりだし指導を検討し実施したものです。学級担任の工夫による個別指導に加えて、担任外教員によるとりだし指導の形態を採用した事例です。この事例では、心理検査は保護者が消極的なので実施できず、担任の補充学習やとりだし指導で成果を上げることを先行させながら、保護者の理解を得る面談を行っています。他の事例では、児童は初期の主訴として言葉や情緒における課題があったため、まず通級による指導の対象となっています。その経過の中で心理検査などによって、LD的課題も明らかになりその対応が行われています。先行研究では複数教員による指導を活用した報告もあります。

また、組織的な段階の援助を実施する上での留意事項は、これらの事例における実践から次のようにまとめることができます。

留意事項

学校体制としての組織的な共通理解

該当児童生徒の理解(個別的援助や検査を受ける目的・内容、援助の場・形態など)

同級生や周囲の児童生徒の理解(同上及び配慮事項)

保護者の理解と同意

そのためのスモールステップを踏んだ指導(事例6では授業時間内のとりだし指導の前に、夏季休業期間を利用した個別指導や面談の積み上げを行っている。)

平成8年度の当センターによる実態調査では、個別指導の形態での援助が必要だと学級担任が考えた児童261名のうち、既に通級による指導やとりだし指導など組織的な段階の援助を受けている児童は約46%(120名)でした。

残りの約54%(141名)の児童は、必要としながらもまだ援助が行われていないこととなります。調査実施校が通級指導教室のある学校であったことを考慮すれば、すべての学校を対象とした場合、その割合はさらに大きくなることが推測され、組織的な段階における個別指導の形態での援助について研究をさらに進める必要があります。

		注意集中	聴唱、まちがいがし、描画(自分の手や顔) 活動順序を自己決定させ、見通しをもたせる	3 4
			聴写	3
				7
		計算	図・具体物の使用	3
			図を重視したノート作りとその活用	6
			文章題の聴写	
		ことばのきまり	助詞の使い方、問いかけの基本文型の練習	4
			能動表現と受動表現の練習	
		その他	パソコン、ワープロ、電卓、その他各種ドリル	
「社会的スキルの習得」を主とする方法	身辺処理などの学習により、基本的生活習慣を習得させる。		衣服の着脱、整理整頓、食事作法など	
	ロールプレイなどを通して、相手の表情・意図をくみ取る力を習得させる。		「問いかけ」「お願い」などの場面	1
			「友達とのトラブル」などの場面	2
			「係り活動」「集団活動」などの場面	3
			「友達との遊び」「友達との約束」の場面	4
			人形劇、ペープサート	
	場に応じたコミュニケーション能力を習得させる。		状況把握(絵本の絵と文のマッチング、じゃんけんゲーム)	1
			感情の言語化(4コマ漫画などの吹き出し台詞書き)	2
			4	
		行動の言語化(サーキットゲーム)	4	
		日常会話、カウンセリング	4・5・6	

* 印の方法は、先行研究に紹介されていたものです。

事例が少数なため、どんな事例にも共通する方法を指摘することはできませんが、その中でも特徴的な方法で援助している事例がいくつかあります。

事例5(場面緘黙)は、「母子の絆の再構築」と「情緒の解放」という、生活場面としての家庭に関する「学習以前の課題」が大きいので、援助の方法もそれに即して、「遊びとしての描画・音楽・身体活動」及び母親へのカウンセリングに絞られたものになっています。

事例6(通級による指導の活用ではなく、授業時間内のとりだし指導)は、指導経過の中で保護者の対応が消極的なため、通級による指導の活用に至っていない事例です。心理検査なども未実施ですが、生育歴、当センターの実態調査での該当項目及び行動観察などについての組織的検討を踏まえ、夏休み中の補充学習からとりだし指導へ、同級生の理解にも留意しながら取り組まれた事例です。

また、児童生徒への直接的援助ではないので、この表からは省きましたが、事例2・3・5・6では、母親との相談やカウンセリングなどによる家族関係への働きかけも、極めて重要な方法として位置づけられています。

「聞く・話す・読む・書く」「図形・数等」の領域に困難が多いことが分かりますが、研究協力校で実施したWISC-R検査の結果からは、言語性LDの可能性も指摘されています。

行動	2	数・図形等
音楽・図工・体育		

(1) 家庭との協力 - 保護者面談など -

保護者も学級担任や教科担任と同様に、同年齢の児童生徒と比べて学習面や行動面で何かおかしいと気づきます。けれども、一過性が極めて軽い困難だと考えて放置したり、逆に厳しく高い要求をしたりしがちです。そのため、二次的な困難や不適応行動が表れたりする場合があります。また、対応の仕方が学校と家庭で不一致であることも二次的な困難の原因になります。第2章の各事例でも、援助・指導の方針や内容は、検査を実施することを含め、学校と家庭の共通理解を前提条件として考えられています。保護者にカウンセリングを行う必要がある場合(事例2・3・5・6)も紹介しました。

援助・指導の方針や内容が、学校からの一方的伝達に過ぎないため、児童生徒に変化が見られなかったり、保護者の中には、担任をはじめ学校に援助を期待しながらも、相談の機会をとらえにくい保護者もあります。家庭との連携については次の事項に留意することが大切です。

児童生徒に何か「問題行動」があった時だけ連絡帳に書いたり、電話で話し合う関係ではなく、ささやかなことでも褒めることがあった場合はさりげなく伝えたりして、信頼関係を築き、相談しやすい雰囲気を作る。

教師という専門的立場からの助言的態度だけではなく、児童生徒の援助を共に考える共感的態度で相談に臨む。

学習内容の定着を図る働きかけは、課題に応じて家庭と学校の両方で分担し協力する。家庭で援助すべきポイントを絞り、ねらいを高くしすぎないように具体的に話し合う。

また、保護者面談では、生育歴や家庭学習の様子が主に話題になりがちです。けれども、P.20で触れたように、学習に向かう力をはぐくむための援助は、学校の場面や学習の領域での育ちだけではなく、家庭・学校・地域社会の各生活場面と、遊び・学習・基本的な生活習慣に沿った生活・役割活動の各領域での育ちを、幅広く踏まえなければなりません。生育歴や家庭・地域社会での様子を話し合う場合でも、学習に向かう力が、どの場面やどの領域で、比較的弱みではない育ち(=自己有能感につながる特徴)を示しているのか、あるいは、不十分な育ち(=補うべき弱み)を示しているのか、という視点に基づいた面談になるように留意する必要があります。

家庭・地域社会など学校以外の場面では、決まった内容の手伝いなど与えられた役割を、あまりつまづくことなくこなしたり、子供会などでの役割分担の責任を果たしていたりする児童生徒もあります。「弱み」ばかりではなく、学習以外の領域では肯定的に評価できる材料(=自己有能感につながる特徴)を少なからずもっている児童生徒もあり、援助に十分活用すべきです。表7は、事例に表れている家庭・地域社会での様子に関する情報と、それへの対応の例です。

表7 事例における家庭・地域社会での様子に関する情報と対応

事例	内 容	対 応
1	幼稚園では集団遊びに入れないことが多かった。	ルール理解や状況判断を素早くする練習をさせる。
2	指吸い・性器いじりがある。 兄と妹の間で居場所がなく、母親に遊んでもらった経験がない。 家族の一員としての本児の自覚が弱い。	母子関係の改善のため、母子の遊びなど活動をともにする機会を設ける。
3	母親が学校来ると母親から離れられない。	大人との共感関係・信頼関係を結ぶことで情緒的な安定を図る。 家庭でも本児にわかるように話したり、母親が家庭学習をみる。
4	本児はできないことへの深い劣等感・絶望感を言葉で表している。	何でも話せる信頼関係を形成する。
5	エレクトーンが得意 支配的な祖父と母親の関係に起因すると思われる母親の抑鬱状態と、母子の絆の弱さがみられる。	音楽を遊びに取り入れる。 母親へのカウンセリング 学校と家庭が連携して、できるだけ褒める機会をつくる。
6	過食・偏食の食生活 保護者が通級による指導に消極的 家庭における疎外された状態	とりだし指導で成果を上げ、個別指導の有効性について保護者の理解を得る。
7	興味を示す対象が、ラジオ報道の高速道路情報と事件・事故情報に偏る。	偏る興味の対象でも、学習内容に取り入れ意欲を喚起する。

(ウ) 心理検査・医学検査

軽度の言語または聴覚障害などが、はじめから主訴になっている場合は、その援助内容や方法を考えるために、その障害の状態を直接とらえる検査に伴って心理検査や発達検査を実施することもあります。その結果LDの可能性も高いとされた児童が、通級による指導の中でLDへの対応を生かした援助を受けている場合も少なくありません。第2章の事例においても、言語の課題を主訴とし、同時に諸検査の結果から言語性や包括性LDの可能性が指摘された児童があります。通級による指導の対象としての言語障害への援助に加えて、LDへの対応を生かした援助も行われているのです。

学習困難がLD（または、他の障害や疾病など）によることを明らかにし、それに対応したより適切な方法を選択する必要があると考えられる場合は、心理検査や医学検査を実施し、より詳しく特徴を把握する必要があります。

心理検査や医学検査は、単独で実施した結果だけで該当児童生徒の状態を把握することはできません。必ず複数の検査を組み合わせて(テストバッテリー)実施することが必要です。なぜなら、検査の結果は、設定された検査項目に対して、その時に児童生徒が示した反応に基づくので、異なる場所や条件でも常に同様の反応を示すとは限らないからです。

表8は、LDに関するテストバッテリーの例です。手順Aにより、全般的な知的障害の有無を調べます。手順BとCでは、認知や心理的機能の個人内差異を調べ、「偏り」の特徴を明らかにします。手順A～Cは、それぞれについて少なくとも1種類の検査を選択し実施する必要があります。

表8 LDに関するテストバッテリーを構成する主な検査

手 順	検 査 名	得られる主な結果
A 発達検査 知能検査	新版K式発達検査 ^{2.5} 田中ビネー式知能検査 ^{2.6} 鈴木ビネー式知能検査	知的発達の全般的遅れの有無
B 個人内差異を調べる 検査(1)	WISC-R知能診断 検査法	下位検査から LDの類型分類 <ul style="list-style-type: none"> 言語性LD 非言語性LD 注意・記憶性LD 認知における視覚・聴覚、心理における記憶・注意集中などの個人内差異
C 個人内差異を調べる 検査(2)	K-ABC心理・教育 アセスメントバッテリー	認知=情報処理のプロセスとみなし、どちらのプロセスが得意か不得意かの個人内差異 <ul style="list-style-type: none"> 継次処理 同時処理
	ITPA言語学習能力 ^{2.7} 検査	コミュニケーションにおいて、どの次元(検査用語としては回路・過程・水準)で得意か不得意かの個人内差異
医学検査	脳波検査	脳に係る疾病の有無など

* なお、他にも発達検査、個人内差異を調べる検査、医学検査は多種あり、必要に応じて実施します。表8には、当センター研修講座で紹介したものや、通級指導教室担当者が実施している例が多いものを掲載しました。

なお、心理検査や医学検査は、児童生徒の認知、心理及び神経学や生理学的な特性(弱みだけでなく強みも)などを明らかにして、援助の方法を見いだすことが目的です。けれども、結果として障害名が明確になる場合もあります。障害名が明らかになることによる影響については、家庭・学校・地域社会の状況に十分留意し、保護者との相談を積み重ね、より適切な援助を行うための情報収集が目的であることの理解と同意を得る必要があります。

(I) エピソードの集積

また、検査結果に基づく実態把握の信頼性を高め、援助を課題に即した適切なものにするためには、日常観察や保護者面談から得られる様々なエピソードを重ね合わせて、構造的に整理し、検査結果を補強することも重要なことです。

例えば、心理検査結果からいわゆる「言語性LD」と分類された児童で、下記のような特徴

的な結果と、それに関連するエピソード(= プラス面 = マイナス面)を示した小学校2年生男児があります。

結果 視覚的認知が他の項目より劣る

関連するエピソード例

黒板の視写は、やる気のある時はほとんどできる。

ビデオやTVは喜んで視る。

プリント学習で隣接の回答欄への記入ミスが多い。

形がよく似た仮名文字の混同(「ほ」と「ま」等)が多い。

自分の並ぶ位置がわからずうろうろしがちである。

結果 論理的思考や過去の経験・既知事実の活用力(「類似・理解」)が他の項目より劣る

関連するエピソード例

何をするのかがはっきり理解できるとスムーズに行動ができる。理解できない時は質問ができる。(当番活動や分担した役割に喜んで取り組める。)

下校時「右端を歩きなさい」の指示に対して、左端(登校時に右端と指示された側)を歩いた。

「柵の下を探しなさい」の指示で階下へ行こうとした。

答えが「二本」になる引き算で、答えを「なぜ日本になるの?」と疑問をもつ。

(語義・語の使い方の誤り)

この例にみられるように、エピソードは検査結果に表れた「劣る」項目に関しても、否定的なものばかりではありません。援助に活用すべき肯定的な部分を見落とし、「視覚的認知」や「経験の活用力」をすべて否定的にとらえ判断することは、検査結果だけに振り回されていると言えます。たとえ「劣る」部分であっても肯定的エピソードから次のような工夫が考えられます。

黒板の視写ができた時は、細部の誤記にこだわらず意欲を高める評価をすること

授業展開の変化にビデオ教材を努めて活用すること

指示の後、指示内容の要点を再度言語化させてから(どちら側を歩くの? どこを探すの? 今は国名を考えるの?などと確かめる)行動させること

このように、エピソードを集積し、心理検査の結果と関連づけながら活用することは、実態の一面的な把握を防ぐとともに、適切な援助・指導の方法を見いだすためにも大切なことです。

担任の授業時間内または放課後の援助が延べ23名の多数です。それは、他の援助（担任外教員による指導、通級による指導の活用など）を受ける児童には、担任の援助も当然行われているからだと考えられます。しかし、「担任による個別的段階の援助」だけを受けている児童も3名あります。調査実施校を通級指導教室のある小学校から選んだため、「通級による指導の活用」が多数(22名)を占めたのは、当然の結果ですが、「複数教員による指導」を活用した担任外教員の入り込み授業や、放課後のとりだし指導を行う援助も延べ14名あります。

事例研究の研究協力校も調査実施校から選んだため、7例中6例が通級による指導になっていますが、事例6のように担任外教員のとりだし指導、事例7のように通級指導教室担当者の入り込み指導のような形態も生かしている事例があります。各学校の条件によって選択できる指導の場や形態は異なりますが、様々に工夫され取り組まれていることがうかがえます。

<p>どうしてみんなと同じにできないの。 静かにしなさい。</p> <p>うるさいから黙ってやりなさい。 だめ、何回言ったら分かるの。 時間割が変わります。これから体育をしますよ。</p> <p>取ってきた？</p> <p>分かった人は手を挙げなさい。 問題をよく見てごらん。</p>	<p>ていいよ。 君工夫してるね、鐘がなるまでこの問題までやってみよう。 先生、小さな声で話すから、君も口を閉じて話を聞こう。 そう、問題は声に出して確かめた方が分かりやすいね。 いいよ、あと3枚だけあげよう。</p> <p>2時間目は先生がいなくなるので国語ではなく、体育です。朝礼台の前集まりなさい。 取ってきてくれてありがとう、先生ともうれしいよ。 君に聞くよ、アとイのうちどちらが正しいですか。 問題のこの部分を読んでごらん。</p>	<p>たせる 肯定的表現</p> <p>肯定的表現</p> <p>解決行動の言語化 条件付き肯定 見通しをもたせる</p> <p>明確な感情表現 個別発問</p> <p>理解の視点への気づきをうながす</p>
--	---	--

援助は、自己有能感を損なわない配慮をもとにして、「弱点」を補うために、教材を用意したり、言葉かけに留意したりするわけですが、その児童生徒の「弱み」（＝学習困難）ばかりを探る発想からは、「つつい叱ってしまう」ことにもつながり、学習に向かう力を引き出したり、伸ばしたりできなくなってしまいます。つまり「学習のしにくさに特異性がある」ことを「学習の仕方に個性がある」と言えるほどの、いわば“ゆとり”をもった見方が必要です。否定的な情報ばかりではなく、能力を発揮した場面や得意なことなど、エピソードや行動に関する児童生徒の肯定的情報を持たない限り、個別的で具体的な指示を与えたり、意欲を高める評価をしたりすることはできません。

もちろん、状態像を「個性」として受け止めることは、誤りを見逃したり欲求をすべて受け入れて甘やかしたりすることではありません。また、不必要に褒めすぎたり、高く評価しすぎることも慎まなければならないし、事実に基づいて評価することも大切です。

各事例でも、このような留意事項に基づく援助が行われています。通級指導教室担当者の実践がほとんどですが、普段の授業での一斉指導やかかわりにおいて、通常の学級の担任にも可能な留意事項があります。表5にその例をまとめました。

表5 事例におけるLDの特徴に基づく留意事項

は、通常の学級での個別的配慮にかなり活用できるもの

は、場合によっては、通常の学級での個別的配慮に活用できるもの

事例	留意事項	活用できる程度
1	<p>教科学習の導入では、本児が得意な数や文字を使うことや本読みを手がかりとして活用する。</p> <p>学級担任が余裕をもってかかわることを意識し、ゆっくり説明する。</p> <p>活動と休息の違いをはっきりさせ、けじめをつけやすくする。</p>	
2	<p>感覚への働きかけについては、本児において優位な視覚を活用しつつ聴覚も平行して刺激し相互補完を図る。</p>	
3	<p>視覚刺激への反応がよいので、具体物をできるだけ利用する。</p> <p>本児が楽しめる学習内容を選ばせる。</p>	
4	<p>特に気になること以外は、話す途中で聞き返したり注意したりせず、話したいように話させ、表現させることで情緒の安定を図る。</p>	
5	<p>本児が得意なことやできたことを評価し、自信や意欲をもたせる。</p> <p>算数や体育で、拒否や抵抗のある場合は無理をしない。</p>	
6	<p>とりだし指導への“ためらい”や自尊心を配慮する。</p> <p>記憶の弱さを補うために、問題を解く途中で、小刻みに区切って計算の仕方や考え方をメモさせ、できるだけ図や具体物で示す。あわせて、解答できた(=成就)経験を増やす。</p>	
7	<p>ロールプレイで、得意なアナウンサー役をさせる。</p>	

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。

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)

ととされています。いずれも、いわば学習の前提能力¹⁷として求められることです。

イ 援助における「内容・方法」の特徴

一方、援助の「内容・方法」の特徴は、ほとんどの事例で下記のような「遊び」があることです。

体を動かす遊び〔鬼ごっこ、プロレスごっこ、忍者ごっこ、トランポリン、縄跳びけんぱ、バドミントンなど〕（事例 2、4、5）
ゲーム〔すごろく、かるた、トランプなど〕（事例 1、2、4）
言葉遊び〔なぞなぞ、連想ゲーム、スリーヒントクイズ、しりとりなど〕
（事例 2、3、4、7）

これらの「遊び」には、意図された活動ではなく、結果として情緒の解放¹⁸や情緒の安定、身体機能や感覚機能の向上がもたらされる「『遊びそのもの』としての遊び」と、言語能力や数量処理能力の向上など、なんらかのねらいを持った「『遊びを手だてとする学習』としての遊び」があります。いずれにせよ、「遊び」は、ほとんどの事例に共通して設定されていることから、「内容・方法」の中で大きな比重を占めています。

すなわち、事例の対象児童は、学齢期にあるにもかかわらず、乳幼児期の発達に欠かせない（既に通過しているはずの）遊びを、「遊びそのものとして」にせよ「学習の手だてとして」にせよ、援助の内容・方法として必要としていると言えるのです。

ウ 「育ち」の弱さ

「ねらい」と「内容・方法」におけるこれらの特徴から、LDを含む学習困難な児童生徒は、その生活実態において、次の項目のいずれかまたは全部に弱さや不十分さがあると言えます。

生活年齢に相応する自己統制力、情緒的安定、信頼関係を結ぶ力
相手の表情・その場の状況を読みとることを含めてのコミュニケーション
感覚運動機能の向上につながる遊び

これらは、いずれも学齢期での学習の前提能力として、乳幼児期の段階に習得しておかなければならないものです。

なお、事例の生育歴にも、LDの要因と考えられている中枢神経系の機能障害の存在を疑わせる「超未熟児（約900g）」「始語の遅さ（3歳）」や、原因ではないがLD的な状態がそれとともに表れることが多いといわれる家族関係での「兄と妹の間で居場所がなく、あまり遊んでもらえていないこと」「乳幼児期、家族の頻繁な入退院のため母親のかかわりが不十分だったこと」などがみられます。これらは、学習の前提能力を習得する「育ち」の弱さの背景になっていると考えられます。

援助・指導例

(指導担当) 通級指導教室担当

(指導形態) 個別指導 週1回 ・小集団指導〔4名〕 月1回 ・教科への入り込み個別指導

ア ねらい

適宜

注意集中力の改善を図る。

言語理解、表現力、社会性を向上させる。

手先を使うこと(微細運動)の苦手意識を改善する。

イ 内容

注意集中 【聴写、一文交代読み】1時間の指導内容を提示し、本児に確認させたり、順番を決めさせ、希望も一つは活動の中に取り入れ、意欲に配慮する。また、指導者の計画も確認させて見通しをもたせる。

言語

ことばクイズ・クイズ作り・短文作りをさせたり、部分を区切った読み取りや、意味調べをさせる。文章完成法の用紙を利用して、表現学習を行う。〔下図〕

コミュニケーション 【ロールプレイ・劇遊び】周りの状況判断の場面を設定したり意欲を示すアナウンサー役をさせる。

運動(微細運動)

折り紙・切り絵工作・けん玉・手遊び・迷路遊びなどをしたり、算数の図形学習の復習でコンパスや定規を使って作図させたりする。

教科の入り込み指導

担任と連絡を取り合い、算数・社会・図工などの本児が苦手とする教科や実習の時間に、在籍学級の授業へ入り個別指導する。

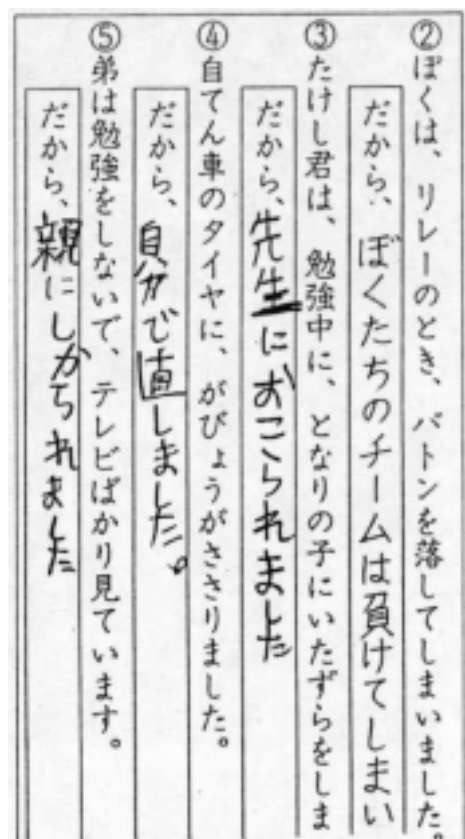
指導後の変化及び考察

ア 変化

課題ごとの集中力が次第に続くようになり、授業中の立ち歩きなども少なくなってきた。また、クイズに興味を示し、よく覚えることができ、クイズ問題を作ることも上手になってきている。苦手な手先を使った活動も、努力しはじめている。

イ 課題

中学進学時の就学指導にかかわって、本児の社会性が大きな課題となってくる。集中を欠いたり、不安定になることがまだあり、様々な活動への消極性もみられるので、自信をもたせるとともに、社会的スキルや判断力を高める援助が今後も必要である。



援助・指導例

(指導担当) 担任外教員

(指導形態) 小集団指導 2名。算数の時間に、とりだし指導

ア ねらい

算数面での学習の遅れを補い、学力の向上を図る。

学習の援助を通し、担任や担当者と信頼関係を結び、情緒の安定を図る。

イ 内容

算数の指導

できるだけ具体物や絵を用いて、基礎的な計算の面から指導する。また、記憶力や集中力を育てるために、文章題を聴写させたり、ノートの使い方を工夫させる。〔左下図〕

本児及び母親のカウンセリング

「とりだし指導」や学校生活の全体を通じて、なるべく多く接する時間を設け、何でも話せる信頼関係を築き、情緒を安定させるようにする。また、母親とも本児について話し合うことによって、家庭環境の面からも改善を図る。

ウ 指導経過

校内障害児教育部会での検討

[夏休み前半]

補習指導(2名の指導)と、同時に保護者との話し合い

[夏休み後半]

「とりだし指導」

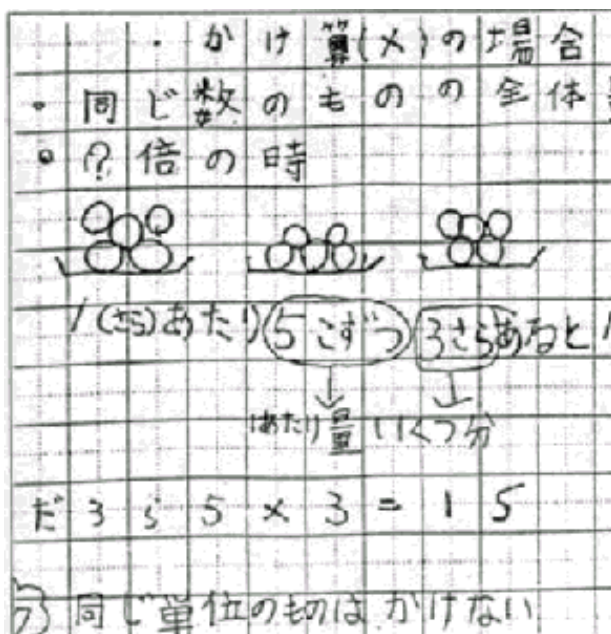
[2学期初め]

算数の授業時に2名が別室指導を受けることについて、担任が学級指導を行った。その結果、他の児童からは「がんばってこいよ!」と声かけられる雰囲気できた。

指導後の変化及び考察

ア 変化

「前に担任の先生が言ったはったのは、このことか...」というつぶやきが多くなり、本児のペースに合わせ繰り返し練習することによって、学習内容の定着が次第に見られた。正しくできることによって自信がつき、自分から進んで計算ドリルをこなそうとする積極的



な姿勢も見られるようになってきている。またノートを活用することによって、分からないことを自分で調べることができるようになり、家庭学習も少しずつではあるが増えてきている。

イ 課題

ゆっくりと時間をかけることによって理解できるが、間をおいた場合(長期記憶)には、忘れることが多いので、その後の指導が課題である。また、「読み・書き」や社会性の困難についても、今後、援助を行う必要がある。

学級における人間関係も、さらに広げさせていきたい。

援助・指導例

(指導担当) 通級指導教室担当

(指導形態) 小集団指導〔他の緘黙児と2名〕 週1回

ア ねらい

心身の緊張を和らげ、活発な自己表現活動をうながす。

「話す」意欲や態度を育てる。

イ 内容

描画活動

本児が絵に対して興味を示すことを生かし、課題画・自由画・フィンガーペインティング・続き絵(巻物風)などに取り組む。生活場面や物語などを好んで描く。〔右図〕

音楽活動

器楽を中心にして、曲作り・ダンスなど。主に担当が演奏するメロディに、ギターやオルガンなどで参加して、わざとメロディをはずしたりリズムを変えて合奏を楽しむことが多い。本児たちは、「曲壊し」と名付けている。

ごっこ遊び

【追いかけごっこ・プロレスごっこ・忍者ごっこ・トランポリンごっこ・縄跳びなど】体をリラックスさせて動かす。

工作 【ビーズを使った作品作り】

ロールプレイ 対人関係のとり方を体験的に理解させる。

母親との教育相談



ウ 指導の流れ(例)

- (1) はじめのお話
- (2) トランポリン跳び
- (3) 身体を使った遊び
- (4) 今日の課題(上記内容の ~ より)
- (5) 終わりのお話

指導後の変化及び考察

ア 変化

通級指導教室では、他の緘黙児や担当者と、音声言語によるコミュニケーションがとれるようになり、体を使った遊びが次第にリラックスしてできるようになってきた。在籍学級でも、特定の児童とではあるが、かかわりがもてるようになり、笑顔も見られるようになってきている。また授業での発表の際には、言葉にはならないが、友達と一緒に教室の前に出られるようになった。担任とも、文章や絵で少しずつ交流ができはじめている。

イ 課題

大きな変化が見られるようになったが、まだ限られた範囲でしか話すことができいていないので、今後も援助を必要としている。また算数や体育面などへの援助も課題である。

援助・指導例

(指導担当) 通級指導教室担当

(指導形態) 個別指導 週2回

ア ねらい

物事に集中して取り組むことができるようにする。

多様な経験をさせ、言語活動の改善を図る。

社会性や運動能力の向上を図る。

イ 内容

注意集中

絵カードで活動内容を知らせ、自分で決めさせることによって活動への見通しをもたせる。また、本児が興味をもつことを内容に取り入れる。

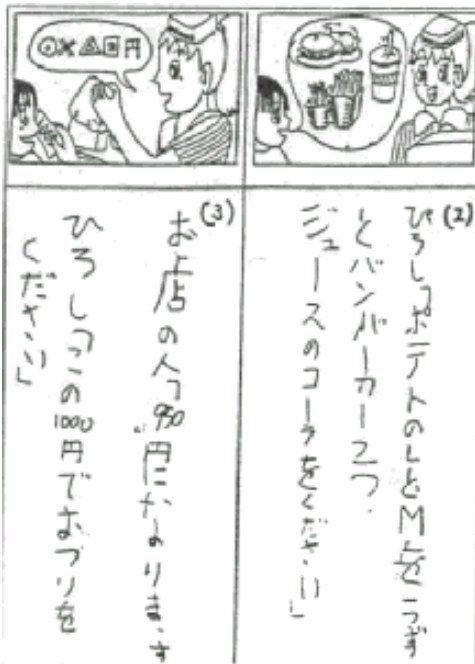
言語

【一言日記・配列絵カードの説明〔左図〕・文に対応した絵カードの選択・4コマ漫画でのお話作り】

【読み聞かせ・読書・音読・暗唱(詩)・聴写・視写・読解練習(教科書・プリント使用)】

【ことばのきまり】 助詞の使い方・問いかけなどの基本文型・能動と受動などの練習

【ゲーム】 スリーヒントゲーム・しりとり・かるた・連想ゲーム・ことばのビンゴ・すごろく・なぞなぞ・ぐるぐるしりとりカード・覚えてしりとりなど



コミュニケーション・運動

【ロールプレイ】 友達との遊びや、約束をする場面を設定して経験させ、社会的スキルを養う。

【エアホッケー・ぐらぐらゲーム・コイン入れ・ペグさし・道づくりゲーム・紙工作】 器用さを養う。

【縄跳び・けんぱ・トランポリン・サーキットゲームなど】 身体感覚を養う。

指導後の変化及び考察

ア 変化

座って話を聞く時間が次第に長くなり、自分がやりたくない課題であっても、最後まで取り組んでみようとする姿勢が出てきた。指導者が一緒に体を動かさず中で、物や行動に言葉を添えたり、気持ちを伝えていくことにより、言葉の意味や生活場面での行動の意味が、少しずつ理解できてきたのではないかと思われる。

イ 課題

“自分の思い”を、その場にふさわしい言葉や行動で表現する部分については、まだ弱さがある。相手の立場や心情に応じた対応ができにくいことから、社会的認知能力や判断力を高める指導が、今後も必要である。

援助・指導例

(指導担当) 通級指導教室担当

(指導形態) 個別指導 週1回

ア ねらい

情緒の安定を図り、自己統制力を育てる。
言語能力を高め、対人関係を円滑にする。
学習に向かう力をつける。

イ 内容

コミュニケーション

【ロールプレイ】 本児の興味・関心のあるものから始め、係り活動や集団活動での場面設定で、友達の嫌がる気持ちを感じとらせたり、集団でのルールを理解させていく。

【簡単なゲーム】 カルタ・トランプ・連想ゲーム・しりとり・すごろくなどで、ルールを理解させる。

言語

【ことばカード・絵カード】 ことばを概念として習得する力や理解力を育てるため、できるだけ具体的で視覚的な援助を与えて理解と定着を図る。また漢字には全て振り仮名をつけ、本児が読みやすくする。

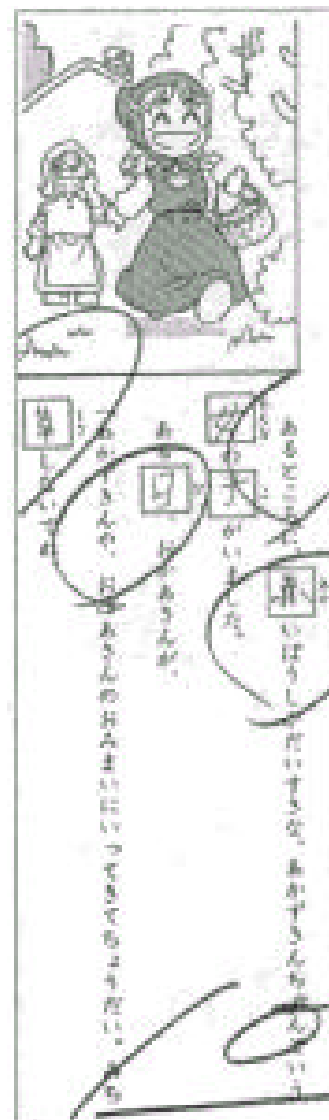
学習

【計算プリント】 算数の計算力を高めるため、習得段階ごとのプリントを使う。細かなステップで成就感を持たせ、さらに褒めることで自信をつけさせる。また数字だけでなく、必ず図や具体物で理解させるように注意する。

【漢字プリント】 興味を持ち、楽しく練習できる教材を選ぶ配慮をする。〔上図〕

注意集中

【聴写・聴唱・まちがいさがし・描画（自分の手や顔）など】



指導後の変化及び考察

ア 変化

以前に比べると、落ち着いて学習に向かえるようになってきている。保護者との相談を通じ、家庭でも本児に分かるように話したり、母親が家庭学習をみたりするようになり、好影響を与えていると考えられる。

イ 課題

これまでの積み残しもあって基礎学力が弱く、また社会性についても徐々に改善はされてきてはいるが、まだ課題は多い。社会性などの二次的な困難の増大を防ぐため、学習面での遅れを少しでも改善することを検討し、計画している。

援助・指導例

(指導担当) 通級指導教室担当

(指導形態) 個別指導 週1回

**社会的スキル<感情の言語化>**

【せりふ作り】4コマ漫画や「P Fスタディ」などの一場面を用い、お話の吹き出しのせりふや、描かれた状況にマッチしたせりふを考える。〔左上図〕

注意集中

【聴唱・聴写・まちがいさがし・描画(自画像、手指のデザインなど)】

母親との教育相談**ア ねらい**

言語理解・表現力を高め、言語能力の向上を図る。
コミュニケーション能力の向上を図る。
社会的スキルの習得を図る。

イ 内容**言語**

【場面の叙述、短文作り、絵日記】出来事を話させたりテーマや順序に注意して書く練習をさせる。

【ゲーム】連想ゲーム、言葉遊び、スリーヒントゲーム、「わたしは誰でしょう」などで語彙を増やす。

【絵カード】配列絵カードなどの叙述の説明を通じて反対言葉や語彙を増やす。

コミュニケーション

【ロールプレイ】友達とのトラブル場面など

【母子プレイ】バドミントンや玩具などで、母親と一緒に遊ぶ。また、アルバムを持ってきてもらい、小さい頃のことを話し合っ⁶て絆を深めさせたりする。

【ゲーム】母親・本児・担当者の3人で各種ゲーム(トランプ・すごろくなど)

指導後の変化及び考察**ア 変化**

視覚に訴え、イメージを持ちやすい教材では、集中して課題に取り組めるようになってきた。「絵の叙述」などでは、場面理解が少しずつできるようになり、テーマに添った話が作れるようになってきている。また、母親との関係も少しずつ変化してきており、次第に在籍学級での学習態度も以前と比べると、落ち着きがみられる。

イ 課題

自分を取り巻く状況がまだまだ理解できなかつたり、指示を与えても本質的な部分に目がい⁶かず、周囲の無関係な刺激に反応してしまう認知パターンが残っていたりする。じっくり考える態度が十分育っていないため、短絡的に短い言葉で「自分」を語ってしまう傾向も残っている。他者から自分がどのように見えるかを深く自己認識させるために、場面を具体的に思い出して、考え直す経験を積み重ねさせたい。

援助・指導例

(指導担当) 通級指導教室担当

(指導形態) 個別指導 週1回



ア ねらい

表情やその場の状況を読みとって話したり、行動できるようにする。

脈略を考え、適切な言葉を使って会話する。

構音障害の改善を図る。

イ 内容

状況把握 【表情の読み取り】泣き顔や笑い顔などのイラストを見て、その表情の心理状態を言わせる。〔上図〕また、「三択クイズ」のヒントを出すと喜び、正解が増えた。

【状況の読み取り】本児が喜んで読む絵本の「読んだ文章」が、「絵のどの部分」を指しているか文章と絵を対応(マッチング)させたり、また、動作化して読ませる。

【状況の把握】じゃんけんゲームの勝敗を即座に理解し、それに応じて行動させる。

コミュニケーション 【ロールプレイ】本児が苦手とする日常生活での「あいさつ」や「問いかけ」「お願い」などの場面を設定。自分が言いたいことを話し出すのではなく相手の様子を見て話し出す練習や、嫌なことをされたり、言われた時の対応練習。

【ゲーム】「すごろく」「どんジャンケンほい」などで、言葉と黒板でルールの説明をしながら練習する。チーム分けなどの場面では、相手の意向を聞く態度に注意させる。

構音指導 聴覚弁別(ラ行とダ行)、口形練習、復唱など

……《下記の～は、担任が、指導担当との連携を踏まえ主に取り組んでいる》……

運動 体育授業の際、動作やルールについて、一つ一つの動作に言葉を添えて説明し一連の動作としてつなげて理解させる。(例 跳び箱:「助走は元気よく」「踏み切りは両足そろえて」、手をつく位置に印を付けるなど)

遊び 休み時間の集団遊びに担任も参加し、本児にルールなどを説明する。

その他 教科学習と、忘れ物を防ぐための身辺整理などで個別指導を行う。

指導後の変化及び考察

ア 変化

本児が得意とする文字を読む活動や本読みを手がかりとして、自己有能感⁴をもたせるように指導を行ったところ、相手の気持ちを考えたり、今何をしようとしているのか考え、周りの様子を見て行動することが増えてきた。また、一方的に長々と話すことも減少してきている。

学級担任と担当が話し合い、担任がゆっくり説明することや、余裕をもってかかわることを意識し対応することを心がけた。その結果、分からない時には自分から担任に聞きにいけるようになり、次第に学校生活にも慣れてきているように思われる。

イ 課題

新しい状況場面に置かれると、まだ不安傾向があり、状況把握にも課題が残っている。また自分から学級の遊び集団の中に入れられない状態が続いているので、遊びのルールの理解や状況判断を素早く行う練習によって、自分から進んで入っていけるようにしたい。今後も担任と連携し、学級集団からも本児に働きかけるようにしたい。

特徴の考察

学習・行動上の特徴を生育歴や諸検査結果の解釈も踏まえて分析し、援助・指導の方針の根拠となる児童の特徴的な実態を示す。

援助・指導の方針

研究協力校での実践における方針を基にして、特徴の考察を踏まえ、児童の学習困難に対応する方針を示す。

援助・指導例

研究協力校からの報告のうち、LDへの対応を生かした実践を中心にする。ねらい及び援助・指導の内容を、該当児童の主な課題に対応したものに絞り、多様な方法を簡潔に表す。

指導後の変化及び考察

学習困難の改善と残る課題については、LDへの対応を生かす指導方法の有効性とその活用の必要性を示すことに留意する。

すべての状態像を網羅することはできていませんが、心当たりの児童生徒とよく似た状態像を示す事例が読みとれば、指導の方法やヒントも得られるのではないかと考えます。

第3章 考察

「LDではないか」または「何らかの配慮が必要ではないか」と思われる児童生徒への援助については、「一斉指導での配慮」の段階から、「担任などの判断に基づく個別指導」さらに「心理検査など諸検査を踏まえた(通級による指導の活用も含む)個別指導」に至るまで、いずれも方針と内容を備えた計画的な援助が必要です。

第3章は、いずれの段階の援助であっても、援助の計画を組み立てる際に必要な基本的視点及び留意事項を事例や先行研究に学び、その考察から見いだしまとめたものです。

なお、中学校・高等学校の生徒に関することについては、調査研究及び事例研究が実施できていませんので、先行研究から紹介できる内容にとどめていますが、生徒の課題の背景を知る上で参考になるのではないかと考えます。

第4章 研究の成果と課題

資料

1 事例に関するその他の資料

児童の生育歴、心理検査の結果とその解釈などに関する主なデータです。

2 キーワード及び用語の解説

本研究のキーワードとなる語句及びLDや心理検査の結果とその解釈に関連する主な用語について、初出のページでその語の右肩に 数字を付け、その順に概括的な説明をしています。