

学習障害（LD） - その4 -

印象・感触の客観的情報化とエピソードの活用

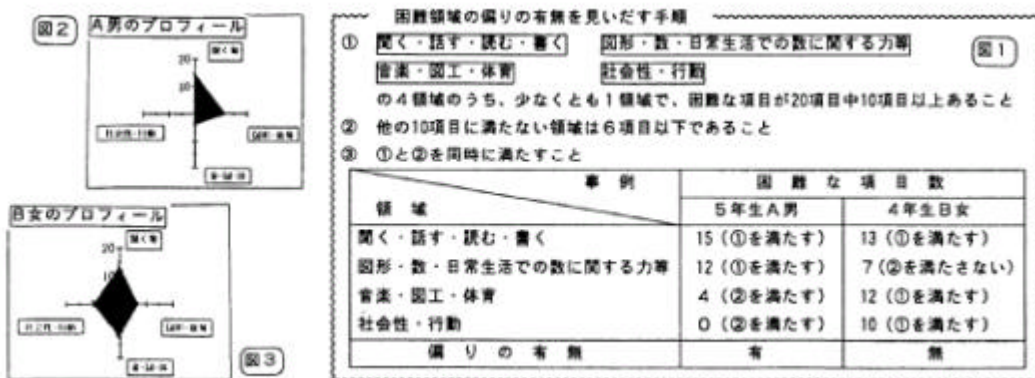
学習障害（LD）児の援助を考えることは、保護者や担任が「この子はLDではないか」という感触や印象をもつことをきっかけとして始まります。その学習上の配慮や援助の工夫を、担任だけの取組ではなく学校として組織的なものにするためには、児童生徒の実態に関する情報に客観性があることが必要です。

客観的情報を得る手段の一つに心理検査がありますが、その実施に当たっては、本人（保護者）の同意が必要です。保護者に心理検査を勧める、あるいは実施の了解を求める場合、その必要性についての説明は、児童生徒の状態に関する印象や感触に基づいているだけでは不十分で、数字やプロフィール図のように視覚化された具体的な情報を提供する方がより効果的です。ただし、検査結果だけで実態把握ができ、直接援助方法が見いだせるものではありません。

本号では、児童生徒についての印象や感触を、より視覚化・具体化した情報にする手順と、援助・指導の方法を考察する際に検査結果の分析を補う手だてについて、その一例を紹介します。

印象・感触を客観的情報に - 困難の偏りを調べる -

当センターの昨年度研究事業「学習障害を含む学習困難な児童生徒の指導方法」で実施した実態調査においては、「LDではないか」と考えられる児童を下記図1の手順で抽出しています。



ここでは、LDの特徴である「学習面や社会性・行動面の困難の『偏り』」に着目します。学級担任が「学習面等に困難を示す」として回答した児童261名についての困難項

目を数値化し、領域間の『偏り』の有無を個別に調べています。

例えば、図1の事例5年生A男は、「聞く・話す・読む・書く」と「図形・数・日常生活での数に関する力」の2領域に困難が偏っているプロフィールを示すので(図2)LDの可能性が大きいと推測し、4年生B女は偏っていないので(図3)その可能性は小さいと考えます。なお、A男と同様のプロフィールを示す児童は9名いました。4領域中1～2領域に偏りがある児童は他の各プロフィールにも数名ずついました。また、困難が4領域すべてにわたる児童は、全般的な知的障害も推測され「LDではないか」として抽出した児童からは除外しました。

このように、この手順によれば印象や感触を「偏りのあるプロフィール」として視覚化・具体化することができます。さらに、今年度研究事業での事例研究の対象として、この手順で抽出した児童には、研究協力校でのWISC-R検査等他のデータを踏まえた検討を経て、「LDの可能性がなお一層大きい」とされた児童も含まれていました。この調査は、学習困難な児童におけるLDの可能性を推測する手だての一つとして活用できるのではないかと考えています。

ただし、基準としている数値は、あくまでも仮説として設定したもので、その結果だけでLDか否かを判断することは厳に慎まなければなりません。その上、教科学習や日常行動の観察における困難の偏りを、心理学的な認知の偏りとみなしているにすぎないので、心理検査でより詳しく把握する必要もあります。

(調査項目は、平成8年度教育資料第3号43～51ページ、手順は同13ページに掲載していますので活用してください。)

エピソードの活用 - 心理検査結果を補う -

心理検査では多くの場合、言語性(言葉の習得と使用の困難等)や動作性(動作のぎこちなさ等)の概念で、児童生徒の状態を類型(タイプ)で表します。「タイプの子ども」という結論は、それだけで児童生徒の実態把握が済み、指導のヒントをつかめたように思いがちです。

けれども、検査結果は、用意された検査項目に対して児童生徒が示した反応に基づくものであり、異なる場や条件でも常に同様の状態を示すとは限りません。

そこで、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、児童生徒の多様な場面におけるエピソードをできるだけたくさん集め、それを構造的に整理し、検査結果を補強することも大切だとされています。

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年生男児がいます、

結果A 視覚的な認識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は喜んで見る。

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たうろたがちな点である。

結果 B 論理的な思考や過去の経験・既知の事実の活用力(「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。

「棚の下を探しなさい」の指示で階下へ行こうとした。

答えが「2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、検査結果に表れた「劣る」項目に関しても、否定的エピソード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一言えます。

「劣る」部分であつ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に褒め、意欲を高めること
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)行動させること

このように、児童生徒が示す様々な情報を、視覚的・具体的な形に整理し直すことは、心理検査を勧める際に活用すべき手だての一つです。また、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。

総合教育センターだより第57号より