

SLD児に対する漢字学習指導におけるかかわりの検討 —学習態度の変容の視点から—

A Study on the Involvement of Children with SLD in the Teaching of Kanji Learning
—From the viewpoint of changing attitudes toward learning—

瀬戸山 悠¹・原田 愛香²・橋本 正巳¹
Yu SETOYAMA・Aika HARADA・Masami HASHIMOTO

Abstract

This study aimed to reflect on the process of teaching children with Specific Learning Disorder(SLD), who had little motivation to learn, in learning Kanji, and to examine the factors that influenced the transformation of their approach to learning.

It was important to consider support for children with SLD from two perspectives: compensating for learning delays and preventing secondary disabilities. Additionally, it was found that when considering support for reading and writing disabilities, instruction should focus not only on problems with visual function, but also on processing auditory stimuli, including difficulties with phonological awareness. In addition to difficulties in learning Kanji characters as a characteristic of SLD, the child in this study also had difficulties working with them due to a lack of confidence and low self-esteem.

Therefore, it was important to understand the cognitive characteristics of the students appropriately, to guarantee a strategy that facilitates learning, and to use materials that easily draw interest. Through this study, it was considered that negative attitudes toward learning lead to learning delays. Therefore, it was considered necessary to provide guidance aiming at "psychological stability" in Autonomous Activities.

Keywords: Specific Learning Disorder(SLD), Attitudes toward learning, Cognitive characteristics.

I. 問題と目的

学習障害 (LD) という用語が広く使われるようになったのは1960年代に入ってからである (長畑・上村, 1993)。日本における学習障害については、1992年に「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」が設置され、「学習障害児に対する指導について (報告)」としてまとめられた (文部科学省, 1999)。それによると学習障害とは、「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示すもの」と定義されている。全般的な遅れではなく、発達の偏りがあるという特性により、幼少期に気づかれることが少ない障害である。また、行動上の問題を示す児童生徒に比べて、目立たないことから行動上の問題のない、学習の困難のみを示す子どもの早期発見は非常に難しいことも指摘されている (梅田, 2018)。こうした特性から、学齢期以降の集団学習時に初めてその困難さに気づかれることが多い。教育においては、「健常」とされる児童生徒との見分けのつきにくい、いわば「中間的」な子どもたちへの教育ニーズが潜在的に高まりつつあり、結果的にLDや注意欠如・多動症 (ADHD)、知的に遅れのない自閉スペクトラム症 (ASD) などの発達障害のある子どもたちを特別支援教育の対象とすることの背景となった (上野,

¹ くらしき作陽大学 子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

² 島根県立益田養護学校 Masuda Special Needs School

2017)。

精神疾患の診断・統計マニュアル第5版(DSM-5; American Psychiatric Association, 2013)においては、それまでの「学習障害」から神経発達症群のなかに、知的発達症やコミュニケーション症、自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症らとともに、限局性学習症(Specific Learning Disorder; SLD)として整理された(上野, 2017)。その中で、「学習や学業的技能の使用に困難があり、その困難を対象とした介入が提供されているにもかかわらず、症状が少なくとも6ヶ月持続していること」と示されている。具体的には、「歴年齢から推定される習得度との間に量的に顕著な乖離を示し、日常や学業及び職業を遂行する際に障害を認める水準であることが限局性学習症の条件」として記されている。

学習障害のタイプは読字障害(ディスレクシア; 読字理解, 速度、正確性における特定の問題)、書字障害(ディスグラフィア; 文法、文構成、文章作成における特定の問題)、算数障害(ディスカリキュリア; 計算、数字、記号の模写、それらの理解における特定の問題)に分けられている。しかしながら、分類はあるものの、各個人によって状態像は異なる。周囲から気づかれにくいことも多く、診断が難しい障害でもあることから支援に結びつきにくいという実態がある。また、本人にとっても「周りの人ができているのになんで自分はできないのだろう」と、自身の日常生活における困難が学習障害に起因するものであることに気づいてないことも多く、失敗経験の積み重ねから自尊心の低下に陥ることも少なくない。

学習障害のある児童生徒は、知的発達に遅れがないにも関わらず、読み書き、計算など、ある特定の課題の習得だけが他に比べてうまくいかない状態を示す。全般的な知的発達の遅れではなく、発達の偏りがあるという特性により、幼少期にその実態が適切に理解されることが少ない。そのため、学習障害は本格的な学習に入る小学生頃まで判断が難しい障害である。例えば、読字障害では文字が全く読めないのではなく、読み間違えたり、拾い読みになったりすることもある。特定の分野を除けば発達の遅れが認められないため、周囲から「頑張ればできる」「努力が足りない」「なまけている」と捉えられ、見過ごされることが多いことも事実である。目に見える身体的な障害なども示されず、本人の困難は多大であるにもかかわらず、周囲の人からは理解されにくいという困難さがあり、支援の必要性が認知されにくく、結果的に子どもの自信の低下につながりやすい。

特別支援教育においては、発達障害者支援法においても見落とされがちであった子どもたちに焦点が当てられている。SLD、ADHD、ASDなどがその対象になった。SLDをはじめとする発達障害の子どもたちには、的確な理解と適切な対応が必要である。個に応じた支援を行うためには、それぞれの子どものかたちや背景を知り、認知特性に応じた指導・支援を行わなければならない。苦手としていることの背景が明確化されることによって、指導・支援の手立てをより詳細に明らかにすることができる。学習障害児に限らず、適切な指導・支援を行うために、まず背景を明らかにし、背景に応じた指導・支援を展開していく必要がある。

学習障害の国際的な診断基準はDSM-5によって整理され、日本国内においても少しずつ理解されるようになってきたように思える。しかしながら、全ての学習障害のある子ども達に対する適切な理解・支援が実施されているとは言い難い状況である。例えば、当事者の体験(NHKスペシャル取材班, 2018)として、音読ができないことに対して、「怠けているからだ」「ふざけているんだろう」と容赦ない言葉が飛び交ったことや、ディスレクシアと言っても分かってもらえないことから伝え方に工夫が必要であることなどが紹介されている。学習障害の子どもたちは、その特性が周囲から理解されず、不適切な対応をされる可能性が高い。そのため、理解不足による否定的な評価や叱責などの不適切な対応が積み重なると否定的な自己イメージをもったり自尊心が低下したりする。これらが悪循環となり、情緒の不安定や、反抗的な行動などの二次障害へとつながっていく。

発達障害の二次障害とは、「時間経過の途中で出会った外傷的な経験や対人交流から与えられた数ある痕跡のうち、精神障害の診断にあてはまるもののこと」であり、「子どもと環境との相互作用の結果と捉えるべきである」(斎藤, 2009)とされている。

二次障害の多くは心身面や行動面に表れる。頭痛、食欲不振、不眠など体の不調に表れることもあれば、過剰な緊張や不安、抑うつ気分、対人恐怖、不登校、引きこもりなどの精神面の不調、強い反抗、暴言、暴力など行動面の問題に表れることもある。

「みんなと同じようにやっているのにうまくいかない」という思いや「みんなの前で間違えてしまった」などの否定的な体験が増えると、子どもたちは次第に自信を失っていくことになりやすい。そして、「自分はダメだ」と諦めがちになったり、失敗しないように初めから新しいことにチャレンジしなくなったりしてしまうことも少なくない。保護者も「周りの子はできているのにどうしてうちの子はできないのか」といった思いから、子どもに「もっと頑張るなさい」とプレッシャーを与えてしまうことも少なくない。本人が一番困難を抱えているにもかかわらず、先生や保護者も気づかずに不適切な関わりを続けてしまうと二次障害のリスクが高まることとなる。

学習障害の子どもたちは、その特性が周囲から理解されず、不適切な対応をされる可能性が高いことが指摘されている。その結果、否定的な自己イメージをもったり自尊心が低下したりするなどの二次障害へとつながっていく可能性が高いだろう。

本研究においては、SLDのある小学生女児を対象とした漢字の指導の実践について報告する。これまでの経験から否定的な態度を示しやすく、消極的な姿勢が認められ、学習に対する意欲が乏しかった児童に対する漢字学習の指導・支援のプロセスを振り返り、学習態度の変容に影響を及ぼした要因について考察する。

倫理的配慮：保護者に口頭と書面にて本報告の目的と内容について説明し、同意を得た。また、活動に参加する学生には活動参加時に守秘義務の遵守について説明し、誓約書の提出を求めた。

Ⅱ. 事例の概要

筆者らが大学で行っている実践活動に参加していた小学校6年生の女児（研究開始時、11歳）（以下、A）に調査への協力を求めた。活動は、大学の課外活動の一環であり、知的障害・発達障害児の学習支援活動を中心に行った。児童生徒の教育的ニーズを把握し、一人一人の実態に応じた内容を選定して学習活動を展開した。

Aは、他機関にて学習障害（書字表出障害）の診断を受けていた。主訴として、Aから「楽しい活動がしたい」、「少しでも漢字を書けるようになりたい」ということが語られ、保護者からは、「3年生の漢字が書けるようになってほしい」、「Aの話し相手になってほしい」ということが語られた。

活動は、Aと担当者とは1対1で実践を行う個別の形態で行った。X年7月～X+1年12月の期間に毎月1回の頻度で計6回実施したが、新型コロナウイルス感染症の影響で実施できない期間があった。また、対面での活動とオンラインツールを用いた活動を併用して行った。毎回、水曜日の19時から20時の間の1時間行われた。指導者として主に第2著者が担当し、大学教員である筆頭著者と第3著者の2名が活動への助言を行った。

Aの実態を踏まえ、「ヒントを活用しながら分からない漢字を書くことができる」、「漢字学習に対して意欲的に取り組むことができる」ことを目標として、個別の指導計画（表1）に基づいて活動を展開した。

表1 個別の指導計画

【実態把握】 これまでの行動観察および日常生活の様子に関する聞き取りからアセスメントを行った。 Aの行動特性の背景要因として考えられるものを以下に記載した（認知特性の理解）。 ・漢字を書くことに強い苦手意識がある LD（書字表出障害）の診断があることを踏まえると「書き」の困難があることが推察される。 日常生活では、漢字のテストで点数が取れないことや宿題の多さについていけないといった状況がある。 ・熟語の書き間違いをする ・漢字を思い出すときには「あいうえお」順に並んだ頭の中の辞書から引き出している 音声情報から表記文字を決定するプロセスは意識されているものの、前後の文脈を踏まえた「意味」への意識が弱いことが推察される。 違う読み方を提示すると書ける漢字があることから語彙の少なさが伺える。 ・漢字は偏と旁に分けて覚えている 継次処理的傾向があるものと考えられる。 ・活動に際して否定的な発言が認められる 成功体験の少なさに加えて、活動の見通しを持つことの苦手さが考えられる。 ・筆圧が弱く、線が薄くなったり斜めになったりすることがある Aには成功体験の少なさと見通しの弱さがあることが推察され、勉強に対して不安なことと、課題に取り組みにくくなることがあると考えられる。 その結果として否定的な気持ちが筆圧に影響する可能性がある。一方で、自信のある漢字に対しては、適切な筆圧で濃い線を書くことができる。 ・人にどう思われるかについて敏感であり、他者の気持ちに対して過敏に反応する傾向がある
【指導・支援】 Aに対する指導・支援のポイントを背景に応じた方向性として背景要因に合わせて以下に示す。 ・成功体験の少なさが漢字に対する苦手意識、学習意欲の低下を招いていることから、得意な活動を積極的に取り入れ、自己肯定感を高める活動に重点を置く。 ・見通しを持ちにくいことが否定的な言動を引き起こしていることを踏まえ、活動前に詳しい活動内容を伝える。 ・活動の終わりに次回したいことなどを聞いたり、Aが来ることを楽しみにしていることを伝えたりして、次回の活動への意欲が高まるようにする。 ・活動後に今回の活動でできるようになったこと、楽しかったことなどについて振り返る時間を設け、「できた」を実感できるようにする。 ・漢字の書き取りでは、第3学年の漢字に絞るのではなく、興味関心がある話題と関連づけて漢字の書き取りの幅を増やす。 ・漢字を書く際に何に困っているかについて背景を明確にし、適切な支援を行う。 ・Aには継次処理の傾向があることから、漢字のパーツを組み合わせるような支援が考えられる。 ・漢字を覚えていても読みと照合できていないことがあることから、漢字カードを提示する。 ・Aにとって覚えやすい方法があることから、漢字の組み合わせ方をA自身が考えるようにする。

Ⅲ. 事例の経過

Aの実態について

Aは、小学校2年生までに修得すべき漢字の読み書きができた。しかし、小学校3年生以上のものになると書くことができる漢字とそうでない漢字が混在していた。「あいうえお順に並んだ頭の中の辞書から適切な漢字を照合している」という内容がAから語られ、そのような漢字の記憶の仕方に特性が表れているものと考えられた。Aは、新しい漢字を覚える時に2通りの読み方（音読みと訓読みの2通りなど）を同時に認識することが困難であり、1つの読み方でのみ覚えることが多かった。また、形が似ている漢字については、似た形の他の漢字との間で混乱が生じることが多く見られた。漢字を覚える際には、偏と旁で分けて文字の形を捉えており、大まかな形を認識することで漢字を覚えているようであった。

また、筆圧が弱く、線が薄くなったり曲がったりすることが頻回に見られた。不安な感情が生じた際にその傾向が強く認められることから、自分の回答への自信のなさ、自己肯定感の低さが結果的に表出された文字に反映されているものと考えられた。活動時には、「できない」「わからない」などの否定的な発言が多く認められた。学校生活において漢字テストで思い通りに点数が取れないことや、日常的な宿題の多さが負担となりついていくことができないことなどが成功体験の少なさとして顕在

化し、苦手意識を強く持つことにつながったものと考えられた。

保護者からの聞き取りから把握されている学校でのAの様子は、「面倒見がよく、同級生の中でもお姉さんのような立ち位置」であった。しかし、小学校2年生の時にAがいじめにあっていたという情報を保護者から得ており、そのことをきっかけとして、Aが周りの人に対して「どう思われているか」を気にするようになったようであった。

研究実施時には「仲の良い友達に会うのが楽しみで学校に行っている」ことがAから語られ、一定程度良好な人間関係が構築されていることが推察された。しかしながら、過去の経験から対人関係においてAが無理をしている可能性も否定できず、想定以上のストレス状況にAが置かれていることもあり得る状況であった。そのため朝起きることができなかつたり、頭痛で学校に行くことが難しかったりと自律神経の問題にも悩まされている部分がある。学校に行きたいという意思はあるが、体調が優れず行くことができないというもどかしさを感じているようであった。

第1期 Aの思いを指導者と共有する時期（#1（X年7月）～#3（X+1年6月））

#1は、オンラインにて活動を行った。クラウド型ビデオチャットサービスを用いて、【活動に対しての思いを担当者に伝えることができる】ことをねらいとし、新奇場面におけるAの緊張を考慮したうえで、担当者との関係構築を目指した。“最近の様子”や“楽しかったこと”“好きな科目”などを話題にして活動を行う予定にしていたが、心理的緊張の強さも影響したのか、隣にいた母親に話すことを任せたりする様子が頻回にあったことに加え、カメラに顔を近づけず、担当者に顔が見えないようにしていたことから、担当者との直接的なやりとりは困難であった。しかし、担当者からAに対して『どういった活動がしたいか』と尋ねることで、今後の活動の見通しについての内容を話題とし、Aの意見を尊重して活動を展開することを伝えると安心したように感じられた。

#2は、対面にて活動を実施し、【担当者がAのことを知ること】をねらいとして活動を行った。Aと担当者との互いに自己紹介をした際には、Aが自発的に自分のことを話す様子は見られにくかったため、#1で得た情報を参考にしながら担当者が会話のイニシアチブをとり展開した。結果的にAが少しずつ“好きなアイドル”を話題として語る様子が見られた。また、担当者からAに対して質問をすることで、Aが興味を示しにくい話題であっても返答する様子が見られ、相互的なやり取りに発展しやすかった。

フロスティック視知覚発達検査を実施した際には、「できない」「わからない」と発言し、取り組みに対する否定的な発言が頻回に認められた。担当者が『できるところまででいいよ』と声をかけ、強制しないことを保障したうえでAが安心して課題に取り組むことができるような配慮的な働きかけを心がけたことや、Aの取り組みに対して『いけるいける』『すごい。できてるよ』と肯定的なフィードバックを行うことによって、最後まで課題に取り組むことができていた。

こうしたAの様子からは、これまでの成功体験の少なさ（失敗体験の多さと同義的とも捉えられる）ことによって自信を持ちにくく、結果として自己肯定感の低さが招かれていることが新しいことや苦手なことにチャレンジすることに対して消極的な態度を取りやすいことを引き起こしていると推察された。

その後、活動ができない時期が続き、#3はX+1年6月の実施となった。【今後の活動内容について自分のしたい活動を伝えることができる】をねらいとして設定した。#2の実施から長期間経過していることを踏まえると、担当者とAとの関係性を新たに構築することが重要であると考えられた。活動時のAの表情は硬く、強い緊張が感じられた。また、Aからの自発的な発言の頻度も#2と比較して減少し、相互的なやり取りに発展しにくかった。担当者自身も緊張していること、また活動をとてもしみにしていたことをAに対して伝えると、発言が明確に増加したわけではなかったが、担当者からの質問に対して笑顔で頷く様子が見られるようになった。

“最近の学校での様子”を話題にすると、「宿題が多くて困っている」ことや「先生の授業がおもしろくない」などといった進級し、新学期が始まったが故の不満や不安が多く語られた。

“今後の活動内容”について話題にした際には、「漢字の学習をやりたい」ことがAから語られた。#1で行ったアセスメント時に、担当者がAに対して漢字について多くの質問をしたことが、Aが活動の課題として「漢字」を取り上げることを意識することにつながった可能性が考えられた。そのため担当者が『漢字じゃなくてもいいよ』と伝えたところ、Aは「苦手だからしたい」と語り、その姿からはAの苦手なことに挑戦しようとする前向きな姿勢が感じられた。そのことを踏まえてAの課題に対する気持ちや姿勢について肯定感なフィードバックを行うことによってAの自己肯定感の高まりに寄与できるような働きかけを意識的に行った。

第2期 漢字学習に取り組む時期（#4（X+1年7月）～#6（X+1年12月））

#4は、活動のねらいとして、【思い出せない漢字があった際、ヒント（漢字カード）を活用して漢字を書くことができる】こととした。このねらいに応じた活動内容として、①漢字の組み合わせクイズ、②漢字の書き取りテストの2つを設定した。

個別学習支援を行うために部屋を移動した際には、学習を行う教室に他の参加学生が入室することはないかということにAが言及しており、強い緊張がうかがわれた。こうしたAの様子はこれまでの活動から推察された新奇場面や想定外の出来事に対する予期不安的な緊張に加えて、他者からの評価に対する反応性の強さがうかがわれた。実際の活動場面では活動記録の写真を撮影しに来た参加学生や活動の指導的役割を果たす教員の入室に対して強い緊張を示していた。

活動を行う前には、活動の流れをAと担当者で共同で組み立てることでAにとってわかりやすい形で活動の見通しが提示できるように活動の工夫を行った。また、#1と同様にA自身が決めることによる意欲の向上をねらいとして選択的に提示したが、「どの順番でもいい」と話す様子があり、活動に主体的に参加するための方略としては用いにくい印象を受けた。

漢字組み合わせクイズでは、活動の流れを説明した際に「これ放デイ（放課後等デイサービス）でやったことがある」と語っていたが、活動に取り組もうとすると、「やったことはあるけど覚えていない」、「できないかもしれない」と話した。Aの自信のなさ起因する「できない」という否定的な発言や態度に示されるような不安要素に対して『ちょっと難しい問題も用意してるし、できる問題からしたらいいよ』と働きかけることによって、以前と同様に『強制されるものではないこと』と『苦手なことを克服するために無理強いすることはない』ということ伝え、受容的な態度を示すように心がけて関わった。その結果、活動中は「わからない」という発言はあっても「できないからしない」というような消極的な態度によって諦める様子はなかった。

漢字の書き取りテストでは、Aが強い関心を示している“料理”に関連する漢字を題材として用い、意欲的に取り組めるよう工夫をした。分からない漢字があった際には、担当者が用意した漢字カード（図1）を活用して視覚的に理解することができるようにした。また、その際にはAの漢字の覚え方の特徴である「偏と旁」に分けて捉えることができるような提示のあり方によって記憶の定着を図るように意識した。結果的に担当者が用意した活動を終えた後、Aが漢字の書き取りテスト（図2）で間違えた漢字を抽出し、再度問題として提示すると「糸偏と東で練」と声に出しながら書く様子が見られた。この様子からは、Aの語る「偏と旁」に分けて捉える漢字の覚え方は視覚的なイメージにのみ頼るものではなく、音声として表出し、聴覚的な刺激としても同時に取り入れることによってよりイメージ化が促進され、Aにとって定着しやすくなるものと考えられた。こうしたAにとっての漢字学習に対する効果的な方略についての示唆を得た一方で、Aに漢字の課題に対する取り組みについては自信がない様子が継続的に認められた。漢字を書き間違えた後や分からない問題があった際には担当者の顔を伺う様子が見られ、「こうよな?」「合ってる?」と何度も確認する様子があった。こうしたAの様子に対して担当者は、正解しているときにはできていることを伝え、具体的肯定的なフィードバックを心がけた。間違いがあった場合においても間違いを指摘するのではなく、『一緒に確認してみる?』や『漢字カードいる?』と声を掛けることによって誤答をしたという事実を焦点化するのではなく、自分で正答に至るプロセスを支援するような働きかけを意識的に行った。



図1 漢字カード

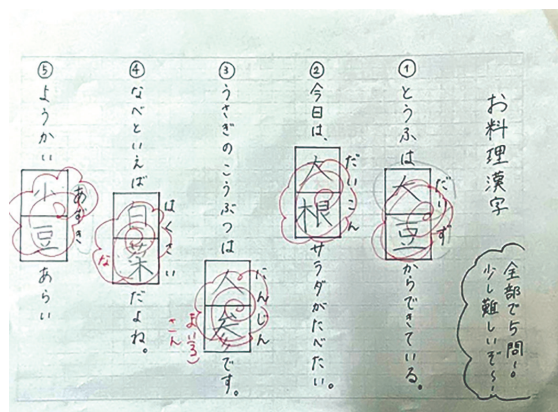


図2 漢字の書き取りテスト

#5は、活動のねらいを【漢字が分からないときにはヒントをもらいながら書くことができる】とした。このねらいに応じた活動内容として、①1～3年生までの漢字問題、②漢字の読みの2つを設定した。

担当者が提示した漢字問題では、プリントを見た際に「量多くない?」と話しており、やや消極的とも捉えられたが、1年生の漢字の課題に取り組むと「簡単すぎ」と言ってスムーズに回答する様子が認められた。しかし、2年生の問題に移ると「ここ微妙」と言い、課題に取り組みにくい様子であった。その状況に対して担当者が、『私も間違えた問題あるよ、レベルが高い問題が集まってるよ』と伝えると「できるところからする」と発言して書き始めていた。正答する自信がない漢字がある時には、漢字カードを要求する姿が見られたり、「これってこれで合ってる?」と確認したりする様子があった。用意した10問のうち、8問について誤答があったりヒントとして漢字カードを用いて回答したりする結果となった。2年生の問題が終わった後には、「今日、宿題持って来たんだ」と、活動を中断して宿題をする様子が見られた。

活動の様子からは、これまで間違いや失敗ということに過敏に反応し、予期不安的に失敗を回避しようとする行動特徴が認められていたが、支援の積み重ねによって苦手な問題であっても他者のサポートを得ることによって取り組むことができることに気づいたことで、積極的ではないものの課題に対して一定の取り組む姿勢が醸成されたものと考えられた。この姿勢に影響を及ぼした要因として、Aの取り組み方や記憶のあり方を踏まえた課題提示、および手がかりの提示が多分に影響した可能性が考えられ、支援の成果を示したと同時に漢字指導のあり方について一定の示唆を得ることができたと考えられた。

#6では、活動のねらいとして、【漢字が分からないときにはヒントをもらいながら書くことができる】とした。このねらいに応じた活動内容として、①漢字の仲間分けゲーム（仲間分けっこ）、②漢字の書き（テーマ：アイドル育成）（図3）の2つを設定した。

#5まではAの主体的な活動への取り組みの姿勢を引き出すための選択的提示であったが、Aの苦手なことに対する予期不安的な緊張の生じやすさを踏まえて、活動の順番をAが決めることで活動の見通しを持ちやすくし、少しでも不安を軽減することができるよう配慮した。

これまでの活動では選択権をAに委ねると「どっちでもいい、なんでもいい」というような返答があった。この要因としては活動内容が正確につかめていないということと担当者との信頼関係の構築が不十分であったことに起因する不安が想定された。そのことを踏まえ、活動内容の概略を視覚的な提示を併せて事前に伝えた。また、活動のタイトルについて“仲間分けっこ”、“アイドル育成”として、Aの興味・関心を引き付けやすい表現を用いた。その結果、『どっちの活動からしたい?』という担当者の問いに対して、「アイドルのやつは面白そう。だから後にとっておく」と言って、活動の順番を決めることができた。

“仲間分けっこ”では、漢字を意味によってカテゴライズすることを求めた。東西南北のそれぞれ

の読み方が混乱しており、方角を示していることは分かっていても各漢字が表す意味が理解できていないようだった。「こういうセットで覚える漢字嫌い」と話しておりAが苦手意識を持っていることが示された。そこで、視覚的な手掛かりとして東西南北に合わせて漢字を配置し、イメージが持てるように工夫した。覚えるときには漢字カードを指さしながら声に出して読むことで、場所と共に漢字の読み方を覚えていた。

アイドル育成では、『Aが漢字書くことができたならどんどん一流のアイドルへと育っていくんだよ』と伝え、「それは頑張るわ」と語り、すぐに活動に取り組もうとする姿が見られた。

活動中には、分からない漢字があった際に「わかりませーん」とおどける様子や「こういう場合は漢字カードヒントだ」と自ら支援を要求する場面が多くあった。また「この漢字はレベル高いから間違えてもいい」というような自らの失敗を受け入れる発言が認められた。#6後には「次は違うアイドルを育ててみたい」「またやりたい」と語っていた。

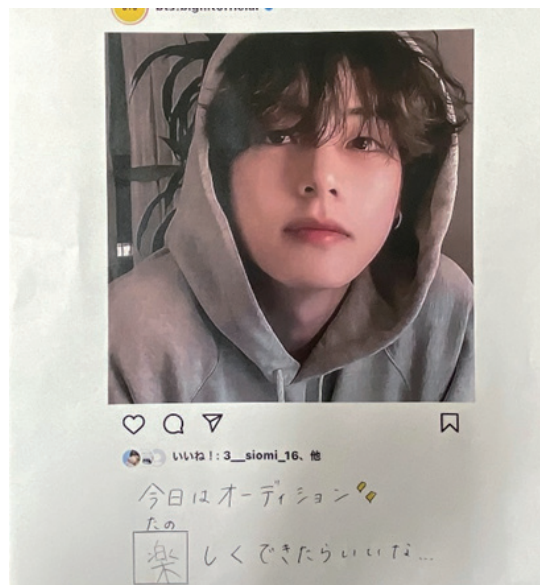


図3 アイドル育成を題材として用いた教材例

IV. 考察

本研究では、SLDの女兒への漢字指導の実践を通して、二次障害との関連について考察を加えるとともにSLD児の二次障害とも捉えられる自己肯定感の低さ、評価への強い懸念などの心理的反応への対応も含めた支援のあり方について検討することを目的とした。

丸山（2003）が指摘するように、「LD及びその周辺群の子どもたちの指導に当たっては、その子どもの発達や障害の特性を正しく理解すること」が指導の前提となる。SLDは様々な状態を表す包括的な用語である。SLDと一言と言っても様々なタイプに分類することができ、さらには、ADHDや発達性協調運動障害を併せ有している子どもも少なくない。

本研究では、個別の指導計画を作成し、対象児に適した支援を展開することにより、漢字に対する苦手意識の軽減を図ることとした。今回の研究協力者であるAは、比較的自己理解が進んでおり、自分の覚えやすい方略を見つけていた。しかし、多くのSLD児は自己の実態を適切に把握することには困難が伴い、多くの困りごとが生じていることが少なくない。土田（2011）は、「適切な指導や支援」を行うためには、個別の指導計画の作成をし、個々に応じた指導、目標、内容を考えることは重要であり、その方法を明らかにしなくてはならない。しかしながら、通常学級にいる生徒への個別の指導計画の作成に至っていない現状がある」ことを指摘している。加えて、土田は、「授業参加ができ、「わかる」部分が増えること、苦手な面の配慮と共に特異な面を伸ばすことで学校生活も前向きになれる」と述べている。本研究で取り上げた実践においては、漢字を書くことの苦手さを生じさせている背景

を把握し、また、記憶のあり方、認知のあり方について実態把握をし、適切な支援方法の展開に結び付けられるよう意識した。今回の指導にあたっては、対象児の得意なことである視覚的短期記憶にアプローチするための教材として漢字カードを用いた。また、対象児が偏と旁とに分けて漢字を捉え、それぞれを口に出しながら覚えていくという継次処理的傾向を生かした課題として、漢字を組み合わせる活動を設定し、対象児の得意な部分を活用して苦手さを補うことにつながった。得意を生かした苦手へのアプローチによって「書けない」「できない」などの失敗体験で終わることが少なくなった。結果的に対象児本人の「できた」という自信につながったものと考えられた。こうしたかかわりを通して、SLD及びその周辺群の子どもたちを指導するにあたっては、詳細な実態把握が重要であり、認知特性に応じた学びやすい方略を保障することの重要性が改めて示された。

SLD児に対しては、周囲の理解不足による否定的な評価や叱責などの不適切な対応がなされやすく、否定的な自己イメージの形成や自尊心の低下につながりやすいことが指摘されている（早田・東・中村・中西・西田，2016）。丸山（2003）は、自己に対して肯定的なイメージを持ち、「自分は自分であっていい」と思う気持ちを「基本的安全感」と呼んでおり、「いつも叱られてばかりいる子どもが自己に対して肯定的なイメージを形成し、基本的安全感を確立することは極めて困難である」ことを指摘している。

Aは学習につまずきがあることや、宿題をこなすことができないことなどから自己肯定感が低く、自信が持てず日常生活において学習面以外に対しても不安を抱いているようであった。活動の場では、筆圧が弱く、線が薄くなったり曲がったりするなど表出された文字に不安が反映されていた。また、選択を求められた場面において、自らの選択に自信が持てずに「どっちでもいい」と発言することが頻回にあった。こうした発言は学校生活でも認められていた。結果として、周囲から「やる気がない」と捉えられたり、「反抗的」と捉えられたりすることが多くなっていた。こうした周囲のかかわりが、心理的負担感を引き起こし、Aの自尊心の低下がより強化された形で顕在化し、日常生活における適応困難につながった可能性が考えられた。本実践では、苦手としている漢字の学習に楽しく取り組めるように配慮した課題設定を行うとともに、成功体験を積み重ねられるようなかかわりによって、自己肯定感を高めることを目指した。その結果、#6では分からない漢字があった際に「こういう時は漢字カードだ」と発言していた。これは、自分の力で解決できないことがあったとしても手助けを用いることで解決できることを経験的に学び、最後まで取り組むことができるという積極的な姿勢につながったものと考えられる。Aにとって安心できる環境においてAの気持ちを受け止めながら無理強いしない形で課題を行うことができる環境を提供することによって活動に取り組むことを示した結果となったといえる。「できた」という達成感が積み重なったことにより、丸山（2003）の述べる基本的安全感の確立がなされ、二次障害に対する予防的役割を果たすことに繋がる可能性を示唆したのではないだろうか。

また、成功体験で活動を終わらせるためには教材の工夫が欠かせない。丸山（2003）の指摘するように“興味を持てるもの”を題材とし、また、過度な負担感が生じない程度の難易度の課題から取り組んでいくことが重要であったと考えられた。本研究では、Aが強い関心を持っている“料理”に関する漢字でプリントを作成したり、“アイドル育成”と称して漢字を書く活動を取り入れたりすることで意欲的な活動への参加につながったと考えられた。対象児の「またやりたい」という感情を引き出すことができたのは、こういった教材の工夫や、肯定的なフィードバック、担当者をはじめ周囲の大人も楽しみながら活動を展開していくことでよりポジティブなイメージを保つことができたからだと考える。

こうした経過から、「スモールステップ」での活動の実施の重要性が示唆された。無理なく頑張れる程度の課題を設定し、達成できたら肯定的なフィードバックを行い、対象児と担当者と一緒に喜びを共有することで「共に取り組んでいる」という実感に繋がり、課題に対する積極的態度に影響を及ぼしたのと考えられた。

このことについてL.S. Vygotsky（1978）は「発達の最近接領域」という言葉で表現している。思

考や認知といった高次の精神機能の学習においては、レディネスが成立してからの学習ではなく、レディネスを作り出し促進するための学習が重要であることが示されている。発達の最近接領域は、他者からの援助や共同（他者との相互作用）によって解決できる領域であり、この領域に働きかけることによって主体的な学習が促進されると考えられてきた。支援者として、適切な難しさ（発達の最近接領域）を見極めることが重要であり、挫折の繰り返しによる学習性無力感を避けるための支援が求められる。つまり、支援者と一緒に課題解決ができる領域を支援し、自信を身につけ自己肯定感を高めることが求められるのである。そのためには、アセスメントによって子ども自身のニーズとともにその人が持つ能力、ストレングスを確認することが重要である。本研究における実態把握や個別の指導計画の作成がまさにその役割を担ったものと考えられた。

本研究の実践を通して適切な実態把握を行ったうえで、子どもの認知特性を把握し、個に応じた支援のあり方を模索していくことの重要性が再確認された。また、興味・関心を示しやすい題材を教材として用いることについての有効性が示された。そのことが結果的に自信や自己肯定感に繋がり積極的な態度を引き起こす可能性が示唆された。否定的な学習態度は学習の遅れにも影響を及ぼし得るものであり、二次障害の予防という観点からも自立活動における「心理的な安定」を目指した指導のあり方が求められるものと考えられた。

引用文献

- American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- 早田聡宏・東晃子・中村みゆき・中西大介・西田寿美（2016）学習障害，注意欠如・多動性障害および母子密着を背景とした長期不登校児童への入院治療 -あすなろ学園での18カ月間の療育的かわり経過-，児童青年精神医学とその近接領域，57(5)，808-828.
- L.S. Vygotsky (1978) Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- 丸山美和子（2003）LD及びその周辺乳幼児の理解と保育の課題，社会学部論集，第36号，121-139.
- 文部科学省（1999）学習障害児に対する指導について（報告），学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議資料
- 長畑正道・上村菊朗（1993）学習障害の概念および定義の検討，平成5年度厚生省心身障害研究「親子の心の諸問題に関する研究」，204-207.
- NHKスペシャル取材班（2018）発達障害を生きる，集英社.
- 斎藤万比古（2009）「発達障害における二次障害をどうとらえるか」，斎藤万比古編著『発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート』学研教育出版，12-39.
- 土田優子（2011）LD傾向生徒の自己肯定感を高める支援の在り方 - PDCAサイクルの評価を活用して -，教育実践研究，第21集，257-262.
- 梅田真理（2018）学校現場における読み書き障害のある子どもへの支援体制，明星大学発達支援研究センター紀要，3，2-5.
- 上野一彦（2017）特集限局性学習症（学習障害）総論，児童青年精神医学とその近接領域，58（3），343-350.

付記

本稿は、日本特殊教育学会第60回大会にて発表したものの一部に加筆・修正を加えたものです。当日、ご意見をいただきました諸先生方に深く感謝いたします。また、本論文をまとめるにあたり、掲載を許可していただきましたAさんならびにご家族の方々に心より感謝申し上げます。