

学習障害（LD） - その5 -

「自己有能感」を考える

- 学習障害（LD）への対応に学ぶ -

このシリーズでは4回にわたって学習障害（LD）を紹介してきました。今回は、LDへの対応に学び、学習困難な児童生徒の指導に生かすため、LDの多くの事例における対応として特徴的な「**自己有能感**に配慮すること」について考えてみました。

自己有能感とは

児童生徒は、成長するに伴い「ぼくは数学が不得意だ」とか「私は水泳が苦手だ」とか表現するように、自己の短所を自覚していきます。短所があっても、多くの場合、自己像が全面的に否定的にならないのは、一方で、肯定的な自己像も自覚していけるからです。肯定的な自己像が作り上げられるに従い、誤りを予防し失敗体験が増えないように注意深く課題に取り組んだり、答えを見直したりします。長所を伸ばし、肯定的な自己像を損なわないように配慮することが、児童生徒の成長過程にとって大切だとされるのはそのためです。

しかし、LDを示す児童生徒には、失敗体験も多く、否定的な自己像を強くもつ事例が多く見られます。LDは中枢神経系の機能障害が推定され、そのため注意集中に弱さがあったり、視力・聴力に異常はないのに、視覚・聴覚的なものごとの理解が困難になると言われています。誤りに気づかなかったり見直さなかったりするため、小さなミスの段階で修正しないのでそれが拡大してしまい、失敗体験を繰り返してしまう傾向があります。LDへの対応では、肯定的な自己像をもつことを**自己有能感**と呼んでいます。これは、援助・指導における大切な配慮事項とされています。

----- あなたの対応はどのパターン -----

ほら、ここが違うよ。これは・・・でしょ！（すぐ正解を示す）

ここが違うよ。ヒントは・・・です。（誤りは指摘するが、正解は示さない）

この辺がおかしいな。（注意して見直す部分を限定し、自分で間違いを発見できるよう援助する）

そうか、ここが間違っていることに気がついたんだね。えらいぞ。正しい答えをだすには、・・・するといいよ。（間違っているけど、それに気づいたことをまずほめて、ヒントを与えながら援助する）

望ましい対応

様々な理由で学習困難を示す児童生徒（LDを示す児童生徒を含む。以下同じ）の学習活動の経過や結果に対しては、上記の の対応がしばしば見られます。これでは、児童生徒が、自分で点検し修正しようとする気持ちを弱めてしまいます。少しでも注意深く課題に取り組んだり、見直したりすることの意欲を損なわないような、 のような対応が望ましいと言えます。

望ましい言葉かけの工夫例		特 徴
○ 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
○ しっかりやりなさい。	☆ 友達の話のほうは、ここに立って手は三角形の形を作って跳んでるね。	具体的指示
○ 落ち着きなさい。	☆ 椅子に座ろう。新しいプリント配るよ。	具体的指示
○ 早くしなさい。	☆ 時間はいっぱいあるよ。でも、今そんなことしていいのかな。	安心感、自己修正
○ 静かにしなさい。	☆ 先生、小さな声で話すから、○○君も口を閉じて話を聞こう。	肯定的表現
○ 取ってきた？	☆ 取ってきてくれてありがとう、先生とてもうれしいよ。	明確な感情表現
○ わかった人は手を挙げなさい。	☆ ○○君に聞くよ、アとイのうちどちらが正しいですか。	個別発問
○ 問題をよく見てごらん。	☆ 問題の・・・の部分を読んでごらん。	理解の視点への気づき

左の表は、LDへの対応に関する研究でまとめられた「**自己有能感に配慮した言葉かけの工夫例**」です。一斉指導の中では難しい場合もありますが、**自己有能感**を踏まえることで、意欲的・自立的な学習への援助として活用できる例もあると考えます。

自己有能感を生かして

LDが疑われる児童には、小学校入学後の学習の前提として必要な諸能力に偏りや弱さがある事例が多いことも明らかになっています。その要因の一つは、幼児期における「遊び」の不十分さにあると考えられています。「遊び」は、体を十分動かすことで気持ちや姿勢における適度な緊張と弛緩のバランスを養い、仲間との交流の中で状況理解の力やコミュニケーション能力をはぐくむという、学習の前提となる内容を含み、幼児期に不可欠な活動とされています。

右図は、LD研究の成果に基づいた「遊び」的な要素を含めた学習指導を紹介した事例報告の一部です。状況理解の力を伸ばすために、「読む」や「聞く」よりも、「見る」能力の方が比較的良好な児童が、その**自己有能感**を生かせるように、絵を用いて場面に適したせりふを考えて書き込んだものです。

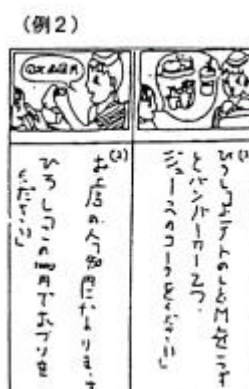


生きる力の基盤に

このように、学習困難を示す児童生徒への対応は、困難でない部分に着目しそれを生かして自己有能感を強めることと、困難な部分を補強する援助でも肯定的な自己像を見失わないよう配慮することが必要です。**自己有能感に配慮することには、この両面があります。**

失敗体験の繰り返しと累積は、中学・高校段階での二次的な困難の背景になることも指摘されています(下表)。できる限り早期からの対応に「**自己有能感に配慮すること**」を生かすことが望まれます。

単に「自分は、・・・ができないことはない」と自覚させるだけではなく、誤りに気づき修正して失敗体験を減らし、よりよい結果(肯定的な自己像)を得させようとするかわりが重要です。これは、教科等の学習だけではなく、社会的行動すべてに望まれる自立に向かう力、すなわち「生きる力」の基盤とも言えます。



LDを示す児童生徒の各時期での特徴

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な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 ○ 基本的な生活習慣形成不十分。忘れ物も多い。 ○ 一斉指導で指示が入らない。集中時間が短い。遊びに入れない。 ○ 動作が遅く、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 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々してくるとは限らず、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。）

なお、今回の掲載内容は、下記の文献を参考にしました。

- 竹田契一他著「図説LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導」（日本文化科学社刊）
- 平成9年度教育資料第3号「学習障害を含む学習困難な児童生徒の指導方法」（当センター刊）

総合教育センターだより第59号より