

学習障害児等一人ひとりのニーズに応じた 学習支援に関する研究

－ 自己学習力を育むコミュニケーションスキル学習の試み －

佐野 幸栄¹

本研究では、学習障害のある子どもたちが自ら学びを育んでいく過程でコミュニケーションスキルが果たす役割を探り、子どもの特性に応じたコミュニケーションスキルを中心とした学習のあり方について検討した。また、教育相談の臨床を通して特別支援教育コーディネーターの必要性を考察した。

はじめに

子どもたちは成長していく過程の中で社会生活に必要なソーシャルスキルを獲得していく。そのスキルを使って人間関係を作り自己表現をしながら生活している。学習障害のある子どもたちの中にはソーシャルスキルが身につけにくい子があり、そのために集団の中では状況が理解できない、言語の理解・表現力が未熟等のコミュニケーションの問題が生じ、自分の思いや考えを周りの人に伝えることができずに困っている状況がある。本研究では、学習障害などの特別な支援が必要な児童（以下、学習障害児等と記す）が自らの学びを育んでいく過程でコミュニケーションスキルが果たす役割を探り、子どもの特性に応じたコミュニケーションスキルの学習のあり方について検討していきたいと考えた。

研究の内容

1 研究の仮説および研究方法

本研究を進めるにあたり「学習障害児等の自己学習力を育むためにはコミュニケーションスキルを身につけていくことが有効である。」という仮説を立てた。次に仮説を検証するために文献についての検討を行うとともに、神奈川県立総合教育センターの教育相談面接の一部として行われている「試みの学習」を取り入れながら個に応じた学習支援を実践することとした。

2 文献研究

(1) 自己学習力を育むためには

自己学習力を身につけるために必要なことを文献から考察した。

藤田和弘（1998）は子どもに合った学習スタイルの重要性を指摘している。

また、無藤隆（1998）は体験学習を通して、学ぶ力や考える力をつけていくことの重要性を指摘した。すなわち体験学習を通して、子どもの生活状況に即した具体的な学びを実践することが必要であると考えられる。

さらに、市川伸一（2004）は自己学習力とコミュニケーション力との関連について、学ぶ力を自分自身が身につけていくためにはコミュニケーション力が大切な力となっていくと論じている。

(2) 一人ひとりのニーズに応じた教育の必要性

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議から平成15年3月に出された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童・生徒の自立や社会参加に向けて、その一人ひとりの教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」と記されている。また平成14年に実施された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の結果から、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す児童・生徒の割合は6.3%に達することが明らかになった（文部科学省2004）。これらはLD、ADHD、高機能自閉症等を含むものと想定されるが、こうした障害のあるなしに関わらず、子ども一人ひとりの困難を理解し、個々に応じた支援が必要であることが示唆された。

(3) コミュニケーションスキルの重要性

自己学習力を育むためには、他者の意見も聞き、自分の思いも伝えるといった学び合いという場面設定が必要である。学習障害児等の困難性はコミュニケーシ

1 鎌倉市立御成小学校

研修分野（特別支援教育コーディネーター臨床）

ョンや学習の他、行動、社会性などにも見られる。また個々のコミュニケーションのつまずきが対人関係などに大きく影響している。

子どもの論理的思考を育むためにもコミュニケーションスキル（技術・技能）の獲得が重要な学習の要素になると考えられる。

本研究では、時間的、空間的な文脈の中での場面や相手の気持ちを理解する認知コミュニケーションスキルを中心に「試みの学習」を進めていくこととした。

3 事例研究

3人の事例を扱い、検討した（第3表）。以下では、支援の具体的な場面を例示し、その方法と効果を考察するために、一例のみ詳述する。

（1）対象とした児童、A児（以下本児と記述）

「生活を振り返りながらコミュニケーションスキルを育てる」

ア 本児の特徴

（ア） 保護者面接（初回面接時）から得た情報

- ・小学校中学年。
- ・学習内容による好き嫌いがあり、作文は時間内に完成できないときがある。また思い通りにならないと「もうやらない。」と言うことがある。
- ・言葉で説明することが苦手なようである。

（イ） 行動観察（初回面接時）から得た情報

- ・大人との会話は活発であるが、話の内容は本児のペースで次から次へと話題が変わっていく傾向がある。
- ・自分の気持ちを表現する時は、口調が強くなることがある。
- ・勝負へのこだわりが強い傾向がある。

（ウ） 見たて〔（ア）、（イ）から〕

自分の気持ちを言葉で表現することが苦手であり、周囲とのコミュニケーション場面においてスムーズなやりとりが成立しにくいことが推測される。またそれに基づく学習の苦手さも推測される。

（エ） 相談方針〔（ウ）から〕

- ・行動観察や客観的なアセスメントを通して本児の特性を把握する。
- ・特性に応じた試みの学習により、本児に必要なコミュニケーションスキルを探り保護者へガイダンスを行う。
- ・学校との連携を図る。

イ アセスメント

- ・WISC - を実施した結果、認知の特性にばらつきがあることが分かった。
- ・「LDの学習困難や関連する諸問題の発生メカニズム」のモデル（上野ら 2001）を参考に、「聞く、話す、読む、書く」の国語の4観点を分析した（第

1表）。

第1表 国語の4観点によるアセスメント

聞く	・長い話を聞くことは苦手だが、自分の興味のある話を聞くことはできる。
話す	・話の話題が次々と広がっていく。会話の量が多い。 ・発音は明瞭である。
読む	・同じスピードで読むことができる。 ・感情を込めて読む。
書く	・はね、止めに気をつけて書く。 ・漢字を取り入れて文を書こうとするが、漢字を思い出すのに時間がかかる。 ・忘れていた漢字は他者に尋ねることができる。

- ・電話や来所相談を通して担任と連携を図った。来所相談での本児の様子を伝えるとともに、学校での様子を聞くことができた。本児の困り感を確認し合った。

ウ 試みの学習

上記のことから、支援の手だてを考え、試みの学習を行った。

（ア） ねらい

本児のアセスメントから試みの学習を進めるにあたり3つのねらいを考えた。

自分の気持ちや、考えを伝える手だてを学習する。学習に取り組む姿勢（態勢）を身につける。

場面にあった状況判断、発言ができる。

（イ） 計画

本児の支援にあたり、学習・生活全般から教材を選び取り組んでいくことにした。

第2表 A児における教育相談の取組

段階	相談回数	学習内容
第一次		初回面接 実態把握
第二次		話し合い 本を読む 行動の振り返り
第三次		WISC - 状況の認知スキル 行動の振り返り
第四次		場面に応じた言葉づかい 状況の認知スキル

（ウ） 経過

月1回の来所相談で実施した。上記の計画の段階に沿って論じる（第2表）。

において、学校や家での様子を尋ねたところ次から次へ言葉が出てきた。一通り話を聞いた後、その状況の一つひとつ一緒に考えていくことにした。話を進めていくと、一つの話から話が広がる傾向にある。そこで、順序立てて話の整理をすることにした。面接の後半では、話の内容の整理を促すことをしても徐々に感情が高ぶらなくなった。

では ~ で行ったスキル学習のことも覚えていて、本児の話から学校でも相手の気持ちを読みとった上で行動するようにしている時がある事がうかがえた。

以降では振り返りの際、言葉がスムーズに表出されるようになった。「SST絵カード 状況の認知カード」を使用し、絵に吹き出しをつけた。進んで取り組んでいた。

エ 変容と評価

(ア) 本児の変容

学校では、自分の考えをまとめて言葉にして表せない面があったが、言葉で少しずつ表現できるように変化してきた。また、負けることがいやで消極的になっていたところがあったが、ドッジボールやゲームに参加できるようになりつつある。

家庭では本児のペースを尊重する場面を多く取り入れたところ、本児から自分の行動を振り返る話が次第に出てきた。

センターでは初回面接から比べると、語彙が増えてきた。また自分の行動や言動の振り返りができるようになってきている。

(イ) 試みの学習の評価

試みの学習における個別対応を通して落ち着いてコミュニケーションスキル獲得のための課題に取り組むことができた。そしてスキル学習によって相手の気持ちを察すること及び自分の気持ちの伝え方に関するスキルの一部分は獲得できつつある。これらは感情が抑えられなかったことを順序立てて振り返り、他者と共に考える方法が有効であったことを示すものである。

(2) 考察と今後の課題

B児、C児にも同様の関わりを行い、学校や家庭で何らかの形で自分の思いが伝えられるようになってきていることが示唆された(第3表)。また苦手意識のあった学習に対して担任や保護者の話や試みの学習の取組の様子から、学習に向き合うようになってきたことが見られてきた。このことからA児、B児、C児への試みの学習・支援は学校や家庭に対して持続的な効果があったと推測される。

まず、三事例に共通する学習支援について考察してみたい。いずれも他児とうまくコミュニケーションがとれないことが初回面接から推測された。そこでA児、B児、C児のアセスメントをふまえて「気持ちや考えを伝える」という試みの学習のねらいを持ち、支援を計画した。とりわけアセスメントの方法として、上野ら(2001)のモデルを参考にして「聞く、話す、読む、書く」の国語的学習能力の4観点分析を試みたことは、伝え方の支援を探るためにも妥当な方法であった。

同時にA児、B児、C児のいずれにもWISC-の検査を行ったことも、児童の認知特性を知る手がかりとして有効であった。

第3表 A児・B児・C児に対する支援とその変容と効果

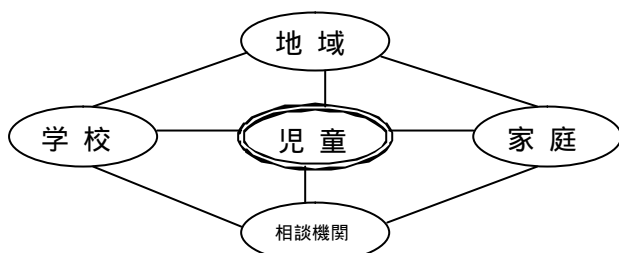
支援		A児	B児	C児
主訴	主訴	・学習内容に好き嫌い ・友だちの輪の中に入ろうとしない ・言葉での説明が苦手	・学習に自信がない ・自分の気持ちを言葉に出せない	・努力が成果につながらない ・聞き間違いから友だちとトラブル
アセスメント	WISC-	・時間的流れの予想はよい ・部分の違いの判別困難	・情報量多いと認知混乱 ・処理速度ゆっくり ・視覚的パターンをたどるのは得意	・注意記憶が弱い
	4観点分析から	・話題が広がってしまう ・感情を込めた読みができる	・聞き返しが多い ・文末の文字が小さくなる	・聞き返しが多い ・書く速度が遅い ・漢字等を思い出すのに時間がかかる
試みの学習	ねらい	・気持ちや考えを伝える ・学習姿勢を身につける ・場面に応じた状況判断・発言	・気持ちや考えを伝える ・学習姿勢を身につける ・学習に自信をつける ・感情表出と振り返り	・気持ちや考えを伝える ・場面に応じた状況判断・発言 ・苦手な学習の取組の手だての習得
	内容	・SST絵カード、状況の認知カード ・LD児サポートプログラムの教材	・SST絵カード、状況の認知カード ・「お話づくり」 ・「言葉の理想ゲーム」 ・「新聞づくり」	・SST絵カード、状況の認知カード ・「マクスウェルのマナー」 ・「イメージマップ」
変容と効果	学校	・集団の遊び(ドッジボール)に参加できるようになった ・言葉で自分の考えを少しずつ言えるようになった	・自信がもてるが増えてきた ・積極的に行事に参加 ・友だちとの会話が多くなった	・短気を起こさず落ち着いて行動できるようになった ・積極的に行事に参加
	家庭	・自分の行動についての振り返る話が出てきた	・今までできなかったこと、いやだったことができるようになり、徐々に自信を付けてきた	・話し合いを多くすることで安心できるようになった
	センター	・語彙が増えた ・自分の行動・言動の振り返りができるようになった	・理解できないことを自分から聞けるようになった ・大きな声で話せるようになった	・自分の行動を他児と比較し、客観的に理解できるようになった ・自分の取るべき行動を自分の言葉で表現できるようになった

特にB児、C児にとってはアセスメントの分析から「聞き返しが多い」という困り感が表れ、聴覚的情報処理が弱いことが推測された。A児には課題から話が広がっていき、また課題の本質に戻ることが難しい様子が見られた。いずれもコミュニケーションをとる上で困難を抱えているということである。そこで困り感を補い、各児の特性に応じ教材を選んだ。教材の扱いにおいては、一度に多くの要素を取り入れず、繰り返し行っていく中で新しい要素を取り入れることとした。

この試みの学習によってA児は語彙が増え、振り返りができるようになった。B児は「お話づくり」を取り入れることによって、さらに自信が持てるようになってきた。C児は「イメージマップ」の使用によって、いらいらせず安心して取り組めるようになった。このような取組から、一人ひとりの学習スタイルにあった支援が有効であることが検証された。

試みの学習は一ヶ月に1回、一時間程度の内容であるがその一時間で行った内容を保護者に伝え、家庭や学校でも実施してもらえたことがさらにA児、B児、C児の自信につながり、集団の中で自分の思いが他児に伝えられるようになってきたのではないかと推測される。また、困り感が減少した大きな要因としてA児、

B児、C児たちの努力を忘れてはならない。A児、B児、C児一人ひとりにおいて課題は残されている。『伝えるすべ、手だて』の学習支援についてもこれから考えていかなければならない。試みの学習だけでは一方通行である。家庭や、学校、センターで同じことを児童に話し、実践の共有化を図り、支援することが児童が安心して生活できる大切なことと実感している。また児童を見守る環境も大切である。児童を取り巻く支援帯が、児童の特性を共有化して連携していくことが、児童が安心して毎日を過ごしていける一歩だと考える（第1図）。



第1図 児童を取り巻く支援帯

4 まとめ

一人ひとりのニーズにあった支援の展開において、学習の遅れがちな児童や学習障害と言われている児童等に対する配慮を考えながら、支援のあり方や教材の研究を進めてきた。「試みの学習」での実践は、コミュニケーションに問題がある児童に認知の特性に応じたスキル学習を中心に行った。

自分の気持ちを整理し、状況を認知し、伝えるスキルの獲得をすることによって周りの状況を読みとることができるようになり、お互いの意志疎通へとつながっていく。そのことから学習意欲の向上も考えられ、児童一人ひとりが自己学習力を高めることができるのではないかと推察された。

改めて児童にあった学習スタイルを考えた支援のあり方やカリキュラムづくりの大切さを、相談面接や、研修をとおして実感した。

通常級の中でも伝え方に困難を感じている子ども、黒板の板書を写すのに時間がかかり困っている子ども、漢字の習得に困難を示している子どもなど学習や行動に困難を示している児童は多い。一人ひとりの実態をまず把握することから始め、困り感を克服する手だてを考える必要がある。教師は、「目立たないけれど支援が必要な子どもが近くに」という意識を持つことが大切なことである。

本研究はコミュニケーションスキルの獲得を中心として取り組んできたが、学習活動だけでなく、生活全般においても一人ひとりのニーズに応じた支援の手だてを考えていかなければならない。

おわりに

研修、研究から、児童のアセスメントから特性を理解することから始め、支援のあり方を考えていく中で児童を取り巻く学校、家庭、地域、相談機関等の連携の大切さを痛感した。学校の中でも担任が一人でかかえこまないで相談、話し合える場所が必要である。そして、その窓口がコーディネーターである。今後はコーディネーターを中心とした支援体制の構築を考えていきたい。支援の仕方も認知の特性によって異なり、子どもに固有の困り感を見落とさないようにしていかなければならないことを強く感じた。これからも一人ひとりのニーズに応じた支援を実践していきたい。

引用文献

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議
2003「今後の特別支援教育の在り方について
(最終報告)」 p.

参考文献

文部科学省 平成 16 年 1 月「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」 p. 6
市川伸一 2004 『学ぶ意欲とスキルを育てる』小学館
上野一彦、牟田悦子、小貫 悟 編著 2001 『LDの教育』日本文化科学社 p. 7
國分康孝 監修 小林正幸、相川 充 編著 1999 『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』図書文化社
竹田契一、里見恵子、西岡有香 1997 『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
竹田契一 監修 太田信子、西岡有香、田畑友子 著 2000 『LD児サポートプログラム』日本文化科学社
藤田和弘、青山真二、熊谷恵子 編著 1998 『長所活用型指導で子どもが変わる』図書文化社
三森ゆりか 2002 『論理的に考える力を引き出す』一声社
無藤 隆 1998 『自ら学ぶ子を育てる』金子書房
ことばと発達の学習室M 編・著 2001 「S S T 絵カード 状況の認知絵カード」
日本版W I S C - 知能検査法 1998 日本文化科学社