

資 料 編

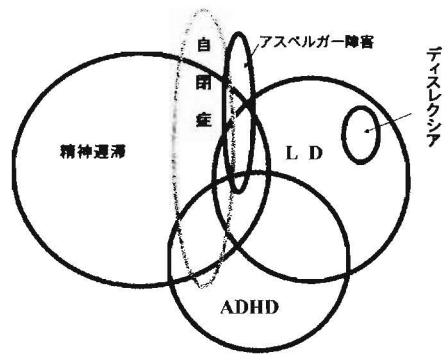
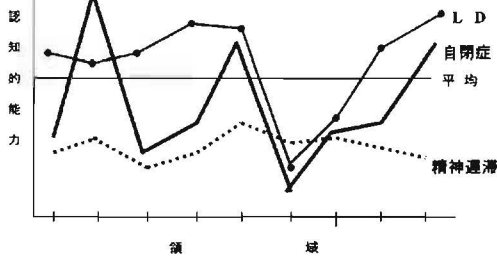
## 学習障害をもつ子ども達

宮崎大学  
佐藤容子

## さまざまな軽度の発達障害

- ・軽度の精神遅滞(知的障害)
- ・高機能自閉症、アスペルガー障害
- ・学習障害(LD)
- ・注意欠陥多動性障害(ADHD)
- ・発達性協調運動障害(DCD)

など



## 軽度の精神遅滞(知的障害)

- ・IQは50～55くらいから70程度まで
- ・原因は特定できないことが多い
- ・定歩、始歩、運動発達、言葉の発達、社会性の発達などが全般的に遅れる
- ・小学校入学まで発見されないことがある
- ・知能検査のIQ値だけでは、知的障害があるとは言い切れない

## 高機能広汎性発達障害 (自閉症、アスペルガー障害など)

- ・IQ70程度以上
- ・自閉症の3症状をもつ
  - \* 社会性の障害
  - \* 想像力の障害およびそれに基づく行動の障害
  - \* コミュニケーション障害(アスペルガー障害の場合は軽微)

### ある子どもの姿

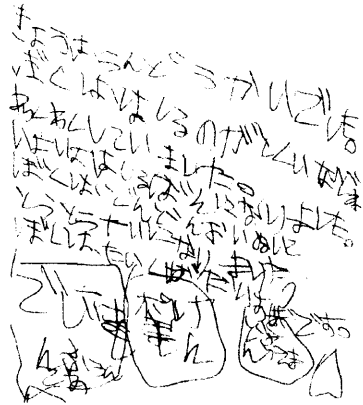
- ・「楽しい」や「うれしい」を友達と分かち合うことができない。
- ・ある習慣や手順にかたくなにこだわる。
- ・言外の意味を理解できない。冗談が通じない。
- ・場面の文脈を読めない。
- ・興味の範囲が非常に狭い。
- ・自分の関心のあることを一方的に話す。
- ・ある事柄に非常に詳しく、「〇〇博士」などと言われる。
- ・相手に言われた言葉を機械的に繰り返す(エコーリア)。
- ・視線を合わせるのが苦手。
- ・大勢の人の中にいることや、大きな音などが苦手。

### 学習障害(LD) (Learning Disabilities)

- ・全般的な知的発達には大きな遅れはない
- ・ものを学ぶ上での特有の問題症状がある
- ・外的刺激の情報処理の仕方に偏りがある
- ・感覚器官の障害や性格、環境的要因によらない
- ・対人関係に困難を抱えることが多い
- ・学齢期以後に見つかることが多い

### ある子どもの姿

- ・字が汚い。
- ・あることはとても上手にできるのに、別のことが極端に苦手。
- ・場面の状況を読めない。
- ・わがまま。
- ・絵が描けない。
- ・計算ができない。
- ・文字は読めるのに、内容を理解できない。
- ・方向感覚が悪い。
- ・歌が下手。
- ・忘れ物が多い。
- ・片づけが苦手。



$$\begin{array}{l}
 1. 100 = 27 \\
 2. 2 + 46 \\
 \quad \quad \quad + 14 \\
 \quad \quad \quad \underline{\quad 6} \\
 \quad \quad \quad \quad \quad 20 \\
 3. 20 = 28
 \end{array}$$

a. 人物画 (5-11歳)



「ぼくのことわかってより引用

①、指の生えだり方に線を引きかける(6.9歳)



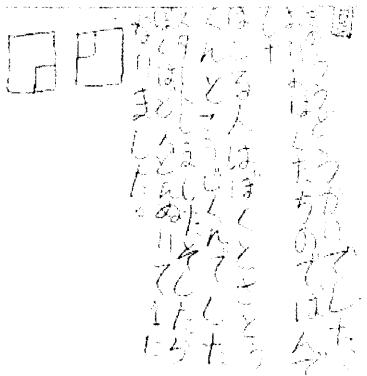
「ほくのことわかってはり引用」

めめめめ

なまはま

森さん 音楽

「ほくのことわかってはり引用」



### 注意欠陥多動性障害(ADHD)

(Attention Deficit Hyperactivity Disorders)

- ・不注意優位型
- ・多動-衝動性優位型
- ・多動や不注意、落ち着きのなさを示すのは、ADHDだけではない
- ・年長になるにつれて、外面的には目立たなくなることが多い
- ・扱い方が不適切だと2次的問題を生じやすい

### ある子どもの姿

- ・先生の話を聞いているとき、だしぬけに発言する。
  - ・そわそわしている。少しもじっとしていることがなく、よく動き回る。
  - ・勝ち負けにこだわる。なかなか怒りがおさまらない。
  - ・途中で投げ出す。開けっ放し、やりっぱなし。
  - ・なくし物、忘れ物が多い。
  - ・同じ失敗を繰り返す。
  - ・読み間違い、書き間違い、聞き間違い、ケアレスミスが多い。
  - ・好奇心が強い。
  - ・熱しやすく冷めやすい。
  - ・話が次々に飛ぶ。
  - ・頭に浮かんだことを後回しにできない。
- etc.

### 発達性協調運動障害(DCD)

(Developmental Coordination Disorder)

- ・運動系の障害がないにも関わらず年齢に比して、微細運動もしくは粗大運動が極端に不器用
- 発達性失行症、運動学習障害とも言われる

## ある子どもの姿

- ・道具を使うのが苦手
- ・スローモーションが苦手
- ・ボール運動、粗大運動が苦手
- ・体を動かすタイミングがずれる
- ・リズム感が乏しい

etc.

## 軽度発達障害児への支援の 基本的態度

1. まず、その障害について正しい知識を得ること
2. その子どものその行動について、背景となる要因(生理的、心理的)について理解すること
3. 現在、その行動を維持している先行事象、結果事象を明らかにすること

## そのためには、

1. まず、きちんと診断を受ける一単に診断名だけでなく、能力や行動などの特徴を十分に説明してもらう
2. 学習や行動の問題が、その子どものやる気のなさや性格、親のしつけ不足などのためではなく、脳の働きの不具合のために起こるものであることを理解する
3. 学習や行動の修正に際しては、その子どもの能力の強い部分を生かすように

## 軽度発達障害児への支援の実際

1. 多動、落ち着きのなさに対して
  - ・ADHD児の場合は薬物が有効な場合が多い。
  - ・短時間(1~2分)着席させるところから始めて、徐々に時間を長くする。決められた時間のあいだ着席できたら、トークン強化を与える。アナログ時計などの視覚的の手がかり、プロンプトや自己教示トレーニングを利用する。
  - ・勉強などに取りかかる前に、短時間、全身を動かす活動をする。
  - ・課題を細かく区切って、合間にちょっとした気分転換をさせる。

## 2. 衝動的行動に対して

- ・「ストップ」、「ブレーキ」などの言葉を自分で声に出して、行動を制止するように指導する。
- ・「○○をします」などの言葉を自分で声に出して言わせ、その時とるべき行動に戻るようさせる。
- ・うまくできたらほめる、ごほうびを与えるなど。
- ・幼児期のトイレトレーニングのやり方を応用する。
- ・行動のコントロールを助けるための視覚的手がかりを与える。

## 3. 注意の逸れやすさに対して

- ・集団の中では教師の指示が理解できない場合、刺激の少ない落ち着いた場所で、1対1で指導するとよい場合が多い。
- ・普段は、覚えるべき行動、言葉などを、短く表現したカードを作り、教室のあちこちに、たくさん貼っておく。
- ・コンピュータやビデオなどの視聴覚教材が効果的なことが多い。

#### 4. こわがり、臆病さに対して

・こわがり、臆病さの原因を、障害からくる情報処理の偏りの視点からとらえる。

- ①刺激が強過ぎないか？
- ②刺激の伝わり方が、その子ども独特のパターンになっていないか？

・その子どもの過去経験という視点からとらえる。

- ①過去の失敗経験、叱責や嘲笑によるものでないか？

#### 5. 読み書きの問題に対して

##### I. 文が読めない

(1)文字の形の区別が困難

- ・文字を拡大してやる
- ・文字がどのように違うか、目の付けどころを言葉で説明してやる

(2)文字と音とが結びつかない

- ・かるた遊び

(3)単語でまとめることができない

- ・文節ごとに区切る、分かち書き、漢字混じり文など

(4)短期記憶に困難がある

- ・早期から漢字を導入する

(5)視空間処理に困難がある

- ・行間をあける、他の行を隠す など

#### 5. 読み書きの問題に対して

##### 読みの障害の例

- (1)行を抜かす
- (2)語尾を抜かす、語尾を不正確に読む
- (3)文字を抜かす
- (4)形が似た文字(あ/お、ぬ/め、く/へ、い/こ等)を読み誤る
- (5)促音(小さい「っ」、拗音(「きゃ」「ちよ」等)、長音などを読み誤る
- (6)別の文字と置き換えて読む
- (7)読み方が遅く、逐字読みとなる
- (8)順序通りに読めない
- (9)縦書きなのに、左から右に読む

など

##### II. 書けない

(1)文字の区別や細部についての情報処理の困難

- ・言葉で説明してやる

(2)視覚-運動系の困難

- ・マス目を大きくする

- ・なぞり書き

- ・線引きの練習

(3)音声で文字と結びつかない

- ・コンピュータによる音声入力

(4)文章構成が困難

- ・ワープロの使用

#### 書くことの障害の例

- (1)字が汚い。
- (2)字が重なる。
- (3)漢字の「へん」と「つくり」などが離れる。文字の画と画がバラバラ。
- (4)漢字の「へん」と「つくり」などの位置が逆になる。
- (5)鏡文字を書く。
- (6)文字の大きさが不揃い。
- (7)行が乱れる。波打つ。
- (8)よく似た別の文字を書く。
- (9)単語は書けても、文が書けない(作文できない)。
- (10)複雑な漢字などが書けない。

##### III. 暗算ができない

(1)音声の聞き分けの困難

(2)短期記憶の問題

(3)注意の問題



- ・メモを用いる、筆算をさせる

(4)数概念の習得が困難

- ・1対1対応をしっかりと教える

#### IV. 筆算ができない

- (1)視空間処理の問題
- (2)視覚－運動系の問題



- ・マス目をを用いる
- ・数字の桁を区別しやすいように色分けする

#### 6. 教師の指示に従えない ーその1

- (1)教師の声を選び取れない
  - ・できるだけ静かな教室で、大きな声で話す
- (2)注意の(焦点化、維持)の問題
  - ・細かく区切って話す
- (3)聞き取った言葉の意味を理解できない
  - ・別の表現で説明する
  - ・絵や実物、身振りなどの視覚的手がかりを添える
- (4)短期記憶の問題
  - ・メモを書いて渡してやる

#### 6. 教師の指示に従えない ーその2

- (5)言葉を聞き誤る
  - ・別の言葉を添える
  - ・子どもにも言わせて確認する
- (6)聞いた内容を自分の行動に結びつけることが困難
  - ・他児の模倣をさせる
- (7)メタ認知の問題
  - ・ストレートで具体的な表現をしてやる

#### 7. 特定の活動がどうしてもできない

- (1)できない原因が障害に由来するとき
  - ・その時間は別の活動をさせる
- (2)できない原因が未学習によるとき
  - ・スモールステップで指導する
- (3)できない原因が不安や緊張によるとき
  - ・安心できる刺激をいっしょに与える
- (4)できない原因が、それに拮抗する不適切な行動によるとき
  - ・不適切な行動を修正する

#### 8. 友達関係が苦手

- (1)社会的スキルの未習得
  - ・適切な社会的スキルを指導する
- (2)社会的スキルの実行の問題
  - ・不安や緊張を取り除く
  - ・仲間達にうまく応答してもらう
- (3)感情コントロールの問題
  - ・タイムアウト、トークン強化、自己教示訓練
- (4)社会的認知の問題
  - ・状況を言葉で説明してやる
- (5)大人との関係の問題
  - ・しっかりした愛着関係を結ぶ
  - ・子ども同士のやり取りを強化する

#### 情報処理のタイプと指導上の工夫

##### 継時処理が得意な子への指導

- ・段階的に材料を提示する。
- ・言語的な手がかりや指示を与える。
- ・段階を教えたり、リハーサルさせる。

##### 同時処理が得意な子への指導

- ・全体的な概念や問題から始める。
- ・視覚的な手がかりや指示を与える。
- ・課題を具体的なものにする。





さいきんいきなりごはんにしお  
 をふりかけぜんたいぎにませ  
 てからにぎるひとがふえまし  
 たりようてをしめらせしおを  
 ぎるこれがおいしいおにぎ  
 りをつくること  
 最近、いきなりご飯に塩をふ  
 りかけ、全体的に混ぜてから握  
 る人が増えました。両手を湿ら  
 せ、塩を適度にまぶし、あつあ  
 つのご飯を握る。これがおいし  
 いおにぎりを作るコツ。

文字がぼやけて見える

さいきんいきなりごはんにしお  
 をふりかけぜんたいぎにませ  
 てからにぎるひとがふえまし  
 たりようてをしめらせしおを  
 ぎるこれがおいしいおにぎ  
 りをつくること

一部の文字が動いているように見える  
 図版作成 © 石田博彰

さいきんいきなりごはんにしお  
 をふりかけぜんたいぎにませ  
 てからにぎるひとがふえまし  
 たりようてをしめらせしおを  
 ぎるこれがおいしいおにぎ  
 りをつくること

あしみじかくからだこえてりょうかくをゆうし  
 おはながくてほそいひふにたんもうみっせいろ  
 はしろくろかつしよくなどひづめはふたつにわか  
 れるじょうがくにはぜんしなくくさなどをくいほ  
 んすうすこうどうはにぶいがちからつよくたをた  
 がやくるまをひくのにしえきしにくちちはしよ  
 くようかわほねつなどもしゅじゅのようにきよ  
 うせられる

(日本LID学会作成 LID体験資料より)

脚短く、からだ肥えて、両角を有し、尾は長く  
 て細い。皮膚に短毛密生。色は白、黒、褐色な  
 ど。ひづめは二つに分かれる。上顎には前歯  
 なく、草などを食ひ、反芻す。行動は鈍いが力  
 強く、田を耕し、車を引くのに使役し、肉、乳は  
 食用、皮、骨、角なども、種々の用に供せられ  
 る。

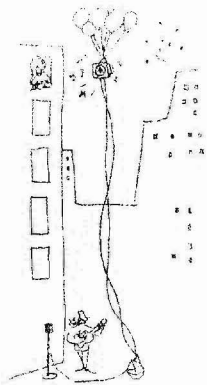
空間関係を知るためにはまず、われわれの頭部の前後を貫く線と  
 垂直な平面上にある、二つ以上の視覚対象の位置関係が分かる  
 必要がある。二つ以上の視標が同時に視覚に捉えられ、かつ一方  
 が他方とどのような関係にあるかが見えていなければならない。も  
 し、これら二つの視標の関係が動揺するならば、視標を定位する  
 ことは当然非常に困難な作業となるであろう。例えば、第七節で登場  
 したPさんは視覚性注意障害のために二つの物の同時認知ができ  
 ない方だったが、この対象把握の能力もひどく障害されていた。

空間関係を知るためにはまず、われわれの頭部の前後を貫く線と  
 垂直な平面上にある、二つ以上の視覚対象の位置関係が分かる  
 必要がある。二つ以上の視標が同時に視覚に捉えられ、かつ一方  
 が他方とどのような関係にあるかが見えていなければならない。も  
 し、これら二つの視標の関係が動揺するならば、視標を定位する  
 ことは当然非常に困難な作業となるであろう。例えば、第七節で登場  
 したPさんは視覚性注意障害のために二つの物の同時認知ができ  
 ない方だったが、この対象把握の能力もひどく障害されていた。

私達は、目や耳といったさまざまな感覚器官を通して入ってくる情報を、脳で受け止め、照合し、整理し、関係づけ、しまいこみ、また必要に応じて引き出します。いわば脳は知識の整理ダンスのような動きをしています。

私達は、目や耳といったさまざまな感覚器官を通して入ってくる情報を、脳で受け止め、照合し、整理し、関係づけ、しまいこみ、また必要に応じて引き出します。いわば脳は知識の整理ダンスのような動きをしています。

もし、風船が破裂したら、音が届かなくなってしまう。何しろお目当ての階からすべてはあまりにも遠すぎるから。たいていにビルは、十分に遮蔽されていることが多いから、窓がしまっていたら、音は届かない。全体の操作は、安定した電気の流れに依存しているのです。電線が途中で切れてしまったら、これもトラブルの原因となる。もちろん、その男は叫ぶこともできる。しかし、人間の声はそんなに遠くまで届くほど強くない。もうひとつトラブルのもとになるのは、楽器の弦が切れるかもしれないということだ。そのときには、メッセージに相ともなうものは何もないことになる。距離が近いことがもっともよいのは、明らかである。そうなれば、やっかいな問題は起こらないだろう。直接会えさえすれば、問題が起こるといことはほとんどないだろう。(Bransford & Johnson, 1972)



(日本LD学会作成  
LD体験資料より)



(日本LD学会作成  
LD体験資料より)



81

この写真は、犬の足跡が地面に残っている様子を示しています。犬の足跡は、地面の凹凸や質感を反映しており、視覚的に非常に重要な情報源となります。特に、足跡の深さや方向は、犬の歩行パターンや速度に関する情報を提供します。このような視覚情報は、人間の視覚システムが処理する際の重要な要素であり、環境の理解やナビゲーションに大きく貢献します。



鬱 麟 魑 蹙  
麒 魅 顰 魍  
憂 魍

(日本LD学会作成 LD体験資料より)

憂 麒 魑 顰  
鬱 麟 魅 蹙  
魍 魍

(日本LD学会作成 LD体験資料より)

おわり

お疲れさまでした。  
軽度の発達障害を持つ子ども達の大変さの一部が分かって  
いただけでしょうか。  
彼らは怠けているのではなく、頑張っているのです。  
十分な理解に基づいた、あたたかい教育的支援を必要として  
います。  
その努力を認めてあげましょう。  
そうすれば、もっとやる気を出して頑張ってくれるでしょう。  
教師の専門的な知識と想像力が役立ちます。

## 学習障害のある児童生徒の指導 の実際

佐藤 容子  
(宮崎大学)

### 1. LDの特性に応じた指導のあり方

- (1) 視知覚認知の特性に応じた指導
- (2) 聴覚認知の特性に応じた指導
- (3) 思考処理過程の特性に応じた指導  
    継続処理と同時処理

## 学習スタイル

・人は皆、異なった学習スタイル(学習するときの環境、使いやすい感覚、処理様式)を持っている。私達は、一人一人の子どもに、彼らの好みの学習スタイルを使える機会を提供し、また、さまざまな異なる学習スタイルを使えるよう、授業のやり方には一定の幅を持たせるようにすべきである(Hughes, 2000)。

## 学習スタイルの5つの要素

1. 環境・・・音、温度、光、教室の物理的構造etc.
2. 情緒・・・動機づけ、持続性、責任感、秩序etc.
3. 社会・・・一人で、二人で、仲間同士で、大人と一緒にetc.
4. 身体・・・視覚、聴覚、触覚、運動覚、食事etc.
5. 心理・・・優位半球、分析的・全体的、継続処理・同時処理etc.

## LD児と学習スタイル(1)

### 1. 環境:光

LD児の中には、

- ・照明が白熱灯か蛍光灯か、用紙の背景が何色かなど、光や色が読みにくさに大きく影響する子どもがいる

## LD児と学習スタイル(2)

### 2. 環境:教室の構造

LD児の中には、

- ・あまり刺激のない小部屋の方が学習しやすい子どもがいる
- ・クラス全員の作品を掲示した場合などに、不快感をもったり、自尊感情が低下する場合がある

### LD児と学習スタイル(3)

#### 3. 情緒: 動機づけ、責任感

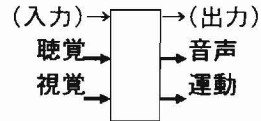
LD児の場合、クラスの中で〇〇係や〇〇長など、自分の中でプライドをもてる役割を与えられると、積極的に取り組むことができる場合が多い

#### 4. 身体: 食事

食事の前と後で、学習ぶりが大きく異なる子どもがいる

### 能力の偏りを見る

#### ・感覚様式別



WISC-III  
ITPA

#### ・処理様式別

継時処理  
同時処理

K-ABC

### 学習スタイル別、学習者のタイプ

1. Visual Learner (視覚優位な学習者)
2. Auditory Learner (聴覚優位な学習者)
3. Kinetic Learner (運動優位な学習者)
4. Sequential Learner (継時処理優位な学習者)
5. Simultaneous Learner (同時処理優位な学習者)

### 視覚優位 vs 聴覚優位

・絵や図などのように、見てわかるものを使う  
・行き先の説明は、地図を使う  
・聞き取ることが苦手なので、口で説明するだけでは理解できないことがある。  
口頭での説明は控える。

・言葉や音声で説明する  
・言葉で説明する  
「この先をまっすぐ歩いていくと3つめの信号の右側に〇〇があり、…」  
・文字書き歌などで文字を習得させる。  
「よこ、たて、ぐるっとあひるの『あ』」

### 好みの学習スタイルに対応した教授法(1)

視覚優位な学習者に対して・・・「見ること」の利用

- ・教師が身体を動かして見せる
- ・子どもの視線に注意して、子どもの視線の高さで物を見せる
- ・ビデオ、OHP、コンピュータ、スライド、図版、色つきマーカー、色チョークなどを使う
- ・教科書、教材を見せる、視覚言語を多用する
- ・大切なことを、文章にするのではなく、覚えやすいように、図に描く
- ・キーワード等を教室に掲示する

### 好みの学習スタイルに対応した教授法(2)

聴覚優位な学習者に対して・・・「聞くこと」の利用

- ・グループでのディスカッションを多用する
- ・ゲストスピーカーを呼んで、話しをしてもらう
- ・小規模のディベートを行う
- ・リズムのよい歌にしたり、抑揚のある読み方などをする
- ・テープレコーダー、音響機器を使う
- ・擬態語、擬音語などを多用する
- ・曲や音楽を利用する
- ・視覚が学習を邪魔するタイプの子どもの場合、例えば、文字学習時に、大きな手触りのよい布などの画面に、目を閉じて、「山の下に石が来て、岩になる」などと言いつつ書かせる

### 好みの学習スタイルに対応した教授法(3)

運動優位な学習者に対して・・・「動くこと」の利用

- ・身体で表現させる(身振り、手振り)
- ・動きやゼスチャーを使う
- ・具体的に活動する
- ・活動を計画立案(デザイン)する
- ・歩いたり、旅行、野外学習をする

### 情報処理様式の違いと読み方 (通常の文)

カエルが2ひきとなりどうして住んでいました。1ひきは沼の中で、水もたっぷりあって、カエルには住みよいところ。もう1ひきはすこし離れた畑の中で、かわいてほこりっぽくて、せいぜい車のわだちに雨がたまるだけです。沼のカエルは、友達に、「こっちへ引越したほうがずっと暮らしやすく安全だよ」とすすめました。でも畑のカエルはうんと言いません。「住み慣れた所から引越するわけにはいかない」と言うのです。それから2日ほどして、大きな重たい車が畑を通り、そこにいたカエルは、ひかれてべしゃんこに押しつぶされてしまいました。

### 好みの学習スタイルに対応した教授法(4)

継時処理が得意で同時処理が苦手な学習者の読み方——単語などの意味的なまとまりや漢字がわかりにくい

かえるが2ひきとなりどうして住んでいました1ひきはぬまのなかでみずもたっぷりあってかえるにはすみよいところでもう1ひきはすこしはなれたはたけのなかでかわいてほこりっぽくてせいぜいくまのわだちにあめがたまるだけですぬまのかえるはともだちへ引越したほうがずっとぐらしく安全だよとすすめましたでもはたけのかえるはうんと言いませんすみなれたところから引越するわけにはいかないというのですそれからふつかほどしておおきなおもたいくまがはたけをとおりにそこにかえるはひかれてべしゃんこにおつぶされてしまいました

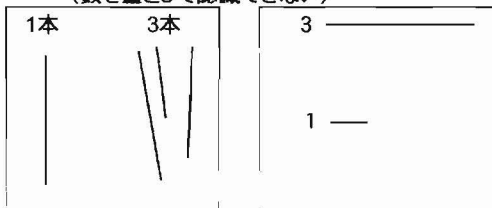
### 好みの学習スタイルに対応した教授法(5)

同時処理が得意で継時処理が苦手な学習者の読み方——ある単語の意味に反して推測し、思いこみ読みをしたりするので、正確には読めない

かえるが2ひきとなりどうして住んでいました。1ひきは沼の中で、水もたっぷりあってかえるには住みよいところ。もう1ひきはすこしはなれた畑の中で、かわいてほこりっぽくて、せいぜい車のわだちに雨がたまるだけです。沼のかえるは、友達に、「こっちへ引越したほうがずっと暮らしやすく安全だよ」とすすめました。でも畑のかえるはうんと言いません。「住み慣れた所から引越するわけにはいかない」と言うのです。それから2日ほどして、大きな重たい車が畑を通り、そこにいたかえるは、ひかれてべしゃんこに押しつぶされてしまいました。

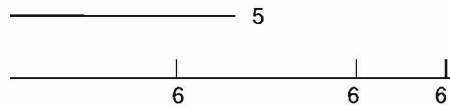
### 情報処理様式の違いと算数 (数の認識)

継時処理が得意で同時処理が苦手な学習者の場合  
(数を量として認識できない)



### 情報処理様式の違いと算数 (長さの認識)

「この線の長さが5だとすると、6はどれくらい？」



同時処理が苦手な子どもの場合、適当に数唱し、止まったところを「6」とすることが多い

### 情報処理様式の違いと算数 (けた数の多い計算)

408	11
× 841	27)230
-----	2
408	
1632	計算そのものよりも、計算の手順
3664	に混乱を生じている・・・継時処理
-----	が苦手な子ともは、計算の手続き
53368	を追うのが困難

### 処理様式の違いによる指導方法の違い 継時処理優位 vs 同時処理優位

- |           |             |
|-----------|-------------|
| ・段階的な教え方  | ・全体をふまえた教え方 |
| ・部分から全体へ  | ・全体から部分へ    |
| ・順序性の重視   | ・関連性の重視     |
| ・聴覚的の手がかり | ・視覚的の手がかり   |
| ・言語的の手がかり | ・運動的の手がかり   |
| ・時間的      | ・空間的        |
| ・分析的      | ・統合的        |

### 処理様式の違いによる指導方法の違い(1)

継時処理が得意な子には、

#### ①段階的な教え方

いくつかの指導ステップを経て、最終的な指導のねらいに到達するようにする

同時処理が得意な子には、

#### ①全体をふまえた教え方

指導のねらいの本質的な部分を含んだ課題を初めから提示する

### 処理様式の違いによる指導方法の違い(2)

継時処理が得意な子には、

#### ②部分から全体へ

注目させるべき刺激を、初めは部分的に提示し、徐々に全体へ広げていく

同時処理が得意な子には、

#### ②全体から部分へ

複数の刺激を1つのかたまりにして、初めから一度に提示し、刺激全体をとらえさせてから細部へ移行させていく

### 処理様式の違いによる指導方法の違い(3)

継時処理が得意な子には、

#### ③順序性の重視

番号などを用いながら、課題解決の順序を重視して指導する

同時処理が得意な子には、

#### ③関連性の重視

提示された複数の刺激間の関連性に注目させて指導する

### 処理様式の違いによる指導方法の違い(4)

継時処理が得意な子には、

#### ④聴覚的・言語的の手がかり

聴覚的・言語的の手がかりを用いて課題解決をはかるように指導する

同時処理が得意な子には、

#### ④視覚的・運動的の手がかり

視覚的・運動的の手がかりを用いて課題解決をはかるように指導する

例えば、「単語の音の数だけシールを貼ろう！」

## 処理様式の違いによる指導方法の違い(5)

同時処理が得意な子には、

### ⑤時間的・分析的

時間的な手がかりや分析的な手法を用いて、課題解決をはかるように指導する

例えば、「松」は、「木」+「八」+「ム」

・縦一列に目付けが並んだカレンダー

・文字をひとつひとつ読ませて、全体として単語にする

同時処理が得意な子には、

### ⑥空間的・統合的

空間的な手がかりを用いたり、統合的な手法で課題解決をはかるように指導する

例えば、「木の上に立って見ているのが『親』」

・一週間単位の七曜表になった、通常のカレンダー

・初めから単語として提示して覚えさせる

## 子どもの個性を生かした指導をするために

- ・全ての子ども達が同じ能力をもち、同じ情報処理をするわけではない
- ・自分にとって不得意な指導方法や教材を提示されたら、どんな子どもでも辛くなる
- ・教科書の手引き書やドリルを繰り返すのが必ずしも最良のやり方ではない
- ・集団の中でも、個人が自分の好みに応じて選び取って使用できる、多様なヒントカードを準備しておくとい



# LD、ADHD児のソーシャルスキル指導

佐藤 容子  
(宮崎大学)

## 軽度発達障害児の社会的適応に関する研究 (学習障害児)

- ・佐藤(2003)  
学習障害をもつ小学生は健常児に比べて孤独感得点が高い。  
LD児群---23.34点 健常児群---14.54点 (t=8.06, df=83, p<.005)
- ・佐藤(1997)  
LDをもつ年長幼児の約68%が、仲間からの受容度において学級の下位3分の1に入る。
- ・Wright-Strawderman & Watson(1992)  
8歳から11歳の学習障害児の約36%が、Children's Depression Inventory の「Depressed」の範囲にある。
- ・Bryan(1974)  
LD児は健常児に比べて、さまざまな学校活動に参加する行動が少なく、仲間に働きかけても無視されることが多い。

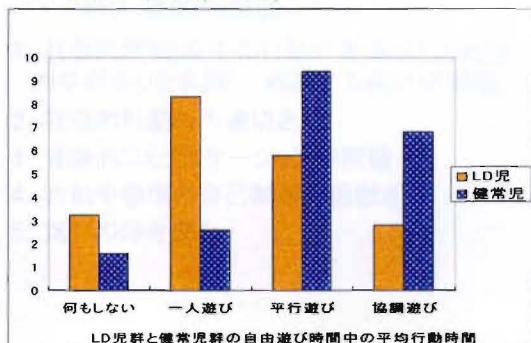
## 軽度発達障害児の社会的適応に関する研究 (ADHD児)

- ・Pelham et al.(1990)  
ADHD児は、スポーツや遊びの中でも、仲間達とのトラブルが多い。
- ・Hoza, Qwens, & Pelham(1999)  
ADHD児には、不注意や多動・衝動性の問題に加えて、行為問題、学業不振、仲間や成人とのやりとりなどに関する二次的問題を抱えることが多い。
- ・Pelham et al.(1998)  
ADHD児に対する薬物治療は、多動性とoff task行動を減少させるが、順番の交代、協調性、分け与えなどの適切なソーシャルスキルの習得と使用を促すものではない。

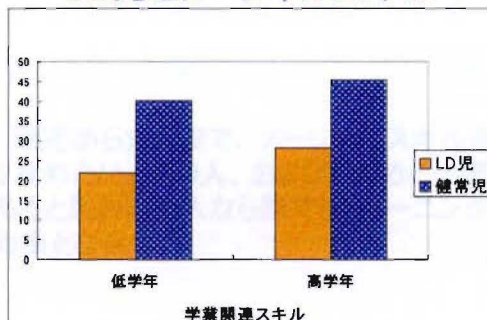
## 軽度発達障害児の社会的適応に関する研究 (広汎性発達障害児)

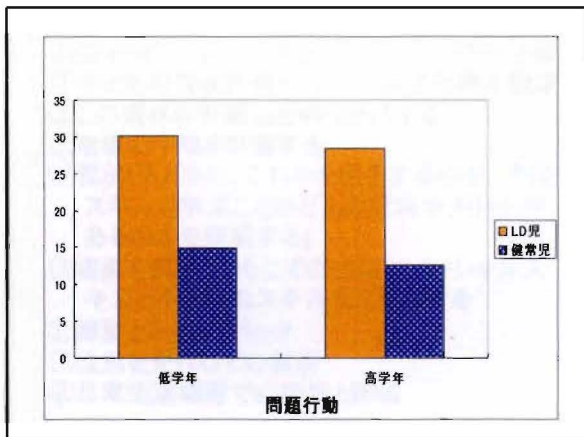
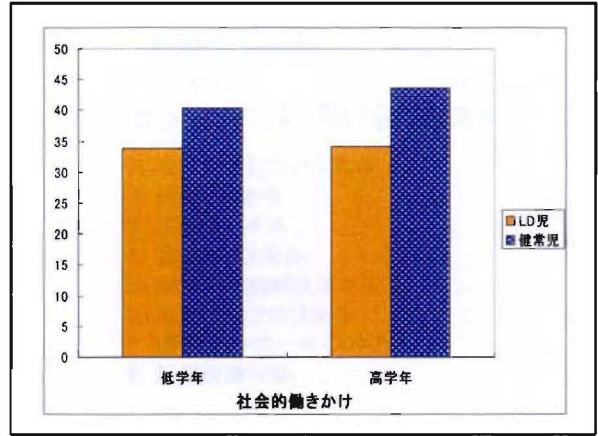
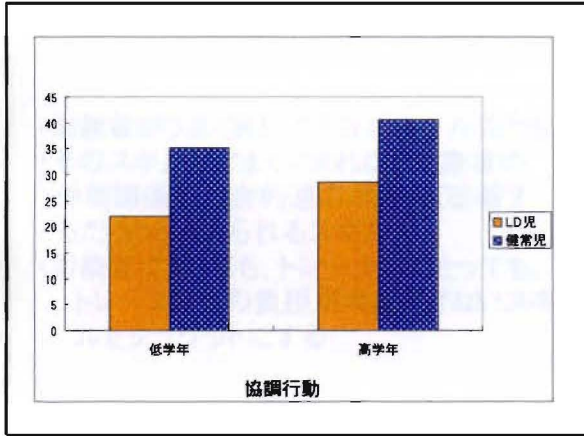
- ・五十嵐(2005)  
広汎性発達障害を持つ子どもは、
  - ①社会的相互作用の問題・・・対人的相互の交流ができず、人の気持ちや状況が読めない
  - ②コミュニケーションの問題・・・言葉の遅れ、対話困難、たとえ話や冗談がわからない
  - ③行動及び想像的活動の問題・・・常同反復行動、興味の限局、順序の固執、強迫的質問、ファンタジーへの没頭
 があり、仲間関係に困難を抱える。

### 泉・佐藤・佐藤(1996)



### LD児とソーシャルスキル





### 軽度発達障害児にソーシャルスキルを指導することの重要性

1. 軽度発達障害児は、仲間関係に困難を抱えやすい。
2. 仲間関係のまずさは、攻撃行動や引っ込み思案行動を含め、さまざまなソーシャルスキルの問題と関係していることが多い。
3. 仲間関係のまずさは、不安・抑うつ、孤独感などの情緒の問題を生じやすい。
4. ソーシャルスキルのうまさは、その子どもの現在の社会的適応だけでなく、将来の適応をも左右する。

### 軽度発達障害児の対人関係の困難さの主な原因

1. 社会的認知(相手の行動や表情などの社会的手がかりを意識し、解釈する能力)の問題
2. 社会的行動の不適切さ
3. 言語的コミュニケーションの問題
4. 行動や感情の自己制御の困難さ
5. 気分の浮き沈み

### ソーシャルスキルトレーニング

①ソーシャルスキルトレーニングの対象者

幼児から大人まで、ソーシャルスキルをより高めたいと思う人、および、高める必要があると思われる人なら誰でもトレーニングの対象となる

## ②どんなスキルをトレーニングするか

- ・対象者がうまく実行できないスキルのうち、
- ・そのスキルがうまくできれば、対象者の仲間関係や社会的適応が大きく改善するだろうと考えられるスキルで、
- ・対象者にとっても、トレーナーにとっても、トレーニングの負担が大きすぎないスキルをターゲットにする

## 軽度発達障害児に対する ソーシャルスキルトレーニングの ターゲットとしてよく用いられるスキル

1. 自分自身について知る
2. 周囲と関わる
3. 主張性スキル
4. 友達作りスキル
5. 対人間問題解決スキル
6. 公共の場でのスキル
7. 感情コントロール・スキル
8. 課題従事行動

## 典型的なソーシャルスキルトレーニングの手順

- ①子どもの現状把握とトレーニング目標の設定
- ②この現状の問題点を明らかにする
- ③指導の手順を計画する
- ④教示(子どもに、これから何をするのか、そのスキルを学ぶことがどんな意味やメリットがあるのかを説明する)
- ⑤場面を提示し、そこでの適切なソーシャルスキルと不適切なスキルを比較させる
- ⑥練習とフィードバック
- ⑦役割を交代しての練習
- ⑧日常生活場面での練習と評価

実際には、子どもの発達レベルや能力、興味を持ち方によって、いくつかのステップを省略・短縮したり、ゲーム形式を用いるなど、多様なバリエーションが考えられる。

## LD児に対するソーシャルスキル トレーニングの事例(1)

対象児---欠席がちなAちゃん(小学校5年生)、ディスレクシアをもつ。

- (1)4年生の2学期から、ほぼ1年間、欠席が目立つ。週のうち、3~4日は欠席する。
- (2)クラスで持ち物を隠される、皆に無視されるなどの嫌がらせをしばしば受けていた。
- (3)担任の話から、Aちゃんが友達の話中に割って入る、順番に割り込む、他人の悪口を言う、いばるなどの不適切な行動が多いことがいじめの主な原因ではないかと考えられた。
- (4)Aちゃん自身も、「友達ができない」ことを悩んでいた。

## Aちゃんへの指導

### ソーシャルスキルトレーニング

#### ターゲットスキル

- (a)他人が話しているときは黙って聞く
- (b)他人がしている活動を自分もしたくなるときは、「入れて」と言い、相手の許可を得てから入る
- (c)いばらないで、やさしくする
- (d)悪口を言わずに相手をほめる

### Aちゃんへのトレーニングの手順

- (a)話し手カードを使って、それを手にしているときだけ話しをする。それ以外のときは口を閉じて聞く。
- (b)Aちゃんが「入れて」と言ったときの相手の反応を「承諾」、「拒否」、「無視」の3つに分け、それぞれの場合にどうすればよいかを具体的に指導し、練習させる。
- (c)「やさしい言葉かけ」スキルの練習。
- (d)「相手をほめる」スキルの練習。

### 結 果(1ヶ月後)

1. グループで話している場面での観察によると、他人の話に割って入る行動は、訓練前の12.4回/5分から、訓練後は3.2回/5分へと減少。
2. 仲間の活動に加わる時は、必ず「入れて」と言い、無視されても腹を立てずに、別の適切なスキルを使うようになった。
3. 「やさしい言葉かけ」は訓練前の0回/日から、訓練後は3.7回/日へと増加し、「相手をほめる」は訓練前の0回/日から、訓練後は3.2回/日へと増加した。
4. いつも一緒に行動する2名の友達ができる。
5. Aちゃんへの嫌がらせはゼロになり、級友達からは、「Aちゃんはやさしい子」と言われるようになった。
6. 欠席がなくなった。

### キレやすいADHD児へのソーシャル スキルトレーニングの事例(2)

・対象児・・・クラス的女子から冷やかされたり文句を言われることに対して過剰に興奮し、暴力をふるってしまうB君(中学2年生)。

- (1)相手にけがをさせてしまうために、教師からも保護者からもいつも厳しく叱られるのが辛い。
- (2)「女子のいる学校に行きたくない」と、欠席が多くなってきた。
- (3)なぜ自分ばかり叱られることになるのかと悩んでいる。
- (4)冷静でいたいと思っているのについカッとなってしまいがいけないと感じているが、どうすればよいかわからない。
- (5)B君だけを別室に呼び出して指導したいが、呼び出すこと自体、B君を不快にさせ、暴力的にさせることに繋がるのではないかと、担任は心配している。

### B君への指導

#### ソーシャルスキルトレーニング

#### ターゲットスキル

- (a)他児のからかいなどの言葉を聞き流す
- (b)自分の興奮を抑える
- (c)不適切な行動をしたときは、自分から謝る

### B君へのトレーニングの手順

- (a)「もてる男になる作戦」を提示して、動機づけを高める。
- (b)攻撃的・衝動的な行動が仲間達からのマイナス評価に繋がっていることと、その行動を止めることの重要性を理解させる。
- (c)呼吸法を用いたリラクゼーションの練習。
- (d)自分の感情が高ぶったときの生理的サインに気づかせる。
- (e)その場面で、感情を鎮めるために、「ストップ」と心の中で言い、大きく深呼吸を5回繰り返す。
- (f)攻撃的行動をしなかったことに対して自己強化し、担任教師にもそれを報告してほめてもらう。
- (g)担任教師はB君が興奮しそうになると、手で「抑えて」の合図をする。B君が興奮を抑えたら、カレンダーに○印を付けてほめてやる。
- (h)B君が他児に対して好意的な行動をしたときも、教師はすかさずB君だけにわかる合図を送ってほめる。

### 結 果(1ヶ月後)

1. B君のキレる回数は指導前の5~6回/日から指導後は0~1回/日に減少し、全くキレない日が続いた。
2. 級友達も、B君に対して、「キレる子」という恐れをもたなくなった。
3. B君が学校に来ることを嫌がらなくなった。
4. 担任教師のストレスが劇的に低下した。

## 学級集団に対する指導事例(3)

対象…小学2年生の学級。学習障害児C君とD君がいる。

- (1)学級全体としては穏やかな雰囲気。
- (2)担任教師は、C君とD君がいつも独りぼっちであることが気がかり。
- (3)C君とD君の表情は寂しそう。
- (4)他の子ども達は、「C君とD君は自分たちとは遊ばない」と考えており、遊びに誘うこともない。
- (5)しかし、C君とD君に対して意地悪をすることはない。
- (6)C君もD君も、休み時間になると、「つまらん」を連発する。

## ソーシャルスキルの指導

- (1)C君とD君に対する仲間の肯定的な注目度を高めるために、学級の人気児と彼らをグループにして、「友達づくり大作戦」という学習時の「仲間リーダー」に指名。
- (2)仲間リーダー達に対しては、クラスの全体指導に先立って、別室で、ターゲットスキル「じょうずな聞き方」、「仲間への言葉かけ」、「集団活動への仲間入り」を十分に特別指導して、習熟させた。
- (3)その後で、仲間リーダーを教師の助手役にして、学級全体へのスキル指導を行った。
- (4)その際、仲間リーダー達は、教室の前で、適切なスキルを実演したり、教師の質問に答えて学級の子ども達に説明する役割を果たした。
- (5)また、昼休み時間にも、機会利用型の指導法を用いて、これらの適切なスキルの使用を促した。

## 結果(1ヶ月後)

- (1)自己評価によると、C君とD君は共に、向社会的スキルが増え、攻撃行動と引っ込み思案行動が減少した。
- (2)教師評価によると、C君とD君は共に、向社会的スキルが増えた。攻撃行動と引っ込み思案行動はC君のみ改善。
- (3)C君とD君の孤独感と仲間関係コンピテンスが改善した。
- (4)学級全体の子ども達の向社会的スキルが増え、孤独感と仲間関係コンピテンスが改善した。

## 学校で指導する際のコツ

- ①普段から、一人一人、個性があり、いろいろな面で違っているということをクラスの子ども達に十分に理解させておく。
- ②できるだけ早い段階で、「○○しなさい」と「○○してはいけません」、「やめなさい」の指示に従えるように指導する。また、「聞き方スキル」と「謝り方スキル」を教える。(視聴覚の手がかりが効果的)
- ③友達のよいところを見つけてほめるスキルや好意的行動を、クラスの子ども達に奨励する。

- ④グループでの連帯責任制をとらない。
- ⑤学年や立場の違う相手とやり取りする機会を日常的に設け、相手の感情や意図について考えさせる。
- ⑥教えるべきスキルは、具体的で、短い言葉やシンボルを用いて伝える。
- ⑦全職員が共通理解をもち、同じ接し方をする。

- ⑧学校で学習したスキルを、その都度、家庭に伝えて、協力を求める。
- ⑨叱るときは必ず、そこでの正しいスキルを教え、その場で実行させる。
- ⑩指示を与えるときは、確実に子どもの注意を引きつけてからにする。
- ⑪課題不従事行動を少なくするために、指示するときには、子どもによっては個別にその内容のメモを見せたり、全員一緒に指示の内容を口頭で言わせたり、対象児にはあらかじめ、「他児をまねるように」などといった約束をしておく。

- ⑫けんかの場面では、とりあえずタイムアウトし、子どもの感情がおさまってから事情をよく聞く。
- ⑬ほめるときは皆の前で、叱るときは個人的に。また、子どもの意図や事情をよく聞いてやる。
- ⑭不適切な行動(パニックなど)を罰するだけでは行動は改善しにくい。子どもが自分の行動をコントロールしやすくなるための環境を作つてやる。
- ⑮教師がよいモデルとなる。声を荒げない。常に温かく、子どもの可能性を信じてやる。

⑯スポーツ場面を用いてソーシャルスキル指導を行うことのメリット

- ・スポーツ場面で指導するソーシャルスキルは、スポーツ場面以外でも重要なスキルであることが多い。(あいさつ、ルールを守る、協力する、感情をコントロールする、慰める、ほめる、など)
- ・スポーツ場面は、多くの子ども達にとって楽しい場面であり、スティグマを作りにくい条件を整えやすい。
- ・自然な形で指導できる。

指導場面以外の場面への  
般化を促すために

- ①自然に維持されている強化の随伴性を導入すること
- ②十分な数の範例を用いて指導すること
- ③指導場면을構造化し過ぎないように
- ④それと見分けにくい随伴性を用いること
- ⑤いろいろな場面で、同じスキルを指導すること

家庭で指導する際のコツ

- ①まず第一に、子どもに対する愛情を、その子に分かるようなやり方で確実に伝える。
- ②子どもに、その年齢に応じた「感情をコントロールする力」を育ててやる。興奮している最中には叱らないで、タイムアウトする。子どもが落ち着いてから、子どもの感情を言葉で言ってあげる。
- ③子どもの行動をきちんと観察する。思い込みや想像で判断しない。
- ④子どもがそのように行動した理由や意図を正確に把握する。

- ⑤子どもの性格など、変化しにくい要素のせいにはせず、ソーシャルスキルという視点から、子どもの行動を把握する。
- ⑥スキル実行のための手がかりを、子どもの能力の特徴に合わせて、具体的にわかりやすく説明してやる。
- ⑦スキルのまずさを叱らないで、そこでの適切なスキルを具体的に教え、子どもにも口頭でどうすればよいのかを言わせた後で、その場ですぐに適切なスキルを練習させる。

- ⑧どのように行動すればよいのかとその理由について、十分に考える時間を子どもに与える。
- ⑨1つのスキルを教えたら、日常場面でそのスキルが役立つ場面に出会うたびにそのスキルのことを話題にする。
- ⑩出来るだけいろいろな人と接する機会を作ってやる。
- ⑪テレビなどの中で使われているスキルについて話題にする。

- ⑫子どもの不適切なスキルを強化しない。
- ⑬適切なスキルと不適切なスキルの違いを明確にしてやる。スキルの違い、相手に与える影響の違い、その結果の違いなどを具体的に説明してやる。
- ⑭家族が率先して、よいモデルとなってやる。
- ⑮子どものセルフエスティームを高めてやる。

