

学習障害, 注意欠陥/多動性障害の子どもたちの自尊心

— 「ほめる」 ことに焦点を当てた関わり —

鈴木 智子 (福島大学大学院教育学研究科)
中野 明德 (教育実践総合センター・臨床心理学)

学習障害 (LD) や注意欠陥/多動性障害 (ADHD) は, 教育や医療の現場で注目されている。筆者は, これらの障害をもつ子どもたちと直接関わる機会を得るなかで, 彼らの多くが, ほめられてもきょとんしたりもじもじしたりすることに気付いた。本論文では, LD や ADHD の子どもたちと「ほめる」ことに焦点を当てた関わりをもつなかで, 「ほめる」ということのあり方や自尊の回復について考察した。その結果, ①彼らの学業における不安を軽減し, より高い目標へ向かおうとする心を育むには, 自己達成感を感じる体験を重ねることが重要であること, ②個別的な関わりを持つことは, 自負心に働きかけるのに有効であること, ③「ほめる」ことは, ほめられる者にとって効力感の体験となり, この体験は信頼関係の上に成り立つこと, ④ほめることを含めた他者評価だけでなく, 本人が自己評価することを組み合わせることで, 低下した自己評価を効果的に引き上げることができること等が明らかになった。

〔キーワード〕 ほめる 学習障害 注意欠陥/多動性障害 自尊心 達成感と効力感

I. はじめに

学習障害 (LD) や注意欠陥/多動性障害 (ADHD) は, 学校教育や心理臨床的な関わりにおいて注目を集め, その特徴や対応について広く知られてきている。わが国における LD 児教育の現状のなかで, LD 児が学んでいる場には, 通常学級, 特殊学級, 教育研究所 (教育センター), 親による教育活動がある。筆者は, LD や ADHD の子どもをもつ親によって設けられた個別学習指導の場で, こうした子ども達と関わる機会を得た。そこで出会った子ども達は, 素晴らしい遊びの才能を発揮する一方で, 友達同士でけんかしたり物を壊したりして, 様々なトラブルを起こしていた。また, そのなかの数人と個別に継続して関わってきたのだが, 「僕なんか」「どうせ」などの言葉が多いことや意欲が低いこと, ほめられてもきょとんしたり, もじもじしたりすることが多いことに気づいた。

Pfiffner (2000) は, LD や ADHD の子ども達が抱える問題には, その症状の他に, 反抗的で攻撃的な行動の問題や, 不安や抑うつといった情緒の問題もあるという。筆者が関わった子ども達は, まさにこうした問題を抱えていたといえるのではないか。なかでも, 不安や抑うつの原因の大きな一つになっていると思われる自尊心の低さの現れではないかと思うようになった。彼らは, 度重なる失敗や挫折の体験によって, 意欲を失ったり, 絶望したり, 苛立ちや怒りを感じたり

し, その自尊心はすっかり傷ついてしまったと予測するのである。

子どもの自己概念のあり方によって学業達成が規定されると同時に, 学業の期待とその達成によって自己概念が形成されると遠藤 (1992) が指摘するように, 学童期における学習と自尊心との間には深い関連がある。自尊感情の形成・変容をもたらす学習方法について, 遠藤ら (1992) は, 指導者が子どもの学業成績にかかわらず彼らの現実のあり方を認め, 受け入れ, 信頼することが一つの基本姿勢だとしている。筆者は, こうしたありのままを認める姿勢を基本においた「ほめる」ことに注目した。本研究では, 「ほめる」ということのあり方を考察するとともに, 「ほめる」ことを通した LD, ADHD 児の自尊の回復について, 事例をもとに考察していきたい。

II. 研究の対象と方法

1. 研究対象

A. LD 親の会が主催する個別指導室の概要

筆者が関わった個別学習指導室は, 福島県 K 市 LD 親の会が主催するトレーニングルームである。トレーニングルームには, LD, ADHD の子ども達が参加しており, 子どもたちが生きていくために必要な学力を身に付けること, 仲間づくり, 社会性の育成を目的に活動している。活動は, 私立幼稚園の一教室を借りて行われ, 主に個別的に学習やゲームをしたり, グ

ループでゲームや運動をしたりしている。

基本的には1コース4名で構成され、個別指導は1人30分ずつ計120分行う。学習にあたっては、医療関係者が子ども一人一人の個別教育プログラム(IEP)を作成し、指導者はそれに基づいて教育することを原則としている。X年度は、X年9月からX+1年3月まで、毎週月曜日16:00~18:00のコース、第2・4水曜日16:00~18:00のコース、第2・4土曜日10:00~12:00の3つのコースを開設した。活動は、主に個別学習指導を行った。指導者は、筆者(鈴木)を含む教育臨床学専攻の大学院生3名で、参加者は小学1年から6年までの子ども12名である。筆者は、第2・4土曜日のコースを担当し、3名を対象にそれぞれ40分ずつ学習指導を中心に行った。

X+1年度は、X+1年5月からX+1年12月の第2・4土曜日(9:30~11:30)に開設している。指導者は教育学専攻の大学院を修了した1名と大学院生2名、福祉学部の大学生1名で、参加者は就学前から小学6年までの計7名である。個別学習指導の他に、1グループを子ども3~4名と指導者2名で編成してゲームや体操を行うグループセッションの時間を設けた。4人の指導者でローテーションを組んで活動に取り組み、参加者はそれぞれの時間を組み合わせて参加している。

B. 対象

本研究の対象は、筆者が担当した子どものなかでも、LD、ADHDを併せもつ子どもで、自尊心の低さが彼らの行動に何らかの影響を及ぼしていると思われるW男とM男の2名である。

2. 研究方法

IEPの作成のためにX年7月から8月にかけて心理検査を実施した(病院ですでに実施し、有効な検査があった場合はそれを用いた)。また、各年度の初回

表3 実施内容の経過(X年度)

期 間	実 施 内 容
X年7~8月	K-ABC検査(W男対象)
9月	親子面接、個別学習
10月~X年2月	個別学習
3月	個別学習、親子面接

表4 実施内容の経過(X+1年度)

期 間	実 施 内 容
X+1年4月	親子面接
5月	親子面接、個別学習
6月~11月	個別学習
12月	個別学習、心理検査(W男・M男対象)、保護者面接

セッションでは親子面接を実施するとともに、必要に応じて保護者面接を行った。さらに個別学習指導後の変化を測定するために、X+1年12月に心理検査を実施した。W男はX年7月からX+1年12月に至るまで、M男は、X+1年4月からX+1年12月に至るまで個別的に記録を取った。活動内容は表3、表4のとおりである。

なお、個別学習指導の前後に実施した心理検査は、知能検査としてはWISC-III、ITPA、K-ABC、グッドイナフ人物画知能検査、性格検査としてはS-M社会生活能力検査、PFスタディ、バウムテストである。

Ⅲ. 事例提示

1. 劣等感の強い事例W男

A. 事例の概要

- 1) クライアント：小学校2年 男 7歳
- 2) 診断：LD, ADHD
- 3) 家族構成：父、母、姉、姉、W男
- 4) 生育歴：出生時は正常分娩(安産)で、3人同胞の末子として2,900gで誕生する。W男の言葉の発達は少し遅かったが、いずれの検診でも特に問題は指摘されなかった。2~3歳頃には、お気に入りの人形の名前を十数人覚えられたが、自分の意志を伝える言語表現が乏しかった。
- 5) 問題歴：小学校入学後、授業中に席を離れる、自分の要求が通らないとパニックを起こす、友達や家族に暴言を吐いたり暴力を振ったりするなどの問題行動が多々見られるようになる。「僕はどうせ脳みそがないから何もできない」という言葉を発したことがあった。学習面では、算数の応用問題や国語の読み書き、運動や工作が苦手なで徐々に遅れを取るようになっていった。W男が学校でトラブルを起こすことで家庭に頻繁に連絡がくるようになり、それ以前から自律神経失調症だった母親は一時期うつ状態になった。母親を心配した知人の勧めでX年7月から精神科を受診するようになり、LD、ADHDと診断された。

6) 主な検査の結果と所見

IEPを作成するために実施した検査、または、すでに病院で実施した検査のなかで有効と思われる、作成に用いられた検査のなかから、主な検査の結果を下にまとめる。なお、各検査結果の所見は、③が筆者によるものであり、①、②、④は病院の検査担当者によるものである。

①WISC-IIIは全検査(FIQ)83、言語性(VIQ)72、動作性(PIQ)99とVIQとPIQの差が著しかった。②ITPAは言語性年齢(PLA)5歳3ヶ月、言語性学習指数(PLQ)63、③K-ABCの結果は、継次処理74±8、同時処理86±7、認知

処理過程79±6, 習得度84±5で, 二つの検査からは, 聴覚-運動回路よりも視覚-運動回路を利用した概念形成が効果的と思われた。④P-Fスタディからは, 不満に打ちのめされて自己を主張できないことや, 問題解決において成り行き任せにすることが多いため, うまく解決に進まないと言求不満が鬱積しやすくなることが予測された。

B. 事例の経過

1) 筆者がてんでこ舞いの時期 (#1~#3) X年9月~10月

学習・行動におけるそれぞれの援助目標は, 学習面では, W男の習得度を確かめるために, 学習プリントの課題に取り組みさせることと, 学習する意欲を高めるために, W男が得意な課題や興味が惹かれる課題に取り組みさせることである。行動面では, 40分間着席していることを目指して, 飽きないように複数の課題を組み合わせた。初回には, 母親と本人, 筆者の3人で親子面接を行ったが, W男は緊張のせいもあってか, 首をかしげたり, 短く答えるばかりだった。「わかんねえ」「さあ」という答え方からは, ぶっきらぼうな印象と言葉遣いにやや乱暴さを感じた。筆者が母親と話をするうちに, W男は体を動かしたり, きよろきよろしたりして落ち着きのない様子を見せ始めたが, 筆者はW男が着席しているだけでも十分に思い, 特に何も言わなかった。#2からは個別学習を行い, 主な活動内容は迷路, 算数プリント, パズルなどである。

W男は, 算数プリントに取り組むのを嫌がり, 少し時間がたつとそわそわし始め, 途中で投げ出して部屋の中を歩き回った。筆者はW男の行動にとまどいながら, 課題に取り組むように注意したり, W男が喜びそうな他の課題に切り替えたりした。そうして何とか課題に取り組ませようと努力したが, W男の気まぐれに振り回されているように感じた。また, W男のやる気を引き出そうと焦った筆者は, W男が一問答えを書き込むごとに反応して, 特に正解するとくそうそう, 当たってるくすごいねと声を掛け, たくさんほめようとしたが, W男の反応はなく, 「あっそ」という言葉が返ってくることもあった。

2) 関係づくりの時期 (#4~#5) X年11月~12月

学習面の援助目標は, 学習への意欲を高めるために楽しみながらできる課題に取り組みさせること, 達成感を味わわせるためにW男の学習のレベルに合った課題に取り組みさせることである。行動面の目標は, 個別学習の40分間部屋から飛び出さないように, 開始と終了のあいさつを徹底し, けじめをつけさせることにした。

個別学習の主な活動内容は, 書字練習プリント, 絵本, 切り絵工作, 将棋などである。

#4では, 気持ちを切り替えられず, 筆者が計画していた課題に取り組まないでいるW男に切り絵工作を見せると, 喜んで作った。ぎこちない手つきではさみ

やのりを一所懸命に使って何とか完成させることができた。しかし, W男の喜びは思ったよりも小さかったので, 筆者がその作品を勢いよく動かして喜んで見せた。するとW男の表情が明るくなり, 自分でも作品を手にとると筆者と同じように動かして見せ, とても嬉しそうに遊んだ。

#5では, W男が持参した将棋をやりたくて粘ったので, 課題を一つやり終えたら5分間将棋をする時間をプレゼントするということにした。W男はとても嬉しそうに張り切り, 筆者を気遣って駒を並べてくれようとしたり, 先に駒を進めるように譲ってくれたりする優しい一面を見せた。あつという間に筆者を負かしたW男に心から感心すると, W男は満足げで誇らしそうな表情を浮かべた。

3) 交渉の時期 (#6~#12) X+1年1~X+1年6月

学習面の援助目標は前回同様で, 行動面の目標は, 気持ちを切り替えて学習に取り組む姿勢を育てるため, 1つ目の課題の内容を定着させることにした。個別学習の主な活動内容は, 書字練習プリント, 文章作り, たし算すごろくなどである。

W男がやるべき課題の量や時間について, また, 文章作りやたし算すごろくのような二人で取り組む課題について, W男は不服や意見を言うようになった。そこで, お互いの意見を出し合い, 譲歩したり譲歩するように求めたりしながら交渉する要領で話し合うようにした。W男の意見のよいところがあればく勉強を楽しみながらできていいねなどできるだけほめると, W男ははにかんだ表情を見せて嬉しそうにした。すると, W男の口調に感じていた横柄さや強引な感じが徐々になくなっていき, ますます積極的に発言するようになっていった。その日の気分や課題の違いでW男の学習への取り組みの姿勢に多少の違いはあったが, 学習に対する意欲や義務感が徐々にできていたようだった。

課題への取り組みについて, く工夫して作ったねく最後までよくがんばったねとほめると, W男ははにかみながら, 時にはこやかな表情を浮かべて嬉しそうにした。X年度の最終回(#9)と次年度の初回(#10)では親子面接を行った。母親は, W男の学校での様子について, 勉強にまったく手を付けなかったりすぐに投げ出したりすることが減ったこと, 学校での友達とのトラブルは絶えないが, トレーニングルームに参加している他の子ども達と仲良く遊ぶことができるようになったことを喜んでいて。また, 担任教師が代わり, 発達障害に理解がある, W男のことを受け止めてくれる先生になったと嬉しそうに語った。

4) W男ががんばる時期 (#13~#18) X+1年7月~11月

学習面の援助目標は, W男の学習への意欲や自信の

高まりをもとに苦手な課題や新たな課題に取り組ませることである。行動面では、具体的な目標をW男に示すことで、問題の効果的な改善を目指すことである。個別学習の主な活動内容は、書字練習プリント、ジェンガ、掛け算九九カルタ、漢字カードなどである。

#14からは、W男に、①筆者が話をしているときはよく聞くこと、②物を大切に使うこと、③課題を最後までやり遂げることを、以上3つの目標を設定し、課題終了後にはW男と筆者がそれぞれ評価することを取り決めた。目標が書いてあり、スタンプで評価する欄があるカードを作り、そのカードは毎回机の上に置いた。スタンプを押す数で評価し、3つは「とてもよくできた」、2つは「ふつう」、1つは「あまりよくできなかった」である。

W男と筆者とでは押したスタンプの数が違ったことが何度かあったが、いずれもW男の方が少なく、W男が満点を付けたときに筆者も満点を付けるとほっとした表情を見せた。筆者の方が多かった場合には表情にはあまり出ないがとても嬉しそうにし、後になるにつれて数が多い場合でも自信をもってスタンプを押すようになった。

#13、#14では、真剣な顔つきでジェンガの積み方を工夫したり、ブロックを何回も床に落としながらも根気強く後片付けをしたりする姿が見られた。筆者は、「そう積むと崩れにくいかもしれないね」「そういう積み方もあったんだね」「最後まで投げ出さないで片付けできたね」とたくさんほめると、W男は、「ああ…」とぶっきらぼうな返事をしながらも照れくさそうにした。

また、#17、#18では、W男が自分にとっては難しい問題に挑戦する姿を、漢字カードを使った学習のなかで見ることができた。最も簡単なカードに書かれている漢字がすべて読めたところで、筆者は「たくさんあるのを全部わかったなんて、すごいね」とほめた。すると、W男には珍しく「おう。当たり前だ。」と自信たっぷりの返事が返ってきて、次のレベルのカードも「やってみるか」と前向きに取り組んだ。

5) 心理検査の再検査結果

X+1年12月～翌年1月に実施した主な心理検査とその結果は、次の通りである。

- ① K-A B C 発達検査 (実施日 X+1年12月・1月) : 継次処理 86 ± 9 , 同時処理 87 ± 7 , 認知処理過程 85 ± 6 , 習得度 86 ± 5
- ② S-M 社会生活能力検査 (実施日 X+2年1月) : 社会生活指数 (S Q) 82, 社会生活年齢 (S A) 7歳5ヶ月

2. 好き嫌いの激しい事例M男

A. 事例の概要

- 1) クライアント: 小学校3年 男 8歳
- 2) 診断: LD, ADHD

3) 家族構成: 父, 母, 姉, M男

4) 生育歴: M男の妊娠・出産に特に大きな問題はなかったが、出産時のM男の体重は4,000g, 身長は55cmあり、巨大児と診断される。始歩は、1歳3~4ヶ月とやや遅く、会話らしきものが出現したのも2歳になってからである。幼少期は、よく動く、他の子と遊ばない、ときどき乱暴な振る舞いをするなど、気になる行動が少し見られた。

5) 問題歴: 母親は、M男が5~6歳頃に、同じ幼稚園に通う自閉症の子ともM男が似ていると感じるようになり、小学校入学前に精神科を受診したところ、LD, ADHDと診断される。小学校入学後、授業中に教室を抜け出す、あたりかまわず大きな声や奇声を発する、友達に暴言を吐くなどの問題行動が見られるようになったが、2年頃からこれらの問題は減っていった。学習面では、鉛筆を上手に持つことができないために、簡単な計算や言葉以外は書くことを拒否していた。体を動かすことは好きだがルールを守ることができず、球技などでトラブルを起こすこともあった。

6) 主な検査の結果と所見

① WISC-IIIは、全検査(FIQ)100, 言語性(VIQ)90, 動作性(PIQ)110とVIQとPIQの差が著しく、知識量・語彙量の乏しさがうかがわれた。② ITPAは、言語性年齢PLA6歳2ヶ月, 言語性学習指数(PLQ)77, ③ K-A B Cは、継次処理 88 ± 9 , 同時処理 92 ± 8 , 認知処理過程 89 ± 7 , 習得度 77 ± 5 だった。すべての検査から視覚-運動回路が優位でありことがわかった。④ P-Fスタディでは、欲求不満場面における自己主張の持続性に欠けることや、自責の念に乏しいこと、問題解決を他者任せにすることが多いことなどがうかがわれた。なお、各検査結果の所見は、③が筆者によるものであり、①, ②, ④は病院の検査担当者によるものである。病院で作成したIEPに関しては、保護者の同意を得たので資料として掲載する。

B. 事例の経過

1) 筆者がM男をコントロールしようとしていた時期 (#1~#4) X年5月~7月

学習面の援助目標は、M男の学習に対する意欲を生かし、苦手な課題に取り組むことと、得意な課題に取り組ませることで、達成感を味わわせることである。行動面では、反省する時間を設けることでM男が自分を振り返ることを促すことである。

#1は親子面接を行い、母親とM男、筆者の3人で話をした。M男は、やや色黒で太目の体型をしており、健康的な印象を受ける。簡単な質問には即座に元気に答えてくれるが、答えに詰まると首をかしげてすぐに答えるのをあきらめてしまうことが気になった。15分程過ぎると、M男が突然に席を立って部屋の隅にあ

るピアノを弾き始めたため、母親と筆者とで席に戻るよう注意するが、気に掛ける様子は全くなかった。母親は、M男が家ではほとんど勉強しないでゲームばかりしていることや、母親の言うことを聞かないことに困っていると話した。

#2からは個別学習を行った。主な活動内容は、掛け算九九カルタ、かけ算九九プリント、ジェンガ、お絵かきなどである。

#2から#4では、M男がかけ算が得意なのでゲーム感覚のできるかけ算九九の課題にした。M男は鉛筆をもつのが嫌でめったに鉛筆を持たないと聞いていたが、筆者との学習は始めて間もなかったせいかな素直に書いてくれた。しかし、定規を使って線を引く場面では筆者が何度か指示してもフリーハンドで引き、指示に従う気持ちがないらしかった。後になって、M男は定規が使えないことがわかった。

明るくて積極的なM男は、部屋の中にあったブロックを使って遊びたいとM男が言い出すことがあった。筆者は、計画通りに学習を進めたいと思いM男にそのことを告げると、素直に「いいよ」と承諾してくれたが、本当はブロックで遊びたい気持ちを我慢していたようだった。

筆者は、かけ算九九カルタでM男がカードを取ったときや定規を使って直線を引く練習をしたときなど、たくさんほめることを心掛けたが、M男は上の空だったりすぐに注意がそれてしまったりすることが多かった。

2) M男が筆者をコントロールしようとしていた時期

(#5～#9) X年7月～10月

援助目標は、学習では、M男が好きな課題に取り組みせたり、課題を選択させたりすることで学習への意欲と積極性を取り戻すことである。行動面では、M男の具体的な目標を決め、スタンプで反省させることによって振り返りを促すことである。

#5では、M男は課題を終えると突然「輪投げやろう」と言って席を立ち、輪投げの準備をし始めた。席に戻るよう言い聞かせてもM男があきらめる様子はなかった。仕方なく一緒に輪投げをしたところ、M男は体を動かすのをとてもうれしそうにして、伸び伸びしていた。筆者は、元気で活発なM男の姿を久しぶりに見たように思い、これまでM男がやりたいことを全くしてこなかったことに気づいた。#6からは、筆者の指示を受け付けまいとするM男の気持ちがさらにその態度からうかがえるようになった。あるときは部屋に入ってくるとすぐに「輪投げやろうよ」と言い出し、またあるときは、始まりのあいさつを済ませると「今日は何やるの?」と不安げな顔で聞いてきた。筆者は、M男の希望を聞いてから活動内容を決めたり、課題をM男に選択させたりした。

M男は自分の行動をあまり振り返らないことが問題

だったので、W男同様、M男もスタンプを使った反省を#7から実施することにした。ただし、M男は繊細なところがあったので、スタンプによる筆者の評価は行わないことにした。目標は、①二人で決めたルールを守ることに、②筆者が話をしているときは、他のことをやめて筆者を見ることの二つである。M男がつけるスタンプの数は3つか2つが多く、筆者が思うよりも多いことが何度かあったが、ある時に「輪投げのルールを話していたときに、私に注意されたでしょう」というと、「そうだ。話、聞かなかった」と言っていた。スタンプによる評価の他に、口頭でその日の反省点を挙げさせ、改善できることがある場合は方法を二人で考えることにした。「今日を振り返って、よかったところや悪かったところがあったら教えて」というと、考える素振りもなく「特にない。楽しかった。」という単なる感想が返ってきて、反省することは難しかった。

3) M男の挑戦の時期 (#10～#12) X年10月～12月

学習面の援助目標は、引き続きM男の積極性を取り戻すことである。行動面では、反省をする際に、振り返りを促す言葉を筆者がM男にかけることで、M男が自分を振り返る手助けとすることである。#10では漢字カードを使った学習を行ったが、難易度が3段階に分かれたカードのなかでM男に好きな問題を選んでもらおうと、M男は1番難しい問題を選んだ。#11で1ランク難しい問題の出題の仕方で行ってみることを提案したときには、自信がないのか渋る表情をちらりと見せるが「やってみるか」とやる気を見せた。

筆者は、M男にとって難しそうなお題を出す場合には「これは難しいぞ」「わかるかな」等その都度声を掛けた。すると、M男はクイズに答えるように楽しそうに答え、正解すると「よし」とガッツポーズをしてみせた。

振り返りの時間には、「今日は漢字カードと輪投げをやったな。」と自分から言うことがあった。また、「今日は違うやり方で漢字カードやったよね」というと、「ちゃんと先生の話聞いてたでしょう?」と振り返ることができた。スタンプによるポイントは、2つか3つが多かったが、その評価は筆者から見ても妥当だと思えるものだった。

4) 心理検査の再検査結果

X+1年12月～翌年1月に実施した主な心理検査とその結果は次の通りである。

- ① WISC-Ⅲ (実施日X+1年12月, X+2年1月): FIQ101, VIQ91, PIQ111
- ② S-M社会生活能力検査(実施日X+2年1月): 社会生活指数(SQ)72, 社会生活年齢(SA)6歳4ヶ月

IV. 考察

1. 事例の考察

ここでは、個別指導における筆者の取り組みがW男やM男にどのような効果をもたらしたかを心理検査、個別学習、親子面接から検討する。

A. 事例W男について

1) 心理検査から見た評価

I E Pを作成する際に使用した検査の結果とX+1年12月から翌年1月にかけて取った検査結果を比較したところ、W男の学習の習得度は上がっておらず、個別指導で筆者の取り組みはW男の習得度の改善に効果をもたらさずことはできなかったが、継続処理能力が上昇した。一方、精神的エネルギーが増加し、集団に参加しようとする積極性が育った。しかし、学校や家庭での取り組みの成果はうかがい知れず、月2回30分～40分の個別指導での取り組みの効果の大きさは判断できないと思われる。

2) 個別学習、親子面接から見た評価

W男は、筆者の指示を素直に聞き入れず、筆者がほめても、もっともらしいほめ言葉や大げさなほめ方をすると疑ったり反発したりする子どもだった。そういうW男の様子からは、彼が様々なことに劣等感を感じており、わずかに持ち合わせている自信も繊細でとても傷つきやすいことが伺えた。筆者は、W男が楽しみながらできる課題を提示し、W男と交渉しながら彼の意見を取り入れていくことで課題を進めると、W男は徐々に発言が増えて積極的になり、学習に対する意欲を高めることができたと思われる。また、W男をほめるポイントをたくさん設けてさりげなく頻繁にほめると、W男は照れくさそうに笑って嬉しそうな表情を見せるようになり、ほめることはW男の傷ついた自尊心を癒し、励ますのに役立ったと思われる。

トレーニングルームでのW男は、暴言を吐いたり離席したりすることは相変わらずだったが、離席しても席に戻るようになり、何よりも学習への意欲が出たことが大きな変化である。学校でのW男の様子も学年が変わると大きく変化したが、それにはW男を理解してくれる担任教諭が変わったことが大きく影響していると考えられる。

B. 事例M男について

1) 心理検査から見た評価

個別指導では、M男がゆっくり話す機会を与えたが、知識量や語彙量は増加したものの文章表現力は育っておらず、M男の自己表現力を伸ばすことにつなげることはできなかったと思われる。また、M男が自分を振り返らせる機会を毎回設けたこととM男の自己統制力の成長との関連、達成感を高める取り組みと精神的エネルギーの増加との関連は、M男の発達・成長を表すものなのか、学校や家庭での関わりが効果をもたらした

たものなのか、判断することはできないと思われる。

2) 個別学習、親子面接から見た評価

M男は、筆者の予想に反して苦手課題の克服が難航し、得意な課題やできそうな課題に対しては積極的に取り組んだが、そうでないものには拒否的で、唐突に全く他のことをやろうと言いついたり単に嫌そうにしたりすることが多かった。M男は、大胆さのなかに繊細さが伺え、自尊心の極端に高いところと低いところを併せもっている二面性があった。筆者は当初の目標を変更し、M男の意欲を取り戻すために、M男が得意な課題や好きな活動に取り組みせたと、少しずつ積極的な言動が増えていき、関わり終わりの頃にはM男が苦手なことにも取り組もうとする態度が見られるようになった。

ほめられると素直に喜ぶM男は、筆者が心から感激していることを表すように表現豊かなほめ方をすると、喜びが増すようだった。他者からの評価という点では、終了時に筆者がM男を評価することが有効で、それによってM男が自分自身を振り返るような言葉が聞かれるようになった。つまり、ほめるとき言葉や表情よりも、スタンプという目に見える形で評価したことが効果的だったといえる。

2. LD, ADHD児の自尊心について

自尊心とは、自分自身を無意識のうちに重要なもの、大事に扱われるべきものとする内的な感覚であり、それは長い年月をかけてゆっくりと築かれる。しかも、環境が変わり、人間関係が変われば、それにつれて生涯変化し続けるものである。

W男やM男は、小学校入学を境に問題行動を起こすようになり、学習面での問題点が目立つようになったが、そもそも、LD、ADHDをもつ子どもたちの障害は、小学校に入学後に判明することが多い。小学校に入ることは新たな教育環境と人間関係のなかに身をおくことであり、LDやADHDの子どもたちの障害の多くは、そうした学校生活において、集団での学習に慣れることや様々な規則に従うことが求められる状況に直面したときに、問題として親や教師の目に留まり、明らかになる。こうして障害が明らかになった彼らの自尊心は、度重なる間違いや失敗の経験のために、すっかり傷ついてしまっているといえる。

Bandura (1995) は、自尊心と自己概念の形成には深い関連があり、好ましい自己概念の育成には学習においてたくさんの成功体験を積むことや達成感を感じる体験を重ねることが重要だという。個別的なかかわりのなかで、筆者はW男やM男が達成できる課題に数多く取り組みせると、新たな課題への意欲を引き出すことができた。LDやADHDをもつ子どもたちが達成できる課題を設定し、自己効力感を感じる体験を積み重ねることによって、学習における彼らの不安を軽減

し、より高い目標へと向かう強い心を育むとができると思われる。

蘭 (1992) は、この自尊心を構成するものに、自他の比較による虚栄心や、自己の過去と現在の比較による自負心を挙げており、特に自他の比較による虚栄心の比重が高いという。個別的な関わりをもつことは、自己の過去と現在の比較によって得られる自負心に働きかけることができたという点で、自尊心の回復を図るのに有効だったと思われる。

3. LD, ADHD児にとっての「ほめる」ことについて

「ほめる」という行為は、「ほめる」ものの価値観というフィルターを通して他者に評価を与える行動であり、自己概念の形成に関係するものである。

コフォートの自己心理学では、自己概念を喚起するためには、効力感の体験が重要だという。コフォートがいう効力感の体験とは、自己は、自己対象に効果を及ぼすことのできる発動者であるという体験である。

(Wolf, 1988)。W男やM男と筆者の関係が深まるにつれて、筆者によってほめられたことは、筆者という対象の反応を引き起こしたことになり、ほめられたことは効力感の体験となる。W男は、筆者のほめ方やほめ言葉によって、最初は疑ったり反発したりしたが、徐々ににはかんだり素直に喜んだりする表情を見せた。効力感の体験をするには、ほめる者とほめられる者の間に信頼関係を築くことが最も重要だと言える。また、具体的な目標とわかりやすい評価（具体的な行動をその場でほめることやスタンプやシール等を使って評価したこと）によって、戦略としてほめる回数を増やしたり、伝わりやすくしたりすることは、特にLDやADHDの子どもたちが効力感の体験をするのに有効であると思われる。

筆者はLD, ADHDの子ども達にとってほめることは特に重要なことであり、ほめることは自尊心を高めることに非常に役立つと考える。ただし、「ほめる」ことは、言葉や表情だけでなく様々な形をとって表現されるものであり、ときにはそれらを使い分けることが、自尊心の向上を図るうえで効果を表すといえる。また本研究では、筆者から見た本人の評価を行っただけでなく、本人が自己評価することを組み合わせることで、より効果的に自尊心の向上を図ることができた。

ほめることは評価することであるが、ほめる側としての基本姿勢に、子どもたちのあるがままを認め、その子にとっての良い所を見つけよとする態度が、基本的な信頼関係をつくり出すことを忘れてはいけない。

V. おわりに

本研究で明らかになったことを要約すると、第一に、

LDやADHDをもつ子どもたちの学業における不安を軽減し、より高い目標へ向かおうとする心を育むには、達成感を感じる体験を重ねることが重要である。第二に、個別的な関わりを持つことは、過去の自分と現在の自分を比較することで得られる自負心に働きかけることができたという点で有効だった。第三に、「ほめる」ことは、ほめられる者にとって効力感の体験となり、信頼関係の上に成り立つものである。第四に、ほめることを含めた他者評価だけでなく、本人が自己評価することを組み合わせることで、低下した自己評価を効果的に引き上げることができる。

個別学習での関わりにおいては、子どもたちの自尊心の変化を目にすることができたと思われるが、今後、家庭や学校などへと一般化していくには、親や学校の教師らと連携した取り組みが重要である。そのためには、より具体的で実践的な個別教育計画がつけられる必要がある。なお、本研究ではできなかったが、IEPの中に自尊心尺度を導入し、自尊心の構造と程度を客観化する必要があるだろう。

<文献>

- 1) Bandura, A.: Self-Efficacy in Societies. Cambridge University Press, 1995 (激動社会の中の自己効力. 本明寛, 野口京子監訳, 金子書房, 1997)
- 2) 榎本博明: 「自己」の心理学. サイエンス社, 1998
- 3) 遠藤辰雄, 蘭千壽: セルフエスティームの形成と養育行動. セルフエスティームの心理学 (遠藤辰雄, 井上祥治, 蘭千壽編), pp.179, pp.168-177, pp.200-226, ナカニシヤ出版, 1992
- 4) 梶田毅一: 自己意識の心理学. 東京大学出版, 1988
- 5) Pfiffner, L. J.: All About ADHD the Complete Practical Guide for Classroom Teachers. 1996 (ADHDをもつ子の学校生活. 上村靖子, 中田洋二郎, 山崎透ら監訳, 中央法規出版, 2000)
- 6) 上野一彦: LDの気づきのサイン. LDとは何か—基本的な理解のために— (日本LD学会), pp.8-11, 日本文化科学社, 1996
- 7) 山口薫: 学習障害・学習困難への教育的対応. 文教資料協会, 2000
- 8) Wolf, E. S: Elements of Clinical Self Psychology. The Guilford Press, 1988 (自己心理学入門—コフォート理論の実践. 安村直己, 角田豊訳, 金剛出版, 2001)

(2002年3月29日受理)

資料：事例MのIEP

現在の状態像，病状

(1) 行動統制の障害

多動，活動性の亢進：授業中に抜け出すことが多い。活発すぎて集団行動で一人勝手な行動をする。

注意集中困難，転導性の亢進：特に集団場面で注意がそれやすく，集中できず飽きっぽい。玩具の片づけができない。

姿勢保持不能：正座の姿勢等を長い時間保てず，そわそわしやすい。

衝動的行動：自転車に乗っていてよく車におつかりそうになる。小さい頃よくけがをしていた。

固執的行動：自分が興味をもったゲームなどには異常なほど固執する。

攻撃的行動：他児に暴力を振ったり暴言を吐いたりする。物に八つ当たりする。姉や学校の級友との喧嘩が多い。

(2) 学習過程と認知の障害

M男君の場合は，知的レベルは標準だが，多動性がある（と思われる）ために，記憶力が低下したり，論理的に考える力が伸びにくかったりしていると思われる。一目見ての直感的判断や，分析能力などは優れたものを持っている。ただ，上記の理由により，学習が成り立ちにくくなっており，情緒面の問題のせいか，自己表現が抑えられている様子がうかがわれる。また，場面の理解が的確になされず，常識的，社会的判断が十分ではない様子がある。

① 読みの障害（読字障害）

字は読めていても集中力が不十分で，記憶面で弱いところがあるので，読んだ内容を覚えておいて組み立てる操作がうまくいかないかもしれない。そのため，字を追うだけで，意味が通じない読み方になってしまう。

② 書きの障害（書字障害）

全体の形を捉えるのは比較的得意だが，成り立ちやつくり方に注意が払われにくいいため，記号としての理解になってしまう。そのため，下記順が乱れたり，読み方がいくつもあることが理解されにくかったりすると思われる。

③ 算数障害

直観力は働くので，単純な操作の問題は何となくできることもあるが，意味理解が的確になされているかどうかはやや不安が残る。

④ 話し言葉の障害（言語障害）

非言語性の学習障害である。描画が苦手で，時間の認知や身体像の認知の障害が見られる。

(3) 感情（情緒）の障害

感情（情緒）がまだ未発達で不安定であり，感情の起伏が大きい。我慢することができず，自分思うよう

にならないとパニックを起こす。

(4) 対人関係（社会性）の障害

他児との協調性にかけ，対人的に孤立しやすい。集団内の規律や校則に従うことや約束事を守ることができず，また，その意味を理解しにくい。

(5) 運動機能の障害

運動全般でぎこちなく，体育や器械体操や球技が特に苦手である。手先の連動が不器用で，工作などが苦手である。直立不動の姿勢を保つことができず，だらだらしているという印象を与えることが多い。

(6) 二次的な情緒の障害

指しゃぶりの癖や瞬目チックが見られる。また，夜尿がある。

今後の指導，治療教育の方針

(1) 治療教育のための環境の整備について

学習障害児を治療教育する場合，できるだけ，マンツーマンの個別指導の時間を多くすることが大切である。もし，通級生のLD児のための学級がない場合，普通学級の担任教師が個別的な治療教育の時間をもつことが望まれる。その場合，刺激の少ない環境，一定の生活リズムのなかで，スモールステップで行うことが効果的である。最も大切なのは，子どもに合った課題の設定で，プログラム学習的なものや，それについてのトークンシステムも有効である。

(2) 実際の治療教育方法について

① 読字障害

M男君の興味を引くものを題材にしながら，文節，文，段落の順に理解できるようにし，段階的に進めていくことが望ましい。耳に入りにくいところがあるので，できるだけ音読を繰り返すとよい。

② 書字障害

表などの視覚的な刺激をできるだけ使い，細かいところを注意深く観察して書く習慣を身に付けさせる。感じは，成り立ちと意味を理解させながら覚えさせていくとよい。

③ 算数障害

イメージしやすいように視覚的刺激をできるだけ使い，図や表に書いたり具体物を操作したりしながら学習させるとよい。

④ 自己表現

自分の思うように言葉を操ることができていないように思われるので，本人がゆっくり話せるように受容的な場を設定し，自己表現を促すとともに，フラストレーション場面での対応の仕方をより具体的に獲得できる場が必要と思われる。