

説明の図

教室で見られる子どもたちのつまずき

学習

- 学習に集中できない
- 計算は得意だが、文章題は苦手
- 英語のスペルや漢字が覚えられない
- 読めても意味が分からない etc.

生活

- ◆ 遅刻が多い
- ◆ 物の整理ができない
- ◆ 忘れ物が多い etc.

対人

- 友達と遊びたがらない
- すぐにカッとなる
- 人の気持ちが分からない etc.

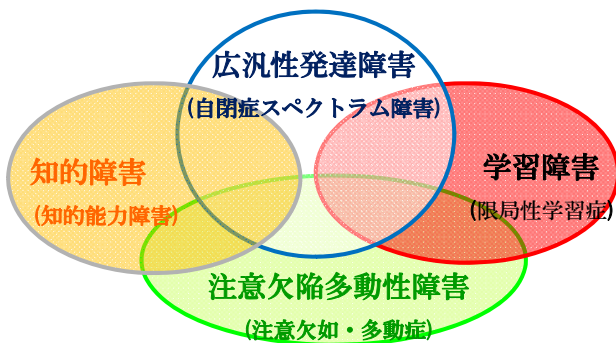
図の解説

①

具体的な躓きを思い浮かべましょう！

- ・ 学習のどんなところで
- ・ 日常生活のどんなところで
- ・ 友達関係のどんなところで

発達障害 (= MBD?)



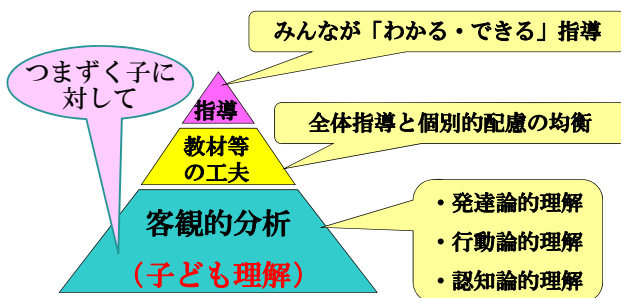
②

発達障害の特性を理解しましょう！

最新の診断基準(DSM-5)の表記は

- ・ IDまたはIDD~知的能力障害
- ・ ASD~自閉症スペクトラム障害
- ・ SLD~限局性学習症
- ・ ADHD~注意欠陥多動症

適切な指導をするための基本

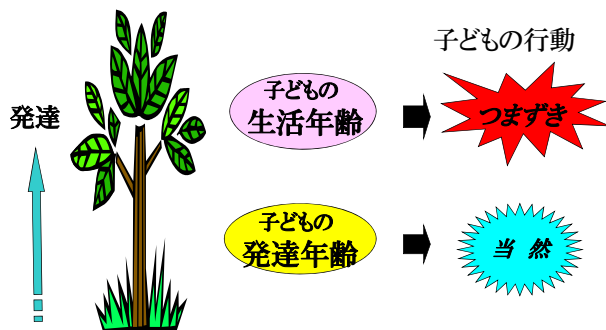


③

適切な指導のベースは何か？

- ・ 多面的理解~発達論、行動論、認知論
- ・ 合理的な個別配慮
- ・ みんなが分かる指導の工夫

発達論的子ども理解



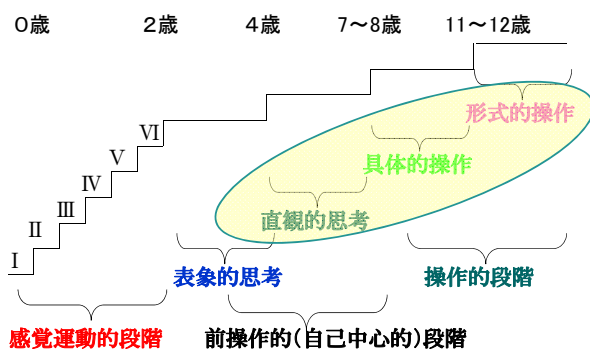
④

子ども一人一人の発達の違いに着目！

★発達の違いが行動に反映されている。

- ・身体的発達の違い
- ・精神的発達の違い
- ・学習の到達度の違い
- ・社会性の発達の違い

ピアジェによる認知の発達段階



<解説>

- ・直観的思考段階～知覚や感情の影響を受けやすい思考段階。
- ・具体的操作段階～物等の具体的な操作を通して思考が進む。
- ・形式的操作段階～言語、記号による論理的思考が可能となる。

発達論的視点からの解釈のポイント

大前提～獲得されている知識や技術の確認

- <学習上のつまずき> Ex. 計算の誤り
加減法のどの段階まで理解できているか解釈
- <生活上のつまずき> Ex. 清潔が保てない
未学習という観点から解釈
- <対人関係のつまずき> Ex. 嫌がることを言う
他者視点の獲得という観点から解釈

⑥

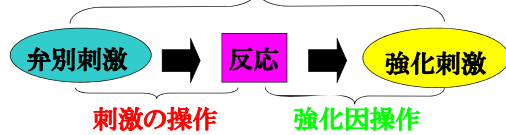
<補足事例>

「平仮名がうまく書けない子」の場合、どの文字が書けて、どの文字がうまく書けないかを確認する必要がある。複雑な文字が書けない場合には、目と手の協応運動の発達が未熟である場合が考えられる。しかし、これ以外にも発達上の問題が関与している場合がある。

行動論的子ども理解

○ 学習を規定している要因の分析

三項随伴性



★ 反応を生起させる弁別刺激を検討

★ 強化刺激が反応頻度をどの程度規定できるか検討

⑦

教授活動を学習理論から理解すると？

- ・ 弁別刺激～教師の教示、教材等
- ・ 反応～子どもの発言、行動等
- ・ 強化刺激～教師からの称賛、課題や反応に含まれる快適因子

★ 強化因の有効性は一人ひとり違い、変化するものである。

行動論的視点からの解釈のポイント

大前提～行動前後の弁別刺激と強化因の確認

＜学習上のつまずき＞ Ex. 学習意欲の低下
学習意欲を高める強化因という観点から解釈

＜行動上のつまずき＞ Ex. 乱暴な行動
乱暴を引き起こす弁別刺激という観点から解釈

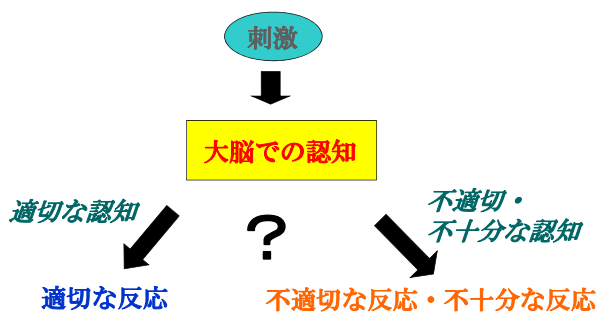
＜対人関係のつまずき＞ Ex. 友達と遊べない
遊びに伴う快刺激という強化因の観点から解釈

⑧

<補足事例>

「乱暴で、勝手な行動をする子」の場合、事前に個別的な約束をした上で、約束が守られている時に褒めることを繰り返すことにより、逸脱行動が減少していった。約束が守られない時に罰を与えるという発想ではなく、約束が守られた時に行動を強化することが重要である。

認知論的子ども理解

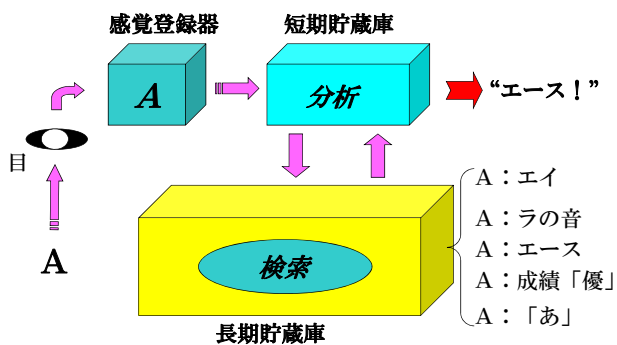


⑨

不適切な反応は不適切な認知の結果？

子どもの反応は、認知に基づく行動の結果として理解すると、不適切な反応や不十分な反応は不適切・不十分な認知の結果と理解し、適切な認知を促す支援を検討する必要がある。

日常生活と認知（多重貯蔵モデル）

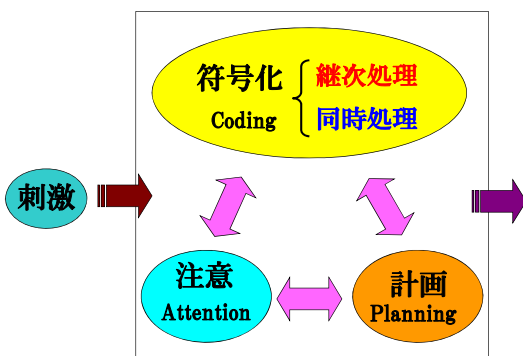


⑩

<解説>

認知を記憶庫というハード面から説明した場合、認知上の問題として、短期貯蔵庫の容量の問題や長期貯蔵庫への検索の問題が想定される。学習の躓きは、知的な遅れを伴う場合は、短期貯蔵庫の要領の問題として、また学習障害が疑われる場合は、検索機能の問題等を検討する必要がある。

認知処理過程の3つの機能 (PASSモデル)



⑪

<解説>

認知を情報処理機能というソフト面から説明した場合、認知上の問題として、「注意」「符号化（同時・継次）」「計画」の各機能の何らかの問題が想定される。

- ・ 注意～刺激を選択、注意の持続等
- ・ 同時処理～複数の刺激を統合
- ・ 継次処理～刺激を時系列に処理
- ・ 計画～注意と符号化をコントロール

認知処理の大きな偏りと学習問題

- **継次処理** < **同時処理**
 - ・ 漢字の細部が不完全
 - ・ 文字は書けるが、筆順が覚えられない
- **継次処理** > **同時処理**
 - ・ 計算は得意だが、図形問題等が分からない
 - ・ おしゃべりは得意だが、要約が苦手

⑫

情報処理の大きな偏りが学習の躓き？

- ・ 継次処理が極端に弱い場合～

順番に刺激が追えないため、数えることが苦手だったり、手順に沿って作業することが苦手な場合がある。

- ・ 同時処理が極端に弱い場合～

複数の刺激を統合することが苦手なため、空間的な理解や処理、また刺激間の関係性や意味理解に困難な場合がある。

認知論的視点からの解釈のポイント

大前提～個人内差としての認知特性の確認

- ＜学習上のつまずき＞ Ex. 九九が覚えられない
聴覚処理や継次処理の弱さという観点から解釈
- ＜行動上のつまずき＞ Ex. 遊びが長続きしない
注意の制御や衝動性という観点から解釈
- ＜対人関係のつまずき＞ Ex. 話がかみ合わない
音声言語理解の弱さという観点から解釈

⑬

個人内差としての理解の重要性！

学習のどの領域も苦手で、個人間差としては、強いと言える部分が見られない子の場合、個人内差として、その子の中で比較的得意な部分と比較的苦手な部分を明らかにすることによって、指導支援の手がかりを得ることが出来る。

つまずきに対する指導原則

- ★**できるところから始める** ＜発達論的視点＞
(どこまでできて、どこからできないのかを明確化)
- ★**できたら褒める** ＜行動論的視点＞
(有効な強化因と計画的な強化スケジュールを検討)
- ★**認知特性に配慮する** ＜認知論的視点＞
(強い能力と弱い能力等の認知特性を明確化)

⑭

適切な指導は子ども理解をベースに！

- ・発達論的視点からの理解～
子どもがどこで躓いているかを分析し、出来るところから出発することが重要。
- ・行動論的視点からの理解～
当たり前の行動もほめることが重要で、褒め方は適時変化させる必要がある。

学習に配慮が必要な子どもたち

- ★**学習上の明確な遅れを示す子**
 - ・下学年の段階にある子
- ★**読み書きが苦手な子**
 - ・視写が遅い子、脱字や誤字の多い子
- ★**計算が苦手な子**
 - ・指を使って計算する子、面倒くさいを連発する子
- ★**理解に時間がかかる子**
 - ・周囲の様子を見て行動することが多い子
- ★**集中力にける子**
 - ・学習中に一人遊びや他児にちょっかいをかける子

⑮

配慮の必要な子が出すサインは何？

★視写が遅い子は学習の遅れを伴うことが多い。視写が遅いという状態は、通常の授業の中で気づくことができる。したがって、気づいたときは、早めにその原因を分析し、適切な対応が求められる。またこの他にも子ども達が様々なサインを示していることを再確認しましょう。