

学習障害と動機づけ研究に関する一考察

A Study of Learning Disabilities and Motivation

陳 惠貞
Chen HueiChen

目 次

- I はじめに
- II 障害者と「気になる学生」の違い
- III 軽度発達障害とは
 - 1. AD/HD の事例
 - 2. 学習障害について
- IV 保育士養成校学生の学習における動機づけ
 - 1. 学習意欲を喚起する動機づけの工夫と試み
 - 2. 「基礎学力不足」の解消への試み
- V おわりに

I はじめに

「全入時代」の突入で大学や短大に入学する目的意識が希薄になり、「学ぶ喜び」や「学びの意義」を考えず、とりあえず大学に入る学生が増えている。そしてそれが「学習意欲の低下」に繋がっていると考えられる。平成 19 年度私立大学教員の授業改善白書¹（私立大学情報教育協会，2008）の調査は、「3 年前の調査と比べ、大学・短期大学とも依然として基礎学力、学習意欲が焦眉の課題となっている」と冒頭に記されている。ゆとり教育のひずみによる基礎学力不足が事態に拍車をかけたと思われる。調査の結果によると、「基礎学力がない」と回答している教員は、大学では全体の 56.3%、短大では全体の 64.7%となっている。大学・短大の両方とも過半数の教員が私立の高等教育を受けている学生を「基礎学力がない」と感じており、特に短大の理科系が 82.1%、人文科学系が 70.8%と極めて高い値となっている。「学習意欲がない」という項目は、大学では全体の 37.2%、短大では全体の 36.0%となっている。「学習意欲を高める工夫が難しい」ことが指摘され、「学習意欲を喚起する動機づけの工夫」を凝らすことが強く求められている。

「基礎学力、学習意欲が焦眉の課題」という問題提起がある一方、明らかに学習能力に問題がある学生が高等教育現場に入ってきていることも事実である。これは単なるゆとり教育のひずみによる基礎学力の問題ではないことも判明した。教育現場では、学生に対す

る学習動機づけや学習意欲を高める試みを日ごろ積極的にしている。新しい教材や手法の開発を含め、学生のレベルに合わせ、改善の努力が続けられている。しかし、中には教科（特に基礎理論的な科目）によって、どのように指導をしても理解につながらないような理解能力に欠けている学生が目立つようになったと言わざるを得ない。本来、学力的に高等教育機関に入れない学生が「全入時代」による学生の争奪戦のすえ、受け入れが緩んでしまったからである。このように高等教育機関による熾烈な生存競争が免れない状況の中、どのように学習障害の学生を指導するのが、新たな課題となっている。

一方、教育の本質から考えれば、障害児（者）の定義には当てはまらないが、いわゆる「気になる子（学生）」²（以下大学・短大など高等教育機関で学習している軽度発達障害の疑いがある学生を「気になる学生」と呼ぶ）に対する偏見はあってはならない。「有教無類」という孔子の教育理念に基づき、すなわち「どのような学生に対しても隔たりなく教育を施すこと」は教育の真髄にある。まして、「気になる学生」を排除することは差別や偏見になり、二次的障害につながる恐れがある。同時に、教育的には決してあってはならないことである。いままでの教育現場で問題児とされてきた生徒が最後の教育機関といえる高等教育現場で、就職のすべを得ないまま社会に放り出されることによって、更なる社会問題を生み出す可能性があるだろう。このような観点から最後の高等教育機関でしっかりと教育を受け、卒業後、社会の一員として就職先で活躍できるような人材に成長してもらうことが理想的である。そのためにも、いままでと異なった学生を教育するに際し、どのような点について注意すべきかを周知することが重要である。本研究では、まず近年、高等教育現場でよくみられる障害者ではない「気になる学生」の特徴をみていく。そして、教育現場では、このような学生にはどのように動機づけていくかを探っていく。また、保育士養成校として国家資格や免許を取得する学生の適性について考えていきたい。少しでも高等教育機関で養成校として、学生を教育するに際して役に立てることを願っている。

II 障害者と「気になる学生」の違い

2006年6月に学校教育法が一部改正され、2007年4月より「特別支援教育」が始動した（小野・上野・藤田，2007）。従来、盲学校・聾学校・養護学校といった特殊教育機関が「特別支援学校」と呼ばれるようになり、特殊学級が「特別支援学級」となった。そして、「特別支援教育」が注目されるきっかけは、2001年1月に文部科学省が「21世紀における特殊教育の在り方」を示したことである。通常学級に在籍している「気になる子」たちが発達障害ではないかと疑われるようになり、教育上支障が出始めた。学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（AD/HD）、高機能広汎性発達障害（HFPDD）など、現在こそ細かく分類ができたものの、当時では診断が難しい軽度な発達障害であった。つまり、日常生活では大きな支障がないため、知的障害者と断言できない。しかし、学習の側面や対人関

係・コミュニケーションなど社会性の側面ではうまくいかない傾向があり、不適応がみられるようになった。

藤林（2008）によれば、知的障害は法律用語であり、精神遅滞は医学用語である。精神遅滞の判断基準について、アメリカ精神医学会の定める「精神疾患の分類と診断の手引き」DSM-IV-TR（American Psychiatric Association, 2000）に書かれている。知的能力の診断は主に知能指数 IQ 水準で分類し、精神遅滞の度合いを判定する。ちなみに、IQ 指数 70 はボーダーラインとし、その平均以下は精神遅滞という。さらに IQ 指数が下回るほど、軽度・中度・重度・最重度としている。そして、障害児や障害者として認められると福祉サービスを受けることができる。

このように、精神遅滞と判定されれば障害者として扱われるが、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（AD/HD）、高機能広汎性発達障害（HFPDD）などの軽度な症状はどのように位置づけるかは難しいところであった。また、実際に軽度発達障害が「もっと頑張れば、克服することができる」であろうか。小野ら（2007）は、これら LD・AD/HD・HFPDD を軽度発達障害とまとめることもあるが、「軽度発達障害」という用語に批判が向けられていることを指摘した。その理由の一つとして挙げられたのは、「軽度」を「軽い」と解釈し、「軽い障害ならば子ども自身にもう少し頑張れば、乗り越えられるのではないか」と誤解している教員が意外と多いことである。

さらに、保育・教育現場では「軽度発達障害」のように「障害」という言葉を避けて、「気になる子」・「気になる学生」という用語を使い、ますます誤解を招くことになる。「気になる子」・「気になる学生」という呼び方は、その子どもや保護者と親に傷つけないような心遣いであろうが、教員には「障害」の大変さが伝わらないという逆効果がある。そして、教員の立場から「気になる子」・「気になる学生」だけに対する特別扱いができないことにもネックであり、学生に対する公平性に欠けるからである。つまり、特定の子どもに対して「教育上の配慮」という行為は、学生全員を前にして「依怙最良」（えこひいき）をしていると誤解される恐れがある。よって、「障害」と認められない限りは、教員の立場から「気になる子」・「気になる学生」に対する「教育上の配慮」は限界があると考えられる。

「一生という長いスパンを考えると、軽度発達障害の子どもたちは一般の競争社会で生き抜き、家庭をもち、子育てをするという楽しみもある半面、ストレスもかかることの多い仕事に従事していこうとしているわけです。その際、かれらが抱えている発達障害は決して『軽い』ものではない」と小野ら（2007）は軽度発達障害者が抱えているハンディキャップを指摘した。法律上、軽度発達障害者は障害者として認められず、もちろん福祉サービスも受けられず、自力で生き抜くしかない。しかし、「障害」という現実を払拭できないことには「重い」荷物を背負っていることに変わりがない、決して軽くみてはいけないと受け止める。

以上から、障害者と「気になる学生」はどのように違うかをまとめてみる。障害者は障

害があると認められ、福祉サービスを受けることができるし、堂々と「教育上の配慮」を受けることができる。一方、「気になる学生」は障害があるかどうか曖昧であり、もちろん福祉サービスを受けることができない。「教育上の配慮」を受けることができる場合もあるだろうが、できないのが大半であろう。なぜなら、発達障害の種類によっては、単なる「変わっている人」や「わがままな人」にみられたり、「不器用だが愛しい人」にみられたりするからである。「わがままな人」というような社会性の身につけていない人ならば、他の学生に嫌がられる。教員が特別な配慮をすると他の学生の反感を引き起こすから、配慮すべきところではあるができなくなってしまう。「不器用だが愛しい」と思われれば、教員や他の学生から援助してもらえる可能性がある。「不器用さ」から鈍い・とろい・のろいと思われると、いじめの対象にもなり兼ねない。このように、教育現場で出会う学生に、発達障害の種類によっては処遇・待遇が異なる。以下より近年、高等教育現場でよく遭遇する軽度発達障害の種類と「気になる学生」のタイプを検証してゆき、「気になる学生」に対する適切な対応の仕方を考えていく。

Ⅲ 軽度発達障害とは

「軽度発達障害とは知的障害を伴わない発達障害の一般的な総称で、厳密に定義された学術的な概念ではない。(中略) 障害の特性が分かりにくい、周囲に誤解されやすい、環境によって適応が大きく変化するなどの特徴がある」と渡辺(2007)は述べている。知的障害を伴わない発達障害というだけに気づかれにくいし、高等教育現場に上がってきた故である。

また、小枝(2008)によれば「はっきりと何が異常というわけではないけれど、ちょっと気になる」という子どもたちの存在は、小児保健分野で話題になっていた。歩行障害や言語障害という明らかな異常ではないが、「集中力がない」・「落ち着きがない」・「動きがぎこちない」・「興味に偏りがある」・「指示に対する理解力がない」等々のような「気になる子」のことである。このような子どもたちは以前より微細脳機能障害(Minimal Brain Dysfunction; MBD)とよばれ、発達障害医学の発展とともに概念整理され、明らかになってきた。図1で示すように、微細脳機能障害(MBD)は、認知障害・行動障害・対人障害・協調運動障害などの面で不器用さが現れてくる。「協調運動障害は、もちろん単独でも存在するが、それよりも精神遅滞(Mental Retardation; MR)や注意欠陥/多動性障害(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder; AD/HD)、Asperger症候群の部分症状として気づかれることのほうが多い」と小枝(2008)が指摘した。それは医療現場でも軽度発達障害を判断するのに難しいことが物語っている。軽度発達障害は診断上の不明確さに加え、子どもの外見からすぐに判別しにくいところがある。わがままや少し変わった性格な子、あるいは問題のある家庭に育てられたしつけの悪い子と誤解されること

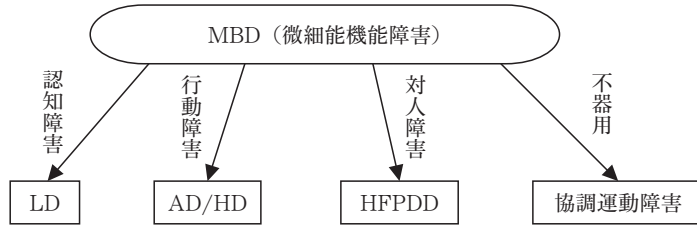


図1 軽度の発達障害の概念の変遷

(出典：小枝達也 (2008) 『5歳児健診 発達障害の診療・指導エッセンス』 p. 1より)

が多い。特にAD/HDの子どもは、このような傾向が顕著である。次にAD/HDの疑いのある子どもの事例をあげることとする。子どもの心からの叫び声が聞こえてくるような気さえする。

1. AD/HDの事例：Peacock (2002), p. 12 より

「キーション、15歳

毎年、保護者面談は同じことのくりかえしだ。先生が両親に、ぼくがどれほど悪い子なのか、どれほど問題児なのかということ伝えて、母は泣きだし、父は真っ赤になってしまう。先生は、きっと心の中でこう思っているんだ。『なんて親だろう！ どうして子どもをしつけることができないんだ？ きびしくしつけをすればいいのに』って。

ぼくは、両親にもうしわけない気持ちでいっぱいになる。母も父もせいっぱいやってくれている。そしてぼくだって、よい子でいようと努力しているんだ。でも、なぜかうまくいかないんだよ。」

これは、AD/HDの疑いのある子どもが発した心からの言葉である。この子どもは、両親に申し訳ない気持ちでいっぱいになる「罪悪感」と努力していたにもかかわらずできない「無力感」という複雑な感情が絡みあい、自分の障害に対する戸惑いが滲み出ている。ここでもう1つの問題が心配される。教員が親に対する攻め立てという問題は、過度なしつけや虐待につながる恐れがあり、二次的障害になる可能性が十分に考えられる。なので、教育現場では子どもへの理解や支援が必要であり、同時に親への理解が望まれる。一方、AD/HDについて、家庭のしつけの問題ではないことが分かったが、間違った育て方や悪い家庭環境によって、AD/HDの症状を悪くすることもあるので、見極めることが大切である。

AD/HDの子どもの特徴として、日本語の訳名とおり、注意欠陥/多動性が挙げられる。厳密的にいうと多動性障害が伴わない場合はADDというが、「アメリカ精神医学協会が定めた正式名称は、AD/HDだ。これは、不注意に多動をともなう場合も、ともなわない場合もあるということを示している」(Peacock, 2002)。ちなみに、AD/HDの多動性は

加齢につれ落ち着いてくるが、注意欠陥は続くようである。なので、AD/HD の子どもは成長とともに何とか個性の範囲内に収まり、大学生にもなれば見た目ではすぐに AD/HD だと判別できないのが実情である。その一方、近年、高等教育現場では講義中にもかかわらず、すぐに「トイレへいくという学生」や「私語が止まらない学生」が目立つ。これは AD/HD の多動性・衝動性による自己コントロールの欠如である。「私語」を阻止するため、教員が学生を注意しないと周りの学生に迷惑がかかることになる。しかし、その学生に言葉かけをして注意をしても、障害によってなかなか問題行動をやめようとしなことが度々である。それは「やめようとしな」ではなく、もしかすると自己コントロールができない現象である可能性も否定できない。さらに厄介なのは、教員が理解を示すことによって、他の学生が特定の学生への教員の対応を理解することができなければ、このような事態は教員の指導力が問われる。学級運営がうまくいかず、最悪の場合は学級崩壊に発展してしまう事態になりかねない。

また、注意欠陥の学生が一人いることで、本人はもちろん、周囲の学生までも講義内容に集中できず、理解まで至っていない学生が続出する事態につながってしまう。AD/HD の疑いのある「気になる学生」は学業不振に陥ることが多い。このような学生に対して、課外補習の工夫が必要であろう。課外補習をすることは教員の負担が増えることになるが、講義の一環として取り入れ、「気になる学生」を導く教育的な抜本策として考慮すべきだと考える。

そして、多動性障害が伴う AD/HD の「気になる学生」は、幼少期から高校まで、叱責を受けた経験が多いことが推察できる。自尊感情が傷つけられた学生は、指摘や注意を受けると大きく反発するタイプや萎縮してビクビクするタイプの 2 種類があると思われる。AD/HD の「気になる学生」の素質を理解したうえで、適切な接し方を熟慮したほうが教員として感情的にならずに済むであろうし、冷静に対処することが望める。高等教育現場での教員の教育的な配慮、または教育的な支援の仕方は、緊急課題である。

具体的に、AD/HD のような「気になる学生」について、教育的な支援としてどうすれば良いであろうか。鳥居 (2009) が次のように 5 項目にまとめて示している。「①余分な刺激を減らし、環境を調整する ②望ましい行動は増やし、望ましくない行動は減らす ③トラブルを起こさない工夫 ④失いやすい自信と意欲を支える手だて ⑤基本的な信頼関係と自尊感情を育てる」。紙面の関係上、ここでそれぞれについて詳しく説明することができないが、稿を改めて考察したい。AD/HD のような「気になる学生」は、確かに余裕をもって、ゆったりした環境の中で接することができたら、トラブルが起こらないようになる。その中で育まれる信頼関係と自尊感情はその後の人生に多大な影響を及ぼすことに違いない。

次に、AD/HD のような「気になる学生」は教育現場の教員を困らせるものではないが、同様に学業不振に陥ることの多い学習障害について考える。

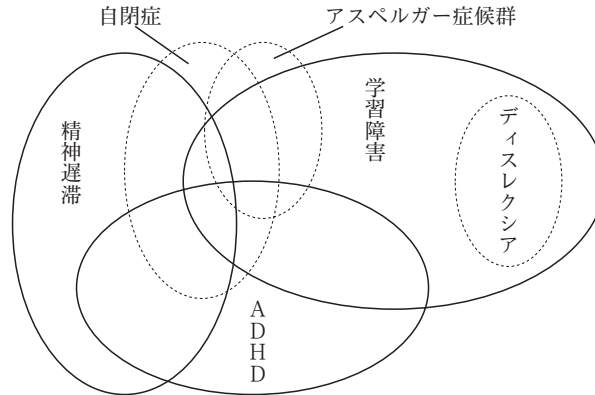


図2 学習障害と近接概念の関連図
 (出典：上野(2006)『発達障害』p.96より)

2. 学習障害について

文部科学省による学習障害の定義として「基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と活用に著しい困難を示す、様々な障害をさすもの」である(上野、2006)。日常生活の中で、聞く・話す・読む・書く・計算する・推論することのうち1つ以上の項目が苦手で、他は特に支障がない場合とする。全般的な知的発達に遅れはないことによって、教員はやはりこのような学生を障害者として扱うことができない。また、人間は大抵そうであるが、自分の苦手なことから離れたがる・隠れたがるという気持ちがある。苦手なことを隠したがることにより、余計発見が遅れる。かくして、学業不振になってしまい、ついに授業を欠席し、単位を落とし、さらに悪循環に陥る学生が増えてきた。

学習障害(LD)は概念的に立場の違いによって、解釈が非常に異なる。鳥居(2009)によると、学習障害のLDはもともと医学用語のLearning Disordersを翻訳した用語である。文部科学省の定義によればLearning Disabilitiesになる。研究者の研究分野によって、Learning Difficulties; Learning Differences(学習困難)と広く解釈するものもある。脳の発達や脳機能に問題があると考えられ、単なる学業不振ではない。そして、図2のように学習障害はディスレクシア・精神遅滞・AD/HD・自閉症・アスペルガー症候群など他の軽度発達障害と併発し、関連がある可能性が大きいである。互い複雑に絡みあい、大変判別しづらいものでもある。学習障害は、自閉症やアスペルガー症候群のような対人障害、精神遅滞のような軽度な知的障害、またはAD/HDのような行動障害と重なる部分があることが図2からよく分かる。その中で唯一確実に学習障害の一部であり、学業不振に直結するのはディスレクシアである。

ディスレクシア(dyslexia)とは、難読症・読字障害・読み障害とも呼ばれるものである。主に読み能力に特異な困難を示す学習障害の典型的な臨床例の一つである。読みに問

題がある場合、書きにも何らかの困難を示すことが多い。読み・書き障害という場合も考えられる（小野ら、2007）。大学講義中に、輪読（読み上げ）という手法を使うとディスレクシアの学生を見つけることができる。これは単なる緊張による読み間違いや学力不足によって漢字が読めないというものではない。例えば、文の理解ができず、ただ文字を追って読むことで、息つきを変なところであること、つまり文の切り箇所が微妙であり、それは単語・音節・音韻の分解が分かっていないことになる。または、文を通して順に読んでいくが、文字の脱落や行の脱落が目立つことなどである。文を読むことや理解することのできない学生に、感想文、小論文やレポートを書かせるとやはりできないことが多い。専攻にもよるが、より専門的な知識を学び、文書にまとめ、問題点を提示していく高等教育では、ディスレクシアの学生にとって、この障害は課題達成を妨げる壁になる。

ディスレクシアはあくまでも学習障害の一例である。学習障害は認知障害に属し、「言語性能力」の学習障害と「非言語性能力」の学習障害に分けられる。「言語性能力」とは、聞く・話す・読む・書く・計算する・推論することを指している。学校で学習する科目が主であり、文部科学省による学習障害の定義に即したものである。「非言語性能力」とは、空間認知・視覚認知・運動能力・時間の感覚・状況理解など、生活の中で生きていくための基本的な能力である（鳥居、2009）。具体例として、我々はよく方向感覚の弱い人を冗談半分で「方向音痴」と愛嬌よく呼ぶ。「方向音痴」といわれる人は、空間認知障害の疑いがあり、文明社会に生活している分には、道を尋ねたり、ナビシステムに依存したりすることができ、道に迷いながらも目的地に辿り着き、生活に大きな支障がなくて済む。仮に「方向音痴」といわれる人を砂漠やアマゾンのような標識や尋ねることのできない過酷なところに行かせるとすると、生きて帰ってこられないであろう。つまり、いわゆる重度の「方向音痴」は典型的な「非言語性能力」学習障害と考えられる。ちなみに、上に言及した ディスレクシア は「言語性能力」学習障害である。

学習障害の学生を支援するに際して、苦手とするものを突き止め、焦点を合わせて指導することが肝心であろう。学習障害の学生は全般的な知的な遅れがみられないため、自己要求・自己達成のレベルが低くない。そして、親や教員からの期待も高くなりがちである。しかし、特定の能力の学習と達成が困難であるため、プライドが傷つきやすく、自尊感情の低下によりできないことから逃避してしまいがちである。

他の軽度発達障害の併発のない、純粋な学習障害の学生は、生真面目で一生懸命で、しかし自信が持てないという特徴がよくみられる。学習障害の学生がやる気を出しても、一生懸命頑張っている、克服することができないし、乗り越えることもできない、どうにもならない挫折感や葛藤があるという。そのため、極度に臆病になったり、自信喪失になったりする。教員としての対策は、時間がかかるが信頼関係を築いたうえ、その学生の良いところや得意分野をみつけて、「できないこともあるが、できることのほうが多い」というように悟り、少しずつ自信回復につながるように励まし、動機づける。そして、卒業

や就職に近づくにつれ、親の焦りが強まり、プレッシャーが強まり、学習障害の学生が逃げ場を失うような立場になりがちである。親の理解を求め、学生を攻め立てないように助言することが大事である。

IV 保育士養成校学生の学習における動機づけ

1. 学習意欲を喚起する動機づけの工夫と試み³

保育士養成校に入ってくる学生は、当然のように保育士を目指している人だと思われる。ところが、事実上「全入時代」に入り、大きく変化してきたように思う。勿論、養成校では保育士を目指している学生が大半だが、そうではない学生の割合が急増していることが浮き彫りになっている。長年論議されてきたいわゆる無関心・無感動・無責任・無気力のスチューデントアパシーの問題がある。現代の若者に「生きる力」をつけることが重要な課題となっている。さらに、授業中に様々な問題行動を起こし、授業を中断させる行為が、まじめに勉強している学生たちの妨げになっている。このような未熟な学生をそのまま社会に送り出すことは、新たな社会問題を生み、まして乳幼児教育現場には多大な混乱と悪影響を及ぼすことになる。しかし一方、このような自由奔放な学生の中には、感性が豊かで、活力に満ち、手先が器用で、柔軟な発想を持っているものもいて、保育士としてキラリと光るものを感じさせる。様々なタイプの学生が混在している教育現場では、それぞれ適切に対処するのに多大な努力とテクニックそして経験が必要である。学生支援の立場から、以上述べたような気になる学生に対してどのように動機づけるかは極めて重要である。

「動機づけ」(モチベーション=motivation)という心理学的な用語は日常ではよく「やる気」や「意欲」が使われている。言葉の使い方が少々違うが、例えば「今日はやる気が出ない」とか「勉強する意欲が湧いてくる」とは言うけれども、「動機づけ」と置き換えて使うと違和感がある。また、「動機づけ」は「モチベーション」の訳語であり、意味と使い方は同様のはずである。しかし、「これから試合に向けて、モチベーションを高めていきたい」とは言うが、「動機づけ」に換えるとやはりおかしくなる。ここでは、基本的に動機づけ研究をベースとしたものだが、調査等では学生たちによりわかりやすく理解できるように「やる気」を用いたことをここでことわっておきたい。そして、このやる気こそ、問題を解決する方法として、大事な糸口と考えられる。やる気には、一過性と持続性という異なった性質が混在しているもののように思う。一過性のやる気は、短期間に目標を達成したら、長期の達成動機づけに繋がりがやすいであろう。持続性を要するやる気は、ゴールまでのプロセスが長期にわたるため、根気良く取り組むことが必要になる。長期目標を達成するため、どのように達成動機づけを働かせて成功に結びつける工夫をすれば、持続性の性質を持つやる気を育てることができるであろうか。

ここで、長期目標を達成するため、筆者は長期にわたって学生のやる気を記録し、見て

いく必要があると考えた。学生たちの達成動機ややる気の変化に着目し、「やる気曲線」を作成させている。そして、この「やる気曲線」を作成させる大事なねらいとして、学生が常に定期的に反省をさせ、自己評価を出すことによって、持続性のあるやる気を促すことにある。作成する方法は、まず、やる気レベルを5段階評価（やる気満々、やる気がある、どちらともいえない、あまりやる気がない、全然やる気がない）で、月ごとに自己評価をしてもらう。さらに、そのように評価した理由を記入してもらう。調査期間は2007年4月から2008年6月までの間、約1年3ヶ月にわたったものである。「やる気曲線」の傾向として、高群・中群・低群という3つの群に分けた。高群は「やる気群」と名づけ、新学期の初めに高いやる気レベルを示し、その後、落ち込んだり、一時期やる気を失くしたりしていても、やがて高いやる気レベルに戻るものである。中群は最初からあまりやる気がなく、かといって拒否もしない「無気力群」である。低群は、最初から最後まで全然やる気が起きないもの、もしくは、最初やる気があったが下がる一方の「挫折群」である。大まかな結果として、一年次では、高群は64.7%、中群は15.7%、低群は19.6%で、有効回答数は51名であった。入学当初から高いレベルのやる気と自己評価しているものは、全体の76.5%に達した。この数字をみれば、前述した近年の大学・短大生が入学する目的意識が希薄になっていることを裏づける。というのは、保育士養成校に入学してくる学生は、調査の建前にしても、7割強に過ぎないという現実を物語っている。また、中群の15.7%に注目すると、入学した当初から無気力で、まさに提起されたスチューデントアパシー問題である。さらに、低群の19.6%は、入学当初は一旦やる気を示したものの、すぐにやる気がなくなり、保育士になる意志の弱さを見受けた。

次に、記述した理由の内容をみていくと、一学期の行事ごとに法則性がみられた。特に高群の「やる気群」には、起伏があり、4月の入学時は意気込みがありやる気満々である。5月になると一部の学生は慣れてきたせいか、「五月病」と称して、気分が優れないようだ。6月になると梅雨の季節でジメジメしてやる気なくなる学生が増えた。7月にはテストに向けて、「やらなければ」と思う学生が圧倒的になった。8月と9月の夏休みで、やる気が両極端になっていた。積極的に「前期に学んだものを復習し、後期に向けて頑張る」学生と「気持ちがゆるまないように気を引き締めた」学生が、休み中も高いモチベーションを保ち続けた。一方、「バイトの日々で、全く勉強していない」学生や「いっぱい遊んだ」学生などは、他の方向にエネルギーを費やした。10月には夏休みの効果が出てくる月である。休み中に頑張った学生は後期に向けて更に頑張ると意気込みをみせ、他のものはなかなかやる気に切り替えられずにいた。また、大学祭のこともあり、なかなか勉強に身が入りにくい時期ではあったようだ。11月には初めての実習があり、やる気満々の学生や緊張しすぎて調子が出ない学生様々であった。12月には、実習の効果で保育士になる実感が湧き、さらに頑張ると決意する学生と実習先で失敗し落ち込む学生に分かれ、ここが保育士になるやる気の評価する一番チェック・ポイントとなった時期であった。1

月には正月があり、休み明けでやる気が出ない学生と、期末テストに向けて頑張る学生の姿があった。この1年間の流れは一見当然のように見えるが、「やる気曲線」の自己評価はそれぞれの学生の「カルテ」であり、やる気が出ないときに「処方箋」を出してあげれば、「無気力病」や「挫折病」など適切な時期に支援することができるのではないかと思われる。学生の性格によって、信頼関係のもとで、喝をいれたり、励ましたり、適切なアドバイスをすることで、大分変わってくる。中には「重症」でどうにもできないケースもあるが、この「やる気曲線」の自己評価によって救われたものもいた。大学生と言えども、個別対策が必要である。

2. 「基礎学力不足」の解消への試み

教育の質の保証に対して、「基礎学力不足」は依然として深刻である。活字離れの時代にあって、誤字脱字の多さに閉口することは度々である。必修の専門科目を勉強して暫くすると、「難しくついていけない」と言う学生が現われる。対策としては、新たにドリルを作り、漢字問題と専門用語と毎回授業の内容に関する問題を出し、授業の最後に小テストという形を取っている。こうした努力によって、学生たちが理解できていないところを確認することができる。さらに、繰り返しているうちに、学生たちが漢字や記述問題がどんどん書けるようになり、達成感や有能感に繋がることを実感している。また、「基礎ゼミナール」や「保育専門演習」というゼミの時間に、「一般常識」のテキストを予習させ、テストを行うことによって、学力の向上を図っている。「生きる力」や「学ぶ力」を伸ばすためには、個々の教員の努力・工夫だけでなく、学校ぐるみの取り組みが不可欠と考えている。

V おわりに

アメリカの大学における学習障害者のための権利を保障する法律がある。Vogel (1987)によると、1973年リハビリテーション法第504条施行規則の通過が、学習障害者の市民としての権利法を獲得した。リハビリテーション法第504条は、「連邦政府の財政援助を受けているプログラムあるいは活動に障害者を、その障害ゆえに参加させないとか、受益を否定するとか、差別することは認めない」と記している。さらに「志願者の障害に関する情報を提供あるいは請求することは禁止されている」(Guildroy, 1981)。一般の学習障害者は、自分の情報が不利に扱われることを恐れて、そのため、行政のカウンセラーからの情報を保留した。結果として、学習障害者は大学・大学院・専門学校に籍を置くことができた。しかし、入学して1年後には学業困難が深刻になり、落ちこぼれたり、退学を求めたりしているものが多いとVogel (1987)が指摘した。学習障害の情報を保留したことによって、教員からの援助ができなかった。学業に挫折し、学校をやめていく学生の

無念さが自分のことのように身に沁みるような思いである。日本では、高等教育機関に対する学習障害者への拒否の禁止令がない。その上、「全入時代」の突入という冒頭に挙げたフレーズが示すように、いままで狭き受験戦争の受け入れ先である高等教育機関のレベルにもよるが、以前より簡単に入学することができるようになった。しかし、その先、卒業するまでの道のりは決して平坦なものではないはずである。アメリカと同様に、学習障害者は学業に挫折し、途中で退学する学生が続出し後を絶たない。学習障害は「隠れた障害」といわれるように、発見が難しい場合もある。公平性が要求される教育現場では、正当な理由もなく、教員として特定の学生に対する援助が、「依怙最眞」にとられることが他の学生の前ではできない。プライバシーや個人情報保護が叫ばれるようになったこの時世、学習障害があることを適宜に周囲に周知したほうが本人のためになる場合もあると考える。

小児麻痺の友人に聞かせてもらった話である。「ぼくは足が悪いから、体育の授業はいつもボリだった。同級生が自由自在に走り回るのをみて、なんでぼくだけが走れないの幼い時から神様を恨んだ。だけど、いまは心から感謝している。走れないから、ぼくは勉強に専念することができた」という。いまは学者になった友人の言葉を思い出し、環境次第で人間は適応していくので、適材適所で才能を開花させていく力があると信じる。同様に、軽度発達障害の学生はそれぞれ克服のできない障害をもっているが、環境次第でほかの才能をみつけてやることは、我々周囲の大人の務めであろう。環境次第で才能が変わる軽度発達障害の学生は期待できる。発明家のエジソンは有名な一例である。

軽度発達障害は増えているのかについて論議があった。「子どもをめぐる生活環境の変化や産業構造、社会構造の変化に伴って、障害とされる範囲が広がり、以前は障害にならなかった状態が、新たに障害を定義されることがある。産業が高度化すれば、より専門的な職業的スキルが求められることが多くなるので、それまで障害にはならなかった特性が問題とされることがある。労働力の機械化が進めば、それまで必要とされた単純作業や粗大な動作などの労働が人間から機械に変わり、単純反復作業や粗大運動を伴う労働を担っていた役割が不要となる。知的障害者は、このような機械化によってそれまで必要とされた就労の機会を奪われることになった。この結果、知的障害者の社会参加が制限されるので、生活上や職業上の不適応の状態に陥る割合が増えることになる。もちろん、逆の現象もあるが、軽度発達障害の特性は社会の変化によりハンディとされることが多いかもしれない」と渡辺（2007）が指摘した。社会の進化によって、粘り強く単純反復作業に取り組む有能な労働力が不要になり、障害者が生きづらい社会になりつつある。しかし、障害を隠すのではなく、広く知られるようになり、個性だと受け止めてもらえるようになれば、それぞれの個性に応じた対応ができるようになる。また、教育上の問題に対して、教育現場の教員が一人で抱えるものではなく、集団・地域・社会・全世界の人々は障害に対する理解を深めることが大事である。子どもたちに個性豊かな人間同士のことや広い心で異な

る他者への理解と触れ合うことの大切さを伝えることが何よりも重要なことだと考える。

最後に、保育養成校の立場から考えることにする。資格や免許など専門性が要求される時代ではあるが、厳しく締め付けるようにすればするほど優秀な人材を絞り出せるというものではない。規制が厳しくなる一方、学習障害など軽度発達障害を持つものだけでなく、普通の人間でも息苦しくなるはずである。高等教育というのは専門性はもちろん、それ以上に人間性が大事である。締め付けることによって、心の余裕が失われ、ストレス社会に殺伐さを感じる。いま世界中テロや凶悪犯罪事件が頻発している。彼らを闇に追い上げたのは誰であろう。テロや凶悪犯罪事件を起こしては問題解決にならないばかりか、ただ不幸を増やすだけであり、けして許されることではない。根本な問題解決法、そして平和な世界を築くのは教育の力にほかならないと思う。余裕もった豊かな心を育てる教育現場は人間を育むゆりかごである。教育の原点に戻ることを願ってやまない。

註

- 1 社団法人私立大学情報教育協会（平成20年5月発行）による平成19年度私立大学教員の授業改善白書である。調査対象は日本全国加盟している私立大学（343校、65,903名）と短大（138校、3,731名）の専任教員である。
- 2 幼児・教育現場で比較的早い段階で障害が発見された子どもを障害児と称し、軽度障害の疑いがある子どもを「気になる子」と称す。これに対応し、高等教育現場で学習しているものを軽度障害者とまだ一般的呼称ではないが、本稿ではあえて「気になる学生」と表記する。
- 3 この部分は、筆者が「保育士の動機づけについて—養成校の現場から」（陳，2008）というテーマで、平成20年9月24日から26日まで北海道ブロックにて開催された「全国保育士養成協議会」において発表したものの一部を加筆したものである。

引用文献

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fourth edition, Text Revision: DSM-IV-TR*. Washington, D.C.: Author.
- 陳惠貞（2008）。「保育士の動機づけについて—養成校の現場から」『全国保育士養成協議会第47回研究大会発表論文集』社団法人全国保育士養成協議会（平成20年9月1日）pp. 238-239.
- 藤林清仁（2008）。「子どもの『発達の遅れ』はどう診断されているか」名古屋経営短期大学子育て環境支援研究センター編『保育・療育・福祉から考える とも育ち保育入門』民衆社 pp. 187-192.
- Guildroy, J. (1981). The learning-disabled college applicant. *The College Board Review*, 120, pp. 17-30.
- Peacock, J. (2002). *ADD and ADHD* Capstone Press (ジュディス・ピーコック (Judith Peacock) 田中千穂子監修、上田勢子訳 (2005)). 『10代のメンタルヘルス10 ADDとADHD』大月書店 pp. 9-12)
- 小枝達也（2008）. 『5歳児健診 発達障害の診療・指導エッセンス』診断と治療社 pp. 1-2.
- 小野次朗・上野一彦・藤田継道（編）(2007). 『よくわかる発達障害』ミネルヴァ書房
- 私立大学情報教育協会（2008）。「平成19年度私立大学教員の授業改善白書」『大学教育と情報』社団法人私立大学情報教育協会 p. 1.
- 鳥居深雪（2009）. 『脳からわかる発達障害 子どもたちの「生きづらさ」を理解するために』中央法規 pp. 19-24, pp. 78-83.
- Vogel, S. A. (1987). 大学における学習障害者のためのプログラム Doris J. Johnson & Jane W. Blalock (Eds.) *Adults With Learning Disabilities: Clinical Studies*. The Psychological Corporation (Susan

陳 惠貞

- A. Vogel (橋本敞監訳) (1991). 「大学における学習障害者のためのプログラム」『学習障害児の青年・成人期』協同医書出版社 pp. 211-238)
- 上野一彦 (2006). 「学習障害の発達と心理」太田昌孝 (編集)『発達障害』日本評論社 pp. 96-97.
- 渡辺隆 (2007). 「軽度発達障害と子ども虐待」『子ども虐待と発達障害』東洋館出版社 pp. 59-65.