

Title	ICT 活用力が LD 児の自己肯定感に与える影響の調査
Author(s)	竹田, 和輝
Citation	
Issue Date	2025-03
Type	Thesis or Dissertation
Text version	author
URL	http://hdl.handle.net/10119/19778
Rights	
Description	Supervisor: 池田 満, 先端科学技術研究科, 修士 (知識科学)

修士論文

ICT 活用力が LD 児の自己肯定感に与える影響の調査

竹田 和輝

主指導教員 池田 満

北陸先端科学技術大学院大学
先端科学技術専攻
(知識科学)

令和 7 年 3 月

Abstract

A study of the effect of ICT skills on the self-esteem of LD children.

Kazuki Takaeda

School of Knowledge Science,
Japan Advanced Institute of Science and Technology
March 2025

Keywords: Learning disabilities, ICT devices, self-esteem, reasonable accommodation

There are cases where children with LD have a low sense of self-esteem due to their feelings of inadequacy in learning, and end up not attending school. There are ways to alleviate the difficulties that children with LD have with reading and writing using ICT. In order to use ICT in a way that caters to the needs of each individual (reasonable accommodation), approval from the school principal is required.

However, due to factors such as the lack of skill in using ICT on the part of teachers, this accommodation is not granted. The private school (SN Lab) that the author participates in teaches children with LD how to use ICT in their studies.

There are few surveys of self-esteem among children, and the methods used to measure it vary widely.

In this study, we define self-esteem as the ability to positively perceive one's own situation, including the use of ICT, by accepting the difficulties of reading and writing and acquiring learning methods that reduce these difficulties. In this study, we would like to show that acquiring learning methods that reduce the difficulties of LD children has a positive effect on improving self-esteem.

The research method was a survey of three parents of students attending SN Lab.

The results of the analysis of these responses show that the children with LD have improved their ability to use ICT to reduce their difficulties with reading and writing. The improvement in their ability to use ICT has enabled them to learn positively and accept themselves. In other words, the results show that the children with LD have improved their self-esteem as a result of their improved ICT skills.

目次

第1章 はじめに	1
第2章 基本的な概念の整理	3
2.1 諸言	3
2.2 LD(学習障害)	3
2.2.1 LD の定義	3
2.2.2 LD 児を取り巻く日本の特別支援教育	4
2.2.3 Learning Differences	6
2.2.4 本研究での LD の定義	6
2.3 学習に関する ICT 機器活用	7
学校教育における ICT 機器とは	7
2.3.1 一人一台端末の配置	8
2.3.2 LD 児の ICT 活用	9
2.3.3 合理的配慮	9
2.3.4 SN ラボ	9
2.4 自己肯定感	13
2.4.1 自己肯定感の定義と尺度	13
2.4.2 学校教育における自己肯定感	14
2.4.3 本研究での自己肯定感の定義	14
2.5 各概念のつながり	15
2.6 結言	16
第3章 聞き取り調査	17
3.1 諸言	17
3.2 目的	17
3.3 対象	17
3.4 質問内容	17
3.5 結果	20
3.5.1 Qi 他児とは異なることの自覚に関する質問	20
3.5.2 Qii 活動に参加するための調整に関する質問	20
3.5.3 Qiii 援助の要請に関する質問	21

3.5.4 Q _{iv} 方法の工夫に関する質問	22
3.5.5 Q _v 未完成の成果物に関する質問	22
3.5.6 Q _{vi} 完成した成果物に関する質問	23
3.5.7 Q _{vii} 指摘を受けたときの反応に関する質問	23
3.5.8 Q _{viii} 表現することに対する不安に関する質問	24
3.5.9 Q _{ix} 自ら困難を話題に挙げるのかに関する質問	25
3.5.10 Q _x 学習意欲に関する質問	26
3.6 考察	26
3.7 結言	29
第4章 おわりに	30
4.1 結論	30
4.1.1 LD 児の自己肯定感の低下	30
4.1.2 合理的配慮としての ICT 機器の活用	30
4.1.3 LD 児自身の ICT 機器の活用スキルの向上	30
4.1.4 聞き取り調査とその結果	31
4.1.5 考察	32
4.2 本研究の限界	33
4.3 展望	33
4.3.1 調査研究としての展望	33
4.3.2 本研究の社会的意義	34

図目次

図 2.1: 日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性(中央教育審議会初等中等教育分科会 2012 に加筆)	5
図 2.2: 個人のニーズに応じた支援に対応する合理的配慮	5
図 2.3: Learning Differences の傘モデル(一般社団法人日本 LD 学会 (監修) 武田 2019 より作成)	6
図 2.4: 学校教育における ICT 活用の 3 つの側面(文部科学省-d より作成)	8

表目次

表 2.1: SN ラボの授業構成	11
表 2.2: 自己肯定感と近似する概念の定義(田島ら 2013 より抜粋)	14
表 2.3: 自己肯定感が高まっていると捉えられる 8 項目	15
表 3.1: 本調査の質問(10 問)	19

第1章 はじめに

知的障害や視覚障害など他の障害による原因ではなく脳の中樞神経の異常を原因とする読みや書きに対する困難を持つ児童生徒を文部科学省は学習障害 (Learning Disability = LD) と定義している(文部科学省-a 参照 2020-11-29)。本研究では他児と共に学習する通常学級において、LD 児が、自身の困難に応じた学習をするために自立的に ICT を活用する力を身に着けることは、自己肯定感にどのような影響があるのかを調査する。

文部科学省は一人一台のタブレット端末の整備を目指す GIGA スクール構想など学校教育での ICT 活用を推進している(文部科学省-b 参照 2020-11-29)。LD 児の多くは通常学級に在籍しており、他児と同じ授業を受けている。しかし、学級内で自分だけが音読できないなどの困難によって自信を失い、学習に対する意欲も失う場合がある。文部科学省の施策においては、LD 児が他児と共に学ぶために必要かつ適当な変更及び調整(合理的配慮)を求めることができる(文部科学省-c 参照 2020-11-29)とされており、ICT 機器活用の環境整備も合理的配慮の一つである。ICT 機器などで学習に必要な能力を補い代替する方法が学力向上に効果があるとの報告(高橋ら 2011; 近藤 2017)もあるが、実際には、LD 児が「求め」て教師が「配慮する」という環境にある LD 児は多くない。その原因は多様であるが、主要な原因の一つとして LD 児の ICT 活用力が十分ではないことがあげられる。合理的配慮における合理とは配慮を受ける者の必要性だけでなく、配慮を行う者にとってのその配慮の実現性も踏まえて判断される。例えば、「読み」に対する困難への配慮としてすべての教科の教科書を常に教師が範読することを求めたとしても、それは教師の授業進行を阻害しかねないほどに重大な労力を有するため実現性が低いとされ、合理的配慮としては認められにくい。もし、ICT 機器による音声読み上げを LD 児のみが聞こえるように活用するのであれば教員に過度な労力がかからず、LD 児の必要な配慮としても必要十分であり、合理的配慮として認められやすい。ただし、このような場合において、教師は他児を含めた学級全体のために、教科教育の授業進度を担保する必要があるため、LD 児に対して個別に ICT 機器の活用を指導することはできない。また、ICT 機器の不具合や ICT 機器を持ち込むことによる友人関係上の不和などに対応することも教員に過度な労力を強いるとして合理的配慮が認められない場合が多い。そこで、LD 児自身が ICT 機器の活用スキルを身につけ、持ち込んだ ICT 機器を自分自身の責任において活用することを教員と約束することで合理的配慮を受けやすくなる。

本研究が対象とする SN(Special Needs)ラボ(スペシャル・ニーズ・サポート 参照 2023-03-14)は、ICT 機器を活用方法の学びの場を LD 児に与え、学校教育と繋がりの中で実践していくことを支援し、大きな成果を挙げている。SN ラボ塾長の佐藤は特別支援教育で有効な ICT 活用法をまとめており(佐藤 2018)、その LD 児を対象とした実践の場が SN ラボである。SN ラボでは、資料の撮影・回答入力、ノートアプリによる考えの整理・記入・蓄積の方法を教え、塾生は学校で受け取ったプリントの撮影・記入・提出、ノートでの考えの整理などで実践し、

他児と同じように学ぶ事ができるようになっている。さらに、ICT 活用実践の課題・成果を共有する場も設けられている。そこで注目すべきことは、SN ラボで学ぶ多くの LD 児には「学校で学べる・自分もできる」という前向きな態度がみられるようになることである。SN ラボの実践を経て LD 児が、ICT 機器を活用した学習方法を身に付けることが前向きに学習に取り組むことを誘発させられるのかを調査することで、学校での LD 児のよりよい学びにつなげることができる考える。

本研究では、教室での ICT 活用力の向上が自己効力感の向上につながり、それが学習によい影響をもたらしているという仮説のもとで調査を行う。田島らは、多くの先行研究で自己肯定感を自分自身のことを肯定的に受容する感覚であると定義していることをサーベイ研究で示している（田島ら 2013）。土田らは、LD 児を対象とした自己肯定感の向上を目指す授業活動の構成やその成果と課題を示している（土田 2011）。先行研究により ICT 活用支援は LD 児の学力向上に寄与することがわかっているが、自己肯定感への影響に関する研究は見られない。

本研究は自己肯定感の向上に着目していることが特色であり、先行研究で得られた知見を踏まえて、保護者へのインタビューによって ICT 活用力が LD 児の自己肯定感に与える影響を調査する。

本論文の構成は、第 2 章では、本研究における基本的な概念である、学習障害 (LD)、学校教育における ICT 活用、自己肯定感の向上について整理する。第 3 章では、SN ラボで実践される教育活動とそれらの活動が、参加している LD 児の自己肯定感を高める効果を有するのかを LD 児自身への質問紙調査と保護者への聞き取り調査の実施、考察を行う。第 4 章では、論文全体をまとめ、本研究の成果を述べた上で、将来の展望を述べる。

第2章 基本的な概念の整理

2.1 諸言

本章では、本研究における重要な概念を体系的に整理するという目的のため、学習障害、ICT 機器、自己肯定感を整理し、各概念の関係性を説明する。

2.2 節では学習障害の定義とその成り立ちを説明する。2.3 節では学校教育における ICT 機器の活用の変遷を説明する。2.4 節では本研究における自己肯定感の定義を説明する。2.5 節では各概念の関連性を示し本研究の立場を示す。2.6 節では結言として、本章をまとめる。

2.2 LD(学習障害)

2.2.1 LD の定義

Learning Disabilities(LD)は知的障害の研究者であったカーク(Kirk, S. A.)によって1963年にアメリカで提唱された。日本では1970年代半ばにカークとマイクルバスト(Myklebust, H. H.)の2冊の専門訳書からLDを学習能力の障害とされ、これが後に学習障害という定訳となる。学習障害の定義として現在の日本においては医学的な定義と文部科学省による学校教育上の定義の二つを取り上げることが多い。医学的な立場による「LD」の定義はDSM-Vによるものがある(American Psychiatric Association(編) 日本精神神経学会(監訳) 2014)。DSM-Vによる定義に至るには以下のように変遷している。DSM-III-R(1987)では発達障害という概念の中で遅れ(困難性)が発生している領域とその均一性から3つの下位概念に分類されていた。全般的で均一な遅れが生じる精神遅滞(知的障害)、全般的で不均一な遅れが生じる広汎性発達障害、特定の領域に遅れが生じる特異的発達障害である。この特異的発達障害のさらに下位概念として言語と会話の障害、運動能力障害、学習能力障害がある。この学習能力障害(Academic Skill Disorders)が発達性読み障害、発達性計算障害、書字障害を総称していた。DSM-IV(1994), DSM-IV-TR(2000)になると、発達障害のくくりが無くなり、広汎性発達障害とその下位概念が自閉症スペクトラムへと統合されたが、LDの診断基準についての変更はなかった。ただし、名称は学習障害(Learning Disorders)に変更され、その下位概念は読み障害、書字表出障害、算数障害に変更された。現行の基準であるDSM-V(2013)ではさらに名称の変更があり、限局性学習障害(Specific Learning Disability)とされており、下位概念はなくなっているが依然として読字、書字、計算の三個に分類される六個の症候によって診断名に付記することができる。6個の症候の内1,2が読字障害、3,4が書字表出障害、5,6が算数障害として付記される。(1)不的確又は速度が遅く、努力を要する読字。(2)読んでいるものの意味を理解することの困難さ。(3)綴字の困難さ。(4)書字表出(文章を書くこと)の困難さ。(5)数字の概念、数値、計算を習得することの困難さ。(6)数学的概論(問題を解くために数学的な概念・事実・方法を適用すること)の困難さ。診断基準の変更で要点となるのは知能指数をもとにした知能水準との乖離を診断の条件に含めなくなった点である。DSM-IV-TRでは知能

の水準に問題はなく、そのうえで特定の能力に問題がみられる場合を学習障害としていた(ディスクレパンシーモデル)が、DSM-Vからは年齢から推定される習熟度と実際の様子に十分な乖離がみられ、日常生活、学業および職業の遂行が困難であることが条件になっている。これは知能指数の数値のみを判断基準にしないことでより実生活の困難性を特定し、診断するためである。文部科学省の定義では“学習障害とは、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、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。”とされている(文部科学省-a 参照 2020-11-29)。上記の二つの定義に共通している部分は、「読み」「書き」「計算」における能力の習得や使用に困難が生じる発達障害の一種であるという点である。相違点としては DSM-V ではその原因について言及していないことに対し、文部科学省の定義ではそれらの状態に陥る原因は他の障害や生育上の環境等による影響を含めないことである。例えば視覚障害によって読むことに困難が生じる場合や聴覚障害によって聞く、話すことに困難が生じる場合のように他の障害種によって「読み」「書き」に関する能力の習得に困難が生じる場合は学習障害と診断されない。また、家庭内の環境によって十分な教育を受けられておらず、このことが原因によって「読み」「書き」に困難が生じている場合や精神的な不良から不登校状態にあることによって学習が継続できず、「計算」能力の習得に困難を生じている場合など発達環境による要因によって学習能力の習得や使用に困難が生じている場合も学習障害とは診断されないことを意味している。

2.2.2 LD 児を取り巻く日本の特別支援教育

障害のある児童生徒への学習支援について 1990 年頃には日本の学校教育の枠組みとして特別支援学校、特別支援学級に続き、通級による指導が特別支援教育内の段階の一つとして検討され始めていた。このころから LD 児教育も通級による指導の対象とするか検討されることになる。しかし、LD を含む発達障害が支援対象とはならず、実際に正式な教育対象となるのは 2006 年度からであった。通級による指導とは学校生活の大部分は通常学級で他児と共に過ごしながらか、困難や障害によって発生する課題の解決や対処法の会得、未然に防ぐための自己理解を得るために特定の時間だけ個別に指導する制度である。令和 4 年の調査によると LD 児、約 30,600 人が通級による指導を受けながら通常の学級に在籍しているとされている(厚生労働省, 文部科学省 参照 2025-01-03)。つまり、LD 児は通常の児童生徒と共に同じ内容を特別な支援を受けながら学習している。LD 児の「読み」「書き」の困難は学習の根幹にかかわる困難である一方で LD 児が学ぶ場は通常学級であることが多く、これは多様な学びの場の連続性を示した表では中段に位置している(図 2.1) (中央教育審議会初等中等教育分科会 2012)。通常の学級で一斉授業を行う教員に対して LD 児が特別な支援を受けるためには、根拠として障害者差別解消法に基づく「合理的配慮」の申請が必要である。合理的配慮とは、障害を理由とする不当な差別的取扱いをせず、申請に対して妥当な配慮を行うことである。障害に関する差別をせず学習機会を提供す

る支援としてはユニバーサルデザインや学校経営上の障害理解教育などに代表される基礎的環境整備と合理的配慮に基づいた個のニーズに応じた支援に分けることができる(図 2.2)。つまり、合理的配慮を求めるのであれば自分自身のニーズを伝え、その上でどのような配慮が望ましいのか議論する必要がある。この議論において障害の診断は必須ではないが、教育と医療と家庭の連携を円滑に行うために診断を受ける場合も多い。ただし、学習障害の診断を下すことができるのは医師に限られるため教員が診断を下すことはできない。そのため一般的には保護者が発達の困難に気が付くか、学校内の様子から教員が発達の困難に気が付き、保護者に伝えることで医院を受診し診断を受けることが多い。

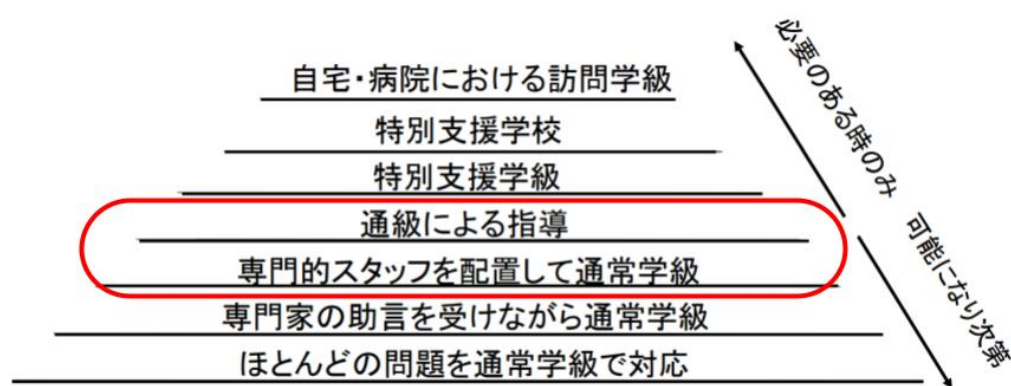


図 2.1: 日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性

中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012)に加筆

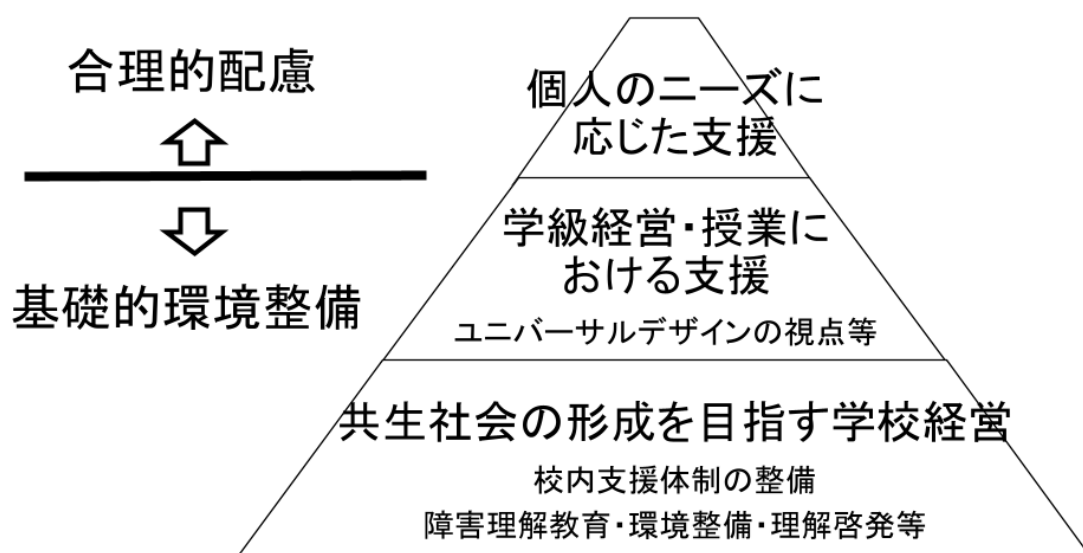


図 2.2: 個人のニーズに応じた支援に対応する合理的配慮

2.2.3 Learning Differences

一方でアメリカ合衆国での教育現場では保護者や本人へ直接説明する際は Learning Differences(学び方の違い)として説明をする。これは傘モデルと呼ばれ包括的な定義(図 2.1)の下に LD、Dyslexia、読み書き障害を有する自閉スペクトラム症、ADHD などが含まれる。学習障害(Learning Disabilities)という言葉では個人の学習能力の弱点になる部分を強調するイメージが強く保護者や本人が自尊心を損ねてしまう可能性がある。そうではなく、学び方が違うと表現することによって、本人が教師とともに自分自身に合う学習方法を探し、学習に取り組むことを目指し、自尊心を損なうことなく学校生活を送ることができる。LD という用語が示す子どもの状態をどのように捉えるかは議論が続けられているが、学校現場においては学び方が違う子どもたちとして捉え支援を行うことが望まれている。ただ、学級編成や支援体制については依然として教育上の定義に則っており、配慮を申請する場合などに診断書を求める場合は医師による診断が必要である。その場合はやはり医学的な定義である DSM-V に則って診断がなされているという現状にある(一般社団法人日本 LD 学会(監修)武田 2019)。

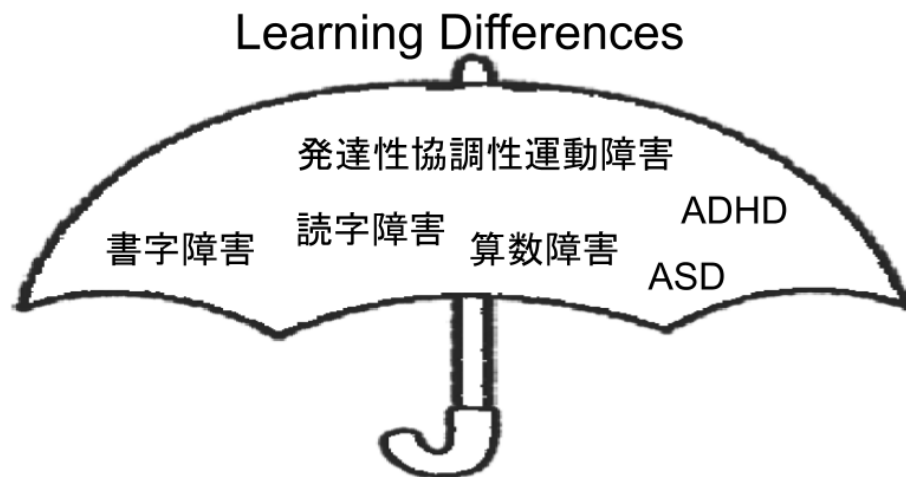


図 2.3: Learning Differencesの傘モデル

一般社団法人日本LD学会(監修)武田 2019より作成

2.2.4 本研究での LD の定義

本研究では教育上の定義による LD を対象として研究を行う。特に困難が生じる能力について「読む」「書く」に限定する。これは後述する ICT 機器を活用した学習支援の効果がより顕著に表れると考えたためである。表記についても教育的定義としての LD を用いる。LD の困難性の中で特に「読む」「書く」能力に関する具体的な例を筆者が実際に出会った児童生徒の事例から紹介する。

読みについて:紙面の中でどの行を読んでいるか分からず、改行した際同じ行の行頭から読んでしまい内容を理解できない。読もうとしている速度に対し、文字を見てその文字が持つ音を想起することが遅れてしまい、文に書かれた言葉とは異なる文を創作してしまう。一文字ずつ音を想起しているため、一文字ずつ

音読してしまい単語としてまとまりをとらえることができず、内容を理解することができない。

書きについて: 枠に収まるように字の大きさやバランスを揃えて書くことができない。特に漢字において偏と旁の位置を反対に書いてしまうなど鏡文字になる。誤字・脱字が多く、それらを発生させないように集中すると文章の内容を推敲することに能力を発揮できなくなる。一文字ずつ想起しながら書くため、文章を思考しながら書字を行うことが困難。書字に集中しなくては字形が大きく乱れるため、読み返すことができる字形で書字をしながら内容を考えることができない。

学習障害の大部分を占める困難性は「読み」「書き」に関することである。学校での授業や家庭学習において「読み」「書き」は根底となる部分であり、前提とされている。LD 児には日常的に自分だけが他児と比べて劣っているように感じてしまう場面がある。例えば全員で順番に一行ずつ音読する時に他児は問題なく音読できるが、自分だけが読むことができない場合などである。書きについても教室に掲示される作品の字形が整わない、漢字が正確に書けない、枠に字が収まっていないなど自分だけがうまく成果物を仕上げることができていると感じてしまう。このような経験を日常的に繰り返すことにより、自己肯定感が低下し、学習に対する意欲や自信を失ってしまう。学習に対する意欲や自分自身への自信は学習内容の定着や学習方略の獲得や選択の要因となる(篠ヶ谷 2012)が LD 児は意欲や自信を失いやすく、これにより学習の積み重ねが行われず学齢に対して理解している学習内容に乖離(学習空白)が生じる場合も多い。この学習空白は単に段階的な学習内容の理解に途切れが生まれるだけでなく、適切な学習方略が定着せず学齢が上がってしまうため、再度学習に向き合ったとしても適切な学習方略が定着しづらいことが問題となる。例えば算数・数学の学習空白によって途中式を記しながら計算を続けるという方略が定着せず、複雑な計算問題に段階が発展して立式などの計算概念の理解は十分であっても計算ミスによる誤答が減らないことなどが報告されている(平林 2017)。

LD 児への学習支援は大きく二つに分けられる。治療的アプローチと代替的アプローチである(近藤 2017)。繰り返し読んだり書いたりすることを練習し少しずつでも「読み」「書き」の困難を軽減させようとする治療的アプローチと、困難を有する部分をタブレット端末や ICT 機器などによって代替することで学習の本質的な部分に参加する機会を保障する代替的アプローチである。治療的アプローチが段階的に支援の手厚さを減少させて独力での解決を目指すのに対して代替的アプローチにおいては補助具の活用を含めた方略の定着を目指すという相違点がある。これらはどちらか一方ではなく、両輪となってバランスを取りながら支援を行うべきだと指摘されている。

2.3 学習に関する ICT 機器活用

学校教育における ICT 機器とは

ICT 機器とは Information and Communication Technology の略称であり、情報処理能力によるコミュニケーションに関する機能を持つ機器を指す。一般的な ICT 機器の例としては情報通信機能を持つ健康機器やタブレット PC などが挙

げられる。学校教育の現場での ICT の意味合いはより広く、コンピュータやその周辺機器にとどまらずデジタルカメラや IC レコーダー、プロジェクターや書画カメラなどの特定の目的にのみ特化した機能を持つ機器も含める場合が多い。文部科学省は学校教育において ICT の活用は対象や内容に応じて三つの側面を挙げている。情報教育、教科指導における ICT 活用、校務の情報化の 3 つである(文部科学省-d 参照 2025-01-03)。整理すると図 2.4 のようになる(図 2.4)。その中でも本研究では主に教科指導における ICT 活用を取り扱い、以降、単に ICT 活用と示す。本研究で取り扱う ICT 活用は児童生徒が学習内容を理解し、それをもとにした思考を表出することを助けるためである。

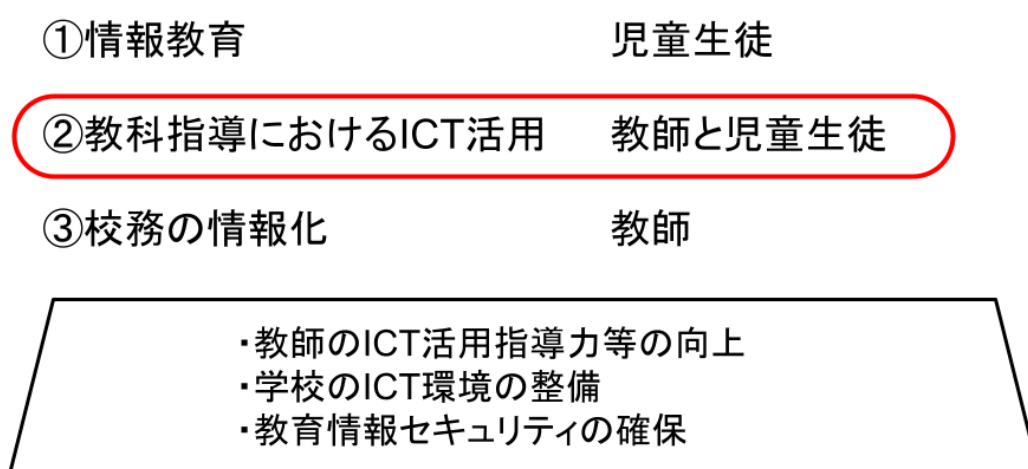


図 2.4: 学校教育におけるICT活用の3つの側面

文部科学省-d 第1章～第3章 教育の情報化に関する手引(令和元年12月)(参照2025-01-03)より作成

2.3.1 一人一台端末の配置

現在の学校現場における ICT 活用の大きなテーマとして GIGA スクール構想の実現があげられる。GIGA スクール構想とは一人一台端末の配置、高速校内 LAN の整備、教員の ICT 活用力の向上、関連技術者の充実を軸として ICT 機器の積極的な活用を推進する計画である。一人一台端末について Windows タブレット、iPad、Chromebook のいずれかの端末を各学校設置者が採択し配置する(内閣府参照 2025-01-03)。一人一台端末の配置は 2020 年の新型ウィルス流行による休校対応中の学習保障のためのオンライン・オンデマンド授業を視聴するために計画を繰り上げて推し進められた。これにより令和 5 年度末現在、日本全国のすべての義務教育段階における一人一台端末が配置されている。これにより授業内での ICT 活用が発達し、教師が提示する資料が電子化されるだけでなく、個別学習や協働学習の制作物を ICT 機器上で作成するなどの児童生徒が操作をする ICT 活用が一般的になっている。具体的にはオンラインドリルや電子教科書を活用して授業内容に即した問題に回答することやオンラインサービスを活用したプレゼンテーション資料を共同編集し、成果物を作成する活動などが多い。タブレット PC と電子教科書を用いた英語の授業に関する先行研究では、教科書上の文章の発音を繰り返し確認すること、自分が記したい単語の綴りと発

音を確認しやすいことが効果を発揮し、電子教科書を用いた単元の成績がそうでない単元よりも優れた成績になることが示されている(村田(福島)ら 2015)。

2.3.2 LD 児の ICT 活用

LD 児を対象とした ICT 活用の実践も多く報告されている。例えばカメラ機能を用いて授業後に板書を撮影、印刷したものをノートに張り付け持ち帰ることで授業中も家庭学習中も板書内容を書き写すことに能力を割く必要をなくした事例がある(京都府総合教育センター 2017)。これにより理解すべき内容を思考することそのものに能力を充てることができ、学習内容が定着しやすくなった。また、苦手な書き取りに終始することなく新規の内容に関心を向ける余裕が生まれたことで紙に書字する際にも丁寧に書くことに意識を向けることができた。学校で撮影した学習プリント内の文字を認識させ、iPad の音声読み上げ機能に適応させるアプリケーションを用いた事例では、独力だけでは読み速度が遅く、内容理解も不十分なため文章の内容に関する質問に答えられなかった児童がアプリケーションを活用し、文章の内容を聞き取り、理解することで文章の内容に関する質問に受け答えし、文中の重要な相関を捉えることができるようになった(深谷ら 2016)。この事例では音声読み上げと共に文章中のどこを読み上げているのかをハイライト機能で示し、視覚的な認知の補助も行っている。このように LD 児の困難に対応させた電子書籍アプリケーションは上記で挙げた一斉授業で活用される電子教科書とは異なっている。

2.3.3 合理的配慮

このような LD 児の困難に対応した電子教科書を使用するためにも合理的配慮の申請が必要となることが多い。しかし、学校現場では教員が持つ ICT 活用技能の差や ICT 活用した際の学習効果への疑念から、必ずしも有効な ICT 活用が行われているとは言いきれない。通常学級における一人一台端末の活用に対する期待や不安を 3 年にわたって調査比較した先行研究では保護者は一人一台端末の活用に対して期待が高まっているのに対して、児童生徒と教員は期待が高まることもなく、不安も解消されておらず、導入初期と比較しても ICT 機器活用に意欲的な教員とそうでない教員の意欲の格差は依然として残っていることが示されている(登本ら 2023)。LD 児に対する上記のような学習支援としての ICT 活用に関しても、合理的配慮の申請が必要となり学校長に許可を得てからでないと実施できない。しかし、合理的配慮を求めても ICT 活用の方法を指導できる教員が不足していることや他児に対する説明、ICT 機器を活用することで他児と比較して不当に有利になるのではないかという懸念も多く、配慮が認められない場合も少なくない。補助が必要な児童生徒が選択的に支援を受けるためには一人一台の端末が配置されていることは有意義である。一方でその ICT 機器の活用スキルが未熟な場合、合理的配慮として ICT 活用の許可を受ける障壁となっている。

2.3.4 SN ラボ

SN ラボ(スペシャル・ニーズ・サポート 参照 2023-03-14)という ICT 機器の活用スキルを指導し生徒自身が自分に合った ICT を活用した学習方法を会得することを目指す私塾がある。この塾では教科教育の内容を指導するのではなく、学校での授業を受けながら学習する際に ICT 機器特に iPad を活用して「読み」

「書き」の困難を補う方法を指導している。筆者はこの塾でアシスタントティーチャーとして授業設計の一部を担当し、授業中のアシスタントとして勤務している。具体的な授業内容は以下に示す(表 2.1)。生徒は入塾時に「読み書きの確認検査キット」URAWSS II (河野ら 2017)と面談をとおしたアセスメントを受ける。この検査キットは独力の音読または黙読、入塾後は初級手書きによる文章の書き写しなど 1 分あたり何文字読み書きできるのかという流暢性と正確性の 2 つの視点で「読み」「書き」の能力を評価するものである。また、独力での検査後、ICT 機器を活用して同様の課題を行い、その結果を独力のみと比較することで ICT 機器による学習支援の効果を示すことができる。入塾後は初級、中級、上級と段階的に ICT 活用方法や活用場面を学び、学校での授業中に自分自身で自律的に ICT 機器を活用できるようになる。また上級を修了した後は自習室として同じ SN ラボの授業を受けた生徒たちが日常的に ICT 機器を活用する中で発生したトラブルやアプリの新機能、有効な活用方法を共有し合い学びを続けることができる場となっている。この塾での学びを生かして学校での ICT 活用に関する合理的配慮申請の根拠とする場合も多い。また、保護者が SN ラボ主体のグループチャットやオンラインの保護者会に参加することで、学校や自治体への相談の方略や ICT 機器の初期設定、活用事例などの情報を共有し合っている。この塾での学びを生かして学校での ICT 活用に関する合理的配慮申請の根拠とする場合も多い。生徒たちが学ぶ ICT 活用の方法は「読み」「書き」に困難を感じている児童生徒には必要な支援ではあるが、他児にとっては必ずしも必要とは言えない。SN ラボの生徒たちは自分自身に必要な ICT 活用を学び、選ぶことで配慮を求めることができる。SN ラボに参加している生徒たちは通塾開始時に不登校傾向であっても ICT 活用スキルの体得と共に学習に対する意欲や自信を取り戻す事例が複数見られた。このことから筆者は SN ラボでの授業を一つの契機として学習への意欲と自信を取り戻しているのではないかと考えた。だとすると、適切な学習方略によって学習することで学力の定着だけでなく、学習に対する意欲や自信が高まる好循環をもたらすことができるのではないかと考えられる。これまでは LD 児への合理的配慮は学力テストの点数が向上するなど具体的な学力の差を根拠とする場合が多いが、必ずしも学力の向上が顕著に表れていなくとも学習への意欲や自信が向上することも合理的配慮の根拠となりうると考えている。

表 2.1: SN ラボの授業構成

クラス	回	目的	主活動	使用アプリ・機能
初級	1	アクセシビリティの紹介 スクリーンショット	音声読み上げ、背景色の変更、フォントの変更などのアクセシビリティを紹介する。 スクリーンショットとテキスト入力で調べた内容を記録する。	Safari スクリーンショット メモ
	2	写真を撮影 撮影した写真を整理	菓子を形ごとに分類して写真を撮りアルバムに振り分ける。	カメラ 写真
	3	写真への書き込み 動画の撮影、視聴	マップをスクリーンショットし、情報をマークアップで書き込む。 AI についての説明を動画で撮影し、見返しながらワークシートに記入する。	地図 スクリーンショット マークアップ カメラ
	4	印刷物の読み上げ ワークシートに記入	画面に移された説明文を撮影し、OCR 処理をして読み上げる。 説明をもとにワークシートにマークアップで記入する。	カメラ マークアップ
	5	読めない漢字の調べ方 調べた内容を整理	漢字辞典アプリを使って書き写して漢字を調べる。 読みや部首使い方などをマインドマップで整理する。	筆順辞典 Simple Mind
	6	ノートテイクの方法を紹介	GoodNotes6 を使ってワークシートに写真とテキストを挿入する。	GoodNotes6

表 2.1: SN ラボの授業構成(つづき)

中級	1	ワークシートの OCR 読み上げ ワークシートへの解答	説明文を読み上げて鉱石の写真を対応した名前と線でつなぐ。	メモ(書類をスキャン) カメラ
	2	マインドマップを使って作文の内容を整理 5W1Hに従って書きたい内容を整理	昨日の出来事などの 5W1H の要素をマインドマップで視覚的に整理し、それらをつなげて作文する。	Simple Mind メモ 縦書きエディタ Pages
	3	写真とテキストをワークシートに記入	豆製品を写真に撮り、その品名と素材の豆の種類を記入する。	カメラ GoodNotes6
	4	算数/数学のノート作り	作図や分数など特殊な文字の入力方法を知り、ノートテイクできるようにする。	GoodNotes6 My Script Nebo Mod Math
	5	動画を視聴してワークシートに記入	天気の移り変わりについての NHK の動画を視聴し、ワークシートにテキストで解答する。	NHK for School GoodNotes6
	6	調べた内容をノートアプリで整理	歴史に登場する偉人を調べて業績や時代をまとめる。	GoodNotes6

表 2.1: SN ラボの授業構成(つづき)

上級	1	自分が住んでいる場所が日本のどこに位置しているかを知る。 日本地図に興味を持つ。	自分が住んでいる県の地方を調べワークシートに記入する。 都道府県の説明を読み、白地図上の対応する場所にするしをつける。	GoodNotes6
	2	他の地域や都道府県に興味を持つ。 旅行計画を立てるために必要な予算について計算する。	旅行計画を立て、アプリケーションで移動時間や交通費などを検索し、日程表ワークシートに記入する。	GoodNotes6 Safari
	3	およその長さを測る方法を知る。	指や腕の長さを実測し、それを目安に身近なものを計測する。結果をワークシートに記入する。	カメラ GoodNotes6
	4	およその容積を測る方法を知る。	普段使用しているコップやお碗の容積を実測し、それを目安に身近なものを計測する。結果をワークシートに記入する。	カメラ GoodNotes6
	5	5 W1H を使った読解、作文に取り組む。	大量の登場人物が配置されたイラストを基に指し示すものが一位になるように作文、読解する。	カメラ GoodNotes6
	6	準備にかかる時間をガンチャートで視覚的に把握する。	朝の支度を思い出し、それぞれ何分かかかるかを想定する。 想定した分数を方眼テンプレートにガンチャート形式で記入する。	Simple Mind GoodNotes6

2.4 自己肯定感

2.4.1 自己肯定感の定義と尺度

自己肯定感とは self-esteem の訳語として取り扱われることが一般的であるが、一意の定義が成されているわけではない。自己肯定感に類似する概念として自尊感情または自尊心などがあげられる。先行研究を文献調査し、それぞれの訳語の定義を比較した先行研究によると必ずしも明確な差が定義づけされている

わけではなく、学問領域や分野によって同一に捉えられていることも多い(表 2.2) (田島ら 2013)。またそれらを計測する尺度についても先行研究ごとに項目を設定し調査することが多く、先行研究同士を単純に比較することはできない。対象を小中学生に限っても自己肯定感や類似する概念の計測の手法は、例えば読み物教材の作成と授業実践と「who am I ?テスト」、生き方尺度独自の設問を組み合わせた手法(高橋 2001)や強み注目尺度を児童向けの平易な言葉遣いに変更したものと日本語版 Student' s Life Satisfaction Scale、Depression Self-Rating Scale for Children などの児童向けの生活満足度や抑うつを計測する尺度を組み合わせた手法(阿部ら 2019)など多岐にわたっている。

表 2.2: 自己肯定感と近似する概念の定義

	書籍名	発行元	発行年	自己肯定感の記載
心理学	こころの問題事典	平凡社	2006	自己有能感に類似しているとしながら自己肯定感の定義を掲載
	心理学辞典	有斐閣	2010	自己肯定感を自己肯定化として記載
特別支援教育	特別支援教育大事典	旬報社	2010	自己受容、自尊感情と明確な区別はないとしながら自己肯定感の定義を記載

出典: 田島ら (2013)

2.4.2 学校教育における自己肯定感

一方で、こども家庭庁が令和 5 年に行った調査(こども家庭庁 参照 2025-01-15)では学校を含めた自分自身の現状に満足している児童生徒は 57.4%と平成 30 年度の調査と比較して増加している。しかし、同時に調査を行った他国と比較すると 15%程度少ない。この調査を基に学校現場においてもウェルビーイングへの意識が高まっている。また、自己肯定感や自尊感情などの概念は同一視されながらも、教員に向けた研修や授業を構成する際にも考慮すべき事項として教員に知られている。LD 児は特性により、そもそも「読み」「書き」への困難が生じ自信や意欲を失ってしまうことが少なくない。特に学習に関する困難から発展し自信をなくすことで不登校状態に陥ることも多い。LD の診断を受けた児童生徒の内、小学校の通級指導教室に通う児童の 11.1%、中学校の通級指導教室に通う生徒の 50.0%が不登校傾向にあるという調査もある(石井ら 2008)。

2.4.3 本研究での自己肯定感の定義

本研究では、自分自身の「読み」「書き」の困難という否定的な側面を自認したうえでそれを受容し、自分自身を肯定することができる感情に着目している、特別支援教育大事典による定義“ありのままの自分を受け止め、自己の否定的な側面もふくめて、自分が自分であっても大丈夫という感覚”(茂木 2010)を用いる。自己肯定感の高まりを観測するためにまず、SN ラボの生徒たちの様子から自己肯定感が高まっていると捉えた場面を 8 項目に整理した(表 2.3)。本研究では SN ラボの生徒がこの 8 項目に該当するような変化をすることを自己肯定感が高まっていると解釈する。

表 2.3: 自己肯定感が高まっていると捉えられる 8 項目

	項目	具体的な場面
1	自分が出来る範囲や方法で折り合いをつける	アプリ操作がうまくいかず時間がかかったが、授業中は何度か挑戦し、時間内でできた範囲を提出した。 標準の課題は達成したが、追加の課題については「やりません」と宣言した。
2	手助けを求めることができる	「説明の画像をもう一回出してください」と発言。アプリのインストールをしようとしたら見つからず、「教えてください」と助けを求めた。
3	うまくいく方法を探して活動を継続できる	時間がかかりそうと見越して「ちょっとまってね」と発言した。 授業途中で iPad の挙動がおかしくなり再起動することになったが、落ち着いてもう一度、操作を始めることができた。
4	どこまでは出来ていると表出できる	「もう少しで完成する」と発言する。 「できているところまででいい」と授業者に声をかけられると提出できる。
5	完了したことを報告できる	ワークシートができるたびに「出来ました」と声を出した。 OK サインで出来たと返事をした。
6	ヒントや指摘された部分を修正することを受け入れ、やり直しができる	名前を記入し忘れ、指摘されて再提出した。 提出した画像に回答忘れがあった。指摘を受けて「そっか」と言って再提出した。
7	自分の考えを積極的に表出できる	自分が作った文に詳しい説明を加えて話をする。 自発的に理由も説明し、積極的に考えを述べた。
8	できていないことを表出できる	「ログインするので少し待ってください」と発言した。 作ったワークが送れない時に「送れません」と声を出した。

2.5 各概念のつながり

LD、ICT、自己肯定感の三つの概念が本研究の重要な視点となる。これらの概念が対象、手段、成果として関連していると捉え本研究のテーマは「ICT 活用力が LD 児の自己肯定感に与える影響の調査」としている。LD 児への支援として ICT 機器を活用することで内容理解や高度な思考の表出を助けることは先行研究に示されている。また LD 児が持つ「読み」「書き」の困難を要因として学習活動を超えて学校生活全体でも自分自身を無力だと感じ自己肯定感が低い状態が

続き不登校傾向が現れている。本研究ではLD児が「読み」「書き」の困難に対してICT機器による代替的なアプローチで支援を受けることで自分自身にも学ぶ方法があるということを知り、他児にできることができなくとも自分なりの学習方法を駆使して同じ内容を獲得していくことができることに自信を取り戻し、否定的な側面も含めてありのままの自分自身で大丈夫なのだと感じることを示したい。LD、ICTは比較的近年盛んに研究され始めた内容であり、支援の成果は学力の向上や内容理解の程度を指標にされてきた。支援の評価指標として自己肯定感も取り入れる意義があると考えている。本研究がLD児へのICT活用支援の根拠として自己肯定感の向上を捉えるための一助となるものになりたい。

2.6 結言

本章では、本論を展開するにあたって前提となる概念であるLD、ICT機器、自己肯定感について述べた。続いて本論で展開するためにそれらの概念がどのように関連するのかを述べた。次章では教育実践としてSNラボで行った授業実践を踏まえた聞き取り調査について述べる。

第3章 聞き取り調査

3.1 諸言

本章では、本研究で行った聞き取り調査について述べる。第 1 節では本調査の目的を述べる。第 2 節では本調査の対象となる条件とその設定理由、対象となった生徒について述べる。第 3 節では調査に使用した質問を述べる。第 4 節では本調査の結果を述べる。また、各質問の回答から傾向をまとめる。第 5 節では考察を述べる。第 6 節は結言として本調査の考察をまとめる。

3.2 目的

2 章で述べた SN ラボの授業を行う中で自己肯定感が高まっていると捉えられる状態が観察された。この観察を基に質問を設定し、ICT 機器の活用スキルの向上が自己肯定感の向上に対してどのような影響をもたらすのかを確かめるために聞き取り調査を行う。

3.3 対象

SN ラボに通塾する生徒の内以下の 2 つに該当する生徒の保護者(3 名)

- 1, 入塾前のテストで「読み書きの確認検査キット」URAWSS II の結果「読み」「書き」の流暢性と正確性のうち少なくともどれかに困難が認められる。
- 2, 調査時現在、不登校傾向になく通学している。

対象選定の理由は以下の 3 つである。

- 1, LD の特性や SN ラボの生徒の傾向には「読み」「書き」の困難以外にも計算に関する困難や ASD や ADHD などの別の発達障害による学習上の困難があるため本研究では ICT 機器による代替的アプローチが行いやすい「読み」「書き」の困難のみに明示的に限定するため。
- 2, 本研究で取り扱う自己肯定感では「読み」「書き」の困難や他児とは違う困難に応じた ICT 機器を活用した学び方を自己の否定的な側面及びそれに対する対応方法として捉え、単独で学習するのではなく、学校で他児と学習していることを前提とするため。
- 3, 対象児本人ではなく対象児の保護者へ聞き取り調査を行った理由は授業の様子や受け答えの中で過去の行動と合わせて感情を踏まえて現在への変化を俯瞰して回答することは LD 児自身には難しいと判断したためである。また保護者会や面談の様子から保護者は「読み」「書き」などの困難を持つ我が子に関心を高く持っており、過去の様子についてよく記憶していると考えた。

対象は以下の三名の保護者となった。

- S01 中学 1 年 中級修了 読みの速度に困難あり。
S02 中学 2 年 上級修了 読み、書き共に正確性に困難あり。
S03 中学 1 年 中級修了 書きの速度に困難あり。

3.4 質問内容

オンライン通話システムを使用し保護者と筆者、SN ラボ塾長の 3 名の通話で聞き取り調査を行った。聞き取り調査前に同意書を画面共有し、内容の確認と同

意を得てから調査を行った。先述の自己肯定感が向上していると捉える 8 項目から Q i ~Q x までの 10 問の質問をし(表 3. 1)、その回答を聞き取った。回答によっては詳細を聞きなおすこともあった。

Q i は自己肯定感が向上していると捉える 8 項目に対応する内容ではないが、前提として自分自身の「読み」「書き」の困難を自覚しているか確かめた。

Q ii は、自分が出来る範囲や方法で折り合いをつける(表 2. 3 の項目 1)ことを確かめるために、質問を「他の人と違う方法でも気にせずに自分なりの方法を考えて活動に参加したり継続したりする様子は見られますか?」と設定した。自分なりの方法とは範囲を区切って自分が取り組める量に調整することや他児が手書きをする際にタイピングを用いることなどを指している。

Q iii は、手助けを求めることができる(表 2. 3 の項目 2)ことを確かめるために、質問を「困ったことが起こったら相談できますか?」と設定した。保護者を対象とするため、学校生活など必ずしもすぐに手助けができない場合も想定し、相談するという表現に変更した。

Q iv は、うまくいく方法を探して活動を継続できる(表 2. 3 の項目 3)ことを確かめるために、質問を「自分なりにうまくいく方法を探して諦めずに取り組む様子は見られますか?」と設定した。

Q v は、どこまでは出来ていると表出できる(表 2. 3 の項目 4)ことを確かめるために、質問を「完成前の途中の状態でも見せてくれますか?」と設定した。途中の状態を見せて示すことに対して、未完成であることを不安に感じる生徒が多いため、完成前の途中の状態であることを強調した。

Q vi は、完了したことを報告できる(表 2. 3 の項目 5)ことを確かめるために、質問を「やるべきことを終えたり、完成したりしたとき、それを見せますか?」に設定した。成果物に指摘を受けることを恐れて完成した後にも見せることを避ける生徒が多いため、Q vi では完成し終わった後にそのことについて見せて示すことができるかを聞いた。

Q vii は、ヒントや指摘された部分を修正することを受け入れ、やり直しができる(表 2. 3 の項目 6)ことを確かめるため、質問を「誤りを指摘されても自分全体が否定されたと思わず、修正に取り組めますか?」に設定した。指摘を受けて修正に取り組めない背景には指摘を改善のための助言ではなく、それまでの努力や自分自身全体を否定されたと受け取ってしまうことがある。誤りを受け入れ修正に向かう前向きに学習できるかを聞いた。

Q viii は、自分の考えを積極的に表出できる(表 2. 3 の項目 7) を確かめるため、質問を「間違いや失敗を恐れて自分の考えを表現しようとしないうちは見られますか?」に設定した。自身の考えを発言することに消極的で誤った内容を話すことを恐れていないかを聞いた。

Q ix は、できていないことを表出できる(表 2. 3 の項目 8)を確かめるため、質問を「苦手なことを自ら話題にしますか?」に設定した。Q iii の具体的な場面に對する手助けの要請とは異なり、抽象的に自身の困難について言及することについての質問である。自分自身の否定的な側面を自覚し、受け入れていることを前提として、その否定的な面を保護者などの他者に表出することを聞いた。

Q x は、自己肯定感が向上していると捉える 8 項目に対応する内容ではないが、生徒が学習に対して意欲をもって取り組んでいるのかを確かめるため、質問を「積極的に学びに向き合おうとしていますか？」に設定した。

表 3.1: 本調査の質問(10 問)

質問番号	質問内容	対応する項目
Q i	本人は他の子と違うと自覚していると感じますか？	
Q ii	他の人と違う方法でも気にせず自分なりの方法を考えて活動に参加したり継続したりする様子は見られますか？	自分が出来る範囲や方法で折り合いをつける
Q iii	困ったことが起こったら相談できますか？	手助けを求めることができる
Q iv	自分なりにうまくいく方法を探して諦めずに取り組む様子は見られますか？	うまくいく方法を探して活動を継続できる
Q v	完成前の途中の状態でも見せてくれますか？	どこまでは出来ていると表出できる
Q vi	やるべきことを終えたり、完成したりしたとき、それを見せますか？	完了したことを報告できる
Q vii	誤りを指摘されても自分全体が否定されたと思わず、修正に取り組めますか？	ヒントや指摘された部分を修正することを受け入れ、やり直しができる
Q viii	間違いや失敗を恐れて自分の考えを表現しようとししない様子は見られますか？	自分の考えを積極的に表出できる
Q ix	苦手なことを自ら話題にしますか？	できていないことを表出できる
Q x	積極的に学びに向き合おうとしていますか？	

3.5 結果

聞き取り調査の結果の全体は巻末の付録に示す。

以下に各問の3名の回答の傾向をそれぞれまとめる。

3.5.1 Qi 他児とは異なることの自覚に関する質問

Q i	本人は他の子と違うと自覚していると感じますか？
A i 01	初めは人と違うことをすることに抵抗を感じ、学校に iPad を持参しても起動しないことがほとんどだった。担任の先生の配慮を受けて、小学 5 年生の後半ごろから、iPad を使用していても非難されることはなく、 ⁽¹⁾ <u>学習を効率よく行うことができる</u> と気が付き始めた。それ以降は自分が学習できる方法として他の人と違っていても積極的に iPad を活用するスタンスになった。
A i 02	肯定的に捉えている。以前は親の期待に応じて自分に必要なものだと理解しているように振る舞おうとしていたが、今は実際に自分自身の学習に必要なものだと理解しているように見える。 ⁽²⁾ <u>ICT 活用が活発な高校への進学を希望する</u> など ICT を使った学びに肯定的。
A i 03	SN ラボと他の塾での ICT 活用経験から活用していきたいと思っていながらも、他の人と違うことに抵抗が強くあった。中学に進学したことをきっかけに ICT に関して学校と面談を行う上で、自分なりのやり方の一つだと納得して活用に踏み出せている。

Qi では本人は他の子と違うと自覚していると感じるかを聞いた。S01, S02, S03 共に他児とは異なる ICT 機器を活用した学びが自分に合っていると感じていることが分かる。特に S01 は学習を効率よく行うために必要なものだと感じている(1: A i 01 学習を効率よく行うことができると気が付き始めた)。S02 も学習への必要性を感じ、ICT 機器を活用した学習が盛んな高校への進学を目標としている(2: A i 02 ICT 活用が活発な高校への進学を希望する)。

3.5.2 Qii 活動に参加するための調整に関する質問

Q ii	<u>他の人と違う方法でも気にせずに自分なりの方法を考</u> <u>えて活動に参加したり継続したりする様子は見られま</u> <u>すか？</u>	対応する項目
A ii 01	他の子供たちの方法と違うことについては自分にあった方法で学ぶスタンスができているが、中学生になり、教科ごとの ⁽⁴⁾ <u>先生によっては、iPad の活用をよく思っ</u> <u>ていないのではないかと考え、使用を控えることがある。</u> その場合は家庭で話をして改めて学校に合理的配慮としての使用の許可を受けるようにしている。	自分ができる 範囲や方法で 折り合いをつ ける
A ii 02	自分なりの方法を見出すことに価値を感じている。SN ラボで紹介された ⁽³⁾ <u>アプリの新機能を自分なりに調べて</u> <u>自分自身が見出した方法で学習</u> をしている。	

A ii 03	SN ラボで自分以外にも書字に困難を持つ子どもたちがいることを知り、自分だけが特別ではないことを知ったことで抵抗が下がった。授業中に iPad を使うにあたって先生と本人が他の生徒に伝えたい内容を相談し、 <u>(5)先生から他の生徒に ICT 活用の理由を説明した経緯があるため、他の生徒とは違う方法であることをからかわれなかった。</u>
---------	---

Q ii では他の人と違う方法でも気にせずに自分なりの方法を考えて活動に参加したり継続したりする様子は見られるか聞いた。S02 は自分に合う方法を模索して SN ラボで会得した技術を基に自分なりに新機能を検索するなどしている(3:A ii 02 アプリの新機能を自分なりに調べて自分自身が見出した方法で学習)。一方 S01、S03 は活用に必要な性を感じ、意欲を持っている反面、他児や教員の理解を得られるかどうかを気にしている。周囲への理解を求めてから自分に合った方法で学びを続けたいことが分かる(4:A ii 01 先生によっては、iPad の活用をよく思っていないのではないかと考え、使用を控える)(5:A ii 03 先生から他の生徒に ICT 活用の理由を説明した経緯があるため、他の生徒とは違う方法であることをからかわれなかった)。

3.5.3 Q iii 援助の要請に関する質問

Q iii	困ったことが起こったら相談できますか？	対応する項目
A iii 01	自発的に相談することは少ない。日常の様子から母が困難に気付いて問いかけると「実は……」と詳しく話をする。母から見するには困難を隠そうとしている様子ではなく、学校での困難を家庭で思い出すことが少なく、忘れてしまっているように見える。	手助けを求めることができる
A iii 02	自分自身でも自覚していて、「相談すること」が苦手。 <u>(6)自分自身の中で深く悩んでから母親に相談をする事が多い。</u> 相談をした後は考えが間違っていなかったと安堵する様子がある。	
A iii 03	家庭学習などで直ぐ目の前の出来事で困っている際は相談する。学校内での困難については保護者から問いかけることで説明することが多い。学校での ICT 活用についての困難は保護者をきっかけに先生と相談したり、直接先生に相談したりしている。	

Q iii では困ったことが起こったら相談できるか聞いた。学校生活や学習に関する内容以外にも問題が発生した時についても回答があったがここでは主に学校生活や学習に関する内容に限定する。S01、S02、S03 共に自発的な相談は少ないものの、保護者がきっかけを与えると抵抗感なく相談している。いずれも問題が発生したことを隠そうとしたり、恥じて逃避したりするのではなく、解決

に向けて相談できている。特に S02 は深く独りで考え込むことはあるが、孤立してしまうのではなく、保護者と話す中で相談し解決している (6:Aiii02 自分自身の中で深く悩んでから母親に相談)。

3.5.4 Qiv 方法の工夫に関する質問

Qiv	自分なりにうまくいく方法を探して諦めずに取り組む様子は見られますか？	対応する項目
Aiv01	ICT 活用についてはかなり粘り強く取り組んでいる。SN ラボでの経験から <u>(7)機器の不具合が発生しても落ち着いてやり直すことができる。やり直したり工夫したりすることで解決に向かうことができるという自信がついているように感じる。</u>	うまくいく方法を探して活動を継続できる
Aiv02	自発的に長期休み中の <u>(8)課題の計画を立てて地道に取り組んでいる。</u> 保護者への相談や ICT 機器を頼りながら計画通りに学習している。	
Aiv03	特にノートテイクについては自分なりに工夫している。学校でも授業中に iPad の活用が認められているため、 <u>(9)授業中のノートテイクに iPad をどう活用すると学びやすいかを考え工夫している。</u>	

Qiv では自分なりにうまくいく方法を探して諦めずに取り組む様子があるか聞いた。S01, S02, S03 共に自分なりの方法を探して取り組みを継続している。特に S01 は ICT 機器に不具合が発生してもそれに対処したうえで活動を再開している。他児や教員を頼って不具合を解決することは難しい状況の中で諦めず取り組み続けるために工夫していることが分かる (7:Aiv01 機器の不具合が発生しても落ち着いてやり直すことができる)。S02 は ICT 機器を活用して学習することが定着し、計画を立てることで継続的に学習に取り組んでいる (8:Aiv02 課題の計画を立てて地道に取り組んでいる)。S03 はノートテイクでの ICT 機器の使用を工夫している。自身の書きの速度をタイピングに置き換えるだけではなく何を記録しておくのか、写真撮影とタイピングのどちらが望ましいのかと考えながら ICT 機器を活用している (9:Aiv03 授業中のノートテイクに iPad をどう活用すると学びやすいかを考え工夫)。

3.5.5 Qv 未完成の成果物に関する質問

Qv	完成前の途中の状態でも見せてくれますか？	対応する項目
Av01	学校の発表会に向けてプレゼンテーションの事前準備など自主学習をするようになった。その際、 <u>(10)その日の進捗や翌日にしようと思っている計画を伝え</u> に来ている。	どこまでは出来ていると表出できる
Av02	見せる。むしろ <u>(12)保護者と一緒に学習に取り組む始めることを好んでいる。</u> 自発的に取り組むこともできるが、 <u>取り掛かりの際は保護者がそばにいることを望む</u> ことが多い。	

A v 03	(11) <u>取り組みの途中の状態であってもわからなくなれば相談してくる</u> ことが多い。学校で取り組んでいる課題については自発的に話すことはないが、保護者から様子を確認めると取り組んでいることを話す。
--------	--

Q v では完成前の途中の状態でも報告するのかを聞いた。S01, S02, S3 共に途中の状態であっても進捗を保護者に伝えることが分かった。S01 は学習計画の進捗を(10:A v 01 その日の進捗や翌日にしようと思っている計画を伝え)、S03 は学習中の疑問点などを伝えている(11:A v 03 取り組みの途中の状態であってもわからなくなれば相談してくる)。S02 は家庭学習に取り組み始める際、保護者がそばにいる状態を好み、疑問を聞きながら学習している(12:A v 02 保護者と一緒に学習に取り組み始めることを好んで……取り掛かりの際は保護者がそばにいることを望む)。いずれも途中の状態であってもその状態を伝えることに臆している様子はない。

3.5.6 Qvi 完成した成果物に関する質問

Qvi	やるべきことを終えたり、完成したりしたとき、 <u>それを見せますか？</u>	対応する項目
A vi 01	完成したものを見せに来ることは少ない。母としては(15) <u>成果物の改善点を指摘することがあり、それを避けて成果物を見せないように感じる</u> 。	完了したことを報告できる
A vi 02	見せたがる。学校での課題について(13) <u>評定が思わしくないものであっても評価された部分に目を向けてそれを保護者に見せたがる</u> ことが多い。	
A vi 03	その日の宿題を終えてから遊びやゲームをして良いという(14) <u>家庭のルールを守るために、宿題が終わると自発的に伝える</u> 。	

Qvi ではやるべきことを終えたとき、それを報告するかを聞いた。S02, S03 は自発的に成果を見せる。それぞれその理由は異なっており、S02 は成果を見せること自体を好んでおり、たとえ芳しくない成果であっても達成できている部分への評価を保護者に求めて成果を見せる(13:A vi 02 評定が思わしくないものであっても評価された部分に目を向け……見せたがる)。S03 は家庭学習を終えてから遊びやゲームをするという家庭のルールを守るために保護者へ報告の意味合いで見せることが多い(14:A vi 03 家庭のルールを守るため)。S01 は成果を見せることはせず、その理由は保護者から成果物に対して細かな指摘を受けることを避けているためである(15:A vi 01 成果物の改善点を指摘することがあり、それを避けて成果物を見せない)。S01 が成果物を見せたがらない原因とされる指摘への忌避感の後述の Qvii で詳しく聞き取ることができた。

3.5.7 Qvii 指摘を受けたときの反応に関する質問

Qvii	<u>誤りを指摘されても自分全体が否定されたと思わず、修正に取り組めますか？</u>	対応する項目
------	--	--------

Avii01	一部分を指摘しても全体が否定されたと感じることが多い。かなり良くできたテストの中でわずかなミスの直しを提案した際、 ⁽¹⁶⁾ <u>全体を指摘された</u> と感じてふてくされてしまった。その後 ⁽¹⁹⁾ <u>少し時間がたつと落ち着いて修正に取り組むことができる。</u>	ヒントや指摘された部分を修正することを受け入れ、やり直しができる
Avii02	反抗期も始まっているのか何かを指摘しても ⁽¹⁷⁾ <u>「頑張っているからこれでいい」の一点張り</u> になって受け入れられないときが多い。 ⁽²⁰⁾ <u>30分ほどすると冷静に考え直すことができ指摘を受け入れたり、修正し始めたりすることができる。</u>	
Avii03	指摘を受けると ⁽¹⁸⁾ <u>激しく落ち込む事が多い。</u> ただ、 ⁽²¹⁾ <u>少し時間が経つと持ち直して修正に取り組むことができる。</u>	

Qviiでは誤りを指摘されても自分全体が否定されたと思わず、修正に取り組むことができるか聞いた。S01, S02, S03 共に指摘に対して強く拒否感を持っており、否定されたと受け取っている。指摘に対する反応は 3 名共、異なっており、特に、S01 はわずかな指摘も受け入れられずふてくされてしまう(16:Avii01 全体を指摘されたと感じてふてくされ)。また、S02 は自分の努力を主張していることから努力しているということも、否定されていると感じていることが分かる(17:Avii02 「頑張っているからこれでいい」の一点張り)。S03 も指摘に対して激しく落ち込むことから、修正のため名前向きの助言ではなく、否定と捉えていると考えられる(18:Avii03 激しく落ち込む事が多い)。

ただ、指摘を 3 名共に受けてから時間がたつことで落ち着いて指摘を受け止め修正に取り組むことができる(19:Avii01 少し時間がたつと落ち着いて修正に取り組む)(20:Avii02 30 分ほどすると冷静に考え直すことができ指摘を受け入れたり、修正し始めたりする)(21:Avii03 少し時間が経つと持ち直して修正に取り組む)。他の質問への回答と比べてこの質問は 3 名共に修正に取り組むことに時間がかかることが分かった。これは自己肯定感の向上にも段階があり、成果物について否定されるのではないかと不安感が根強く生徒にあると考えられる。この指摘を否定と受け取ってしまい、指摘に対して強い忌避感を覚える状態から建設的な助言であると判断できるようになるまでには時間がかかると思われる。

3.5.8 Qviii表現することに対する不安に関する質問

Qviii	<u>間違いや失敗を恐れて自分の考えを表現しよ うとしない様子は見られますか？</u>	対応する項目
Aviii01	よくある。 ⁽²²⁾ <u>本来は得意なことであっても失敗を恐れて積極的になれなかったり、実際に行動する前に何度も確認を繰り返すことが多い。</u>	自分の考えを積極的に表出できる

Aviii02	関心が高い美術作品の制作については失敗を恐れず挑戦的に取り組むことができるが、学習、特に ⁽²³⁾ <u>読解問題や感想文などは表現したい感情とは裏腹に失敗を恐れて取りかかれない事がある。</u>
Aviii03	関心がある内容であれば積極的に取り組む事ができるが、苦手意識がある教科などでは自信がなく発言を控えることが多い。

Qviiiでは間違いや失敗を恐れて自分の考えを表現しようとしないうかが聞いた。S01, S02, S03 共に失敗を恐れて自分の考えを表現することを避ける傾向にあることが分かった。特に S01 は本来は得意なことであっても失敗を恐れているときは積極的になれないことがある(22:Aviii01 本来は得意なことであっても失敗を恐れて積極的になれなかったり)。S02, S03 は共に苦手意識がある内容の場合、失敗を強く恐れて表現できない。特に S02 は元来自身の考えを表現することを好むが、苦手意識の強い読解問題や作文では自身の考えを表現できない(23:Aviii02 読解問題や感想文などは表現したい感情とは裏腹に失敗を恐れ)。

3.5.9 Qix 自ら困難を話題に挙げるのかに関する質問

Qix	苦手なことを自ら話題にしますか？	対応する項目
Aix01	自分から困難な状況を思い出すことが少ないため、話題にあげることもない。やはり、苦手なことを隠したり目を背けたいと言うよりも ⁽²⁴⁾ <u>そもそも苦手なことを思い出さないように感じる。</u>	できていないことを表出できる
Aix02	相談することが苦手ということはある。困ったことがあっても自分の中で深く考え込んでから相談するため、時間が経ってから漠然と「書くことが苦手」などと ⁽²⁵⁾ <u>抽象的に困難について相談することもある。</u>	
Aix03	相談するよりも態度に出ることが多い。 ⁽²⁶⁾ <u>イライラするケースが多く、保護者が問いかけても状況をうまく説明できず、更にイライラすることがある。</u>	

Qixでは苦手なことを自ら話題にするか聞いた。S01, S02, S03 共に自発的に話題に挙げることはない。理由は3名それぞれ異なっており、S01 は、困難が発生する都度相談はするが、困難な状況を思い出すことそのものが少なく、話題にすることは少ない(24:Aix01 そもそも苦手なことを思い出さない)。S02 は Qiii でもあったように相談すること自体が苦手なため苦手なことを話題にすることは少ないが、具体的な場面ではなく、抽象的に書くことが苦手、読むことが苦手などを話すことはある(25:Aix02 抽象的に困難について相談する)。S03 は相談や話題にするというよりは態度で苛立ちを表したりすることが多い(26:Aix03 イライラするケースが多く……状況をうまく説明できず、更にイライラする)。いず

れも苦手な場面を想起したり、苦手な状況が起こったりしてもそれを話題にして話すということは少ない。

3.5.10 Qx 学習意欲に関する質問

Qx	積極的に学びに向かい合おうとしていますか？
Ax 01	とても意欲を感じる。学校でも配慮を受けながら学習に意欲的に取り組んでいる。 ⁽²⁷⁾ 特に <u>関心がある教科ではどのように iPad 活用して学習を深めていこうかと考えて自分なりの方法を工夫している</u> 。定期テストの受験の際にも ⁽²⁹⁾ <u>単に配慮を受けるだけでなく、機能の特性を踏まえた活用を提案</u> していた。
Ax 02	とても意欲的に感じている。これまでは課題を提出できないこともあったが、現在は自分で学習計画を立て進捗も自身で確認して取り組んでいる。ICT による回答や提出に関して ⁽³⁰⁾ <u>不具合がある場合は自分で学校の先生と相談し、解決</u> している。
Ax 03	積極的とまではいかず、仕方がなくやっている様子はある。 ⁽²⁸⁾ <u>理科については得意だと自信</u> があるようで、 <u>積極的なことも多い</u> 。宿題を終了させてからのゲームを楽しみにルール通りコツコツと自発的に取り組んでいる。

Qx では積極的に学びに向かい合おうとしているか聞いた。S01, S02 はとても意欲的で、積極的に学びに向かい合っている。S03 は積極的とまでは言えないが、ルールに則って学習に自発的に取り組んでいる。S01, S03 は特に関心のある教科では積極的に学習しており、保護者は意欲を感じている(27:Ax 01 特に関心がある教科ではどのように iPad 活用して学習を深めていこう)(28:Ax 03 理科については得意だと自信)。また、S01, S02 は ICT 機器の活用方法を工夫することが多く、自ら提案したり、教員と相談して不具合を解決したりしている(29:Ax 01 単に配慮を受けるだけでなく、機能の特性を踏まえた活用を提案)(30:Ax 02 不具合がある場合は自分で学校の先生と相談し、解決)。いずれも学びに対して意欲をもって、自発的に取り組んでいることが分かる。

3.6 考察

本調査では各質問への回答から自己肯定感の向上を保護者の視点から捉えようとした。まずそれぞれの回答から対象者の自己肯定感の高まりを整理する。

S01 は、ICT 機器を活用した学習方法は自分自身に必要なことだと自覚しており、他児と異なる方法であっても ICT 機器を活用することで他児と共に学習できることに自信を感じている。現在は教員によっては ICT 機器の活用を認められないのではないかと考えることもあるが、自身に合った学習方法を選択したい意志は一貫している。対象児の性格上、不具合を自発的に相談したり困難を話題に挙げたりすることは少ないようだが、消して否定的な側面を卑下して隠そうとしている訳ではない。本来得意なことであっても失敗してはいけないという不安から挑戦できないことが多い。わずかなミスを指摘されることも受け入れることができず不貞腐れるが、時間が経つことで落ち着き修正に取り組むことができる。ICT 機器の不具合に対して対応策を学び、粘り強く学習に取り組む

ことができる。さらに、計画を立てて進捗を親に伝えながら学習に取り組んでいる。学習に意欲を持ち、特に関心がある教科については自ら ICT 機器の活用方法を模索している。これらは S01 にとって ICT 機器を活用した学習方法を会得することでそれを自分の学び方であると受け止め、自分なりの学習方法を模索して積極的に学びに向かい合う工夫をしている点で自己肯定感が向上していると捉えられる。

S02 は、ICT 機器を活用した学びに必要性を感じ、自ら ICT 機器の活用が盛んな高校への進学を希望している。新しいアプリケーションを試すなど自分なりの学習方法を見つけることに意欲的である。計画を立てて学習に取り組むことができ、その際保護者がそばに居ることを好んでおり、進捗や成果物を表出することが多い。何か問題が発生した際一人で深く考え後から相談することが多く、困難についても同じで後になってから話題に挙げる。話題に挙げる際は保護者が悩みに同意をすると安心した様子が見られ、問題や困難を隠したい訳ではない。失敗を恐れ本来挑戦したい感想などの表現活動も「読み」「書き」への苦手意識から不安を感じ消極的になってしまう。指摘を受けると建設的な助言ではなく、自信の努力をも否定されたと受け取り、すぐには修正に取り組めないが、時間が経つと落ち着き修正に取り組むことができる。学校で発生した ICT 機器の活用に関する不具合を教員と相談をして自身で解決に向けて働きかけることができる。これらは、S02 自身が ICT 機器を活用した学習に必要性を強く感じ、他児とは異なるこの方法を活用して学習することを受け止めて希望をもって学習に取り組んでいる点で自己肯定感が向上していると捉えられる。

S03 は、ICT 機器を活用した学び方を他児や教員から認められるように伝える内容を教師と相談し、心理的な準備が整ってから活用を始めた。SN ラボで同じように困難を抱えながら学習している人の存在を知り、学習に対する意欲につながっている。問題や困難が発生するとその時に自ら相談する。学校での出来事は保護者に聞かれると隠すことなく話し、いずれも解決に向けて働きかけることができる。誤りを指摘されると激しく落ち込むが時間が経つと落ち着いて修正できる。関心のある教科については、自信をもって積極的に取り組むことができる。ICT 機器を活用したノートテイクの方法を自分なり工夫している。積極的とはいえないまでも、家庭でのルールに従って学習後のゲームを楽しみに、学習に自ら取り組み、完了するとそれを保護者に伝えることをコツコツと継続している。これらは、S03 が他児や教員から認められることや SN ラボに在籍する他の生徒が自分自身と同様の困難を抱えながら学習している様子から ICT 機器を活用した学習が自身に必要であることを認め、継続的に学習に取り組んでいる点で自己肯定感が向上していると捉えられる。

次に、各質問に対する回答と傾向を踏まえて ICT 活用力を会得することで LD 児の自己肯定感に対して以下の 3 点の影響が生まれると考えられる。

1, ICT を駆使した学習方法が LD 児自身の困難を軽減し、学習に取り組むやすくなると実感する(Q i)ことで、他児とは違う方法であることへの抵抗感が弱まり、自分なりの学習方法で他児との学習に参加(Q ii)できる。また、より効果的な学習方法になるような工夫(Q iv)をし始めることができる。

2, LD 児自身の特性を理解(Qix)し、特性に応じた学習方法の効果を実感することで、学習の成果物を自信をもって示し(Qvi)、評価を求めたり、途中の状態になっている成果物も不完全であることを恥じて隠すのではなく表出(Qv)したりする。

3, 自分なりの学習への自信を持ち(Qiv)、学習への意欲が高まることで、自発的に学習に向き合う(Qx)ことができる。学習上の問題解決に向けて保護者や教員に相談し(Qiii)、時間はかかるものの、指摘を受け入れ改善(Qix)することや失敗を恐れずに新たな課題にも挑戦(Qviii)することができる。

ただし、本調査の質問は SN ラボの生徒たちの様子と受け答えから自己肯定感が高まったと捉えられる場面を筆者が抽出し、その内容から 8 項目を設定しているため、質問内容に先行研究による直接的な裏付けがない。しかし、保護者からの回答の中から新たに気づかされた内容もある。LD 児自身の困難を軽減した際の捉え方とより効率的な学習を行うための ICT 活用方法を発展的に工夫するという点である。

LD 児自身の困難を軽減した際の捉え方について筆者は単に「読み」「書き」の困難が軽減されることで学習しやすくなると捉えていたが、回答からは強く必要性を感じているということが分かった。自信を失い無気力な状態から ICT 機器が使用できることを選定基準にして進路を選択していることから能動的に学習に取り組み、そのために必要性を感じていることが分かる。また効率的な学習のために必要だという回答からも、単に学習課題を完了することにも LD の特性から困難が発生した状態から効率的な学習を行いたいという能動的な意欲とそれには ICT 機器が必要だと自認していることが分かる。

より効率的な学習を行うための ICT 活用方法を発展的に工夫するという点については自分なりの方法を模索し続けて新機能を確認する生徒や機器の不具合に対して落ち着いて対処し取り組みを継続したり、教科ごとの特性と iPad の機能の特性を理解し、効率的な学習や活用方法を提案したりする生徒がいることが分かった。また、学校での授業内のノートテイクを ICT 機器を活用して行うために活用方法を考え練習している生徒もいた。いずれも実際に活用を始めたことで問題が発生しながらも解決に向けて建設的に学習に向かい合っていることの表れだと捉えることができる。

Qviiの「誤りを指摘されても自分全体が否定されたと思わず、修正に取り組めますか？」の回答は 3 名ともすぐに受け入れられず、時間が経過してから修正に取り組み始めるという内容であった。これは、自己肯定感の向上についても学力の向上と同様に段階があり、ICT 機器の活用スキルの向上や長期の活用を経て、ありのままの自分の成果物を受け入れ建設的に指摘を受け入れることができるように変化していくことを示唆していると考えている。つまり、現段階では「多少の時間経過を経て」という条件付きで他者からの指摘を受け入れ修正に取り組むことができていると捉えると、指摘を受け入れることができず、修正にも取り組めない状態よりは高い自己肯定感を有しているが、指摘を受けても否定されたと受け取らず、すぐに建設的に修正に取り組むことができるほどは自己肯定感が高まっていない状態であると捉えている。

以上のことから LD 児が自身の困難に応じた ICT 機器の活用スキルを得て、学習することは LD 児の自己肯定感の向上に対して好影響をもたらすと考えられる。

3.7 結言

本章では SN ラボで学ぶ生徒の保護者を対象にした聞き取り調査とその結果、考察を述べた。3 名の生徒の様子から共通して困難が発生する場面を話題にすることや指摘を否定と受け取り、修正に向かうのに時間がかかることが分かった。一方で、学習への意欲の向上を確かめることができた。特に、自分なりに工夫して能動的に学習に取り組む様子も共通している。これは学習を通して自分なりの学習方法によって将来への展望が持てたと捉えられる。

第4章 おわりに

4.1 結論

4.1.1 LD 児の自己肯定感の低下

本研究の背景には、通常学級で「読み」「書き」の困難により他児とは同じように学習できない LD 児が学力だけでなく自己肯定感も低下している現状がある。LD 児の自己肯定感が低下し、不登校状態に陥る比率は高く、LD 児にとって独力のみの「読み」「書き」を前提にした現状の学校教育では、自己肯定感が下がりやすい。これは、「読み」「書き」の困難によって学習が阻害されることは、学習の基礎部分が定着せず、発展的な学習が行えないだけでなく、精神的な面においても、他児と比較して基礎段階が不十分であることを自覚し、自己肯定感を損ねる要因となると考えられる。LD 児の学力の向上を目的とした学習支援としては、ICT 機器を活用して「読み」「書き」の困難を軽減しようとする方法論が見出されている。この方法論は代替的アプローチとして捉えられ、LD 児の困難を有する能力を ICT 機器が代替することで、学習の前提となる「読み」「書き」の困難につまずくことを防いでいる。

4.1.2 合理的配慮としての ICT 機器の活用

一方で、学校現場では一人一台端末の配備が完了し、ICT 機器の活用が推進されている。これにより、個の学習進度に応じた課題設定や提出物のデジタル化が進められている。これにより、タイピングで制作物を提出することや音声読み上げ機能によって文章の内容を理解することなどが一般的に活用されやすくなった。ただし、LD 児の困難に応じた個別的な ICT 機器の活用を行うには合理的配慮であることが認められなければならない。この合理的配慮が認められない原因はそれぞれの事例で異なる。例えば、定期テストや入試、進学後の引継ぎで合理的配慮が認められなければ、普段の学習でも合理的配慮を認めないとする場合である。本来は、在籍している学校内で合理的配慮を受け、その成果を根拠に入試や進学先での合理的配慮を受けることが望ましい。しかし、単に「読み」「書き」の困難を ICT 機器の活用によって軽減しても、すぐに学力が向上するのではなく、ICT 機器の活用を含めた学習方略の獲得を経て、学習内容を理解し、定着させ、学力が向上する。このように ICT 機器の活用が学力に段階的に影響するにもかかわらず、学校現場では、ICT 機器を試用しても学力がすぐに向上しないことを合理的配慮ができないことの原因として配慮が受けられない場合もある。

「読み」「書き」の困難による自分自身の否定的な側面をありのまま受け入れ、自分なりの方法を得ることで自分は自分のままでいいのだと安心するためには、すでに損なわれた学習に対する自信を合理的配慮による ICT 機器を活用したことで得られる成功体験によって補償することができる。

4.1.3 LD 児自身の ICT 機器の活用スキルの向上

本研究では合理的配慮の申請が認められない要因の一つである、LD 児自身の ICT 機器の活用スキルが未熟であることに着目した。合理的配慮として認められるためには配慮を行う者の負荷が過度にならないことも重要な要素である。他児を含めた学級経営を行う教員にとって LD 児を対象にした個別の ICT 機器活用

力の指導は過度な負担と捉えられる。そこでLD児自身がICT機器の活用能力を身につけ、教員の負担とならない状態整えることで、合理的配慮を受けやすくできると考えた。また、LD児のICT機器活用スキルを向上させることで学習に関する成功体験を得て、現状の課題点であるLD児の自己肯定感に対して好影響を与えることができるのではないかと考えた。

この着想は、LD児がICT機器を活用して「読み」「書き」の困難を軽減することで「自分にはできない」と思っていたことに対して解決の糸口を見出し、より洗練された方法となるように工夫することで自分なりの学習方法に自信を持ったり、学習に対する苦手意識を軽減し、自発的に学習に取り組んだりする様子を観察していたことから得たものである。

この様子からLD児にとってのICT機器を活用した学習方法は単に学力を向上させる方法ではなく、「読み」「書き」を通して他児との学びなどの社会とのかかわりを保障し、自分自身をありのまま受け止めるきっかけを与え、自己肯定感を向上させることができる生涯に渡って必要なツールとなると感じ、調査を始めた。

4.1.4 聞き取り調査とその結果

調査手法は、SNラボでICT機器の活用スキルを学んだ「読み」「書き」に困難がある生徒の保護者を対象にした聞き取り調査である。質問の内容は筆者がSNラボでの授業実践中に観察した学習活動への意欲的な行動や受け答えから抽出した8項目に対応させた。8項目の内容は、「自分ができる範囲や方法に調整する」、「援助要請」、「活動を継続できるよう方法を工夫する」、「途中経過」または「成果物」を表出する、「指摘を否定されたと受け取らない」、「自分の考えを表出できる」、「自分の困難について言及する」である。

まず、3名の回答のそれぞれ特徴的な部分をまとめる。S01は他児と異なる方法で他児と共に学習することに自信を持っている。一方で、教科ごとの教員によっては自分がICT機器を活用することを認めていないのではないかと不安に感じているが、自分自身の学習方法としてICT機器を活用し続けたいという思いは一貫している。わずかなミスでも指摘されることを嫌い、不貞腐れてしまうが、時間をかけて落ち着き、修正に取り組むことができる。ICT機器の不具合の対応策を考え、自身が立てた計画に沿って学習を行う。特に、得意な教科については自分なりの学習方法を洗練させるために模索し続けている。S02はICT機器を試用した学習方法の必要性を感じ、それが認められやすいであろうICT機器の活用が盛んな高校への進学を希望している。新しいアプリケーションを試用するなど意欲的にICT機器の活用スキルを高めている。計画を立て学習に取り組み、その成果を報告しながら学習に取り組んでいる。指摘を受けると自身の努力をも否定されたかのように受け取ってしまうが、時間をかけて落ち着くことができる。学校で発生するICT機器の不具合への対処として教員と相談することで解決することができた。S03はSNラボで同じように困難を抱えながら学習している人の存在を知ることでき、それを学習

意欲につなげている。問題や困難があれば保護者に相談し、学校での内容も隠すことなく話す。指摘を受けると激しく落ち込みすぐには修正に取り組むことはできないが、時間が経って落ち着くことができれば修正に取り組める。ICT 機器を活用したノートテイクを工夫しており、特に関心のある教科では意欲的である。家庭のルールに則って学習を終えた後のゲームを楽しみに自ら学習に取り組み、継続している。3名の回答からそれぞれが、自分なりの学習方法を模索している点、ICT 機器を活用した学習方法に必要性を感じ進学希望学校の選定基準としている点、他者から学習方法を認められ、安心して学習を継続的に行う点から自身の「読み」「書き」の困難から他児とは異なる学習方法が必要であることをあるがまま受け入れ、困難に対応した学習方法を会得することで自分は大丈夫であると感じ、自己肯定感が向上していることを示している。

次に、この調査の結果を8項目に立ち返ってまとめる。まず前提としてQ iでLD 児が自分自身の困難を自覚し、他児とは異なる方法で学習することの必要性があることを自覚していることが分かった。項目1に対応したQ iiでは、自分なりの方法を模索する回答があった。ICT 機器の活用を円滑に行うために他児や教員に理解を求めることが必要であることも示された。項目2に対応したQ iiiでは、援助要請をすることについて自発的に相談することは少ないが、相談することそのものに抵抗感はないという回答が得られた。項目3に対応したQ ivでは、ICT 機器の活用スキルを会得し、さらにその方法論をより洗練されたものになるよう工夫を凝らしていることが分かった。項目4に対応したQ vでは、完成前の途中の状態や学習の進捗状況を保護者に伝えていることが分かった。項目5に対応したQ viでは、評価や家庭内のルールを守るために学習が完了したことを伝えている生徒がいる一方で、保護者からの指摘を忌避して成果物を保護者に見せないとの回答もあった。項目6に対応したQ viiでは、指摘を否定されていると受け取り、修正に取り組み始めるまでに時間を要することが分かった。項目7に対応したQ viiiでは、失敗を恐れて自分自身の考えを表出できないと回答された。項目8に対応したQ ixでは、それぞれの理由は異なるものの共通して自発的に自身の困難について自ら言及することはないことが分かった。Q xでは、保護者から見て現在、LD 児は学習に意欲的に取り組んでいることが分かった。

4.1.5 考察

これらの結果から、LD 児の「読み」「書き」の困難を軽減する ICT 機器の活用能力が向上することで学習への抵抗感が軽減される、学習に対する無力感が軽減し、自己肯定感が向上すると考察できる。単に出題される学習課題に取り組むことにも困難を抱えていた状態から、学習に対する意欲をもち、建設的な工夫を行うことができるようになり、将来に対して希望を持つに至ることが分かった。これは ICT 機器を活用し「読み」「書き」の能力を代替したことで学力が向上したことだけでなく、LD 児の生涯にわたって必要となる方法を会得したことによって将来に希望が持つことができたのだと捉えられる。LD 児が ICT 機器の活用能力を向上させること、および ICT 機器を使用した学びを学校教育が認めることは単に学力向上だけでなく、LD 児の自己肯定感を向上させ、自立のための足

掛かりを与えたと言える。ただし、学力の向上と同様に、自己肯定感の向上についても段階的であることが結果から示唆されている。今回の調査から学力と自己肯定感の向上の二面を合理的配慮を申請する根拠として捉えることができれば通常学級で無力感に苛まれる LD 児を減らすことができるのではないかと考える。よって LD 児に対して自身の困難を軽減する ICT 機器を活用した学習技能を指導することは LD 児の学習と自己肯定感の両面から重要であることが改めて分かる。

4.2 本研究の限界

一方で、本研究が保護者への聞き取りによってのみ調査されたという点は本研究の限界である。保護者は LD 児の学習や家庭生活を共にし、観察する機会は豊富であるが教育についての専門家ではなく主観的な記憶に頼った聞き取り調査だけでは保護者の性質によって結果に影響を及ぼしてしまう。また、聞き取り調査を行ったその時点の内容であり、その後、継続的に自己肯定感が向上するのかなど、ICT 機器の活用能力の習熟度に応じた自己肯定感の向上度合いの変化を調査することができていない。

4.3 展望

4.3.1 調査研究としての展望

本研究は LD 児が「読み」「書き」の困難によって学習の初期段階でつまずき、他児と比較し自信を失ってしまっていることを背景に、その困難を軽減する ICT 機器の活用スキルを向上させることで学習上の不安全感が軽減され学習に対する意欲と自分自身への自信を取り戻すことができるのではないかと考え調査を始めた。

LD 児は、学校での「読み」「書き」を前提にした授業に対して苦手意識を持ち、徐々に学習に対する意欲と自信を失い不登校状態に陥る場合がある。また、不登校状態になると継続的な学習機会が失われ、本来は段階的に定着するはずの知識が身につかず、学習空白として復学の際の障壁となる。

知識の定着そのものの課題だけでなく、授業中のノートテイクやメモ、計算中の途中式など、一般に手書きで簡単に記録できることも「読み」「書き」の困難から書き記す経験が浅く、またそれらを見返す経験も浅いため、ICT 機器を活用するすべを覚えてもメモや途中式を書き記す学習方略が身に付きづらい。

これらの点から LD 児は早期に ICT 機器を活用した学び方を会得し、その方法を自分自身の困難に合わせて洗練させていくことが望ましい。洗練された学習方法を得ることで学習内容の定着を進め、他児と異なる方法であっても他児共に同じ内容の学習に取り組むことができるようになる。

学校現場における LD 児の困難に応じた ICT 機器の活用は合理的配慮として認められることで実施することができる。しかし、ICT 機器を活用することで、手書きで学習する場合より労力が軽減される分、学習の定着が弱まるのではないかという懸念や入試や進学先でも同じ配慮を受けられるのかという懸念から合理的配慮を受けることができない場合も多い。

これらの議論は LD 児の困難に応じた ICT 機器を活用した学習方法の効果を学力の定着の側面で評価している。また、合理的配慮が受けられた事例の報告でも

多くが学習内容の定着及び学力テストによる成績の向上が得られた効果であると示されている。

本研究は、学習内容の定着だけでなく、LD 児の自己肯定感にも ICT 機器の活用スキルの向上が影響を及ぼすのではないかと考えたことが出発点である。この点で学校現場での議論や先行研究とは異なる視点を持っている。

本研究の限界を踏まえて、今後の調査では、数的な尺度の併用、教員や医師に対する聞き取り調査、継続的な調査を行うことで LD 児の ICT 機器の活用能力の向上が自己肯定感に与える影響を明らかにしていくことができると期待している。

数的な尺度の併用については、自己肯定感の高まりを数的に表そうとする尺度は大学生を対象とする調査や通常の教育を受けている中学生を対象としているものがあり、LD 児を対象にしたものはない。しかし、先行研究で作成された尺度を併用することで LD 児の自己肯定感の高まりを客観的に捉える補助線を引くことができると考えられる。

調査対象については、本調査の聞き取り調査で SN ラボの生徒の保護者を対象にした。その生徒を取り巻く学校関係者、生徒に診断を下している医師、そして、生徒の状態を考慮して生徒本人にも聞き取り調査を行うことができれば、授業を含めた学校生活の様子と家庭での学習の样子の比較、ICT 機器の活用スキルと LD 児本人の持つ学習能力や困難との整合性の調査、LD 児自身が振り返る自己認識を調査することができると考える。

本調査の結果から、指摘を受け入れて修正に取り組むことについては 3 名ともが指摘を受けることを否定されたと受け取って修正に取り組むまでに時間がかかることが分かっているが、これは自己肯定感の向上には段階があることを示唆していると考えられる。自己肯定感の向上の段階は LD 児の自己肯定感に関する先行研究でも取り扱われておらず、このテーマの調査を展開していくにあたって重要な観点になりうると考えている。ICT 機器による学習上の困難の軽減を行うことですぐに影響が現れる部分と、より時間をかけて徐々に自信が回復する部分があるのか調査を継続していきたい。そのためには、今後の研究では ICT 機器の活用スキルを会得する前の状態、会得し始めた状態、一通りの ICT 機器の活用スキルを会得し終えた状態、自分なりに ICT 機器の活用方法を洗練させている状態など時間経過や ICT 機器の活用スキルの習熟度合いによって比較できるように継続調査を行いたい。

4.3.2 本研究の社会的意義

本研究は、学習内容の定着だけでなく、LD 児の自己肯定感にも ICT 機器の活用スキルの向上が影響を及ぼすのではないかと考えたことが出発点である。この点で学校現場での議論や先行研究とは異なる視点を持っている。SN ラボの生徒たちははじめ、学習に対して意欲がなく、「どうせ自分はできない」と学習に対して諦念を抱いているものも少なくない。しかし、ICT 機器を活用する方法を知り、それが自分にも有用であると感じ始めると少しずつ「やってみよう」と前向きな挑戦を行うようになる。たとえこの挑戦の結果が思ったような内容ではなかったとしても、その挑戦そのものに手ごたえを感じていた。

学力も自己肯定感もどちらの側面も一度の ICT 機器の活用ですぐに向上が期待できるわけではないが、本研究で自己肯定感を向上させるきっかけとして LD 児の困難に対応した ICT 機器を活用した学習方法を得ることは効果を持っていることが分かった。この効果は LD 児への合理的配慮を申請するうえで重要な根拠となり得ると考えている。第 2 章で傘モデルを示した通り、アメリカでは Learning Differences として学び方の違いを認め、学習方法ではなく、学習内容に注目している。日本においても学び方を調整することで学習の内容に取り組むことができるようになるには合理的配慮を含めた手続きを踏まえて ICT 機器の活用を認められることが浸透していく必要がある。

本研究を継続することで ICT 機器の活用を配慮として受けるための合理性として、教員が支援する必要がない程度の ICT 活用スキルを LD 児自身が持っていることと、その配慮を行うことで学力、自己肯定感、あるいはそのどちらもが向上するという成果を得ることができることを示すことができると考えている。本研究を継続し、LD 児の困難に応じた ICT 機器の活用スキルの向上が、自己肯定感の向上によい影響をもたらすことを示す根拠を増強していくことで、LD 児が学習における無力感から自分自身を否定し、自信を失うことがないよう、合理的配慮を受けて前向きに将来に向けて学習に取り組める社会を実現するための一助としたい。

参考文献

- 文部科学省-a(参照 2020-11-29)特別支援教育について.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm
- 文部科学省-b(参照 2020-11-29)GIGA スクール構想の実現について.
https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm
- 文部科学省-c(参照 2020-11-29)特別支援教育の在り方に関する特別委員会(第3回)資料3:合理的配慮について.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297380.htm
- 高橋麻衣子, 巖淵守, 河野俊寛, 中邑賢龍(2011)児童の読み困難を支援する電子書籍端末ソフト Touch & Read の開発と導入方法の検討. 認知科学, vol. 18(3)pp. 521-533
- 近藤武夫(2017)代替的アプローチと教育機会への参加保障. LD 研究, vol. 26(2)pp. 206-208
- スペシャル・ニーズ・サポート(参照 2023-03-14)SN ラボ.
<https://specialns.com/pages/29/>
- 佐藤里美(2018)特別支援教育ですぐに役立つ! ICT 活用法: ソフトバンクによるモバイル端末活用研究「魔法のプロジェクト」の選りすぐり実践 27. 学研教育みらい
- 田島賢侍, 奥住秀之(2013)子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関する文献検討——肢体不自由児を対象とした予備的調査も含めて——. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, vol. 64(2)pp. 19-30
- 土田優子(2011)LD 傾向生徒の自己肯定感を高める支援の在り方-PDCA サイクルの評価を活用して-. 教育実践研究, vol. 21, pp. 257-262
- American Psychiatric Association (編), 日本精神神経学会 (監訳) (2014) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院
- 厚生労働省, 文部科学省(参照 2025-01-03)特別支援教育の充実について.
<https://www.mhlw.go.jp/content/001076370.pdf>
- 中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告).
- 一般社団法人日本 LD 学会 (監修)(2019)LD の「定義」を再考する, 武田契一 LD(Learning Differences)について. 金子書房, pp. 32-39
- 篠ヶ谷圭太(2012)学習方略研究の展開と展望--学習フェイズの関連づけの視点から--. 教育心理学研究, vol. 60, pp. 92-105
- 平林ルミ(2017)通常学級での学び(読み書き計算等)を保障し, 教科教育への参加を可能にする ICT 利用. LD 研究, vol. 26(1)pp. 22-29
- 文部科学省-d(参照 2025-01-03)第1章～第3章 教育の情報化に関する手引(令和元年12月).
https://www.mext.go.jp/content/20200609-mxt_jogai01-000003284_002.pdf

内閣府(参照 2025-01-03)GIGA スクール構想の推進.

https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/ab1/20201125/shiryou2.pdf?utm_source=chatgpt.com

村田(福島)美和, 河野俊寛, 平林ルミ(2015)中学校通常学級におけるタブレットパソコンを活用した英語学習支援. LD 学会, vol. 24(3)pp. 371-380

京都府総合教育センター(2017)通級指導教室における読み書きに困難のある児童生徒への ICT 活用研究報告.

深谷達史, 武長龍樹, 巖淵守, 中邑賢龍(2016)一斉授業におけるデジタル教科書の活用を通じた読み困難を支援する指導法の検討: 小学 3・4 年生を対象として. LD 学会, vol. 25(2)pp. 256-271

登本洋子, 高橋 純(2023)初等中等教育における学習者用情報端末の整備と活用に関する意識調査の 3 か年の比較. 本教育工学会研究報告集, vol. 2023, 2, pp. 64-67

河野俊寛, 平林ルミ, 中邑賢龍(2017)URAWSS II. 株式会社 atacLab

こども家庭庁(参照 2025-01-15)我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査.

https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/d0d674d3-bf0a-4552-847c-e9af2c596d4e/3b48b9f7/20240620_policies_kodomo-research_02.pdf

高橋あつ子(2001)自己肯定感促進のための実験授業が自己意識の変化に及ぼす効果. 教育心理学研究, vol. 50, pp. 103-112

阿部望, 岸田広平, 石川信一(2019)子ども用強み注目尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. パーソナリティ研究, vol. 28(1)pp. 42-53

石井恵子, 上野一彦(2008)発達障害のある児童生徒の不登校傾向について——情緒障害通級指導学級の実態を通して——. LD 研究, vol. 17(1)pp. 90-96

茂木俊彦(編)(2010)特別支援教育大事典. 旬報社

謝辞

本研究の全過程を通して、懇切なるご指導、ご鞭撻とご配慮を賜った北陸先端科学技術大学院大学知識科学系 池田満教授に深く感謝します。また、日頃多大な御支援を頂いた北陸先端科学技術大学院大学知識科学系 佐藤里美氏をはじめとする池田研究室の諸氏に深く感謝します。本研究の聞き取り調査に快くご協力を賜りました SN ラボの保護者様に深く感謝します。本論執筆にあたり、ご助言をいただいた学部在籍時の先生方へ感謝します。最後に、家族の叱咤激励とご厚情に感謝します。

付録目次

付録 1 聞き取り調査の結果·····	A
---------------------	---

付録

A 聞き取り調査の結果

Q i	本人は他の子と違うと自覚していると感じますか？
A i 01	初めは人と違うことをすることに抵抗を感じ、学校に iPad を持参しても起動しないことがほとんどだった。担任の先生の配慮を受けて、小学 5 年生の後半ごろから、iPad を使用していても非難されることはなく、学習を効率よく行うことができると気が付き始めた。それ以降は自分が学習できる方法として他の人と違っていても積極的に iPad を活用するスタンスになった。
A i 02	肯定的に捉えている。以前は親の期待に応じて自分に必要なものだと理解しているように振る舞おうとしていたが、今は実際に自分自身の学習に必要なものだと理解しているように見える。ICT 活用が活発な高校への進学を希望するなど ICT を使った学びに肯定的。
A i 03	SN ラボと他の塾での ICT 活用経験から活用していきたいと思っていながらも、他の人と違うことに抵抗が強くあった。中学に進学したことをきっかけに ICT に関して学校と面談を行う上で、自分なりのやり方の一つだと納得して活用に踏み出せている。
Q ii	他の人と違う方法でも気にせずに自分なりの方法を考えて活動に参加したり継続したりする様子は見られますか？
A ii 01	他の子供たちの方法と違うことについては自分にあった方法で学ぶスタンスができているが、中学生になり、教科ごとの先生によって iPad の活用をよく思っていないのではないかと考え、使用を控えることがある。その場合は家庭で話をして改めて学校に合理的配慮としての使用の許可を受けるようにしている。
A ii 02	自分なりの方法を見出すことに価値を感じている。SN ラボで紹介されたアプリの新機能を自分なりに調べて自分自身が見出した方法で学習をしている。
A ii 03	SN ラボで自分以外にも書字に困難を持つ子どもたちがいることを知り、自分だけが特別ではないことを知ったことで抵抗が下がった。授業中に iPad を使うにあたって先生と本人が他の生徒に伝えたい内容を相談し、先生から他の生徒に ICT 活用の理由を説明した経緯があるため、他の生徒とは違う方法であることをからかわれなかった。
Q iii	困ったことが起こったら相談できますか？
A iii 01	自発的に相談することは少ない。日常の様子から母が困難に気づいて問いかけると「実は……」と詳しく話をする。母から見るとは困難を隠そうとしている様子ではなく、学校での困難を家庭で思い出すことが少なく、忘れてしまっているように見える。

A 聞き取り調査の結果(つづき)

A iii 02	自分自身でも自覚していて、「相談すること」が苦手。自分自身の中で深く悩んでから母親に相談をする事が多い。相談をした後は考えが間違っていなかったと安堵する様子がある。
A iii 03	家庭学習などで直ぐ目の前の出来事で困っている際は相談する。学校内での困難については保護者から問いかけることで説明することが多い。学校での ICT 活用についての困難は保護者をきっかけに先生と相談したり、直接先生に相談したりしている。
Q iv	自分なりにうまくいく方法を探して諦めずに取り組む様子は見られますか？
A iv 01	ICT 活用についてはかなり粘り強く取り組んでいる。SN ラボでの経験から機器の不具合が発生しても落ち着いてやり直すことができる。やり直したり工夫したりすることで解決に向かうことができるという自信がついているように感じる。
A iv 02	自発的に長期休み中の課題の計画を立てて地道に取り組んでいる。保護者への相談や ICT 機器を頼りながら計画通りに学習している。
A iv 03	特にノートテイクについては自分なりに工夫している。学校でも授業中に iPad の活用が認められているため、授業中のノートテイクに iPad をどう活用すると学びやすいかを考え工夫している。
Q v	完成前の途中の状態でも見せてくれますか？
A v 01	学校の発表会に向けてプレゼンテーションの事前準備など自主学習をするようになった。その際、その日の進捗や翌日にしようと思っている計画を伝えに来ている。
A v 02	見せる。むしろ保護者と一緒に学習に取り組み始めることを好んでいる。自発的に取り組むこともできるが、取り掛かりの際は保護者がそばにいてることを望む事が多い。
A v 03	取り組みの途中の状態であってもわからなくなれば相談してくることが多い。学校で取り組んでいる課題については自発的に話すことはないが、保護者から様子を確認めると取り組んでいることを話す。
Q vi	やるべきことを終えたり、完成したりしたとき、それを見せますか？
A vi 01	完成したものを見せに来ることは少ない。母としては成果物の改善点を指摘することがあり、それを避けて成果物を見せないように感じる。
A vi 02	見せたがる。学校での課題について評定が思わしくないものであっても評価された部分に目を向けてそれを保護者に見せたがることが多い。
A vi 03	その日の宿題を終えてから遊びやゲームをして良いという家庭のルールを守るために、宿題が終わると自発的に伝える。

A 聞き取り調査の結果(つづき)

Qvii	誤りを指摘されても自分が否定されたと思わず、修正に取り組めますか？
Avii01	一部分を指摘しても全体が否定されたと感じることが多い。かなり良くできたテストの中でわずかなミスの直しを提案した際、全体を指摘されたと感じてふてくされてしまった。その後少し時間がたつと落ち着いて修正に取り組むことができる。
Avii02	反抗期も始まっているのか何かを指摘しても「頑張っているからこれでいい」の一点張りになって受け入れられないときが多い。30 分ほどすると冷静に考え直すことができ指摘を受け入れたり、修正し始めたりすることができる。
Avii03	指摘を受けると激しく落ち込むことが多い。ただ、少し時間が経つと持ち直して修正に取り組むことができる。
Qviii	間違いや失敗を恐れて自分の考えを表現しようとししない様子は見られますか？
Aviii01	よくある。本来は得意なことであっても失敗を恐れて積極的になれなかったり、実際に行動したりする前に何度も確認を繰り返すことが多い。
Aviii02	関心が高い美術作品の制作については失敗を恐れず挑戦的に取り組むことができるが、学習、特に読解問題や感想文などは表現したい感情とは裏腹に失敗を恐れて取りかかれない事がある。
Aviii03	関心がある内容であれば積極的に取り組む事ができるが、苦手意識がある教科などでは自信がなく発言を控えることが多い。
Qix	苦手なことを自ら話題に上げますか？
Aix01	自分から困難な状況を思い出すことが少ないため、話題にあげることもない。やはり、苦手なことを隠したり目を背けたいと思ったりしていると言うよりもそもそも苦手なことを思い出さないように感じる。
Aix02	相談することが苦手ということはある。困ったことがあっても自分の中で深く考え込んでから相談するため、時間が経ってから漠然と「書くことが苦手」などと ⁽²⁵⁾ 抽象的に困難について相談することもある。
Aix03	相談するよりも態度に出ることが多い。イライラする場合が多く、保護者が問いかけても状況をうまく説明できず、更にイライラすることがある。

A 聞き取り調査の結果(つづき)

Qx	お子さんは積極的に学びに向かい合おうとしていると感じますか？
A x 01	とても意欲を感じる。学校でも配慮を受けながら学習に意欲的に取り組んでいる。特に興味がある教科ではどのように iPad 活用して学習を深めていこうかと考えて自分なりの方法を工夫している。定期テストの受験の際にも単に配慮を受けるだけでなく、機能の特性を踏まえた活用を提案していた。
A x 02	とても意欲的に感じている。これまでは課題を提出できないこともあったが、現在は自分で学習計画を立て進捗も自身で確認して取り組んでいる。ICT による回答や提出に関して不具合がある場合は自分で学校の先生と相談し、解決している。
A x 03	積極的とまではいかず、仕方がなくやっている様子はある。理科については得意だと自信があるようで、積極的なことも多い。宿題を終了させてからのゲームを楽しみにルール通りコツコツと自発的に取り組んでいる。