

科学研究費 基盤研究 (C)

**言語障害のある子どもに対する協調運動面の
指導に関する実践的研究**

(平成 25 ~ 27 年度)

課題番号 : 25381336

研究成果報告書

平成 28 年 3 月



独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

研究代表者 小林倫代

目 次

はじめに

第1章 研究の概要	1
I. 研究の背景と目的	
II. 研究の方法	
III. 研究の経緯	
第2章 「ことばの教室活動状況調査」の結果から考える「ぎこちない子ども」の状況	9
第3章 「ことばの教室」で指導を受けている「ぎこちない子ども」の事例調査	15
I. 事例調査実施のための調査項目の作成	
II. 予備調査の実施	
III. 事例調査の実施	
第4章 「ことばの教室」における協調運動面に課題のある子どもの指導の実際	23
I. Aさんの言語発達を支えるために行った運動機能の向上の取組	
II. 発音に誤りがあり運動やコミュニケーション面でも不器用さのある Bさんへの関わり	
III. 構音障害と協調運動に課題のあるCさんに対する指導	
第5章 「ことばの教室」における協調運動面に関する指導について（寄稿）	45
びわこ学院大学 藤井茂樹	
第6章 研究の総括 ～考察と今後の課題～	53
資料	59

おわりに

はじめに

特別支援教育に携わっている人であれば、学習障害（LD）のある子どもの存在やその特徴について、知らない人はいないと思う。しかし、協調運動障害については、あまり重要視されてしていないように思える。片足跳びができない、はさみや箸が上手に使えない、靴の紐が結べない等、日常生活場面で動作の問題が見られても、「そのうち」、「大きくなれば」、という気持ちで、見過ごしていることはないだろうか。年齢が進むことによって、動作を習得したり、改善されたりすることはあるかもしれないが、必ずしも改善されるとは限らない現状がある。

最近では、協調運動障害についての研究は増え、自閉スペクトラム症の多くに協調運動障害があることが明らかになっている。言語障害との関連性は、明確ではないが、「ことばの教室」に通っている子どもの中には、協調運動で苦勞している子どもが少なからずいることも事実である。

本研究では、このように協調運動で苦勞している子どもたちに対して、何ができるのかを明らかにしていきたいと考えた。特に「ことばの教室」では、一人一人の子どもに対して、個別的に丁寧な指導が行われており、プレイルームが設置されている教室も多い。運動面に関する個別的な指導も可能なのではないかと考え、本研究を企画した。

研究は、「ことばの教室」を担当している多くの先生方の指導実践の情報をいただくことで、遂行することができた。研究協力をいただいたみなさま、事例検討会への参画と事例の報告にご了解くださったお子さんと保護者のみなさま、研究協議会で様々な知見を提供くださったみなさまに心から感謝を申し上げたい。

研究代表者

小林 倫代

第1章 研究の概要

I. 研究の背景と目的

1. 研究の背景
2. 研究の目的

II. 研究の方法

1. 方法
2. 研究体制

III. 研究の経緯

1. 平成25年度の実施概要
2. 平成26年度の実施概要
3. 平成27年度の実施概要

I 研究の背景と目的

1. 研究の背景

言語障害のある子どもは、通級指導教室あるいは言語障害特別支援学級（通称「ことばの教室」）において1対1、あるいは小集団での指導を受けている。そして、「ことばの教室」における指導内容・方法については、さまざまな実践研究が行われてきている（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2012¹⁾、2010^{2),3)}、2009⁴⁾、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会 2009⁵⁾、2010⁶⁾、2011⁷⁾）。しかし、「ことばの教室」で指導を受けている子どもは多様な実態であり、その子どもの実態に応じた指導内容・方法を実践していくことは、「ことばの教室」の担当者にとって難しい課題である（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2012⁸⁾）。例えば、「ことばの教室」では、子どもの実態によって、発音の指導だけでなく、読み書きの指導も行っている。「書くこと」に課題がある子どもは、鉛筆がうまく握れない、マス目に文字が収まらない、文字の形が整わない、というような状態像を呈している。このような状態像を示す子どもは、視覚からの情報を動作によって応答する情報処理過程のいずれかの箇所でのつまずきがあると考えられるが、実際の指導において、「ことばの教室」の担当者が動作（身体の動き）に関する指導に重きをおいて実践している現状は少ないと考えられる。

声を出して話すこと（音を作ること）は、口唇・舌・呼吸器等の協調運動によって生み出されるものである。このことを考えると、言語指導の場面において、口周辺の機能を高めるだけでなく、身体全体の協調運動の機能を高めることで、話しことばの改善がより促進されるのではないかと、という仮説が考えられる。そこで、言語障害のある子どもに対して、協調運動面の指導をも行い、その経過を観察し、話しことばと協調運動の関連性について検討することとした。

これまでも、自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder, ASD）のある子どもの運動面の問題として「姿勢維持が困難」「体操の真似がうまくできない」「リズムに乗った動きが難しい」「手先が不器用」などが言われている。Green ら（2009）⁹⁾ は、ASD 児の 79%に明らかな協調運動面の問題が見られたと報告している。また、Green（2006）¹⁰⁾ は、アメリカの自閉症児の保護者を対象に実施した治療法や指導法のインターネットによる調査で、自閉症児に使われる治療として、感覚統合療法をあげている。これを踏まえて岩永（2013）¹¹⁾ は、感覚統合療法での成果を報告している。また、花井（2009）¹²⁾ は、アスペルガー症候群の子どもを対象に、協調運動発達の状態についての検査（MABC）を行った結果、協調運動障害を有する傾向が高いという結果を報告している。香野（2010）¹³⁾ は、発達障害児の姿勢や身体の動きについての研究を展望し、姿勢の安定性やバランス、協調運動、粗大運動、微細運動等の運動面に困難さがあることを示している。このように発達障害のある子どもに協調運動面の課題があることは多く報告されている。

また、発達性協調運動障害に関するアセスメントとしては神経心理学的観点から開発された Movement Assessment Battery for Children（MABC）があり、発達性協調運動障害のある子どもへの指導実践（古賀ら 2008¹⁴⁾）についての研究も示されている。しかし、言語障害のある子どもと発達性協調運動障害との関係性は未だ明らかになっていない。

言語障害と協調運動の関連性に関しては、経験上、関連がありそうだという知見があるもののこれまでに研究としては行われてきてはいない。そこで、まず、言語障害のある子どものうち、どのくらいの割合で発達性協調運動障害を併存している子どもがいるのかを把握し、見いだした発達性協調運動障害を伴う言語障害児に対して指導を行い、話しことばの変化と協調運動面の変化から、その関連性について検討することが重要であると考えた。

2. 研究目的

本研究は、経験知として受け止められている言語障害と協調運動の関連性を実証的に明らかにすることが目的である。そのために、以下の点について、解明する。

①「ことばの教室」で指導を受けている言語障害のある子どものうち、発達性協調運動障害の傾向のある子どもがどのくらいの割合で存在するのかを明らかにすること

②言語障害の改善と協調運動の改善が相互に影響しあうか否かについて、事例を通して検討し、その指導内容・方法を明らかにしていくこと

なお、本研究では、協調運動障害について、以下の DSM-IV-TR の発達性協調運動障害の定義を踏まえることとする。

発達性協調運動障害(Developmental Coordination Disorder)

A. 運動の協調が必要な日常の活動における行為が、その人の生活年齢や測定された知能に応じて期待されるものより十分に下手である。これは運動発達の里程標の著明な遅れ(例：歩くこと、這うこと、座ること)、物を落とすこと、“不器用”、スポーツが下手、書字が下手、などで明らかになるかもしれない。

B. 基準 A の障害が学業成績や日常の活動を著明に妨害している。

C. この障害は一般身体疾患(例：脳性麻痺、片麻痺、筋ジストロフィー)によるものではなく、広汎性発達障害の基準を満たすものでもない。

D. 精神遅滞が存在する場合、運動の困難は通常それに伴うものより過剰である。

<文献> (掲載順)

1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた指導・支援の内容・方法に関する研究，研究成果報告書，2012.

2) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：言語障害教育における指導の内容・方法・評価に関する研究，研究成果報告書，2010.

3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：親子で学べる構音障害改善のためのデジタルコンテンツ開発，2010.

- 4)独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：構音障害のある子どもが自ら学べる動画教材と配信技術の開発，2009.
- 5)全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会：第38会全国大会（山口大会）2009.
- 6)全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会：第39会全国大会（長野大会）2010.
- 7)全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会：第40会全国大会（北海道大会）2011.
- 8)独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：平成23年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書，2012.
- 9)Green D,Charman T,Pickles A et al : Impairment in movement skills of children with autistic spectrum disorders. Dev.Med.Child Neurol. 51.311-316. 2009.
- 10)Green V.A,Pituch K.A,Pituch J Itchon et al : Interest survey of treatments used by parents of children with autism. Research in Developmental Disabilities,27,70-84. 2006.
- 11)岩永竜一郎：自閉症スペクトラム児への支援ー感覚・運動アプローチを中心にー，小児の精神と神経 53(2)109-118. 2013.
- 12)花井忠征：アスペルガー症候群児の発達性協調運動障害の検討，中部大学現代教育学部紀要 Vol.1, pp81-90, 2009.
- 13)香野毅：発達障害児の姿勢や身体の動きに関する研究動向，特殊教育学研究 48(1), 43-53, 2010.
- 14)古賀精治・澤田蘭・田中通義:発達性協調運動障害のある児童に対する運動指導の効果，大分大学教育福祉科学部研究紀要 Vol.30,No.2, 157-170, 2008.

Ⅱ 研究の方法

1. 方法

本研究では、①「ことばの教室」で指導を受けている言語障害のある子どものうち、発達性協調運動障害の傾向のある子どもがどのくらいの割合で存在するのかと、②言語障害の改善と協調運動の改善が相互に影響しあうか否かについて、事例を通して検討し、その指導内容・方法を明らかにしていくことを目的としている。

上記目的①を達成するために、全国の「ことばの教室」の担当者を対象としたアンケート調査を実施し、発達性協調運動障害の傾向のある子どもの割合を明らかにする。

また、目的②を明らかにするために、継続的な事例調査や事例研究を行う。この推進にあたっては、研究協力機関及び研究協力者に協力を依頼するとともに、発達性協調運動障害に関する専門家や作業療法士等の協力を得ることとする。また、事例研究を進める際には、事例検討会を実施し、より詳細な分析や指導内容の検討を行うこととする。

2. 研究体制

本研究の研究体制は、以下に示すとおりである。研究代表者及び研究分担者は国立特別支援教育総合研究所の言語障害教育を専門とする研究者である。事例検討会協力者は、事例検討会において直接の指導と助言を行った作業療法士である大学の研究者と事例を紹介いただいた「ことばの教室」の教員である。研究協力者は、事例調査に協力いただいた「ことばの教室」の担当者及び言語障害や協調運動障害に精通している大学の研究者である。本研究を進めるにあたっては、このような多くの方々から協力を得たことに心から感謝申し上げる。

研究代表者：小林 倫代（国立特別支援教育総合研究所）

研究分担者：牧野 泰美（国立特別支援教育総合研究所）

久保山茂樹（国立特別支援教育総合研究所）

事例検討会協力者：大島隆一郎（東京工科大学）

佐藤 久美（神奈川県厚木市立北小学校）

町井 敦子（神奈川県小田原市立新玉小学校）

宮内まり子（鹿児島県鹿児島市立原良小学校）

研究協力者：岩瀬智子・宇田川光代・大島隆一郎・川口洋史・木村聡美・後上鐵夫・

（五十音順） 佐藤久美・曾根裕二・瀧澤聡・中野悦子・肥後歩・比留川洋子・

府川良子・藤井茂樹・宝子山周子・町井敦子・宮内まり子・和田晃江

Ⅲ 研究経過

研究の3年間の研究経過の概要は以下のとおりである。

1. 平成25年度の実施概要

子どもの言語面と協調運動面の実態把握を行うための簡易チェックリストの作成を行い、それを用いて協調運動面でも課題がある子どもについて予備的・試行的な調査を行った。

簡易チェックリストの作成については、A市の「ことばの教室」連絡会に参加し、初回面接の際の観察項目の検討・作成の協議に参加し、情報の収集を行った。「ことばの教室」における初回面接観察項目、「改訂版 随意運動発達検査」¹⁵⁾の項目(90%通過年齢5歳以上の項目)の選択、新版K式発達検査¹⁶⁾等を参考にしてチェックリストを作成した。さらに、後上鐵夫氏・曾根裕二氏(大阪体育大学)の協力を得て、DCDQ(The Developmental Coordination Disorder Questionnaire)¹⁷⁾の全項目をチェックリストに加えた。

予備的・試行的な調査に関しては、小学校の「ことばの教室」の担当者(10名)に対して通級している児童のチェックを依頼し約50名の子どもの資料を収集した。なお、この調査の実施については、当研究所の倫理審査委員会の許諾を経ている。

2. 平成26年度の実施概要

平成26年度は、目的②の「ことばの教室」で指導を受けている言語障害のある子どものうち、発達性協調運動障害の傾向のある子どもがどのくらいの割合で存在するのかを明らかにするために、「ことばの教室」を対象に全国調査を行った。

また、作業療法士である大島隆一郎氏(東京工科大学)の協力を得て、「ことばの教室」に通級している発達性協調運動障害の傾向のある子どもを対象とした事例検討会を2回開催した。

さらに、平成25年度に実施した調査結果のうち、発達性協調運動障害の傾向(疑い)のある子どもを選択し(10名)、チェックリストによる事例調査を「ことばの教室」の担当者に対して2回行った。平成25年11月～平成26年10月までと、平成26年11月～平成27年3月までの間の言語面・運動面における指導内容や活動と、子どもの変容の記述を求め、事例の経緯についての情報を得た。事例調査は、10月及び3月に実施した。なお、この調査の実施については、当研究所の倫理審査委員会の許諾を経ている。

3. 平成27年度の実施概要

平成26年度に行った全国調査の集計・分析を行い、その結果の一部を日本LD学会第24回大会に発表した。

また、前年度と同様に大島隆一郎氏の協力を得て、「ことばの教室」に通級している児童

及び前年度対象となった児童について、事例検討会を2回開催した。

前年度、調査を行った発達性協調運動障害の傾向（疑い）のある子ども（10名）を対象に、平成27年4月～7月までの間の言語面・運動面における指導内容や活動と、子どもの変容の記述を「ことばの教室」の担当者に対して求め、事例の経緯についての情報と、チェックリストによる子どもの状態像の把握も行った。この調査の実施については、当研究所の倫理審査委員会の許諾を経ている。

研究の最終年に当たり、3年間の研究をまとめ、本書（研究成果報告書）を作成した。

<文献>

- 15) 発達科学研究教育センター（田中美郷 監修）：改訂版 随意運動発達検査，2012.
- 16) 生澤雅夫・松下裕・中瀬惇編：新版 K 式発達検査 2001，京都国際社会福祉センター，2008.
- 17) Wilson, B.N., Kaplan, B.J., Crawford, S.G., Campbell, A., & Dewey, D.: Reliability and validity of a parent questionnaire on childhood motor skills. *American Journal of Occupational Therapy*, 54 (5) 484-493. 2000.

第2章 「ことばの教室活動状況調査」の結果から考える 「ぎこちない子ども」の状況

I. 「ことばの教室活動状況調査」について

1. 調査対象
2. 手続き
3. 調査内容
4. 調査の結果
5. 調査結果の考察

I 「ことばの教室活動状況調査」について

「ことばの教室」で指導を受けている言語障害のある子どものうち、発達性協調運動障害の傾向のある子どもがどのくらいの割合で存在するのかを明らかにするために、「ことばの教室」を対象に全国調査を行った。

1. 調査対象

全国のことばの教室（言語障害を対象としている通級指導教室及び言語障害特別支援学級）を設置している学校（園）を調査対象とした。調査票の発送にあたっては、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）事務局が作成した設置校一覧を使用した。

発送総数は、1,852であった（うち、1通は宛所なしで返送。1通は発達障害を対象とする通級指導教室に変更になった旨の連絡あり。実質発送数、1,850）。

2. 手続き

調査は質問紙法で、郵送による調査用紙の送付・回収によって実施した。

発送は平成26年10月上旬に行い、同年10月末日を締め切り日として返送を依頼した。

回答にあたっては、平成26年10月1日現在の状況を記入するよう依頼した。

3. 調査内容

調査内容は、ことばの教室の基礎的な情報（学校（園）名及び所在地、担当教員数、指導対象の子どもの人数、指導対象の子どもの障害種別人数、等）と地域の情報（発達障害の通級指導教室の有無、言語障害のある幼児・中学生の支援の場、市区町村内の巡回相談の担当、等）、「連携に関する活動」、「研究・研修・専門性向上に関する活動」、「教室や言語障害の広報・啓発に関する活動」、「保護者に関する活動」の各活動の実施状況についてであった。ここでは、上記調査の中から、指導対象の子どもに関する結果について報告する。

4. 調査の結果

回答数は1,299（回収率は70.2%）であった。

（1）指導対象児の実態

今回の調査の回答で得られた、ことばの教室で指導している子どもの合計数は、35,904人であった。その障害種別の全体の内訳は図2-1のとおりである。

ことばの教室で指導している全ての子どものうち、構音障害が約4割、言語発達の遅れが約3割、吃音が約1割という状況は、国立特別支援教育総合研究所（2012）¹⁾が実施した調査結果と同様の傾向である。

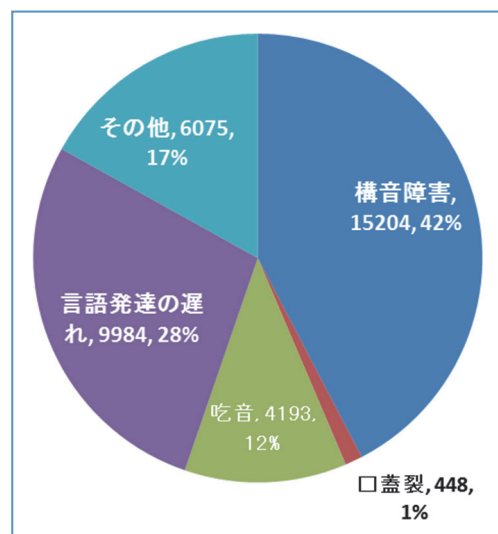


図2-1 障害種別指導対象者

また、年代別の障害種別人数は、図 2-2 に示すとおりである。幼児では構音障害と言語発達の遅れが多く、小学校低学年では構音障害の子どもが多い。また、小学校高学年では言語発達の遅れが多く、その他に分類される子どもも多くなっている。中学生では、その他に分類される子どもが多い。この傾向も、国立特別支援教育総合研究所（2012）¹⁾が実施した調査結果と同様の傾向である。

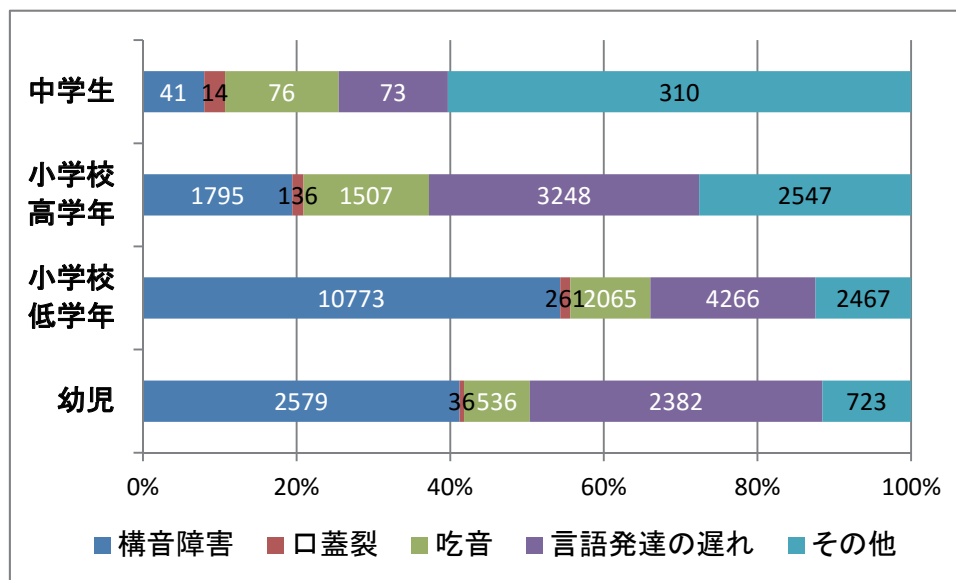


図 2-2 各年代別の障害種別の人数（図中の数字は、人数）

（2）「ぎこちない子ども」の割合について

上記（1）の指導対象児の人数の回答を求める際、「記入した子ども（の人数）のうち、同年齢の子どもと比べて運動面でぎこちないと思われる子どもの人数」についての回答を求めた。

回答のあった子どものうち、同年齢の子どもと比べて運動面でぎこちないと思われる子どもは、高校以上では0名であった。幼児・小学校・中学校の子どもについて、障害種別に整理したものが表 2-1 である。ぎこちないと思われる子どもは7,976名であり、ことばの教室で指導している子どもの22.3%であった。障害種別における「ぎこちない子ども」の占める割合では、言語発達の遅れが29.3%（2,921名）と最も高く、次いでその他25.0%（1,512名）であった。

表 2-1 障害種別の「ぎこちない子ども」の人数と割合

	構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達の遅れ	その他	合計
人数	15,188	447	4,184	9,969	6,047	35,835
ぎこちない子ども(人)	2,808	82	653	2,921	1,512	7,976
割合(%)	18.5	18.3	15.6	29.3	25.0	22.3

また、「ぎこちない子ども」の割合を幼児・小学校低学年・小学校高学年・中学校の年代別・障害種別に整理すると表 2-2 のようになる。

表 2-2 年代別・障害種別の「ぎこちない子ども」の割合(%)

	構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達の遅れ	その他	全体
幼 児	17.3	25.0	21.5	33.9	40.1	26.6
小学校低学年	18.2	18.8	16.2	31.1	24.1	21.5
小学校高学年	21.6	14.7	12.8	23.8	23.7	21.4
中学生	34.1	28.6	14.5	16.4	7.7	12.6

年代別にみると、「ぎこちない子ども」の占める割合は、幼児で最も高く 26.6%であった。次いで、小学校低学年 21.5%、小学校高学年 21.4%であった。

また、障害種別と年代別を併せてみると、構音障害の子どものうち、中学生においてぎこちなさのある子どもの割合が多く、34.1%であった。次いで、小学校高学年の 21.6%であった。口蓋裂の子どもも、中学生においてぎこちなさのある子どもの割合が多く、28.6%であった。次いで、幼児の 25.0%であった。吃音では、ぎこちなさのある子どもの割合は、幼児に多く 21.5%であった。言語発達の遅れでは、ぎこちなさのある子どもの割合は、幼児が最も多く 33.9%であり、年代が上がるにつれてぎこちなさの占める割合は減少する傾向がみられた。その他においても、言語発達の遅れと同様の傾向であった。

次に、指導している子どものうち、「ぎこちない子ども」の占める割合は、「ことばの教室」によってどの程度の違いがあるのかについて、検討した。ことばの教室で、指導している子どもの 90%以上がぎこちないと回答した「ことばの教室」が 17 教室あった。その一方で、「ことばの教室」で指導している子どもに「ぎこちない子ども」はいないと回答した教室は 185 教室あり、教室で指導している子どものうち、「ぎこちない子ども」の占める割合は、教室によって大きく異なっている実態が明らかになった。図 2-3 では、指導している子どものうち、「ぎこちない

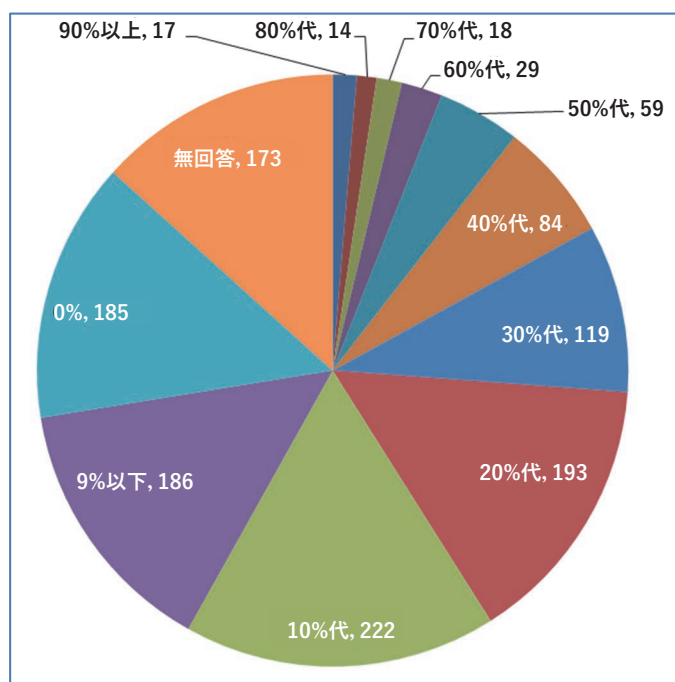


図 2-3 「ぎこちない子ども」の占める割合別教室数

子ども」の占める割合別に教室の数を示している。「ことばの教室」で、「ぎこちない子ども」の占める割合が10%代の教室が最も多く、回答のあった1,299教室のうち、222教室であった。次いで、20%代で、193教室であった。

5. 調査結果の考察

(1) 「ことばの教室」で指導を受けている「ぎこちない子ども」の割合について

「ことばの教室」で指導を受けている子どものうち、協調運動面に課題のある子どもは、約2割であることが明らかになった。しかし、図2-3に示したように、その割合は、各教室によって大きな差があることも明らかになった。このように大きな差が出た要因として、2つのことが考えられる。その一つは、「ことばの教室」で指導している子どもの実態が多様なことである。国立特別支援教育総合研究所（2012）¹⁾、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会調査・対策部（2014）²⁾等の全国規模の調査から、指導対象児の実態の多様性が示されており、その指導内容に課題があることも示されている。さらに、「ことばの教室」が市町村の小・中学校のうち1校にしか設置されていない地域があり、これらの地域では、特別支援教育の入り口としての機能を果たしている状況が考えられる。この場合も、多様な実態の子どもたちが指導を受けている可能性がある。このように様々な実態の子どもを指導しているため、そうした地域では、「ことばの教室」で指導を受けている子どもたちのうち協調運動面に課題のある子どもの割合が多くなっている状況が推測される。

また、二つ目の要因として、「ことばの教室」の担当者が子どもの実態を把握する際に、言語症状の状態に重点をおいて把握していて、運動面の実態については、重視していない状況があることも考えられる。調査では、「同年齢の子どもと比べて運動面でぎこちないと思われる子ども」の人数を尋ねているが、そのような視点で、子どもの実態を把握していないために、該当する子どもはいないと、回答した可能性も考えられる。

それぞれの教室の地域の状況や担当者の意識から、指導している子どものうち、「ぎこちない子ども」の割合に幅が出たものと考えられる。

(2) 障害種別と年代別による「ぎこちない子ども」の割合について

調査結果を障害種別にみると、全体としては言語発達の遅れの子どもと、「ことばの教室」で「その他」に分類している子どもに協調運動面に課題のある子どもが多かった。「ことばの教室」で言語発達の遅れとして指導を受けている子どもの実態の背景には、【語彙】、【運動】、【認知】、【情緒】、【対人】、【社会性】、【その他】があると整理している（国立特別支援教育総合研究所、2014）³⁾。また、「ことばの教室」で「その他」と分類されている子どもの実態は、発達障害が多く、それ以外には緘黙、不登校等である。これらのことを踏まえると、協調運動面に課題のある子どもは、言語障害のみならず、他にも少なからず課題のある子どもが多いと考えることができる。

また、障害種別に詳しくみると、構音障害のある子どもでは、年代が上がるにつれて、「ぎこちない子ども」の占める割合が高まっている。この傾向の要因は、次のように考えられる。構音障害のみで「ことばの教室」に通級している子どもは短期間で構音障害が改善され退級していくことが、図2-2から推測できる。しかし、構音障害が主訴でありながら、長期間通級する子どもは、構音障害のほか何らかの課題があると推測され、「ぎこちない子ども」の占める割合が多くなっていると考えられる。

一方、「ことばの教室」で言語発達の遅れの子どもと「その他」に分類している子どもは、図 2-2 では、年代が上がるにつれて、その占める割合は増えている。しかし、「ぎこちない子ども」の占める割合は、年代が上がるにつれて減少している。これは、当初「ことばの教室」に通っていたぎこちないとされた子どもが他の学びの場（たとえば、特別支援学級や特別支援学校）に移行し、通級による指導を受けなくなるという状況の現われではないかと考えられる。これらの様相は通級による指導の場である「ことばの教室」の特徴ととらえられる。

<文献>

- 1) 国立特別支援教育総合研究所：平成 23 年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査 報告書. 2012.
- 2) 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会調査・対策部：平成 25 年度全国基本調査報告. 全難言協機関誌「きこえとことば」, 第 32 号, 7-43. 2014.
- 3) 国立特別支援教育総合研究所：ことばの遅れを主訴とする子どもに対する早期からの指導の充実に関する研究 研究成果報告書. 2014.

第3章 「ことばの教室」で指導を受けている 「ぎこちない子ども」の事例調査

I. 事例調査実施のための調査項目の作成

II. 予備調査の実施

1. 調査対象
2. 調査方法
3. 調査内容・実施時期
4. 調査結果

III. 事例調査の実施

1. 調査対象
2. 調査方法
3. 調査内容・実施時期
4. 結果
5. 調査結果の考察

I. 事例調査実施のための調査項目の作成

本研究の目的である「言語障害の改善と協調運動の改善が相互に影響しあうか否かについて、事例を通して検討し、その指導内容・方法を明らかにしていくこと」を行うために、「ことばの教室」の担当者を対象に運動面に関する調査と言語に関する指導内容について継続的に調査を行った。

1. 事例調査実施のための調査項目の作成

子どもの言語面と協調運動面の実態把握を行うためのチェックリストの作成に向けて、以下の取り組みを行った。

①A市の「ことばの教室」連絡会に参加し、初回面接の際の観察項目の検討・作成の協議に参加した。

②A市の「ことばの教室」で実施する初回面接観察項目と「改訂版 随意運動発達検査」¹⁾の項目を照らし合わせ、90%通過年齢5歳以上の項目を選択した。

③「改訂版 随意運動発達検査」に対応していない項目（たとえば、「けんけん」等）については、新版K式発達検査²⁾を参考にして、評定を設定した。タンデムについては、Wrisleyら（2004）³⁾を参考とした。

これらの項目については、表3-1のとおりである。

表3-1 初回面接観察項目等を踏まえた運動面のチェックリスト

①pa-ta-kaを10回続けて、リズムカルにスムーズに言う。
②閉眼片足立ち（右軸）姿勢保持時間（ 秒）
③閉眼片足立ち（左軸）
④けんけん（右軸）
⑤けんけん（左軸）
⑥けんぱー
⑦けんけんぱー
⑧タンデム（継ぎ足歩行）

④後上鐵夫氏・曾根裕二氏（大阪体育大学）の協力を得て、以下のようなDCDQ（The Developmental Coordination Disorder Questionnaire）^{4) 5)}の項目（1～15）及び追加項目（16～18）の情報提供を受けた。その項目は表3-2に示すとおりである。

⑤言語障害面の実態把握については、「ことばの教室」で指導を受けることになった「主訴」

(構音障害・吃音・言語発達遅滞・その他、からの選択) と、行動観察による子どもの様子・「ことばのテスト絵本の結果」についての記述を求めることにした。また、言語発達のスキル⁶⁾等を参考に5項目(19~23)を追加した(表3-2)。

表3-2 DCDQの項目及び追加項目の一覧

1	ねらったところにボールを投げる
2	2m程度の距離から投げられた小さなボールをキャッチする
3	近づいてきたボールをバットで打つ
4	小さな障害物をジャンプして超える
5	同年代、同性の他の子どもと同じように走れる
6	思った通りに身体を動かす
7	書字や色塗りはクラスの子もたちと同じくらい早い
8	書いた文字、数字は読みやすく正確である
9	文字や塗り絵を描く時、適度な筆圧である(過度の力を加えたりしていないか)
10	絵を正確に切り取れる
11	身体をたくさん動かす活動的なゲーム(運動)への参加に興味がある
12	初めてやる運動も他の子ども達と同じように上達する
13	片付けや靴の着脱などが素早く、正しい
14	店で商品などを乱暴に扱わない
15	疲れやすかったり、姿勢が崩れやすかったりしない
16	左右を理解している
17	前後を理解している
18	上下を理解している
19	経験したことを筋道立てて話す
20	ことばの意味(使い方)を理解している
21	語彙がある
22	休み時間に友達と活動する
23	相手の話を聞く

Ⅱ. 予備調査の実施

1. 調査対象

本研究の趣旨を理解し、協力の了解を得た4校の小学校の「ことばの教室」の担当者10名である。

2. 調査方法

ことばの教室担当者に調査用紙を直接渡し、最近入級審査を行った児童（あるいは、実態の記録がある児童）について担当者1人につき5名程度の子どもの状態について調査項目に対する回答を依頼した。5名程度の子どもの選定にあたっては、協調運動面の課題があるかどうかではなく、調査項目に関して子どもの実態を把握できることを最優先とした。

調査結果は各校でまとめて、郵送にて回収した。

3. 調査内容・実施時期

調査内容は表3-1及び表3-2の各項目に関する評定と、子どもが「ことばの教室」で指導を受けることになった「主訴」（構音障害・吃音・言語発達遅滞・その他、からの選択）と、行動観察による子どもの状態像・「ことばのテスト絵本の結果」についての自由記述である。（資料3-1）

調査は、平成25年11月15日に調査用紙を各担当者に手渡して、同年12月16日までに記述を行うよう依頼した。

4. 調査結果

この調査は、子どもの言語面と協調運動面の実態把握を行うためのチェックリストの作成のための予備調査であったため、調査項目・内容に対する意見や回答のしやすさ及び、協調性運動障害の疑いのある子どもの抽出について、検討を行った。

（1）調査項目・内容に関して

初回面接観察項目等を踏まえた運動面のチェックリストでは、

- ・pa-ta-kaの発声について、子どもが言うスピードで、カウントが難しいこと
- ・片足立ちで、どの状態までを計測するか（ふらついたり、ケンケンになったりする）
- ・ケンケンパーで、パーの時に前に進めない
- ・タンデムで歩行は可能だが、安定しない状況がある、

等の計測の難しさが指摘された。

大阪体育大学からの情報提供等の項目については、子どもの様子を同年齢と比べて5段階評定で示すことに難しさがあること等が指摘された。

これらの指摘について、pa-ta-kaのカウントには丸を書いて記録し検査後にカウントする方法を紹介したり、引用した検査の手引き書から評定の基準を示したりして確認した。

(2) 協調性運動障害の疑いのある子どもについて

今回の調査では、65名の子どもの情報を収集することができた。対象児の学年・性別・主訴の内訳は、表3-3、表3-4、表3-5に示すとおりである。

表3-3 対象児の学年

1年生	20
2年生	19
3年生	11
4年生	8
5年生	6
6年生	1

表3-4 性別

男	43
女	21
未回答	1

表3-5 主訴別

主訴（複数回答）	件数
構音障害	32
吃音	8
言語発達遅滞	34
その他	10

また、DCDQの結果から判断し、発達性協調運動障害（DCD）の兆候もしくは疑いのある子どもが52名であった。これは、回答数の約8割に相当する。この割合については限られた範囲内での結果であり、信頼性には欠けると考えられた。事例調査を継続的に行っていく対象児は、協調運動面に課題のある子どもを対象とするため、DCDQの結果を参考にして選定していく方針とした。

Ⅲ. 事例調査の実施

1. 調査対象

公立小学校 2 校のことばの教室に通級している児童 10 名の担当者に児童の実態のチェックを定期的に依頼した。児童の 10 名の子どもを選定にあたっては、平成 25 年度の予備調査の結果から運動面に課題がある子どもを抽出し、平成 26 年度も「ことばの教室」に継続して通級している子どもとした。また、子どもの指導内容・活動については、本研究にあわせてその内容を変更をするのではなく、従来通りの実践を続けてもらうこととした。

2. 調査方法と実施時期

ことばの教室担当者に調査用紙を郵送し、対象の子どもたちの状況について、記入を依頼した。調査結果は各校でまとめて、郵送にて回収した。

調査時期は、平成 26 年 10 月、平成 27 年 3 月、平成 27 年 9 月の計 3 回であった。

3. 調査内容

調査内容は、予備調査で行ったチェックリストの項目及び、「指導目標」「言語面・運動面における指導内容・活動」「子どもの変容（言語面・運動面）」の自由記述であった。（資料 3-2）

4. 結果と考察

(1) 対象児について

10 名で開始した調査であったが、平成 26 年度末に 2 名の子どもが退級したため、3 回の調査を継続的に実施できたのは 8 名であった。

平成 26 年度の子どもの実態は、下記の表 3-6 から表 3-8 に示すとおりである。

表 3-6 対象児の学年

1 年生	0
2 年生	3
3 年生	3
4 年生	1
5 年生	1
6 年生	0

表 3-7 性別

男	5
女	3

表 3-8 主訴別

主訴（複数回答）	件数
構音障害	5
吃音	3
言語発達遅滞	3
その他	0

(2) 言語障害と運動面の変容について

各事例の経緯の詳細は、資料 3-3 から 3-10 に示すとおりである。この資料から、子どもの変容を大きく捉えると、言語面・運動面共に成長が見られた事例、言語面の成長は見られたが運動面の成長は見られなかった事例、両面とも変容が見られなかった事例という大きく 3 つのグループに分けられた。

事例 A・B・E は、言語面と運動面の両面での成長が見られた。運動面の成長には身体

を動かすことが好きという要因が加味していたものと考えられた。事例 C・D・G・H では、言語面での成長は見られたが、運動面で変容は見られなかった。身体を動かすことが嫌いであったり、肥満であったりすることが、運動面での変容に変化が見られなかった要因と推測できる。事例 F は、言語面・運動面共にあまり大きな変容が見られなかった。知的に課題があることも考えられ、それに加えて不登校気味であったこともあり、約1年半の指導期間では子どもに変容が見られなかったものと考えられる。

チェックリストに含めた DCDQ では、項目の 1～6 を「運動制御」、7～10 を「微細運動」、11～15 を「総合調整」としている。例えば、言語面・運動面共に成長が見られた事例 E は、図 3-1 に示すとおりである。年齢の進行とともに、各領域のスコアも上がっている。

言語面での成長は見られたが、運動面で変容は見られなかった事例 G は、図 3-2 に示すとおりである。微細運動は変化が見られないが、総合調整では、年齢が進むにつれて、その評価が落ちていくことが分かる。

言語面・運動面共にあまり大きな変容が見られなかった事例 F は、図 3-3 に示すとおりである。スコアは全く変わっていない。

これらの結果からは、言語障害の面の改善と運動面の改善は、必ずしもつながるとは言い切れないと考える。しかし、事例 G（資料 3-9）や事例

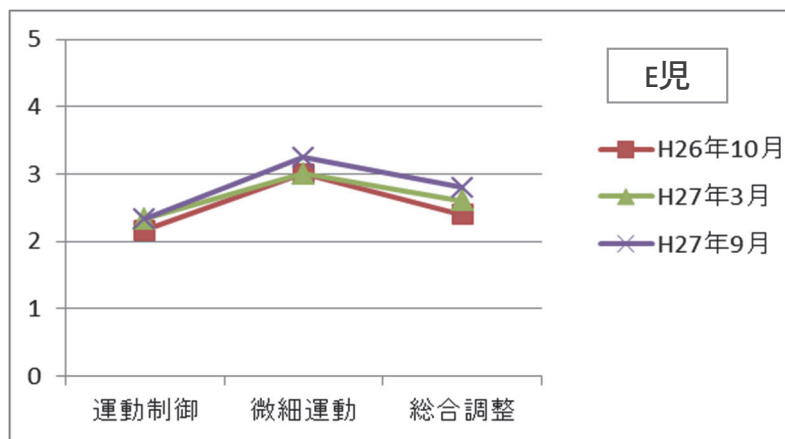


図 3-1 E 児の変容

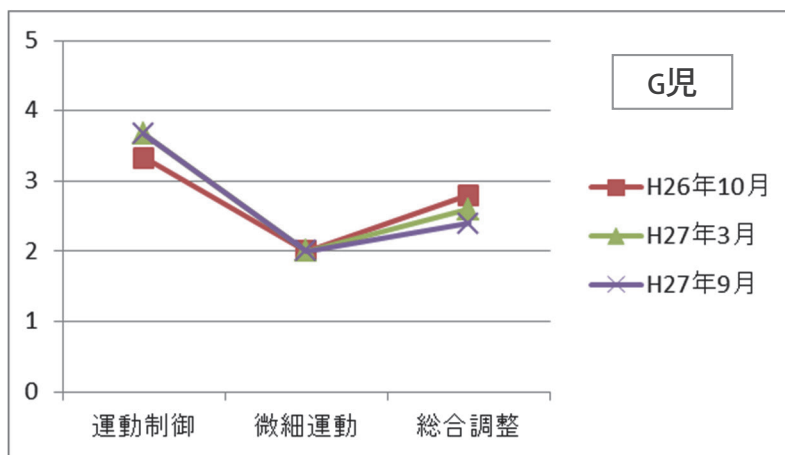


図 3-2 G 児の変容

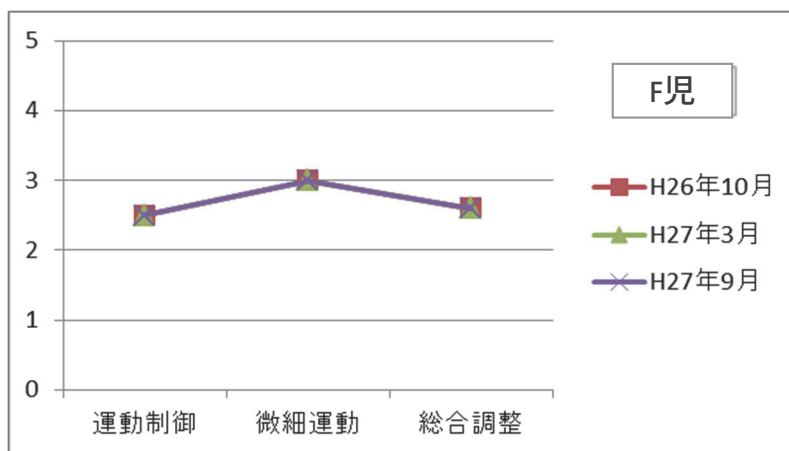


図 3-3 F 児の変容

H (資料 3-10) のように、舌の動きを指導することで、構音障害の改善がみられることは明らかである。上江洲ら (2000) ^{21),22)}は、ことばの教室における実践指導において舌筋と口腔周囲筋の機能を高めることで、構音の改善が見られたことを報告している。また、加藤ら (2014) ²³⁾は、正中線の意識をねらった感覚運動遊びによって、言語指導の効果が高まる可能性を示唆している。今回の実践の結果からは、言語障害と運動面の関連性があるとは言い切れないが、前頭葉に隣接して運動野と言語中枢があることを考えると何らかの影響を及ぼしていることは推測される。

今回の事例調査では、子どもの指導実践に関しては、ことばの教室の担当者にゆだねており、統制をとって指導実践を進めてきているわけではなく、対象とした子どもの実態についても統一をとっているわけではない。日々の実践を進めていく中での調査であることを考えると、精度が欠けていると考えられる。しかし、ことばの教室で統制された実験的な調査を実施することは難しく、指導を受けている子どもは、さまざまな実態であり、言語障害の状態、学校や家庭の生活環境、子どもの運動に対する好みなど、さまざまな要因が子どもの状態像に影響を与えている。このようなことを考えあわせると、子どもの実態とその変容を詳細に記していく事例研究を積み重ねていくことによって、言語障害と運動障害の関連をさらに検討していくことが必要であると考えられる。

<文献>

- 1) 発達科学研究教育センター (田中美郷 監修) : 改訂版 随意運動発達検査, 2012.
- 2) 生澤雅夫・松下裕・中瀬惇編 : 新版 K 式発達検査 2001, 京都国際社会福祉センター, 2008.
- 3) Wrisley DM, Marchetti GF, Kuharsky DK, et al.: Reliability, internal consistency, and validity of data obtained with the functional gait assessment. *Phys Ther*, 84(10): 906-918. 2004.
- 4) Wilson, B.N., Kaplan, B.J., Crawford, S.G., Campbell, A., & Dewey, D.: Reliability and validity of a parent questionnaire on childhood motor skills. *American Journal of Occupational Therapy*, 54 (5) 484-493. 2000.
- 5) 中井昭夫 : 協調運動機能のアセスメント、辻井正次監修「発達障害児者支援とアセスメントのガイドライン」 Pp257-260. 金子書房. 2014.
- 6) 丸野俊一 (監訳) ,B. バックレイ : コミュニケーションスキルの発達と診断、北大路書房、2004.
- 7) 上江洲留易・平田永哲 : 筋機能両方を用いた側音化構音の改善に関する研究 (1) - ことばの教室における実践指導を通して -、琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 2,93-106, 2000.
- 8) 上江洲留易・平田永哲 : 筋機能両方を用いた側音化構音の改善に関する研究 (2) - ことばの教室における実践指導を通して -、琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 3,125-146, 2001.
- 9) 加藤悦子・椎名祐子 : 構音障害と不器用さがある児童への効果的な支援の可能性 - 「正中線の意識」をねらう感覚運動遊びを導入した、ことばの教室での実践から -、日本 LD 学会第 23 回大会発表論文集, 485-486, 2014.

第4章 「ことばの教室」における協調運動面に課題のある 子どもの指導の実際

本研究の目的である「言語障害の改善と協調運動の改善が相互に影響しあうか否かについて、事例を通して検討し、その指導内容・方法を明らかにしていくこと」を行うために、「ことばの教室」に通級している発達性協調運動障害の傾向のある子どもを対象に事例検討会を実施した。この検討会は、作業療法士である大島隆一郎氏（東京工科大学医療保健学部作業療法学科准教授）に、対象児への直接的な指導の協力を依頼して実施した。

第4章では、事例検討会で対象となった3人の子どもについて、大島氏の指導内容や助言を踏まえた実践事例を「ことばの教室」の担当者から報告していただいた。

- I. Aさんの言語発達を支えるために行った運動機能の向上の取組
- II. 発音に誤りがあり運動やコミュニケーション面でも不器用さのあるBさんへの関わり
- III. 構音障害と協調運動に課題のあるCさんに対する指導

I. Aさんの言語発達を支えるために行った運動機能の向上の取組

1. はじめに

ことばの教室への通級を希望する児童に対し、当教室では入級のための検査及び教育相談を行っている。言語障害を把握する検査（構音検査など）のほかに、手先の運動や次のような粗大運動も行ってきた（表4-1-1）。

表4-1-1 入級の際に実施する運動面での調査項目

真似 両腕を水平・真上に上げる 片方の腕だけを下げる	開眼片足立ち（右軸・左軸）
	閉眼片足立ち（右軸・左軸）
その場で両足とび	けんけん（右軸・左軸）
けんぱー（右軸・左軸）	けんけんぱー（右軸・左軸）
線の上を歩く（前進・後進）	タンデム（前進・後進）
交差歩き（前進・後進）	手押し車（タンデム不可の場合）
スキップ（時計回り・反時計回り）	ボール（投げる・取る・蹴る）

このような検査と、保護者から聞き取った生育歴などの情報をもとに、ことばの教室での指導の必要性をさぐり、指導方針を決めている。

指導において粗大運動を行うかどうかは、子どものことばの様子（主訴）と運動との関連性の度合いによって決めている。しかしながら、粗大運動や手先の動きを見て、不器用さを把握しても、何をどのように指導するかについて迷うことが多い。また、実際に運動を取り入れても、評価の視点や指導への位置づけが曖昧で、楽しいけれど効果や指導目標との関連を子どもが実感しにくいものになる場合もあったと思われる。

本稿では、すでに通級指導を行っていた子どもの体の動きについて作業療法士に評価をしてもらい、指導の内容について助言を得ることができた。その内容とその後約1年間の指導について報告する。

2. 入級のための教育相談の様子と指導方針

Aさんは現在4年生男子で、他校から週一回通級している。教育相談は1年生の5月に行った。検査場面では、足をよく動かして落ち着かない様子が見られ、手指を口に入れることがあった。

構音は、/s, k, c, t/（tに置換）、[to, ho]（koに置換）、[kju]（tuに置換）、[co]（goに置換）、[ra, ga]（daに置換）、[ge]（deに置換）、[do]（goに置換）、[ci・ki・dzu・çi]の歪み、/r, ç, h/の省略などの誤りがみられた。構音の誤りには被刺激性や浮動性がみられるものもあったが、一貫した誤りや歪みも多かった。

吃音があり、繰り返しやつまりの症状に伴い、目をつぶったり、首を動かしたり、一度立ち上がってからことばを言うなどの随伴症状が見られた。

運動は粗大運動、微細運動ともに不器用さが目立ち、口や舌の動きも未熟であった。

ことばのテスト絵本の状況画の説明では、単語で答えたり、「分からない」と言ったり

することが多かった。絵は集中して描き、ゲームは楽しく取り組んだ。片付けのときにカードの順番にこだわったり、意に沿わないと強い口調や態度で反発したりするなど、幼さが感じられた。

保護者から聴取した生育歴によると、乳児のころはおとなしく、育てるのに手がかからなかったようだ。一人で歩けるようになったのは、1歳3ヶ月のころで、話し始めたのは11ヶ月、2語文を話したのは1歳1ヶ月であった。保護者が吃音に気づいたのは3歳ころで、4歳のときには「ことばが通じないから保育園に行かない」とAさんが言ったことがあった。しかし、園では楽しく過ごしていた。入学式の日には6年生に何度も名前を聞き返されていた。家では気持ちが伝わらないといらいらして怒ったり、ぶつたりすることがあり、学校で友だちとうまくやっっていけるか心配で担任に相談したところ、当教室を紹介されたようだ。

主訴は、「言葉（発音）が聞き取りづらいので、正しい発音ができるようにことばの教室に通わせたい」とのことであった。

テスト場面のAさんの様子と保護者の話から、Aさんには言語発達全般の支援をしつつ、発音や吃音に対する直接的な指導が必要であると考え、指導目標を次の3点とした。

- (1) 遊びを通して、人とやりとりする力や理解力・表現力を伸ばす
- (2) 発音を改善する
- (3) 吃音は悪いものではないと伝える

なお、これまでの指導では、Aさんの発話の不明瞭さには、吃音・構音の誤り・早口・抑揚の少なさ・言語発達の緩やかさ（聞く力・言語力・やりとりの力の弱さ）など、様々な要因が関連していると考え、「通じない」というAさんのつらい気持ちに配慮した関わりを心がけてきた。

3. 作業療法士の指導を受けるまでの経過（1年生9月から3年生7月）

（1）遊びを通して、人とやりとりする力や理解力・表現力を伸ばすことについて

Aさんは、素直で優しい性格であるが、言動には幼さを感じる事がみられた。人との距離の取り方が未熟で、思い通りにならないと怒ったり泣きそうになったりした。過敏さがあり、気分が変わりやすかった。自分の気持ちを素直に表現することも苦手であった。また、物事に集中するのに時間がかかり、集中できる時間が短かった。聴覚的にも視覚的にも刺激に敏感で、状況やことばの理解が未熟なことは、行動のコントロールを難しくしている印象があった。そこで、見通しが持ちやすく集中しやすい場を設定し、過敏さに配慮しながら、Aさんと担当者の楽しめる関係を作りたいと考えた。成長に伴って、相手のことばを受け入れて行動の修正ができることが増え、2年生の後期には穏やかに過ごすようになった。3年生になると、自律的に学習をするようになり、以前より集中するまでの時間が短くなった。一方的に話し続けることや話がかみ合わなくなることは徐々に減ってきたが、出来事を分かりやすく話すことにおいては課題が感じられた。

（2）発音の改善について

発音は、誤りの一貫していた[ka]の音から指導した。[k]の音はすぐにできたが、音が歪んだり、他の音に置換したりしても気付かない様子であった。Aさんは、担当者が音の

違いを指摘すると、「できない」「言えない」と泣きそうになったり、怒ったりすることが多かったので、ことばによる指示は控え、音の提示を少しずつ変えながらAさんの聞き分ける力が育つのを待った。練習は一進一退を繰り返し、音が安定するのに時間がかかったが、般化が進むと/g/の音も改善が見られた。次の目標音を[to]にして練習をした。初めのうちは続けて音を出すことが難しかったが、自発的に言い直したことをきっかけに、1ヶ月もかからずに会話で[to]の音を頻繁に使うようになった。

この他の誤り音は発達的に徐々に改善したが、誤りが浮動する状態が続き発話の不明瞭さは残っていた。そこで、自己音弁別力や、運動機能、音韻操作の力を高める指導などを行った。3年生4月の単語検査では、速く発音すると不明瞭になりがちであったが、言い直すと明瞭になり、発音できないことばはなかった。単音検査では、拗音で未熟な音が見られたが、音の出し方を教えると発音でき、「言えなかった」「言えない」「考えて言った」などと自己評価した。9月には発音できない音は概ねなくなり、単語検査では自発的な言い直しが見られた。会話でも/s, t, ts/は言い直しが見られたが、運動の未熟さや音のフィードバックの弱さからくる不明瞭さがあった。また、会話で母音やハ行の一部が歪みやすかった。

(3) 吃音について

吃音は、つまる・繰り返すという症状が多く見られた。症状には波があり、緊張の強い症状が多いときと、比較的軽い調子で話しているときとがあった。口は動いても声が出ない状態が長く続くことは見られなくなったが、リズムをとったり、力を入れて声を出そうとしたりすることがあった。また、早口になりやすく、リズムが乱れ、抑揚の少ない話し方になることもあった。話すことばが長くなると吃音が頻発し、途切れ途切れに話しているように聞こえることが増えた。担当者がAさんのことばを繰り返し、リズムや速さを整えるようにしてきた。2年生の後期に、Aさんが吃音のことを少しずつ話すようになったので、担当者からも、ときどき吃音のことを話題にした。3年生になると、吃音について具体的に話すようになり、吃音が頻発しているときには、話しにくさを自覚していた。

(4) 在籍学級での様子

在籍校の担任からは、発話の不明瞭さはあるが友だちと楽しく遊んでいると聞いた。物事をあきらめてしまう面は年齢とともに減ったが、自信がない様子が見られるとのことであつた。また、やる気はあるが、書くことに時間がかかると聞いた。

4. 作業療法士による指導（3年生9月）

構音の誤りにおいては常時誤る音はないが発話運動の未熟さに関わる不明瞭さが残り、吃音においては担当者の真似をしたりリズムを整えたりすることが容易でなかった。また、集中の度合いは日によってまちまちで、姿勢保持の困難さが見られた。Aさんが喜んで行ったドッジボールや風船バレーなどは、ボールを追いかけて転びそうになる様子は減ったが、余計な動きが多いと感じた。さらに、学年が上がるごとに不器用さにまつわる学習上の困難さも増している印象があつた。発話の困難さだけでなく、学校生活における不器用さの顕在化は、自己評価の低下につながりやすく、様々な課題への取り組みにも影響する。

これらの状況から、Aさんの運動について評価をし直す必要を感じた。

Aさんの場合、2年生の9月に行った発達検査の結果では、高い言語性の能力と低い動作性の能力には有意差が見られた。3年生の7月に行った視知覚や随意運動発達検査の結果などからも不器用さが見てとれた。そこで作業療法士に運動に関する評価をお願いした。

作業療法士が、当教室のプレールームで行った活動の概略は表4-1-2に示す通りである。用具は当教室の備品である。

表4-1-2 活動と使用用具の一覧

活動： 握手・跳び箱・高いところに上がる・キャッチボール・ボールをバットで打つ・トランポリン・跳び箱から輪の中に飛び降りる・座って上を向いて話す・小さい台の上での腿上げ・バランスボール（座る・尻でジャンプする・座って腕を上げる・うつぶせで顔を上げて腕を上げる）・背筋・腹筋・腕を前に伸ばす（ぐーぱー・指折り・指対立・相手と押し合う・相手の手を叩く）・平均台を歩く・高低差のある台の上を歩く・台の片付け・書字・塗り絵・はさみで切る
用具： 跳び箱、大小のボール、ビーチボール、バット、トランポリン、輪、大小の積み木（台）、バランスボール、平均台、紙、鉛筆、塗り絵、色鉛筆、はさみ

指導の後で、それぞれの活動の解説と、Aさんの運動についての評価、今後の指導について助言を受けた。作業療法士の評価と助言のまとめは表4-1-3のとおりである。

表4-1-3 作業療法士の評価と助言

評価： 一番弱いのは首の筋肉で、背筋も弱い。頭が重く、頭が安定しないからふらふらしてしまう。それが要因となり、いろいろな運動を練習できず習得できなかった。腕の筋肉も全体的に弱い。体の軸が定まらないので、体を止めて手を動かす経験が上手く出来ていない。握力も弱く手首が不安定である。腕の力がつくとも手がより細かく動かせるようになる。道具を上手く使うことにつながる。腿の力も弱い。口の動きは首の安定が関係する。首が安定すると、舌や下顎が動きやすくなる。首が不安定なので、本来、口を動かす筋肉が、頭を安定させるために使われている。首の安定と背筋をつけることは十分にさせる。小さいときにあまり動いていない可能性がある。首を動かす経験が少なく筋肉も育っていない。これから身長が急に伸びるので、早めに筋肉をつける。

運動機能を高めるための活動としては表4-1-4のような手立てが紹介された。

表4-1-4 手立ての一覧

<ul style="list-style-type: none">● 仰向けに寝て、膝を折って、頭を上げて10数えて、下げて10数える。● <u>バランスボールの上</u>にうつぶせになり、頭を起こした状態でテレビを見る。足は壁につける。手はボールを抱え、上体を起こし続ける。● <u>トランポリンを跳ぶ</u>ことは背筋をつけることや首の安定の練習になる。● 体の軸を作るのに、<u>台の上</u>で足踏みする。腕も自由に揺らす。テレビを見ながらでもよい。初めは手を振らずに足踏みし、足が高く上がるようになったら手を振る。5分間足踏みした後に、ラジオ体操をするのもよい。
--

- 台の上に立たせて、首を左右、上下、斜めなど様々な方向に動かすようにさせる。だんだん台を高くする。台の下に薄い座布団を敷いて、ふらふらする状態を作りがばって立ってられるようにする。
- 活動するときも机に座らせて、手を空間に維持する。
- 振り向く。首を動かす機会を作る。
- 新聞紙を丸めて棒を作り、台の上に載って、投げられたボールを打つ。
- 塗り絵は鉛筆を握り続けられるのでさせるとよい。細かいものを塗らせるよりも、大きいのを塗らせる。
- バランスボールに座ってジャンプしてテレビを見る。
- 階段を上るのは片足で立つバランスの練習になる。階段で1段抜かしをする。
- 扁平足。靴に貼り付けるもので、平らな部分を高くすると外側に体重がのる。

5. その後の経過

作業療法士の話から、運動への支援が必要だと考え、家庭での練習を取り入れた上で、当教室でも運動を積極的に指導に位置づけた。運動の難易度を徐々に上げて変化をつけたり、運動の出来具合をAさんに知らせたりしながら、単調な練習にならないようにした。Aさんの努力や成長をAさんや保護者と確認し合うことは、家庭で運動を続けるための支えになったように感じる。指導では表4-1-5に示す内容を組み合わせて行った。

表4-1-5 指導内容

①	階段1段ぬかし	⑪	台の上で首を左右に動かす
②	ゴロゴロ（腕を曲げた四つ這い）	⑫	台の上で腿上げ
③	トンネルくぐり	⑬	バランスボールで弾む
④	寝返り	⑭	バランスボールに寝て腕と頭を上げる
⑤	トランポリンを跳ぶ	⑮	台とバランスボールを運ぶ
⑥	跳びながら、ボールを取って投げる	⑯	平均台を歩く
⑦	棒振り	⑰	リズム遊び
⑧	台の上で左右からのボールを打つ	⑱	ぐるぐるがき
⑨	台の上で頭上のバランスボールを叩く	⑲	ドッジビーを取る、投げる
⑩	台の上で回る	⑳	長なわ・跳び箱

家庭で行う運動は、Aさんの好きな野球と関連させて記録表を作り、担当者もライバルチームとして一緒に取り組むことで、継続して行えるようになった。

運動能力を高める活動を行う中で、止まってから体を動かしたり、話さず運動に集中したり、きよろきよろせずに一点を見つめて動いたりすることが増えた。また、以前は「マットが嫌だから学校を休みたい。前転ができない」と言っていたが、「練習したい」という姿に変わり、長縄跳びの練習の仕方を教えると、「(家でも)練習しているよ」というようになった。長縄跳びは、初めは、回っている長縄の中に入って出て行くことしかせず、跳べてもやっと4回程度であったのが、30回以上跳べるようになった。平均台も、落ちな

いで渡りきるまで繰り返し練習した。新しい運動を考えたり、今までしていた運動に新しい動きを組み合わせさせて見せたりすることもあった。

発音は言い直しが必要なくなった音が多いが、不明瞭になることはあり、発話運動と吃音との関連を考えた指導を継続している。吃音については発話のコントロールの力を高めるための練習を進めている。

6. 1年後の作業療法士の指導と最近の様子

Aさんが4年生の10月、再び作業療法士の指導を受けた。前回に比べて座って行う動きが数多く入れられた。評価の概略は表4-1-6の通りである。

表4-1-6 作業療法士からの評価内容

評価：体の軸ができて、言われた通りにすぐに動ける点が成長であるが、上肢、下肢、腰などの力は弱い。体幹はできているが、体の動かし方を知らないので学習させる。

新たに教わった運動を早速、教室で取り入れた。新しい指導内容は表4-1-7の通りである。これまでと同じ内容も、手や足に重りをつけたり、道具を変化させたりすることで負荷をかけている。

表4-1-7 新たに開始した指導内容

①	階段を体をまっすぐにして上る	⑩	座って輪投げを棒で入れる
②	平均台の上り下り	⑪	座って左右のボールを叩く
③	バランスボールに寝て腕と頭を上げる	⑫	座って腕を伸ばしてグーパー、指折り
④	台の上で腿上げ	⑬	座っていろいろな場所を触る
⑤	台の上で左右のボールを打つ	⑭	座って前や横に腕の曲げ伸ばし
⑥	前に腕を伸ばして台を運ぶ	⑮	塗り絵
⑦	座って腕を伸ばして棒を振る	⑯	点結び
⑧	座って頭上のバランスボールを叩く	⑰	はさみ
⑨	座って前方のビーチボールを触る	⑱	ドッジビーを取る、投げる

作業療法士から腕に重りをつけることを教わったAさんはすぐに購入し、在籍校の行き返りなどで着用している。姿勢は自分から直す様子が見られるようになった。運動を継続してきたことで、自分の体についての理解が育ってきた印象がある。自己をモニターするのが容易になることは、様々なコントロールにつながるのではないかと考えている。

保護者は、「姿勢がよくなった」、「話すときに不自然に首が動くことがなくなった」、「文句が減った」と話していた。在籍学級の担任からは、Aさんがまじめに取り組み落ち着いた生活をしているが、書くことや支度に時間がかかっているという話を聞いている。

7. まとめ

今回は、作業療法士の指導を受けたことで、運動に対する担当者の見方が変わり、運動

とことばの発達に関連について明確な位置づけをもって指導に取り入れることができた。また、作業療法士が評価のために行った活動は、そのまま指導に取り入れられるもので、すぐに実践することができた。

指導を受けるまでは、文字を書くなどの手先の動きは、不器用ながらある程度できていると判断していた。しかし、それは通常の動きではなく余計な力を使っており、体幹が育っていないことからきているという指摘や、首が弱いことがことばを発することを難しくしているという指摘から、運動機能の向上を優先させる必要性を強く感じた。

また、不器用さに関連する運動機能の向上において、Aさんが日常的に行っていたキャッチボールなどや、指導時間に行っていたAさんの好きなボール運動などだけでは運動機能の向上には不十分であったこともよく分かった。

運動の未熟さは話しことばに影響するだけでなく、学年が上がるにつれて学習上の困難として顕在化する場合がある。今後は、経験不足で育ちにくかった能力を高めることも必要だが、Aさん自身が自分の力を理解でき、生活しやすくなるための工夫を考えていくことが重要になってくるだろう。さらに在籍校と連携しながらよりよい支援ができるようにしていきたい。

Ⅱ 発音に誤りがあり運動やコミュニケーション面でも不器用さのあるBさんへの関わり

1. はじめに

本稿では、周りの人と関わることには積極的であるが、発音に誤りがあり「何を言っているのか分からない」と言われ、伝わらないもどかしさや悔しさを感じているBさんについて取り上げる。Bさんの課題は、運動面でのぎこちなさや、他者と関わる時の距離感にもあると考えている。

発音の課題を主訴として1年生時の1年間通級指導を受けてきたBさんであるが、発音を改善し、在籍学校においてより良い交友関係の中で学校生活を過ごすためには、協調運動面や他者とのコミュニケーションの取り方への支援も並行して取り組むことが必要であると考えるBさんの指導の経過をまとめた。

2. Bさんのプロフィール 他校通級 2年男児

(1) 主訴(1年時)

カ行・ガ行・サ行・ザ行・タ行・ダ行・ナ行・ラ行の発音の誤り(口蓋化構音)があり、自分の名前などが伝わらない。キ・ケ・ギ・ゲはチ・チェ・ヂ・ヂェになる。落ち着きのなさが気になる。

(2) 相談・療育歴など就学までの経緯

幼稚園年長時に、小児科において、言語聴覚士・作業療法士の指導を受けた。

療育開始時：粗大運動・バランスやボディイメージの低さがある。ゆっくりした動き、物に合わせた動きがやや苦手である。

運動・姿勢：ぎこちなさがある。着席時に姿勢が崩れやすい。

遊び：自分のペースで進めたがる。

構音：音の聞き取りができる。口腔機能の向上、ナ行とタ行音の獲得を目指していた。

絵画語彙発達検査：生活年齢5歳7ヶ月時に、語彙年齢は6歳10ヶ月(SS14(平均の上))。

(3) 家族構成

父・母・妹(5歳と1歳)の5人家族である。両親は、性格や特性を理解し気長に見守っている。家庭でやってほしいことへの提案に協力的である。Bさんは、活発で利発な妹をかわいがりながらも対抗意識が大きい。

(4) 1年生時のエピソード(母親からの聞き取りや観察から)

- ・ 運動会の練習などに参加をしぼる。
- ・ 校長室、保健室、図書室が行きつけの場所になっている。
- ・ 会話意欲は旺盛であるが、「ことばの練習が終わってからやろうね。」と約束したことは、帰る頃にはほぼ忘れていく。
- ・ 発音の練習後の「お楽しみの活動」では、身体を動かす事よりも、パズルやテーブルサッカーゲーム等を選ぶ傾向がある。

3. 指導の経過

構音の改善に関わる指導を中心に指導していた前担当者の転勤により、筆者が2年目の担当をすることになった。幸い年度当初に、作業療法士（大島先生；東京工科大学）によりBさんに対して指導していただく機会を得た。保護者も同席し支援の在り方について直接助言していただき、今後ことばの教室と家庭で連携して指導・支援を行っていくことを確認した。

（1）ことばの教室に対する保護者の願い

発音を少しずつ改善させてほしい。家庭でも楽しく通級できるようにサポートしていきたい。

（2）作業療法士の指導の実際

運動には苦手意識が強く、できないことから逃避しがちなBさんには、「ことばの教室の代表だよ。」「大島先生から難しいチャレンジを出されるけれど、諦めずにがんばってね。」と声をかけて初対面の作業療法士の指導へ送りだした。指導の流れは、表4-2-1の通りである。

表4-2-1 作業療法士の指導内容

	活動・指導内容 T：作業療法士	児童の様子（⇒は説明）
1	① あいさつ Tとハイタッチしながら 両手で片手で 両手をとって押し合い ② だっこされてTにしがみつく 足を絡めて起き上がる ぐるぐる回るについていく 膝の上にだっこされた姿勢の保持 上半身を起き上がらせる	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一つ一つの活動をする時に、足が動く、視線がついていかない。 ・ 足が動く、肘が曲がる。 ・ 長い時間、力を持続させることができない。 ・ 「つかれた」「目がまわる」の発言が多い。 ・ じっとだっこされることができない。 ⇒腹筋、背筋の弱さがある。
2	① トランポリン 自分で数えながら30回飛ぶ ② セラピーボールの投げ合い 両腕だけで持ち上げて投げる	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中心で飛ばない、ふらふらしている。 ・ 首が揺れる、前傾姿勢になる。 ・ 投げるとき足まで動きジャンプし、体も前に動く。 ⇒全身でバランスをとろうとしている。
3	① いすに座り、机の上で書字 ② はさみで直線を切る ③ 空間でTが持っている目標の紙を切る 動く目標物をはさみで切る ④ 粘土 ちぎる 紐状に伸ばす	<ul style="list-style-type: none"> ・ 左から右に横に書いていくことを指示するが、縦に書こうとする。⇒視線の動きは縦が優位である。 ・ 左手は机で支える、または脇をぎゅっとしめていないと切ることが難しい。 ・ 左腕で体を支えており、目標に効率的に視線が向きにくい。 ・ 引っ張って、ちぎることに苦勞する。 ・ 両手で転がして伸ばす時、上半身も動き均等に伸ばせない。

4	① 腿上げ 両足交互でひざをTの手にタッチ 20cm四方の枠の中、30cmの積み木上など 難易度を上げる	・ 上半身が動きがちである。 ⇒より不安定な条件にして体幹を作る指導。
5	① 階段積木4段の上で回転して方向転換 ② 20cmの高さの円柱積木上で、右・左に回転	・ 不安定な台上で慎重な方向転換をする。 ・ 左右交互に回ることが難しい。
6	① 不安定なクッションマットの上で足踏み 50回 速度ゆっくり、早くリズムに合わせて ② より不安定なクッションの上で行う ③ その後5の動き（不安定な階段昇降）をする ④ トランポリン	・ 難しくなると体幹がぶれてくる。 ⇒足底から入ってくる刺激に注目させる。 ・ 前回よりも安定した動きができています。
7	① 両手でバットを持ちセラピーボール打ち ② 20cmの四方の枠の中で ③ 20cmの高さの積木の上で ④ 20cmの高さの円柱積木の上で	⇒両手を使い、立っている場所の不安定さで難易度を上げる。
8	① 円柱積木の上でセラピーボール跳ね返し 足は動かさず、両手で強く跳ね返し	・ 2の活動の動きよりも安定して、両腕でボールを跳ね返すことができた。
9	① 積木でサーキットコース渡り 両手にバットを持って 障害物を超えて渡る 最後に目標物をバットで打って倒す	・ 「やったあ」と歓声を上げる。 ※ 視線の動き1の①の活動よりも、上手にできた。

指導の時間中、諦めるようなことばを発する事なく、最後にBさんから「もう少しやってもいいよ。」と自信のことばが出てきたこと、70分の活動の中で明らかに身体の使い方に変化が見られたことに驚かされた。

① 本事例に対して助言を受けた内容

- ・ 体幹を作るための運動が必要である。「枠の中で」などの範囲をしっかりと伝える。
- ・ 日常的にできること、家の中にある物、特に努力を要さない活動などで日常的な運動の習慣をつける。
- ・ 運動能力面は上学年になっても伸ばすことができるが、筋力や体幹は、発育する身体を支えるために中学年までに付けることが大切である。

② 担当者として心がけたいと考えた内容

- ・ 苦手意識からくる逃げなのか、乗り越えられる課題なのかを見極める。
- ・ チャレンジする活動は本人に決めさせ、受け身の活動にさせない。
- ・ 適切な助言で苦手なことをクリアしていく達成感を味わわせる。

(3) ことばの教室における学習計画

週あたり1単位時間、45分の学習の流れを、表4-2-2のように計画した。

表 4-2-2 Bさんの学習の流れ

あいさつ・自由会話	5分	<ul style="list-style-type: none"> 一週間のできごとや話題を自由に話す。発音の様子を観察する。 今日の学習のめあてを伝え、自分のやりたいことも提案させる。
口腔器官の機能訓練 発音指導	20分	<ul style="list-style-type: none"> 奥舌の力を抜き前舌の力を付け舌全体をバランスよく使うことができるようになることを目的とした口腔筋の機能訓練を行う。 サ・ザ行音、タ・ダ行音、キ・ケ音、ラ行音について段階を追った発音指導を行う。
協調運動面への関わり	10分	<ul style="list-style-type: none"> 体幹作りを意識し、バランスよく身体を使うことができることを目的とした運動を行う。
コミュニケーションを深める活動	10分	<ul style="list-style-type: none"> 本人の提案を主にして、友達や担当者と、ルールを守って活動したり、相手の気持ちを考えたりする活動を行う。

(4) 発音の改善に関わる指導経過と計画

1年時からの発音の改善に関する経過と今年度(2年時)の指導計画は表4-2-3に示すとおりである。

表 4-2-3 指導経過と計画

指導内容		I年生(28回)	2年1学期(10回)	2年2学期(13回)
口腔器官の機能訓練		口・舌・唇体操		
発音指導	サ行音	単音・単音節単語	音読	自由会話
	ザ行音	単音・単音節単語	音読	自由会話
	タ行音	単音・単音節	単語	短文復唱・音読
	ダ行音	単音・単音節	単語	短文復唱・音読
	キ・ギ音		単音・単音節	連続音節・単語
	ケ・ゲ音		単音・単音節	連続音節・単語
	ラ行音		(特に指導していないが単音節の発音可)	

(5) 口腔器官の機能訓練の実際

Bさんの発音の誤りは口蓋化構音であり、舌の奥の方に力が入り前舌の筋力が弱い
ため、舌全体をバランス良く使用できないことに原因がある。発音の改善のためには舌機能の向上が必要であると考え、「口腔筋機能療法(MFT)」のテキストを参照して以下のような活動を継続した。

- ① 舌先とスティックのおしくらまんじゅう
曲がるストローやアイスのスプーンを使って舌ペロで水平に押し合い
- ② 口唇トレース
口唇を20秒から30秒かけて、ゆっくり舌先でなめる
- ③ ポッピング
舌全体を上口蓋に吸い上げ「ポン」と鳴らして弾く
- ④ お皿状の舌作り（水ため）
舌を凹状にして水を入れ、20秒から30秒平らに保つ
- ⑤ スポットポジションの確保
舌先を上歯茎裏に着けて舌小帯を伸ばし保持する

Bさんの発音改善への意欲は高くない。指導室に入ってくるなり、自分の話したいことをひとしきり話す。その後、発音練習に入ろうとすると、机に肘やあごを乗せて気が進まない様子であった。苦手なことに挑戦するときは集中力に欠けるので、「練習メニュー」表を作成し、回数や時間を記録したり、達成した項目にはシールをはったりして励ました。前回と比べて記録が伸びたことを視覚的に提示すると、「あともう一つやってみよう」という意欲が見られるようになった。

（6）協調運動面への関わり

Bさんの2年生時の実態は、以下の通りであった。

- ① pa-ta-ka を10回続けて、リズムカルにスムーズに言う（4回のつまずき）
- ② 閉眼片足立ち（右軸）姿勢保持時間（4秒）
- ③ 閉眼片足立ち（左軸）姿勢保持時間（8秒）
- ④ けんけん（右軸）上体がふらつくが、10跳びは継続して可能
- ⑤ けんけん（左軸）上体がふらつくが、10跳びは継続して可能
- ⑥ けんぱー 1回できるが、続けて行うことは困難
- ⑦ けんけんぱー 1回できるが、続けて行うことは困難
- ⑧ タンデム（継ぎ足歩行）上体がふらつくが、10歩は継続して歩行可能
- ⑨ その他
 - ・前屈・後屈が難しい。特に後屈ではひっくり返りそうになる。
 - ・身体部位の名称（手の甲、かかと、腰など）を知らない。
 - ・左右についての理解があいまい

作業療法士の助言を受けて、表4-2-2に示したように毎回10分程度の運動を取り入れた。その内容は、表4-2-4に示すとおりである。体幹を作る活動を主にして、Bさんが興味をもって挑戦できるような運動にした。

表 4-2-4 ことばの教室の授業に取り入れた協調運動の活動

	2年生時 5月から12月の様子
トランポリン その場飛び	・その場で飛び続けることが難しかったが、トランポリンの中心部で前傾の姿勢にならず、高く飛び続ける事ができる。
台上での腿上げ 直径20cm×高さ20cmの円柱	・30回の腿上げを休まずに続けることは難しく、狭い台上であるとバランスを保てない。
積み木・クッションわたり	・30cmの高さの積み木やクッション、平均台、フープなどでサーキットコースを作り、担当者や友達と時間を競って進んだ。
階段のぼり 3階まで一段飛ばし昇り	・3階までの階段を1段飛ばしで上る運動を毎回2回行った。初回は30秒かかっていたが18秒で上ることができる。
セラピーボール	・球状やピーナッツ状のセラピーボールを使って、座ったり、腹ばいになったりしてバランスを保つ活動を行った。
なわとび	・在籍学校での2学期の取り組みとしての縄跳びを、家庭でも毎日練習した。ことばの教室では、友達と競い合って技を披露した。

4. 家庭や在籍学級での様子

(1) 家庭との連携（主に協調運動機能面）

保護者は、手先や運動面での不器用さについては妹の発達と比較し気になっていた。就学前に1年半利用していた療育をことばの教室へと移行する時期に、運動面では療育を継続したいとも考えていたようである。

2年生の4月末に作業療法士にアドバイスをいただいてから、家庭ではBさんの興味関心に添って、手首のウェイトやバランスボールを部屋に置いて遊ばせ、片足バランスやけんぱで妹と競争する遊びを生活に取り入れていただいた。

自転車に乗れないため、友達との遊びに加わることができず悔しい思いをしている時には、父親がサイクリング公園に連れ出し練習することを計画した。数回の挑戦ですんなり乗れるようになったと喜んで報告してくれた。

2学期、在籍学級での運動の取組としての縄跳びチャレンジがある。1年生の時は、縄を回す腕の動きと脚のジャンプのタイミングが合わず、1回旋1跳躍ができていなかった。2年生の現在は、1回旋1跳躍はもちろん、交差跳び、綾跳び、二重跳びまでクリアしている。通級時に「見て見て。」と意欲的にやって見せるが、上半身のバランスにぎこちなさが残りながらも目を見張る練習の成果が出ている。

(2) 在籍学級での交友関係

1年生の時は、友達と遊ぶよりも、校内の図書室や校長室、保健室などに出向き話を聞いてもらう状況が多かった。2年生進級時、担任の先生に「ぼくにはいいところはありませぬ。」とぼつりと言い、体育で上手な動きができない時は、「ごめんなさい。」「すみません。」が口癖にもなっていた。担任の先生は、「自分の力を出すことが大事だよ。」と声をかけていた。

以下は連絡帳による担任の先生の記録の抜粋である。

- 5月 ・ネガティブな思考が目立つ。「どうせ、ぼくなんか・・・」
- ・話好きで、友だちよりも先生たちに話しかけている。
- ・音楽に合わせてのダンスやラジオ体操がずれぎみ。
- ・自分の考えをまとめる時、大きな声での独り言がある。
- 6月 ・行動面が落ち着き、友達との関わりも増えた。
- ・声の大きさの調整が難しい。
- 7月 ・友だち関係を築き、仲間作りの勉強の時期という感じ
- 10月 ・縄跳びに夢中。
- ・初めて、「センセイ」ではなく名前を呼んでくれた。
(先生の姓に発音の苦手な音が入っている)
- ・音楽でのリズム打ちが難しい。
- 11月 ・友だち関係がさらに広がった。

「生き物博士」になりたいというBさんは、自分の興味関心のあることにはとことん突き詰めて調べるなど、知識が豊富で発想が豊かである。走力の弱さをカバーするために鬼ごっこの中に「葉っぱの家を作り安全地帯としよう」など、工夫した遊びを提案するなどして、友達関係を深めようとしているようである。

5. まとめ

常に前向きで自分のペースで突き進むタイプに見られるBさんであったが、「仲良しの友達は誰？」と尋ねると、「みんなは僕を利用するだけだから(鬼ごっこでは鬼にばかりなる)。」と友だち関係の不安全感を訴える一面も見られた。興味関心をもったことには、努力して結果を求めようとするBさんは、運動面で自分の目標を超えることで自己有能感を積み上げ、次の挑戦への意欲を引き出しているように見える。さらに、積み上げた力をもって友達との関係を広げ、関わり方を学んでいると感じている。保護者は、特定の友だちの名前から多くの友達の名前が話題になるようになったと伝えてくれた。

構音の改善状況については、サ行・ザ行の発音は会話レベルで、タ行・ダ行の音とキ・ケ・ギ・ゲの音は単音節で構音可能になり、意識させると正音を出すことができるようになった。まだ言い直しをさせると、眉間に皺を寄せ肩に力が入り声量が大きくなるなど口腔器官以外にも力が入る様子が見られ、協調運動面への関わりと舌の機能改善の練習を継続していく必要があると考えている。これまで自分の発音についてはほぼ無関心に見えたが、2学期最後の通級指導の時間には、「3年生でことばの教室を卒業できたらいいかな。」と伝えてくれた。

12月、親の会のレクリエーションで公園を散策し展望台へ登った。昇りは「よし、1段飛ばしで昇るぞ。」と勢い良く駆け上がるものの、下りでは担当者の服をつかみながら、「下りは怖いんだよなあ。」とつぶやくBさん。声の大きさの調整や、気持ちのコントロール、身体の動きの協調性にはまだまだ課題が多く、発音も段階を追って改善させたいと考えている。協調運動面の不器用さは、無くならないであろう。Bさんには、そんな自分とうまく付き合い、自分らしさを受け止めて成長してほしい。ことばの教室での指導内容に加え

て、家庭や在籍学級とも協力しながら協調運動面への取組を計画していくことが必要であると確信した事例となった。

Ⅲ. 構音障害と協調運動に課題のあるCさんに対する指導事例

1. 事例の概要

(1) 子どもに関する情報

Cさんは、自校通級の男児である。母親は、Cさんが赤ちゃんの頃には大人しく手がからなかったという印象をもっている。ハイハイをほとんどしないで生後9ヶ月でつかまり立ちをし、1歳過ぎに歩行を始めた。1歳6か月で始語、3歳近くになって2語文が出た。3歳半健診では、語彙の少ないことを指摘され、保健師に市の子育てサークルへの参加を勧められた。乳幼児期から物音には敏感で、家の外の音にもすぐ反応する子だったが、声をかけても振り返らないときがあった。人見知りはなかった。

小学校入学前は未就園であったので、母親がCさんに平仮名や数字を教えた。その時にCさんがサ行音を誤って発音するので、母親が言い直しをさせたり、復唱させたりしたが、Cさんは正しく発音できなかった。母親はそのうち直るだろうと思ったということである。

小学校入学後、Cさんは先生の指示を聞いて何事にも前向きに取り組もうとしていた。発音が不明瞭で聞き取りにくい話し方だったが、大人しく学習の理解力も平均以上にあった。しかし、階段では手摺りを握って一段ごとに両足を揃えて降りたり、周りで大勢が動く時には立ちすくんでしまったりするなどして、皆と同じペースで行動することが難しかった。整理整頓も苦手で、家庭に持ち帰る便りの紙を素早く折って連絡袋に入れることなどができなかった。給食は、ほとんど食べず、後片付けを自分ですることができなかった。また、Cさん自身が思っていたことと違ったときや注意されたときに混乱してしまうことが多く、困っていることをことばで言うことができずに固まったり、泣いたりすることもあった。そして、9月の運動会の練習の時期には、体育着に着替えて校庭に出ることや国語や算数の授業に参加することも難しくなった。休み時間には担任の傍にぴったり付いて一人であった。この頃までのCさんは、家庭では絵本やテレビを見たり、ゲーム機で遊んだりして過ごしていた。

ことばの教室への入級については、担任が母親に発音と集団生活上の課題の改善のために個別指導が必要であるという理由で勧め、1年生の10月に入級した。

(2) 見立て

構音と協調運動に課題があると考えられた。そして、学級で子どもたちと同じように行動できず、Cさん自身の困る場面が増えていったのは、未就園で様々な経験を積んでいないこともあるが、協調運動を必要とする動きを苦手とすること、聴覚に過敏性があったり、見通しをもてない場面では混乱しやすかったりすることに原因があるのではないかと考えた。また、うまくいかないことの連続で集団参加への意欲が低下していったことや成長の過程においてCさんのペースで心地よく人と関わる経験が少なかったことも影響しているのではないかと推測した。

2. 第1期（1年生10月～2年生5月）

(1) 子どもの実態

初回時、担当を窺うような硬い表情だったが、活動のスケジュールを視覚的に示すとほ

っとした様子を見せた。指導開始当初のCさんには名前を呼んでも振り返らず、視線の合わないことが度々見受けられた。そうかと思うと、自分の好きなゲームの話や唐突に始めたり、一方的に話し続けたりすることがあった。机上の課題に向かう場面では、集中の途切れることはあるが、声を掛けると素直に取り組んだ。運動の課題を行う場面では、動きの最中に笑いながらひっくり返ったり、「足が痛い。」と言ったりして、運動を中断することが多かった。授業中に通級していたので、学級でパニックになった直後に来室したときには、10分間ぐらい放心状態で過ごしたこともあった。

心理検査の結果は、絵画語彙発達検査では、評価点は10だった。グッドイナフ人物画知能検査では、精神年齢において1歳の遅れが見られたが、WISC-IVでは、全検査IQは92で、知的能力は平均域にあった。聞き取りの課題と新版構音検査の構音類似運動検査は全課題通過した。構音については、母音と/p//d//k//ç//m//w/は正しく、/ø//ts//dʒ//tç//j/では誤りがあり、/r//n/については省略、それら以外は歪みがあった。特異な構音操作の誤りはなかったが、全般的に閉鼻性の声で聞き取りにくかった。

随意運動発達検査では、6項目において非通過で、市内のこたばの教室の運動能力のチェック項目では、直線歩きのみ通過、直線の後ろ歩き、タンDEM歩行(前後)、平均台歩き、片足立ち(左右)、ケンパ、ボール投げ受け、縄跳びは非通過であった。

知的な発達に遅れはないものの、構音における誤りや歪みと運動発達の遅れ、集団生活での不適応が顕著だった。

(2) 作業療法士による協調運動についての見立てと指導法のアドバイス

作業療法士にCさんの協調運動のアセスメントと指導方法のアドバイスをしていただいた。Cさんの身体は、下肢、頸部、肩や手首の筋力と背筋や腹筋が弱いとのことだった。その筋力については、瞬発的な力と持続的な力の両方が弱い、特に持続力が劣っていた。身体意識は、足を目的の場所に動かすときに目で見て確認するのが必要なレベルだった。まずは、筋力をつけ、バランス能力を向上させる運動に取り組ませるとよいとのことだった。眼球運動の難しさもあるので、運動の中に左右上下を見るような動きを取り入れること、また、運動の最中にCさんが倒れ込んだり、会話に持ち込んだりする時には、本当に疲れているのかどうか判断して、課題に集中させることが必要であるとのことだった。課題に集中させるためには、運動そのものをCさんが好きなゲームの感覚で取り組めるようにすること、また、運動課題の回数を先に示し、苦手意識のある課題は回数を減らすことなどが有効であると教えていただいた。

頸部の筋力が発話のための口腔運動器官の動きに影響することがあることやCさんの身体及び運動能力について詳しく知ることができた。

(3) 指導方針

まずは、基礎的な運動能力の向上を図りながら、Cさんの学校生活や活動への取り組みの意欲を高めたいと考えた。やりとりや遊びを通して、達成感や人と関わって楽しいと感じる経験を積むことや自分の考えをこたばで伝えられるようになることもねらいとした。

(4) 指導内容

Cさんが見通しをもって活動できるように、その日の活動のスケジュールをホワイトボードに書いて提示した。また、安心して活動に取り組めることが意欲や集中を高めることにつながると考え、活動の流れをパターン化した。1回の指導時間における指導の流れとCさんの様子は以下のとおりである。

① スケジュールの確認

Cさんと活動内容を確認しながらホワイトボードに書いた。来室後すぐに課題に向かえないことのあるCさんの励みになるように、指導の最後にCさんの好きな遊びをする時間を設定した。Cさんは、1回目から進行中の活動名の所にマグネットを置くようになった。

② カレンダーワーク、今日のグッド・バッド

その日の学校生活や最近の家庭での出来事について、ワークシートを使って話したり、書いたりした。初めのうちCさんは、「忘れた。」と言うことが多かったが、徐々に学校生活での出来事やその時の気持ちを話すようになった。

③ 運動

作業療法士に教えていただいた運動を中心に行った。トランポリンの真ん中に描いた直径30cmの円からはみ出さないようにして連続跳びをした。最初は連続20回跳ぶと倒れていたため、25回連続して跳ぶのを目標にし、少しずつ担当が提示する回数を増やしていった。Cさんは、毎回目標の回数を意識して跳ぶことができ、3か月後には、100回連続して跳べるようになった。また、トランポリンでは、担当と一緒に手をつないで跳んだり、頭の上でハイタッチをしたりするなどバランス力や頸部の筋力を鍛えるための動きも取り入れた。

下肢の筋力やバランス力を鍛える目的で、足裏相撲や平均台の昇降、直径30cmの踏み台の上での足踏みなどを行った。運動に苦手意識をもっているCさんの集中が続くように、運動は全てCさんの好きなゲームで敵を攻略するような筋立てにして取り組んだ。

肩や手首の筋力を向上するためには、片手あるいは両手にバドミントンのラケットやビニール製のバットを持ってバランスボール叩きをした。体幹を鍛えるために踏み台に立って行った。この運動は、的となるバランスボールを左右に動かしたり、間隔を空けて2つ置いた踏み台をバランスボールの動きに合わせて移動してから叩いたりするなど、バリエーションをもたせることができた。

どの運動課題においてもできたことをことばでフィードバックし、上手いかないときには、手本を見せて模倣させたり、具体的にことばで動きを説明したりした。その他にはトンネル潜りや洞窟探検と称した四つん這いの運動、頭上からぶら下げた風船のタッチなど上体を反って見上げる動きを上記の運動と組み合わせてサーキットトレーニングのようにした。肩と手首の運動として、大きなホワイトボードに長く続く道路を描くなども行った。

④ ゲーム活動

人と楽しく関わる経験としてゲーム活動を行った。意識して「見る」「聞く」「応える」こともねらいとした。音当てクイズ、コットンボールレース（吹く運動）、スリーヒントゲーム、ドンジャンケン、どうぶつしょうぎなど、ルールを理解も早く楽しく取り組めた。

⑤ 好きな遊び

入級当初は、四つ切の画用紙にすごろく作りをしていたが、運動課題に楽しんで取り組めるようになると、担当と一緒に組み立てたサーキットトレーニングに再挑戦したり、ボール蹴りをしたりするようになった。

(5) 指導結果

1年生の3学期末まで学級では皆のペースに合わせて活動することが難しかったが、ことばの教室では少し我慢して達成できる内容にした活動に真面目に取り組んだ。運動課題においても、途中で活動をやめることがなくなった。2か月すると、指導時間には視線が合い、問いかけにはいつも応えるようになった。1年生の2月頃には運動課題にも張り切って取り組むようになり、集中力もついた。学級の体育の授業では、縄跳びの前回しを連続3回、スキップや片足跳びも連続してできるようになり、運動能力の伸びが確認できた。その頃から、休み時間にはクラスの友だち2名とサッカーをして遊ぶようになった。随意運動発達検査については、入級時に6項目非通過であったが、閉眼片足立ちの1項目を除いて通過した。発音については、ことばのテスト絵本で、誤り音が12あったが、1年生の3月には半減した。心理検査の結果においても、発音と運動能力の改善が確認され、生活場面での実態と一致した。家庭ではゲーム機でひとり遊びすることが続いていたので、保護者に散歩などの身体をつかった外遊びを提案したが、取り組むのは難しそうだった。

3. 第2期（2年生5月～2年生12月）

(1) 子どもの実態

運動能力の向上と共に集中力がつき、人とやりとりする力もついてきたので、構音練習を始めることにした。また、身体のコントロール力を向上させることでも発音の改善を図りたいと考えた。

運動に苦手意識をもっているCさんの集中が続くように、運動は全てCさんの好きなゲームで敵を攻略するような筋立てにして取り組んでいたが、運動面での成長に伴い、運動そのものを楽しんで取り組めるようになっていた。そこで、今まで取り組んできた運動を効率よく行えるように「運動メニュー表」にして、チェックしていく方法に変えることにした。2学年に進級して新しい環境に慣れるまでは、ことばの教室に来室した時も疲れている様子だったので、5月の半ばから新たな指導に切り替えた。

(2) 指導方針

引き続き運動能力の向上を図りながら、口腔運動器官の働きも高めていきたいと考えた。語音弁別はできているので、誤り音を正しく構音できるようにすること、困った時にことばで説明できるようになることもねらいとした。

(3) 指導内容

1回の指導時間における指導の流れは、第1期と同様にパターン化した。

① カレンダーワーク、最近のグッド・バッド、気持ちの温度計

最近の嬉しかったことや楽しかったこと、頭にきたことや嫌だったことなどについてワ

ークシートを使って話し、担当がCさんの気持ちを受容するような声かけをした。怒りや不快などを感じた出来事が次に起きた時の対処法について一緒に考えたこともあった。

② 運動メニュー

その日に取り組んだ運動の項目に自分で印をつけ、励みになるようにした。慣れてくるとそれぞれの運動にかかる時間も短くなった。両手にバットを持ってバランスボールを叩く運動では、疲れて横から叩いてしまいがちになるので、真上から振り下ろすように声かけをした。以前は、手本を見せたり、担当が手を添えたりして動きを修正したが、ことばを聞いて自己修正できることが増えた。また、同じ運動を何度も練習し、自動的に動けるように心掛けた。

③ 構音練習

口唇や舌の運動から始めた。担当の口元と鏡を見て模倣することができた。大小の鏡を用意したところ、小さい方の鏡を選んだ。視覚的な情報も少ない方が集中しやすいらしかった。/r/の練習の時に、構音位置の図を見せると「なるほどね。こうなったのか。」と言って、舌を正しい位置に当てることができた。普段早口で話すので、身体全体でゆっくりとした動きを感じられるようにケンステップを使ったことば遊びも行った。また、会話を録音して聞く活動を遊びとして取り入れ、自分の話のスピードを意識する機会を作った。

④ 好きな遊び

2年生になって、休み時間と放課後に友だち数人と外で遊ぶようになった。雨が降ると「今日は外で遊ばなくて残念だなあ。」と話した。その頃から、好きな遊びでは、サッカーボードゲームやエアホッケーなどの卓上ゲームを選ぶようになった。

(4) 指導結果

構音練習と運動課題に積極的に取り組んだ。9月の運動会の練習の時期には、非常に疲れた様子で来室し、Cさんから「今日はすっごく疲れた。運動するのは無理。」と担当に交渉することができるようになった。担任によると、学級では、自分の予想と違ったときや周りの子たちに注意されたときなどに固まってしまうことはまだあるが、その回数が減って、そっとしておく自分から立ち直るようになったとのことであった。

12月に実施した絵画語彙発達検査では、評価点において入級時より1点上がり、11点だった。ことばのテスト絵本では、テスト3において12あった誤り音がなくなり、復唱で/r//d/の2か所に歪みがある程度であった。構音検査においても誤り音はなくなり、入級時に誤り音だった/ɸ//t//t//j/が正しく構音できるようになった。/r/に歪みと省略があり、全体的にあった歪みが/t//d/以外の歯茎音と/t/以外の歯茎硬口蓋音に残っている。

運動面のアセスメントでは、随意運動発達検査において全項目通過、市内のことばの教室で実施している運動能力のチェック項目では、入級時に直線歩きのみ通過していたのが、ボールの受け投げのみが非通過となった。縄跳びの前回しも連続10回跳べるようになり、運動能力全般において成長が見られた。ことばの教室では微細運動の練習を行わなかったが、折り紙の角をきっちり合わせて折ったり、鋏で大事な線を切り落とさずに紙を切ることができるようになったりして、手指の巧緻性も向上した。

グッドイナフ人物画知能検査では、入級時、精神年齢において1歳の遅れが示されたが、Cさんの年齢より1か月上になった。入級時には人物を紙の左上方に小さく描いていたが、

今回は「難しいな。」としきりに言いながらも紙の真ん中に大きく描いた。WISC-IVでは、全検査IQが入級時よりも1高まった。群指数では、言語理解指標とワーキングメモリー指標の評価点合計は同じで、知覚推理指標の評価点合計が5下がったが、処理速度指標の評価点合計が11上がっていた。

構音と協調運動において改善がみられたが、同時に集中力がつき、動きの模倣ができるようになった。何にも増してCさんは自信がついて、生活全般にわたって意欲的になった。これらのことが、担任と周りの子どもたちに手を差し伸べてもらいながらではあるが、集団行動や友だちとの遊びができるようになったことにつながっていると考えられる。

担任からは、「Cさんが何と言っているのか分からないことは、ほとんどなくなりました。」というコメントがあった。給食についても食べ物の好き嫌いがあるので、食べ方にムラはあるが、後片付けが自分でできているとのことである。母親は、「体力がついて、疲れにくい体になりました。放課後は毎日外で友だちと遊んでいます。」と話した。今後は、構音の歪みと閉鼻性、会話の速度の改善にポイントをおいて指導していきたい。

4. まとめ

「何を言っているのか分かりにくい。」「みんなと一緒に行動できない。」という主訴で、ことばの教室につながった。集団で行動できないのは、子どもの見通しのもてなさやこだわりの強さなどの特性によるものではないかと学校では捉えていたが、運動発達の遅れがCさんの集団活動への不適應と意欲の低下に関わる一因だったと考えられる事例だった。また、運動能力の向上に伴い、直接的に構音の指導を開始していなくても構音が改善していたことや友だちと遊べるようになったことも興味深かった。協調運動と構音に課題のある子どもには、運動発達を促進させる指導が、正しい構音を導く土台として有効であったと言えよう。

協調運動の困難や不器用さは、学校においても未だにどうしようもないことと思われることが多く、また、その本人の辛さに気づいて配慮することも少ないのが現状である。しかし、運動能力の問題が、子どもの意欲や自尊感情、対人関係を含めた人格形成に与える影響を考えれば、少なくとも小学校低学年までに作業療法士などの専門家に運動能力のアセスメントを受け、適切な指導が始められることが望ましいと考える。

第5章 「ことばの教室」における発達性運動協調障害の 子どもの指導について

びわこ学院大学教育福祉学部スポーツ教育学科
藤井 茂樹

I. 「ことばの教室」における発達性協調運動障害の子どもの指導について

1. はじめに
2. ことばの教室と発達性協調運動障害
3. 通常の学級における対応
4. まとめ

本章では、大学の研究者のうち、「ことばの教室」においても実践経験があり、運動面の指導にも造詣のある藤井茂樹先生から、ことばの教室における発達性協調運動障害の指導とその具体的な内容に関して、寄稿していただいた。

I 「ことばの教室」における発達性運動協調障害の子どもの指導について

1. はじめに

小学校の体育の授業において、積極的に運動する子としない子との差が大きくなり、運動の二極化が大きな課題となっている。仲間とのコミュニケーションや地域の遊び場、遊ぶための仲間などの喪失が、運動をする環境を激減させている（小島 2015）¹⁾。学校以外で運動に取り組む機会が減っている現状では、体育の授業の中での運動の楽しさや多様な仲間と関わる体験が重要となる。体育が苦手である子どもの様子を見てみると、姿勢保持がうまくできない、自分のボディイメージが持ちにくい、パーソナルスペース（離れすぎる又は近寄りすぎる）がうまくとれないのである。つまり、正しいポーズをしたり、うまく身体を使ったり、仲間に合わせていることが難しいため、だらしなく、いい加減で怠けているように思われがちであり、人間関係がうまくいかない。

ことばの教室（言語障害通級指導教室）にも、不器用と思われる児童生徒が多く通級している。発達障害等に伴う不器用と考えられる。ことばの教室に通級している児童生徒の中に、発達障害等のある子どもの通級が 10%以上あり、平成 13 年と 23 年の実態調査を比較すると、発達障害の診断を受けた子どもの数は 2 倍以上となっている（国立特別支援教育総合研究所 2011）¹⁾。発達障害に共通してみられる特徴の 1 つに運動の問題があり、協調的運動のぎこちなさ、全身運動（粗大運動）や微細運動（手先の操作）の不器用さである。このことが、学習や日常生活に大きな影響を及ぼしている。

西山（1970）²⁾、田中（1971）³⁾は、言語障害児には運動発達の遅れが高率に見出されることから、言語障害児の診断法的一端として随意運動発達検査法を開発した。この検査では、言語発達障害児における随意運動に関する症状は、神経系の何等かの異常と関わりと解し、成人の失行状態に類似する発達性の運動 organization の総体的な障害の鑑別診断に有用であると指摘した。池田・建木等（2011）⁴⁾は、幼児の構音不明瞭児の多くが手先の不器用さを示すことを指摘している。筆者もことばの教室において、この随意運動発達検査を活用しながら構音障害児の指導にあたってきた。

本稿では、ことばの教室に通う児童生徒の言語と運動の問題に注目し、協調運動の問題のある子の指導の在り方について論じていく。

2. ことばの教室と発達性協調運動障害

(1) ことばの教室での対応

ことばの教室は、児童が現在もっている言語的な課題を解決することと、児童の在籍学級における学習や生活面の課題を直接的、間接的に克服し、学級への適応状況を向上させることをねらいとして指導にあたっている。通常の学級と連携を密にした指導である。ことばの教室での指導の内容を、通常の学級での学習活動や生活場面での支援において、どのように活用していくが課題となる。

協調運動の課題のある子どもの評価を感覚運動機能の視点から行い、学習・日常生活への影響を踏まえた指導について述べていく。指導のねらいは、運動面（姿勢や行動等）や認知面（視覚認知機能、聴覚認知機能等）、社会的な適応能力（行動抑制、コミュニケーション等）の発達を促していくことである。

(2) 発達性協調運動障害 (Developmental Coordination Disorder ; DCD)

不器用さを発達性協調運動障害としてみていくと、発達性協調運動障害とは、DSM 5 (精神疾患の分類と診断の手引き) において次のように定義づけられている。

①協調運動技能の獲得や遂行が、その人の生活年齢や技能の学習および使用の機会に応じて期待されるものよりも明らかに劣っている。その困難さは、不器用(例：物を落とす、または壁にぶつかる)、運動技能(例：物を掴む、はさみや刃物を使う、書字、自転車に乗る、スポーツに参加する)の遂行における遅さと不正確さによって明らかになる。

②診断基準①における運動技能の欠如は、生活年齢にふさわしい日常生活活動(例：自己管理、自己保全)を著明および持続的に妨げており、学業または学校での生産性、就労前および就労後の活動、余暇、および遊びに影響を与えている。

③この症状の始まりは発達段階早期である。

④この運動技能の欠如は、知的能力障害(知的発達症)や視力障害によってうまく説明されず、運動に影響を与える神経疾患(例：脳性麻痺、筋ジストロフィー、変性疾患)によるものではない。

また、ASD (自閉スペクトラム症)、ADHD (注意欠陥多動症) との併存診断が可能となっている。DCD (発達性協調運動障害) の原因はよく分かっていないが、遺伝的素因、微細な神経学的異常、情報処理の不全等が可能性のある要因としてあげられており、一般的には運動企画に関する皮質性のプロセスの問題と考えられている (リサ・A・カーツ 七木田等訳 2012) ⁵⁾。

DCD のある子どもは、粗大・微細運動の発達に関わる問題だけではなく、機能的視覚スキルや発話障害の問題もある。機能的視覚スキルとは、健康や目の構造ではなく、目の筋肉の動きを効率的になるようにプランニングしたり実行したりすることである。発話障害は、口腔運動の協調の問題、発話に影響を与えるような統合運動障害である。

(3) 評価

発達障害の子どもによく見られる感覚運動の機能の問題は、感覚刺激への過反応・低反応、姿勢の維持やバランス保持の困難、微細運動や協調運動の困難があげられる。その中で、運動の不器用さを見ていくと、日常生活場面において、物をよく壊す、ある動作をするのに時間がかかる、持続的な動作の困難、日常的な動作や順序のある動作が苦手、中間位の姿勢を取ることが苦手、両手を非対称に動かすことが苦手等の行動があげられる。その原因として、覚醒水準の問題・巧緻運動基盤の低下、ボディイメージの未熟さ、身体両側の協調性の低下、視覚と運動に関わる感覚の統合の不十分さが考えられる。

中尾・奥村 (2012) ⁶⁾ は、学校場面でできる臨床観察項目をあげている。それによって、専門家が行うソフトサインの検査とも重なり合う感覚運動機能上の問題を捉え、理解することが可能と述べている。

①利き手：鉛筆を持つ手、ボールを投げる手、給食の配膳、おはじきなど机上の物を片付け時などについて観察する。

②利き目・正中線交差：万華鏡などの筒状のものや手指で作った穴をのぞかせ、のぞいた側を利き目とする。正中線交差は、机の真ん中に置いたものを取る時の体のゆがみを見る。黒板を見るときに身体がゆがみやすい、掃除でほうきがうまくつかえない、ラジオ体

操が苦手などの特徴も、正中線交差の問題の表れであることが多い。

③眼球運動

・追視：目標物を頭を動かさずに目で追わせる。キャッチボールの時ボールを見落としてしまうことが多い。

・注視：一箇所をじっと見ることができるかを観察する。黒板を写せない、目が落ち着かず視線が合いにくいのも注視の問題のサインとなる。

④連合運動：肘から先を内や外に回す運動（回内回外運動）で観察する。右手、左手、両手、開眼、閉眼で各 30 秒間で行って観察する。学習場面でよくみられる問題は、定規で線を引く時にどちらの手も動いてしまいまっすぐに引けない、リコーダーの指がスムーズに動かせない。

⑤スローモーション：両肩を 90 度外転し、指先が肩についた姿勢からゆっくり肘を伸ばす。両手が水平になると再び肘を曲げ、指先が肩につくまで肘を曲げていく。

⑥指の対立運動：拇指を人差し指から小指まで順番に対立させていく。再度小指から人差し指まで対立させる。まず片手ずつ行い、そして両手を同時に行う。スピードと協調運動性をみる。

⑦舌運動：検査者は口唇の横、上唇、下唇に触るように舌を動かし、実際に見せて子どもに模倣させる。観察点はこれらの運動ができるかどうかと、その運動協調性である。

⑧腹臥位伸展姿勢：子どもに腹臥位で伸展姿勢を取るように指示する。肩関節を外転させ肘を 90 度に曲げ、膝が床に抵触しないように伸展させる。6 歳の児童で 20～30 秒保持できる。観察点は、一定時間適切な姿勢を保持できるかと非対称性でないかをみる。

⑨ホップ、スキップ、ジャンプ：ホップ、スキップ、ジャンプを模倣させる。運動企画力と運動の協調性をみる。

以上の評価は、次に述べる指導内容との関連で感覚運動機能の視点から述べた。また、ムーブメント教育の手掛かりを得るためのアセスメントとして、MEPA (Movement Education Program Assessment) にも活用されている。この検査は、子どもの運動スキルや身体意識、心理的諸機能、情緒・社会性がどこまで発達しているかを把握するための検査である (小林・大橋等 2014)⁷⁾。

(4) 指導

感覚運動の指導においては、遊びを通しての感覚入力のコントロール（特に前庭刺激、感覚等を含めた体性感覚刺激）が、感覚刺激の受容を促進し、中枢神経系の統合を促すことで、適応反応としての運動反応を引き出すことを目的としている。

指導内容として、中尾・奥村 (2012)⁶⁾ は、以下の項目を例としてあげているが、できるように訓練するのではなく、遊びとして提示する中で、子どもの適応反応をみながら内容を選択していく必要があるという。

- ①いろいろな感覚を楽しむ活動（揺れやスピードを楽しむ・触圧遊び）
- ②固有感覚を中心に姿勢を安定させる活動
- ③バランス能力を高める活動
- ④身体両側の協調運動を促す活動
- ⑤目と手の協応を促進する活動
- ⑥運動企画を促進する活動

視覚に関する機能の評価については、中尾・奥村（2012）⁶⁾によれば、まず眼科受診のあと、聞き取りや観察による状態把握を行う。そして、眼球運動の検査や視知覚検査、視写の評価を実施し指導を開始する。指導内容は、環境調整（見えにくさがあるがままでも能力を十分発揮できる環境を整備、教材に関する環境調整や特徴に合った学用品の使用）を行い、視覚発達支援（遊びや訓練などを通して視機能や視覚情報処理機能の発達を促す）を実施する。最近では、集中的に視覚発達支援を行う専門性の高い訓練として、ビジョントレーニングが行われ、パソコン用のソフト（竹田;2005）⁸⁾も発売されている。

3. 通常の学級における対応

ことばの教室での評価と指導の内容をどのように、通常の学級での支援に活かすかが大きな問題である。まず、体育の授業での支援の在り方から考えていきたい。

清水（2015）⁹⁾は、体育教育の視点から気になる子の背景やアプローチの仕方を考えている。現代の子ども達にとって特に必要な基礎感覚として、①体幹の締め感覚 ②逆さ感覚 ③振動・回転感覚 ④腕支持感覚の4つをあげている。体幹の締め感覚とは、腹・胸・背中・腰といった体幹や四肢に力を入れる感覚であり、姿勢を保持する基本的な感覚である。逆さ感覚、振動・回転感覚は、逆さになったり、体を振ったり回ったりする感覚で、空間認知とも関わり自分の体がどんな姿勢になっているのか、どの位置にいるのかということを感じ覚的に理解することである。腕支持感覚は腕で自分の体重を支える感覚であり、腕に力を入れて体を支えるやり方が分かっているかどうかである。この基礎感覚という概念が教師には必要であり、基礎感覚づくりの運動が重要であるという。つまり、体育の授業ではこの基礎感覚づくりの運動をゲーム化し楽しく経験させることである。また、体育の授業では、運動技術の学習と社会的行動の学習が重要であり、ソーシャルスキルと同様な意味で社会的行動の学習が位置付けられている。また、体育の基本的な授業づくりの中には、子どもの実態に応じた指導の工夫と大きな技能差を前提として、どの子にとっても意味のある運動を位置づけていく。しかし、クラス全体で指導の工夫をするが、その手立ての枠を越えてしまう子がいる場合は、個別の配慮を行う。この配慮の1つである「補助」は、体を思うように動かせない、動きのイメージが持てないことによる怖さを払拭するために行うのである。もう一つの配慮は「場づくり」であり、運動が苦手な子やつまづいている子のために特別な場を準備することである。

川上（2012）¹⁰⁾は、この基礎感覚と触覚・固有感覚・前庭感覚との関連を以下のように説明している。触覚は、他者との接触や道具の操作、気配を察して行動する等の元となる感覚で、体幹の締め感覚と腕支持感覚と強く関連している。固有感覚は、力加減にダイレクトに関係している感覚で、基礎感覚4つと全般的につながる。前庭感覚は、バランスの保持や姿勢の傾き、回転や揺れ、移動の加速度などを感じる感覚であり、4つの基礎感覚と関連がある。

つまり、体育の授業で大切にしていることと、特別支援教育で取り組もうとしていることとはほぼ同じことと考えられ、指導する教師が体育科教育の視点と特別支援教育の視点の両方を持つことが求められている。このような両者のつながりに目を向け、子どもができた、次もやってみたいという気持ちになれる体育の授業を考えることは、発達につまずきのある子どもの支援を効果的に進めていくことにも貢献すると考えられる。

小島(2015)¹¹⁾は、誰もが参加できる体育にするために、焦点化・視覚化・共有化の視点を生かした、授業のユニバーサルデザイン化を提示している。教師は単元レベルでは子どもに身につけさせたい力を焦点化し、ルール工夫を行い教材化していく。学習の流れやイメージしにくい場面を視覚化し、コツや作戦工夫を共有化する話し合いの場面を設定するのである。

以上は、体育の授業を中心に述べてきたが、不器用さからくる学習場面での問題は書字、図工、音楽などにもみられる。小学校低学年くらいまでは運動困難に注目されがちであるが、小学校高学年頃から思春期になると二次的な心理社会的問題が深刻になってくる。具体的には、自尊心の低下や消極的な態度、集団からの孤立などの問題である。これらは長期にわたる人格の形成にも影響することが考えられる。この問題を回避し、より豊かな生活を送るためには、個の不器用さに焦点を当てた発達支援が不可欠である。子どもの不器用さに対する理解を早い段階から深め、発達的な視点から子どもにあった方法で支援していくのである。この発達支援では、発達障害の特性を考慮する必要があり、運動面での問題だけに焦点を当てるのではなく、認知面や行動面など様々な側面からの理解を通して行っていかねばならない。村上(2012)¹²⁾は、不器用な子どもへの身体活動支援のポイントを以下のようにあげている。簡単な課題からのスモールステップで行う、評価は焦らずポジティブに行う、運動の楽しさを味わえる魅力的な課題にする、自己達成感の向上を大切にする、活動に集中しやすい環境の工夫を行う、などである。これらの支援のポイントは、運動面に限らず、発達障害のある子ども等への発達支援に必要なことでもある。あわせて、つまずきの発見とワンポイントアドバイスの必要性をも述べている。子どもの動きの観察から、子どものつまずきの発見をもとにした的確なアドバイスが効果的なのである。

4. まとめ

不器用さを協調運動の問題、感覚運動機能の問題として捉え、ことばの教室での評価と指導、通常の学級での支援について論じてきた。ことばの教室における発達性協調運動障害への対応の在り方だけでなく、通常の学級での学習面・生活面における問題への対応も重要な課題である。インクルーシブ教育システム構築における、発達性協調運動障害のある児童生徒への合理的配慮の在り方である。体育の授業における体育科教育の視点と特別支援教育の視点の融合化、子どもの運動等の技能差に応じた指導(集団指導と個別指導)の在り方の研究が今後より一層求められていくと考える。

臨床場面における不器用さは、DCD(発達性協調運動障害)と診断されるものから、全般的な発達の遅れから生じているもの、運動経験不足によるもの、ぎこちなさは感じるが適応範囲にあるものなど、必ずしも客観的な絶対的基準のうえで表現されていないのが現状である。今後、身体運動上にみられる不器用さを構成する概念の枠組みの明確化が必要である。

<文献>

- 1) 国立特別支援教育総合研究所(2011) 全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査.
- 2) 西山明雄(1970) 言語障害児を対象とする随意運動発達検査法の検討 耳鼻臨床 73.1634-1661.

- 3) 田中美郷 (1971) 言語発達遅滞の臨床的研究 耳鼻臨床.74.1271-1303.
- 4) 池田泰子・建木健・藤田さより (2011) 幼児の構音不明瞭と手指運動の発達との関連について—言語聴覚士と作業療法士の視点で検証— 聖隷クリストファー大学 発達研究.Vol.25 167-172.
- 5) リサ・A・カーツ (七木田等訳) (2012) 不器用さのある発達障害の子どもたち 運動スキルの支援のためのガイドブック 東京書籍.
- 6) 中尾繫樹・奥村智人 (2012) 感覚と運動の指導 特別支援教育の理論と実践 II 指導 竹田契一等責任編集 金剛出版.
- 7) 小林芳文・大橋さつき・飯村敦子 (2014) 発達障がい児の育成・支援とムーブメント教育 大修館書店.
- 8) 竹田契一監修 (2005) 特別支援教育ソフトウェア vol.1 「しっかり見よう」. 理学館.
- 9) 清水由 (2015) 「体育」の視点から、背景とアプローチのしかたを考える 気になる子の体育 授業で生かせる事例 52 阿部利彦監修 清水由・川上康則・小島哲夫編著 学研.
- 10) 川上康則 (2015) 特別支援領域と体育の融合で効果的なアプローチを考える 気になる子の体育 授業で生かせる事例 52 阿部利彦監修 清水由・川上康則・小島哲夫編著 学研.
- 11) 小島哲夫 (2015) 運動を「楽しめる」子どもを育むために 気になる子の体育 授業で生かせる事例 52 阿部利彦監修 清水由・川上康則・小島哲夫編著 学研.
- 12) 村上裕介 (2012) 不器用な子どもへの身体活動支援～「つまずきの発見」に着目した運動指導～ 戸山サンライズ第 255 号 10 月 10 日号.

第6章 研究の総括 ～考察と今後の課題～

1. 「ことばの教室」における発達性協調運動障害の疑いのある子どもについて
2. 「ことばの教室」における運動面に対する指導について
3. 言語障害と協調運動の関係について
4. 今後の課題

本研究では、「ことばの教室活動状況調査」により「ぎこちない子ども」の状況を調べ、事例調査により子どもに対する継続的な指導の情報を収集し、事例検討会を通し運動面に関する指導の実際について情報を収集して、実践的に取り組んできた。本章では、これらを総括し、本研究のまとめと今後の課題について述べる。

1. 「ことばの教室」における発達性協調運動障害の疑いのある子どもについて

本研究では、全国の「ことばの教室」の担当者を対象とした調査を行い、「ことばの教室」で指導を受けている子どもの約2割に協調運動面の課題があることが明らかになった。

協調運動面に課題のある子どもを年代別にみると、幼児では26.7%で多く、次いで、小学校低学年(21.5%)、小学校高学年(21.4%)の順であり、中学生は、12.7%であった。年代別にみると年齢が上がるにつれて協調運動面の課題のある子どもが減少している傾向がみられる。この結果は、成長により改善がみられると考えることもできる。しかし、障害種別を併せてみると、構音障害のある子どもでは、年代が上がるにつれて、「ぎこちない子ども」の占める割合が高まり、言語発達の遅れの子どもと「その他」に分類している子どもは、年代が上がるにつれてその占める割合が減少していた。これらの現象は通級による指導の場としての「ことばの教室」の特徴ととらえることもできる。

つまり、構音障害のみで「ことばの教室」に通級している子どもは短期間で構音障害が改善され退級していくが、構音障害を主訴としながらも長期間通級する子どもは、構音障害のほかに何らかの課題があると推測され、それは、協調運動面に課題のある子どもの占める割合の増加につながっていると考えられる。一方、言語発達の遅れの子どもと「その他」に分類している子どもの場合は、当初「ことばの教室」に通っていたが子どもの成長に伴いより適切な他の学びの場(たとえば、特別支援学級や特別支援学校)に移っていている状況があるのではないかと推測される。したがって、言語発達の遅れの子どもと「その他」に分類している子どもの協調運動面の課題は、子どもの年齢が進むことによって改善されているととらえることは難しいと考える。

七木田(2013)¹⁾は、発達性協調運動障害を示す子どもの出現率を、オランダは2.7%、ナイジェリアは5.9%、オーストラリアは6.7%、イギリスは10%、シンガポールは15.6%であり、各国で、違いがあるが、総じて6~8%程度と考えるのが妥当であろう、と述べている。この割合と比較すると、今回の調査結果は、高い割合となっているが、母集団としている子どもが「ことばの教室」に通っている子どもであり、単純な比較検討はできない。国際比較をする場合は、今後、詳細な調査を行っていく必要がある。

また、アミー・クライン(2008)²⁾は、アスペルガー症候群に関する「不器用さ」について、他の研究者の報告を要約して紹介している。その中では、成人のアスペルガー症候群の91%が不器用であるという研究結果や、アスペルガー症候群の21例のうち19例が不器用であったという研究を紹介している。

このように発達障害のある子どもには、高い確率で、協調運動障害が伴っていると考えられているが、「ことばの教室」に通っている子どもたちにも一定の割合で、協調運動に課題がある子どもがいることは明らかになった。

2. 「ことばの教室」における運動面に対する指導について

多くの「ことばの教室」にはプレイルームが設置されており、「ことばの教室」の担当は、プレイルームで様々な活動を行っている。継続的に行った事例調査の中で、運動面の指導内容を整理すると、次のような活動が見られた。ボール運動では野球・サッカー・ドッジボール・バスケットボール等であり、ゲーム的活動としてバドミントン・風船バレーなどが行われていた。また、縄跳び（短縄・大縄）も行われている。「ことばの教室」のプレイルームに用意されている用具、例えばトランポリンやバランスボール・大玉などでの活動も行っていた。また、制作活動（折り紙・アイロンビーズ・紙工作）など手先を使う活動を取り入れている実践もあった。

「ことばの教室」における運動面に関する活動を整理すると、体育の授業で行われる内容の補習的な活動、物（ボールや風船等）を介したやりとりを通してコミュニケーションの向上をねらった活動、身体を動かすことによるストレス解消や気分転換をねらった活動などが考えられた。つまり、「ことばの教室」では、言語面の主訴に対応した指導は当然のことであるが、運動面に関しては、身体を動かすことによる様々な効用を考えて取り入れていることが推察された。第5章では、協調運動に課題のある子どもについて、感覚運動機能の視点から学校場面でできる臨床観察項目を示している。さらに、体育の授業で大切にしている基礎感覚は特別支援教育においても重要であるとの考えが示された。

一方、事例検討会での作業療法士からの助言では、体幹を作ること、筋肉をつけること、身体の使い方を教えていくこと等であり、それらを訓練的に行うのではなく、子どもの実態に合わせ、ゲーム的に楽しく行うことが大切であるとの指摘がなされている。

アメリカの作業療法士のエアーズは、感覚統合療法（坂本、1985）³⁾を提案している。感覚統合とは、環境のなかで自分の身体を適応させるための感覚情報処理過程であり、この機能の障害は、環境に対する適切な行動、運動、学習などを妨げると考えられている。そして、感覚統合理論では、「運動面の機能（行為機能）」とともに「感覚調整の機能」も重視している。「聞く」ことから始まることばの発達には、この感覚調整機能と運動面の機能とも深く関係しており、この考え方やその実践を参考にしながら、「ことばの教室」での運動面の活動を進めることも一つの方法と考える。

「ことばの教室」のプレイルームで行う運動は、身体を動かすことによって得られる効果を期待するだけでなく、身体の仕組みを踏まえた適切な動きの経験を意図的にたくさん行わせることを通し運動を学習していくことに視点をおくことも必要ではないかと考える。

3. 言語障害と協調運動の関係について

事例調査の結果からは、言語面と運動面の両面で成長が見られた事例と、言語面では成長が見られたが運動面では変容がなかった事例と、両面共に変容がなかった事例とがあった。この結果から、言語障害の改善と運動面の改善とは、単純に関係があるとは言いきれない。

しかし、カーツ（2012）⁴⁾は発達性協調運動障害のある子どもは、機能的視覚の障害と発話の問題を抱えていることが多いと指摘している。そこでは、機能的視覚の課題は、目の筋肉を適切にコントロールできないことで起きるとされており、視知覚にも問題が出るという。発話の問題では、構音障害や食べるときにもよだれがひどかったり、のどに詰ま

らせたりすることがあるような口腔運動の協調に問題があるとしている。

事例調査の中では、事例 G や事例 H のように、舌の動きを指導することで、構音障害の改善がみられている事例があった。上江洲ら（2000, 2001）^{5) 6)} は、舌筋と口腔周囲筋の機能を高めることで、側音化構音の改善につながったことを報告している。また、発音がはっきりしない子どもに対する感覚運動遊びによる指導の効果について加藤ら（2014）⁷⁾ が報告している。動作法を基本として実践をしてきている飯嶋（2005）⁸⁾ は、あごの開閉、口唇の動き、舌の動き、呼吸（口・鼻）の仕方、首・肩などの姿勢など、それぞれが単独ではなく影響しながら動いていることを述べ、これらの口腔機能改善の動きが言語指導にも活用でき、効果があると述べている。

このように、言語障害と協調運動の関係がないとは言い切れず、「ことばの教室」における指導の組み立てに際しては、運動面に関する実態把握も行っていくことが必要ではないかと考える。

事例検討会で対象となった A さんは、運動が嫌いで、物事への取組は消極的であったが、作業療法士の指導を受け、その後の指導に運動を取り入れることで、積極性が増し、進んで様々な活動に取り組むようになったことが報告されている。A さんの発音への影響は見られていないが、その行動様式には変化が見られている。また、B さんは、課題は残っているが構音が改善されてきている。運動面でも様々な課題があるが、「ことばの教室」で運動を行っていく中で、自己有能感を高めている様子が報告されている。C さんは、構音と協調運動において改善がみられると同時に集中力が身につく、動きの模倣ができるようになったと報告されている。何にも増して C さんは自信がついて、生活全般にわたって意欲的になったという。3つの事例とも、「ことばの教室」における指導に、運動の指導も行い、運動面の改善が、本人の意欲や自己有能感につながっていることがみられた。

事例検討会で対象となった3つの事例からは、運動面での課題は、子どもの意欲や自尊心、対人関係を含めた様々な行動様式に影響を与えることが推測され、運動面への適切な指導の重要性が示唆される。そして、運動面への適切な指導が子どもの課題に取り組む意欲や姿勢に影響を与え、言語障害に対する指導にも集中して取り組むことができるようになると、考えられる。

渋谷（2008）⁹⁾ は、幼児の「協調運動の遂行度」と「消極性」に関連がある実験結果を示し、「消極性を示す子どもは、普段から運動の経験が少ないのではないかと、日々の運動経験を自ら遠ざけてしまっている可能性が高い」と述べている。

また、運動が意欲や集中力に関連することについては、佐藤（2013）¹⁰⁾ が次のように述べている。「運動遊びだけが集中力を向上させたとは言えません。しかし子どもが運動遊びに集中し、学習に取り組む時間を持ち、自信や意欲の向上につながったことは事実です。」

実践現場において、統制のとれた実験的な取組は実施できないが、指導者の実感としては、子どもが運動をしっかりと行えることが、さまざまな活動に対する集中力と意欲を高めることにつながっていると思われるようである。

4. 今後の課題

本研究では、実践的な情報を収集する中で、言語障害のある子ども、特に「ことばの教室」に通っている子どもの協調運動面の指導と子どもの変容について検討してきた。研究

のベースが実践的な情報であるため、その精度には、限界があり、今後、統制のとれた研究計画をたて、実施していくことが課題と考えられる。

ベルンシュタイン (2003) ¹¹⁾ は「運動の協調性とは運動そのものの結果にあるのではなく、制御も予測も不可能な環境からの影響や変わりゆく外界の条件との相互作用によって現れる」と述べ、それを受けて七木田 (2005) ¹²⁾ は、そうであるならば、複合的な運動を細分化した要素に分解して繰り返し練習するといった支援は「予測も不可能な環境からの影響や変わりゆく外界の条件」という問題の本質を解決しないと述べている。つまり、「走りながら跳ぶ」ことは、走ること、跳ぶことを別々に指導するのではなく、走りながら跳ぶというような2つ以上の動作を組み合わせた動きの経験が必要で、そういう「動きづくり」が大切であるという。この点は、人とのやりとりの場面を想定すると、言語障害教育でも同様なことが考えられるのではないだろうか。突然の話しかけに対して、認知的な判断のもとに適切な応答を行い、そのやりとりを進めていくという、まさにコミュニケーションの過程である。今後、言語障害と協調運動障害の関係を念頭に置きながら、動きづくりの視点を取り入れた事例研究や実践を積み上げていくことが、必要ではないかと考える。

また、運動を取り入れていくことにより、担当者が感じている子どもの集中力の向上とそれがもたらす子どもの生活面への影響も念頭に置き事例研究や実践を積み重ねていくことが重要ではないかと考える。

<文献>

- 1) 七木田敦：発達性協調運動障害 (DCD) と運動指導、子どもと発育発達、11、(3)、172-176. 2013.
- 2) アミー・クライン, フレッド・R・ヴォルクマー, サラ・S.スパロー編、山崎晃資 (監訳)：総説 アスペルガー症候群, 明石書房. 2008.
- 3) 坂本龍生：感覚統合法の理論と実践、学研、1985.
- 4) リサ・A・カーツ著、七木田敦・増田貴人・澤江幸則 (監訳)：不器用さのある発達障害の子どもたち 運動スキルの支援のためのガイドブック, 東京書籍、2012.
- 5) 上江洲留易・平田永哲：筋機能両方を用いた側音化構音の改善に関する研究 (1) - ことばの教室における実践指導を通して -、琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 2,93-106, 2000.
- 6) 上江洲留易・平田永哲：筋機能両方を用いた側音化構音の改善に関する研究 (2) - ことばの教室における実践指導を通して -、琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 3,125-146, 2001.
- 7) 加藤悦子・椎名祐子：構音障害と不器用さがある児童への効果的な支援の可能性 - 「正中線の意識」をねらう感覚運動遊びを導入した、ことばの教室での実践から -、日本 LD 学会第 23 回大会発表論文集, 485-486, 2014.
- 8) 飯嶋正博：不器用な子どもの動き作り、かもがわ出版, 2005.
- 9) 渋谷郁子：幼児における協調運動の遂行度と保育者から見た行動的問題との関連、特殊教育研究, 46(1),11-9, 2008.

- 10) 佐藤美和・豊島真弓：感覚統合の視点1 子どもの苦手を補う支援. かもがわ出版, 2013.
- 11) ベルンシュタイン, 佐々木正人 (監訳) デクステリティィ 巧みさとその発達。金子書房、2003.
- 12) 七木田敦：身体的不器用さを示す子どもの動作分析・Bernstein のアプローチからみえてくるもの一、発達障害研究 27, 1、28-36、2005.

資料

資料 3-1 予備調査

資料 3-2 事例調査

資料 3-3 から 3-10 事例の経緯

言語障害と発達性協調運動障害に関する調査

<調査の趣旨>

平成 25 年度から、文部科学省の科学研究補助金をうけて「言語障害のある子どもに対する協調運動面の指導に関する実践的研究」を進めております。この研究は、経験知として受け止められている言語障害と協調運動との関係性を明らかにすることを目的としています。そこで、まず、「ことばの教室」で指導を受けている言語障害のある子どものうち、発達性協調運動障害の傾向のある子どもがどのくらいの割合で存在するのか、を明らかにするための予備的調査として、この質問紙を作成しました。今回は、試行的に調査を行い、質問項目等の検討を行いたいと考えています。

本調査の趣旨をご理解いただき、ご協力をお願いします。

<結果の取り扱い>

この調査は、上記の趣旨に基づき、言語面と運動面について尋ねています。この調査の回答は、本研究においてのみ使用いたします。得られた回答用紙は、鍵のかかるロッカーで慎重に保管します。また、結果の処理に関する電子データの取り扱いもウイルス対策を十分に施した PC に保管するなど、厳重に取扱います。また、結果の報告では個人が特定される形で公表されることはありません。

<記入上のお願い>

自由記述の欄には、対象児の特徴的な事柄について簡潔に記載してください。

選択肢の回答には、該当する数字に○をつけてください。

研究代表者

国立特別支援教育総合研究所

上席総括研究員 小林 倫代

〒239-8585 横須賀市野比 5-1-1

TEL : 046-839-6879

学年：____年生、年齢：____歳____月、性別：男・女、記入者：_____

主訴： 1. 構音障害 2. 吃音 3. 言語発達遅滞 4. その他

状態像：_____

ことばのテスト絵本の結果

①pa-ta-ka を 10 回続けて、リズムカルにスムーズに言う。

(つまずいた回数に○を付ける)

1・2・3・4・5・6・7・8・9・10

②閉眼片足立ち（右軸）姿勢保持時間（____秒）

1. 15sec 未満 2. 15～30sec 3. 30～45sec 4. 45～60sec 5. 60sec 以上

③閉眼片足立ち（左軸）姿勢保持時間（____秒）

1. 15sec 未満 2. 15～30sec 3. 30～45sec 4. 45～60sec 5. 60sec 以上

④けんけん（右軸）

1. 片足姿勢を保持することが難しい、2. 10 跳びまでの間によろけてしまう、
3. 上体がふらつくが、10 跳びは継続して可能、4. 安定して 10 跳び以上可能

⑤けんけん（左軸）

1. 片足姿勢を保持することが難しい、2. 10 跳びまでの間によろけてしまう、
3. 上体がふらつくが、10 跳びは継続して可能、4. 安定して 10 跳び以上可能

⑥けんぱー

1. 「けんぱ」の一連の動きができない、2. 1 回できるが、続けて行うことは難しい
（「ぱ」のあとに休憩が入る）、3. 一連の動きにぎこちなさがある、4. 一連の流れを
スムーズに行う

⑦けんけんぱー

1. 一連の動きができない（「けんぱ」と異なる動きができない）、2. 1回できるが、続けて行うことは難しい（「ぱ」のあとに休憩が入る）、3. 一連の動きにぎこちなさがある、4. 一連の流れをスムーズに行う

⑧タンデム（継ぎ足歩行）

1. 継ぎ足姿勢をとることができない、2. 10歩までの間によろけてしまう、3. 上体がふらつくが、10歩は継続して歩行可能、4. ふらつきなしに10歩以上可能

★ここからは、実際の場面を観察するのではなく、対象の子どもと同年齢の子どもの様子を比べて（印象で）対象児の実態を5段階の評定で回答をしてください。

		全くあてはまらない(できない)	あまりあてはまらない(よくできない)	普通	ややあてはまる(まあできる)	十分あてはまる(できる)
1	ねらったところにボールを投げる	1	2	3	4	5
2	2m程度の距離から投げられた小さなボールをキャッチする	1	2	3	4	5
3	近づいてきたボールをバットで打つ	1	2	3	4	5
4	小さな障害物をジャンプして超える	1	2	3	4	5
5	同年代、同性の他の子どもと同じように走れる	1	2	3	4	5
6	思った通りに身体を動かす	1	2	3	4	5
7	書字や色塗りはクラスの他の子どもたちと同じくらい早い	1	2	3	4	5
8	書いた文字、数字は読みやすく正確である	1	2	3	4	5
9	文字や塗り絵を描く時、適度な筆圧である(過度の力を加えたりしていないか)	1	2	3	4	5
10	絵を正確に切り取れる	1	2	3	4	5
11	身体をたくさん動かす活動的なゲーム(運動)への参加に興味がある	1	2	3	4	5
12	初めてやる運動も他の子ども達と同じように上達する	1	2	3	4	5
13	片付けや靴の着脱などが素早く、正しい	1	2	3	4	5
14	店で商品などを乱暴に扱わない	1	2	3	4	5
15	疲れやすかったり、姿勢が崩れやすかったりしない	1	2	3	4	5
16	左右を理解している	1	2	3	4	5
17	前後を理解している	1	2	3	4	5
18	上下を理解している	1	2	3	4	5
19	経験したことを筋道立てて話す	1	2	3	4	5
20	ことばの意味(使い方)を理解している	1	2	3	4	5
21	語彙がある	1	2	3	4	5
22	休み時間に友達と活動する	1	2	3	4	5
23	相手の話を聞く	1	2	3	4	5

言語障害と発達性協調運動障害に関する調査

<調査の趣旨>

平成 25 年度から、文部科学省の科学研究補助金をうけて「言語障害のある子どもに対する協調運動面の指導に関する実践的研究」を進めております。この研究は、経験知として受け止められている言語障害と協調運動との関係性を明らかにすることを目的としています。平成 26 年度は研究の 2 年目にあたり、「ことばの教室」での指導が言語障害のある子どもの言語面と運動面の成長を促すことを明らかにするために、この質問紙を作成しました。本調査の趣旨をご理解いただき、ご協力をお願いします。

<結果の取り扱い>

この調査は、上記の趣旨に基づき、言語面と運動面についてその指導内容と子どもの変容について尋ねています。この調査の回答は、本研究においてのみ使用いたします。得られた回答用紙は、鍵のかかるロッカーで慎重に保管します。また、結果の処理に関する電子データの取り扱いもウイルス対策を十分に施した PC に保管するなど、厳重に取扱います。また、結果の報告では個人が特定される形で公表されることはありません。

<記入上のお願い>

自由記述の欄には、言語面・運動面に関する特徴的な事柄について簡潔に記載してください。

選択肢の回答には、該当する数字に○をつけてください。

研究代表者

国立特別支援教育総合研究所

上席総括研究員 小林 倫代

〒239-8585 横須賀市野比 5-1-1

TEL : 046-839-6879

H26年

整理番号

学年：_____年生、性別：男・女、 記入者：_____

<指導目標>

<指導内容：活動を簡潔に>

言語面：_____

運動面；_____

<子どもの変容（H25年11月からH26年10月）>

言語面：_____

運動面；_____

①pa-ta-ka を 10 回続けて、リズムカルにスムーズに言う。

(つまずいた回数に○を付ける)

1・2・3・4・5・6・7・8・9・10

②閉眼片足立ち(右軸) 姿勢保持時間(秒)

1. 15sec 未満 2. 15~30sec 3. 30~45sec 4. 45~60sec 5. 60sec 以上

③閉眼片足立ち(左軸) 姿勢保持時間(秒)

1. 15sec 未満 2. 15~30sec 3. 30~45sec 4. 45~60sec 5. 60sec 以上

④けんけん(右軸)

1. 片足姿勢を保持することが難しい、2. 10 跳びまでの間によろけてしまう、
3. 上体がふらつくが、10 跳びは継続して可能、4. 安定して 10 跳び以上可能

⑤けんけん(左軸)

1. 片足姿勢を保持することが難しい、2. 10 跳びまでの間によろけてしまう、
3. 上体がふらつくが、10 跳びは継続して可能、4. 安定して 10 跳び以上可能

⑥けんぱー

1. 「けんぱ」の一連の動きができない、2. 1 回できるが、続けて行うことは難しい
(「ぱ」のあとに休憩が入る)、3. 一連の動きにぎこちなさがある、4. 一連の流れを
スムーズに行う

⑦けんけんぱー

1. 一連の動きができない(「けんぱ」と異なる動きができない)、2. 1 回できるが、
続けて行うことは難しい(「ぱ」のあとに休憩が入る)、3. 一連の動きにぎこちなさ
がある、4. 一連の流れをスムーズに行う

⑧タンデム(継ぎ足歩行)

1. 継ぎ足姿勢をとることができない、2. 10 歩までの間によろけてしまう、3. 上
体がふらつくが、10 歩は継続して歩行可能、4. ふらつきなしに 10 歩以上可能

★ここからは、実際の場面を観察するのではなく、対象の子どもと同年齢の子どもの様子を比べて（印象で）対象児の実態を5段階の評定で回答をしてください。

	全くあてはまらない(できない)	あまりあてはまらない(よくできない)	普通	ややあてはまる(まあできる)	十分あてはまる(できる)	
1	ねらったところにボールを投げる	1	2	3	4	5
2	2m程度の距離から投げられた小さなボールをキャッチする	1	2	3	4	5
3	近づいてきたボールをバットで打つ	1	2	3	4	5
4	小さな障害物をジャンプして超える	1	2	3	4	5
5	同年代、同性の他の子どもと同じように走れる	1	2	3	4	5
6	思った通りに身体を動かす	1	2	3	4	5
7	書字や色塗りはクラスの他の子どもたちと同じくらい早い	1	2	3	4	5
8	書いた文字、数字は読みやすく正確である	1	2	3	4	5
9	文字や塗り絵を描く時、適度な筆圧である(過度の力を加えたりしていないか)	1	2	3	4	5
10	絵を正確に切り取れる	1	2	3	4	5
11	身体をたくさん動かす活動的なゲーム(運動)への参加に興味がある	1	2	3	4	5
12	初めてやる運動も他の子ども達と同じように上達する	1	2	3	4	5
13	片付けや靴の着脱などが素早く、正しい	1	2	3	4	5
14	店で商品などを乱暴に扱わない	1	2	3	4	5
15	疲れやすかったり、姿勢が崩れやすかったりしない	1	2	3	4	5
16	左右を理解している	1	2	3	4	5
17	前後を理解している	1	2	3	4	5
18	上下を理解している	1	2	3	4	5
19	経験したことを筋道立てて話す	1	2	3	4	5
20	ことばの意味(使い方)を理解している	1	2	3	4	5
21	語彙がある	1	2	3	4	5
22	休み時間に友達と活動する	1	2	3	4	5
23	相手の話を聞く	1	2	3	4	5

事例・性別	A・男					
学年(H26年)	3					
主訴	構音障害					
当初の様子	初めての場所ではかなり緊張が強かった。ことばのテスト絵本に応じなかったが、他にやりたい活動を問うたところ(選択肢を示して問う)選択肢にない遊びを言った。ミニカーやポケモンの名前当てでは笑顔が見られた。					
ことばのテスト絵本	テストに応じなかった。/s/の音は浮動性があった。 tə/ts əe/se 指導を始めた後、側音化と分かる(イ列)					
平成26年度前半	指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・課題である[kɪ]音の改善を図る ・思いついたこと感じたことを文章で表現できるようにする ・楽しく体を動かし言語活動を活発にする 				
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>舌を平らにし正中から息を出すこと [kɪ]音を含むことばビンゴ 音読</td> <td>本児が考えたトランポリンや風船バドミントンを行った。理解と表現を結びつけた体の動き、お互いに競う。視写に時間がかかることからその要因を探った。漢字の覚えにくさや細部への注意の欠如に不器用によるものが要因としてあげられる。書き順にとられることなく、基本的なこと(上から、左から)のみ押さえるようにした。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	舌を平らにし正中から息を出すこと [kɪ]音を含むことばビンゴ 音読	本児が考えたトランポリンや風船バドミントンを行った。理解と表現を結びつけた体の動き、お互いに競う。視写に時間がかかることからその要因を探った。漢字の覚えにくさや細部への注意の欠如に不器用によるものが要因としてあげられる。書き順にとられることなく、基本的なこと(上から、左から)のみ押さえるようにした。
	言語面	運動面				
舌を平らにし正中から息を出すこと [kɪ]音を含むことばビンゴ 音読	本児が考えたトランポリンや風船バドミントンを行った。理解と表現を結びつけた体の動き、お互いに競う。視写に時間がかかることからその要因を探った。漢字の覚えにくさや細部への注意の欠如に不器用によるものが要因としてあげられる。書き順にとられることなく、基本的なこと(上から、左から)のみ押さえるようにした。					
子どもの変容	[kɪ]音はわずかではあるが自己修正がみられるようになった。経験したことは担当者が尋ねると分かるように答えることができる。話したことを文で表現することは苦手としている。漢字を交えた文を書くようになった。	あまり変容はみられないが視写のスピードが上がった。書くことに抵抗がなくなった。				
平成26年度後半	指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・[kɪ]の音の誤りに気づき直すことができるようにする。 ・経験したことを相手に分かるように話すことができるようにする。 ・自分で考えた遊びを楽しみながら体作りをする 				
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>舌の安定を図り正中から息を出す。 [kɪ]音の短文レベルでの学習、教科書の音読につなげる。経験したことを時系列に話す。</td> <td>体を動かすことは好きであるが、自分で納得しなければ活動しないところがある。そこで遊びを考えることは本児に任せ担当者は一緒に楽しむことにした。積み木サーキットや的当てを自分で考えた。現在はバドミントンに夢中である。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	舌の安定を図り正中から息を出す。 [kɪ]音の短文レベルでの学習、教科書の音読につなげる。経験したことを時系列に話す。	体を動かすことは好きであるが、自分で納得しなければ活動しないところがある。そこで遊びを考えることは本児に任せ担当者は一緒に楽しむことにした。積み木サーキットや的当てを自分で考えた。現在はバドミントンに夢中である。
	言語面	運動面				
舌の安定を図り正中から息を出す。 [kɪ]音の短文レベルでの学習、教科書の音読につなげる。経験したことを時系列に話す。	体を動かすことは好きであるが、自分で納得しなければ活動しないところがある。そこで遊びを考えることは本児に任せ担当者は一緒に楽しむことにした。積み木サーキットや的当てを自分で考えた。現在はバドミントンに夢中である。					
子どもの変容	[kɪ]音の自己訂正が前期より増えた。音読が滑らかになってきた。経験したことをよく話すようになった。本教室でやりたい活動が増えてきた。五色百人一首、漢字ゲーム(パズル的なもの)ことば遊びゲーム(関連することば、反対ことば等)	かまぼこ状の不安定な積み木でもバランスをとることができた。カード操作がすばやくできるようになった。				
平成27年度前半	指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・[kɪ]音の誤り音に気づき、直すことができるようにする。 ・漢字学習に意欲的に取り組むことができるようにする。 ・いろいろな遊びを工夫し、共に楽しむことができるようにする。 				
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>優しく声を出す。 教科書音読。 学習への意欲(漢字学習) 経験したことを分かるように話す。</td> <td>本児が遊びを考え共に楽しむ。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	優しく声を出す。 教科書音読。 学習への意欲(漢字学習) 経験したことを分かるように話す。	本児が遊びを考え共に楽しむ。
	言語面	運動面				
優しく声を出す。 教科書音読。 学習への意欲(漢字学習) 経験したことを分かるように話す。	本児が遊びを考え共に楽しむ。					
子どもの変容	優しく[kɪ]音を出すことができるようになった。自己修正がみられるようになった。漢字学習を契機にして、在籍校での学習に意欲的に取り組むようになった。漢字の小テストでは100点をとりたいと復習に励んだり分からないときは自分から聞くようになった。	バランスがとてもよくバランスボールに座ってバランスをとることができた。ゴルフコースを工夫し母親、担当者とともにその活動を楽しむことができた。				

	事例・性別	B・女	
	学年(H26年)	3	
	主訴	吃音	
	当初の様子	語頭の音は、ほとんど連発、難発であった。発話の構えから音が出てこず両唇音では長いときには20秒ほど口をパクパクさせていた。Lsss!!!と無声音を出しているときもあった。音が出ないときには目のあたりに緊張が見られ、目をつむるような随伴症状があった。椅子を手でギュッと握る。足を触るなどの動きも見られた。	
	ことばのテスト絵本	構音e/s、o/φ、d/η、t.tə/ts dz/dz /r/の音に省略、全ての音に浮動性があった。/φ、η/の音に関しては言語症状による音の誤り歪みと判断した。	
平成26年度	指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・自信をもっていろいろな活動に取り組むことができるようにする。 ・ことばの状態を表現することができるようにする 	
	指導内容	言語面	運動面
		やわらかい声を出して音読する。 宿題を持ってきたときは本教室で取り組む。 吃音に関するアンケートをとる。 本教室でやりたい活動を伝える	制作活動(折り紙、はさみ、のり等を用いて) 縄跳び トランポリン 大玉を使った運動
前半	子どもの変容	随伴症状はほとんど見られなかった。また発話の構えから音が出てこないことも減った。軽いブロックはまだある。自分が言いにくいことばがわかる。	
平成26年度	指導目標	同上	
	指導内容	言語面	運動面
		やわらかい声を出して音読する。 宿題を持ってきたときは本教室で取り組む。 吃音に関するアンケートをとる。 本教室でやりたい活動を担当者に伝える。	制作活動(折り紙や色画用紙、はさみ、のり等を用いて)縄跳びトランポリン、ドッジボール
後半	子どもの変容	吃症状を友だちに指摘されていやな思いをしたことを担任に伝えることができた。言いにくいことばがわかる。 自分の吃の状態をことばで表現することができた。 苦手だった算数が好きになった。	
平成27年度	指導目標	自信をもっていろいろな活動に取り組むことができるようにする。 吃の状態が分かり、自分のことばで表現することができる。	
	指導内容	言語面	運動面
		音読は担当者と一緒に読む。 ことばの調子のアンケートをとり、自分ことばの状態を知る。 やりたい活動を担当者に伝え説明する。	制作活動 ドッジボール、バレーボール、トランポリン縄跳びなどの運動
前半	子どもの変容	随伴症状がなくなってきた。 自分の気持ちややりたい活動をみつけ話す。 楽にどもっている(くり返しや伸ばしがある)よくしゃべる、おしゃべりである。家庭でもおしゃべりになってきたそうである。	

事例・性別	C・男					
学年(H26年)	4					
主訴	構音障害					
当初の様子	発音の誤り以上に、分かりにくい話し方、ゆっくりな話し方があり、手先の巧緻性や運動面でも発達の遅れがみられる。ケンパやケンケンパはできず、スキップもできなくて、逆回りと言ったら、後ろ向きに進んだ。					
ことばのテスト絵本	歯間化構音で[tsu]が[ta]、[ei]が[toi]、[ca]が[tea]、/s/が/t/に置換、全ての音に浮動性が見られた。ことばがつまる、繰り返すといった吃も見られた。					
平成26年度	指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・苦手なところを探りながら、学習しやすい方法を考えていく ・[サ]の音を正しく言うことができるようにする ・協調運動や巧緻運動に取り組む 				
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>/サ/行が/シャ/行になることがあるのでサ行の音の定義を図る練習をしてきた。また舌先を左右の口角につけたり、空中移動をしながら左右の口角に動かす練習をした。/サ/行は単語レベルでは言うことができるが、自分で誤りを訂正することができないため、音を正しく聴き取る力をつけ自分でフィードバックできるようにしている。</td> <td>体重が48kgあり上半身の動きがぎこちない。また全身の筋力が弱いためボール運動やバランスをとる運動が苦手である。そのため協調運動や巧緻運動に取り組んでいる。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	/サ/行が/シャ/行になることがあるのでサ行の音の定義を図る練習をしてきた。また舌先を左右の口角につけたり、空中移動をしながら左右の口角に動かす練習をした。/サ/行は単語レベルでは言うことができるが、自分で誤りを訂正することができないため、音を正しく聴き取る力をつけ自分でフィードバックできるようにしている。	体重が48kgあり上半身の動きがぎこちない。また全身の筋力が弱いためボール運動やバランスをとる運動が苦手である。そのため協調運動や巧緻運動に取り組んでいる。
	言語面	運動面				
/サ/行が/シャ/行になることがあるのでサ行の音の定義を図る練習をしてきた。また舌先を左右の口角につけたり、空中移動をしながら左右の口角に動かす練習をした。/サ/行は単語レベルでは言うことができるが、自分で誤りを訂正することができないため、音を正しく聴き取る力をつけ自分でフィードバックできるようにしている。	体重が48kgあり上半身の動きがぎこちない。また全身の筋力が弱いためボール運動やバランスをとる運動が苦手である。そのため協調運動や巧緻運動に取り組んでいる。					
子どもの変容	<p>本児が話したい内容が担当者に伝わらないことが多かったが、話したい内容を紙に書き整理したり接続語を使って話をしたりしているうちに話が順序立ててできるようになってきた。また音読がたどたどしかったが、担当者の範読を聞いたり、交互読みで練習をしたりして文節ごとのまとまりで読むことができるようになってきた。/サ/行音が歪んでいる時に、自己訂正をすることはまだできていない。</p> <p>ボールを投げたり蹴ったりすることは好きだが、体重が増えていることもあり、体幹を保つことが弱く、全身バランスが相変わらず悪い。姿勢は両足を床につけるよう心がけたところ大きな崩れはなくなってきている。手先の動きは本児の気持ちに對して手先が思うように動かないことが多く、雑になりがちであった。</p>					
平成26年度	指導目標	同上				
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>側音化のため、舌が口内におさまらず口を開いていることが多い。また、/サ/行音の歪みがあり他の音も聞きとりにくいことがある。 /サ/行音の単語レベルで語頭、語尾、語中の練習を毎回してきた。また舌を安定させる練習も続けてきた。コミュニケーションは順序立てた話が苦手なため、話したい事柄を紙に書き、それを見ながら話をするように指導してきた。</td> <td>ボールを投げることは好きだが、力加減ができずにいる。筋力が弱いので、全身でバランスをとる運動は苦手である。また、ハサミを使ったり紙を折る作業は雑になりがちであった。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	側音化のため、舌が口内におさまらず口を開いていることが多い。また、/サ/行音の歪みがあり他の音も聞きとりにくいことがある。 /サ/行音の単語レベルで語頭、語尾、語中の練習を毎回してきた。また舌を安定させる練習も続けてきた。コミュニケーションは順序立てた話が苦手なため、話したい事柄を紙に書き、それを見ながら話をするように指導してきた。	ボールを投げることは好きだが、力加減ができずにいる。筋力が弱いので、全身でバランスをとる運動は苦手である。また、ハサミを使ったり紙を折る作業は雑になりがちであった。
	言語面	運動面				
側音化のため、舌が口内におさまらず口を開いていることが多い。また、/サ/行音の歪みがあり他の音も聞きとりにくいことがある。 /サ/行音の単語レベルで語頭、語尾、語中の練習を毎回してきた。また舌を安定させる練習も続けてきた。コミュニケーションは順序立てた話が苦手なため、話したい事柄を紙に書き、それを見ながら話をするように指導してきた。	ボールを投げることは好きだが、力加減ができずにいる。筋力が弱いので、全身でバランスをとる運動は苦手である。また、ハサミを使ったり紙を折る作業は雑になりがちであった。					
子どもの変容	<p>音の歪みが多く、何を話しているのか分からないことがあった。また指導中に先程担当者が話した事が思い出せず、忘れてしまうことが多々みられた。</p> <p>椅子に正しく座ることが苦手で、すぐに両手を机の上に置き、前かがみの姿勢になってしまう。そのつど注意を促して姿勢を直すようになってきた。手先を使った活動を取り入れたところ、アイロンビーズを根気よく仕上げることができた。</p>					
平成27年度	指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・[サ]行音をきれいに発音することができるようにする。 ・苦手なところを探りながら、学習しやすい方法を考えていく。 ・協調運動や巧緻運動に取り組む。 				
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>[シュ]が[ヒュ]に[デ]が[レ]になることがある為、音が安定してだせるように練習した。また[サ]の音を出す練習を続けてきた。</td> <td>本児の好きなバドミントンを毎回行っている。また、バランスボールやマット運動を取り入れて、体幹を鍛えるようにした。手先を使った運動は、紙を折る、切る等をしてきた。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	[シュ]が[ヒュ]に[デ]が[レ]になることがある為、音が安定してだせるように練習した。また[サ]の音を出す練習を続けてきた。	本児の好きなバドミントンを毎回行っている。また、バランスボールやマット運動を取り入れて、体幹を鍛えるようにした。手先を使った運動は、紙を折る、切る等をしてきた。
	言語面	運動面				
[シュ]が[ヒュ]に[デ]が[レ]になることがある為、音が安定してだせるように練習した。また[サ]の音を出す練習を続けてきた。	本児の好きなバドミントンを毎回行っている。また、バランスボールやマット運動を取り入れて、体幹を鍛えるようにした。手先を使った運動は、紙を折る、切る等をしてきた。					
子どもの変容	<p>前歯より舌先が出ている状態で音を発するために耳障りな音になっている。そこで舌を腔内におさめる練習や[サ]の音を出す練習をしたが、本児には無理があった。その為[サ]に近い音が出ていればよしと判断した。今は、[サ]に近い音が出せるようになってきた。文レベルでは歪むが、指摘すると直すことができた。</p> <p>バドミントンは、力加減が分からず手首の動きが悪い為に担当者にシャトルが届くことはない。筋力が弱いので体全体のバランスが悪く動きがにぶい。手先を使った作業は苦手で、ハサミで紙を切る、切った紙をのりをつけて貼るという動きがぎこちない。また鉛筆で字を書くときは、とめ、はね、はらいに気をつけて書くことができず力のない読みとりにくい字を書いている。</p>					

事例・性別	D・男				
学年(H26年)	3				
主訴	吃音				
当初の様子	会話は自分からも話題をえらんで話すことができる。読んだ物語の内容や登場人物の気持ちをとらえることもできる。簡単なものなら良いが、自分がこれまで経験していないことや、知らないことが多いと考えがまとまらない。吃音症状について最近では自覚しているようだ。				
ことばのテスト絵本	吃音、/r,s,g,w/の音に歪み。場面ごとのお話は、聞かれたことについて少しずつだが、話すことができた。車の事故やつりの場面のようなものでは、流れをとらえることが苦手で、特に、この後どうなりそうという先を予想できないところがある。				
平成26年度	指導目標	本児が吃音について知り、自分の吃音を悪いものだ、ととらえず生活していける気持ちを育てる。			
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>日常生活の楽しかったことや、大好きなサッカーのことを話題に選びながら、思いや様子を話すやりとりをする。吃症状について聞き取り、吃音についての知識を伝えながら本児がよりよく生活するために共に考える。必要な場合は、環境調整を行う。</td> <td>瞬発的に動くことはできるが、サッカーのチームでの周囲を見て動くこと、ボールを追いつつどうしたらよいのかと考えることはとても苦手だそうである。微細な動きまた手先の器用さでは力があるというところでない。集中して取り組むことができくり返し行っていると上達が見られる。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	日常生活の楽しかったことや、大好きなサッカーのことを話題に選びながら、思いや様子を話すやりとりをする。吃症状について聞き取り、吃音についての知識を伝えながら本児がよりよく生活するために共に考える。必要な場合は、環境調整を行う。
言語面	運動面				
日常生活の楽しかったことや、大好きなサッカーのことを話題に選びながら、思いや様子を話すやりとりをする。吃症状について聞き取り、吃音についての知識を伝えながら本児がよりよく生活するために共に考える。必要な場合は、環境調整を行う。	瞬発的に動くことはできるが、サッカーのチームでの周囲を見て動くこと、ボールを追いつつどうしたらよいのかと考えることはとても苦手だそうである。微細な動きまた手先の器用さでは力があるというところでない。集中して取り組むことができくり返し行っていると上達が見られる。				
前半	子どもの変容	吃症状は、あまり波がなく、担当して丸一年を過ぎたが、今のところ、多い時期、少ない時期は分からない。音では、母音とま行音が出にくく、難聴、伸発が見られる。音読ではやわらかい声でなめらかに読めるが、漢字が分からないことが多いため、つかかる。			
平成26年度	指導目標	自分の吃症状について自覚し、場面ごとに自分の気持ちや様子を促していく			
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>11月頃から、今までになく吃の症状が顕著になり、きっかけを探るために、吃音アンケートを定期的に行った。保護者からの聞き取りも度々したが、今のところはっきりせず、症状に変化がない(吃が多い)</td> <td>紙工作や作って遊ぶおもちゃ作りを通し、手先を細かく動かす力を加減することを行っている。集中が途切れると投げやりになることがあるが、徐々にできる時間は伸びている。通級に家から走ってくることもあり(保護者の自転車伴走あり)体力面では力がついている。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	11月頃から、今までになく吃の症状が顕著になり、きっかけを探るために、吃音アンケートを定期的に行った。保護者からの聞き取りも度々したが、今のところはっきりせず、症状に変化がない(吃が多い)
言語面	運動面				
11月頃から、今までになく吃の症状が顕著になり、きっかけを探るために、吃音アンケートを定期的に行った。保護者からの聞き取りも度々したが、今のところはっきりせず、症状に変化がない(吃が多い)	紙工作や作って遊ぶおもちゃ作りを通し、手先を細かく動かす力を加減することを行っている。集中が途切れると投げやりになることがあるが、徐々にできる時間は伸びている。通級に家から走ってくることもあり(保護者の自転車伴走あり)体力面では力がついている。				
後半	子どもの変容	出来事を大まかに話すことはできるが、少し詳細について訪ねると、分かるように説明できないことが多い。興味のあることや、話し方に幼さがあり、くり返し指導をしている。自分の吃症状について認める様子が出ている。			
平成27年度	指導目標	吃症状が増えた。その波の様子を把握するため環境の変化等きっかけを探る。			
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3年生の学年末から急につかえることご増えたが、その様子について分析していく。</td> <td>体を良く動かしているの、手先をよく動かすことを中心に行う。工作や絵を描く等を行う。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	3年生の学年末から急につかえることご増えたが、その様子について分析していく。
言語面	運動面				
3年生の学年末から急につかえることご増えたが、その様子について分析していく。	体を良く動かしているの、手先をよく動かすことを中心に行う。工作や絵を描く等を行う。				
前半	子どもの変容	出来事を順序よく話す練習をした。本児の興味の示し片は幼いので同年代の子とのやりとりは少ない様で、同年代の子とも差がひらいてしまったことを母親も心配しているようだ。			

事例・性別	E・女					
学年(H26年)	2					
主訴	構音障害					
当初の様子	日ごろから、歩行で膝が外に開き、足は床に内股につくため早く滑らかに動けず、階段の昇降を片足ずつしにくい、手すりや友達と手をつないですることが多い。体が硬く、手先が少々不器用					
ことばのテスト絵本	誤り音や歪みが目立ったが、自分で思ったことを話すことはできる。長くはことばを続けるのは苦手で、単語のやりとりになりがち。/h//r/に歪み、dzi/gi、tai/ki taa/ke 浮動性あり					
平成26年度前半	指導目標	舌の安定をはかり、例音の発音が正しくできるようにする。 /d/行音は舌の構音点を意識できるようにする。 体の動きをなめらかにし、バランスよく運動を行うようにする。				
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>できることを、分かりやすく話すことは苦手だが、おしゃべりは好きである。あれが、あれで、とうまく言えないと指示語が多くなることが多い。後から、何が、や だれかと尋ねていくと、正しく言うことができるようになってきている。</td> <td>力が強く、小さいボールもドッジボールもかなり速くくねげるが取るのはまだむずかしいことがある。足は内反しているため膝は開いてがに股のようになっているため、ジャンプを続けたり、なわとびを跳ぶとすぐ疲れる、といってやめてしまう。リズムよく足を動かすのは苦手。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	できることを、分かりやすく話すことは苦手だが、おしゃべりは好きである。あれが、あれで、とうまく言えないと指示語が多くなることが多い。後から、何が、や だれかと尋ねていくと、正しく言うことができるようになってきている。	力が強く、小さいボールもドッジボールもかなり速くくねげるが取るのはまだむずかしいことがある。足は内反しているため膝は開いてがに股のようになっているため、ジャンプを続けたり、なわとびを跳ぶとすぐ疲れる、といってやめてしまう。リズムよく足を動かすのは苦手。
	言語面	運動面				
できることを、分かりやすく話すことは苦手だが、おしゃべりは好きである。あれが、あれで、とうまく言えないと指示語が多くなることが多い。後から、何が、や だれかと尋ねていくと、正しく言うことができるようになってきている。	力が強く、小さいボールもドッジボールもかなり速くくねげるが取るのはまだむずかしいことがある。足は内反しているため膝は開いてがに股のようになっているため、ジャンプを続けたり、なわとびを跳ぶとすぐ疲れる、といってやめてしまう。リズムよく足を動かすのは苦手。					
子どもの変容	右に口角を引くことがあるが、下顎ははずれなくなり、例音の歪みは減ってきていると思われる。口形を正しく作ることや、構音点を正しく発音する(意識しているよう)ことができ、自己訂正することができた。					
平成26年度後半	指導目標	舌の安定をはかり、例音の発音が正しくできるようにする。 /d/行音は舌の構音点を意識できるようにする。 体の後ろ側全般が非常に硬く、動きがなめらかでないところをよくしていく。				
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>音については全体的に改善が見られるが、ダ行は前後の音により流されてしまうことがある。そのため、その点のみ意識せずに使いこなせるよう、音読ややりとりをしながら、うまくいかないところで止まって練習した。</td> <td>階段昇降、廊下歩行では約10cm幅の線を意識し、足の着地をするようにしている。柔軟体操、足のストレッチ、マッサージを行い、家庭でもできる時に行ってもらうことにしている。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	音については全体的に改善が見られるが、ダ行は前後の音により流されてしまうことがある。そのため、その点のみ意識せずに使いこなせるよう、音読ややりとりをしながら、うまくいかないところで止まって練習した。	階段昇降、廊下歩行では約10cm幅の線を意識し、足の着地をするようにしている。柔軟体操、足のストレッチ、マッサージを行い、家庭でもできる時に行ってもらうことにしている。
	言語面	運動面				
音については全体的に改善が見られるが、ダ行は前後の音により流されてしまうことがある。そのため、その点のみ意識せずに使いこなせるよう、音読ややりとりをしながら、うまくいかないところで止まって練習した。	階段昇降、廊下歩行では約10cm幅の線を意識し、足の着地をするようにしている。柔軟体操、足のストレッチ、マッサージを行い、家庭でもできる時に行ってもらうことにしている。					
子どもの変容	H27年1月頃より不登校傾向になり、通級回数が増えなかった。たまに本教室に来るときにはリラックスして体を動かし、気が進まない様子のあることは、行わないようにしていた。					
平成27年度前半	指導目標	[ダ・ラ]行音の構音点を安定させ、文レベルで正しい音を出すことできる。 体の背面(とくに足)の柔軟性を高め、滑らかな動きができる。				
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>舌、口唇の動きを良くすることで発音をよくする。指示を聞き理解する。わからないところを「分からない」と言え、その都度聞くことができるようにする。</td> <td>歩行(平地、階段昇降)の際の足の運びに気を付けて歩く。足の後ろを側を伸ばす、柔軟体操ふくらはぎ～足首～足裏のマッサージをする。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	舌、口唇の動きを良くすることで発音をよくする。指示を聞き理解する。わからないところを「分からない」と言え、その都度聞くことができるようにする。	歩行(平地、階段昇降)の際の足の運びに気を付けて歩く。足の後ろを側を伸ばす、柔軟体操ふくらはぎ～足首～足裏のマッサージをする。
	言語面	運動面				
舌、口唇の動きを良くすることで発音をよくする。指示を聞き理解する。わからないところを「分からない」と言え、その都度聞くことができるようにする。	歩行(平地、階段昇降)の際の足の運びに気を付けて歩く。足の後ろを側を伸ばす、柔軟体操ふくらはぎ～足首～足裏のマッサージをする。					
子どもの変容	単音、単語、単文では[ダ・ラ]の違いがはっきりわかるような発音になってきた。会話や音読ではまだできない。 指導中は動きが良くなり柔軟性が出てくるように感じるが続かない。体育ずわりから立つ、立ってしゃがむ等の動作ができない(うしろに両手をつけて一度あぐらをかいてから立つ)					

	事例・性別	F・女	
	学年(H26年)	5	
	主訴	言語発達遅滞	
	当初の様子	おっとりしていて「えっと、えっと・・・。」と会話もゆっくり。1対1や少人数だと自分の思いを話すことが多い。個別支援(算数)を4年生から始めた。3年生後半から登校渋りあり。	
	ことばのテスト絵本	t.tə/ts、 [k.i, ə]側音化構音の傾向。その後音は気にならなくなった。	
平成26年度 前半	指導目標	(1)いろいろな活動を通して、語彙を増やしながらやり取りを深めるなかで、自分の気持ちを伝えることができる。 (2)グループ学習を通して、仲間とともに活動を楽しむことができる。	
	指導内容	言語面	運動面
		(1)月ごとのクロスカード、同じ音のことばや反対のことばのプリント、スリーヒントクイズを作り、絵日記をもとにしたやり取り、料理の紹介等を行った。 (2)ビンゴ、すごすごろく、行事のカルタのリーダー、等を行った。	主に(2)のグループ学習で行った。活動例 ソーラン節(運動会で行ったもの)、ブランコ、サッカー、バドミントン、トランポリン、フラフープ
子どもの変容	(1)絵日記を見ながら思い出したことを沢山話した。 (2)「水族館にいるもの」のビンゴでは書くものが思いつかないのとのメンバーと一緒に図鑑で調べた。行事カルタのルールを書いて伝えた。	ブランコを好んだ。そのあと他のメンバーとサッカーやバドミントンを苦手ながらも楽しんだ。ソーラン節はクラスで運動会に向けて繰り返し練習して動きを覚えたので通級時にはすぐに恥ずかしさを忘れて踊った。	
平成26年度 後半	指導目標	(1)(2)とも同じ	
	指導内容	言語面	運動面
		(1)月ごとのクロスワード、スリーヒント県名クイズ(校内職員への出題を行った)修学旅行を引率した校内職員への日光インタビュー4コマ漫画を順番に並べて台詞を書き、役になりきって言う活動等を行った。 (2)県名クイズ出題、坊主めくり、SSTのボードゲーム(なかよしチャレンジ)等を行った。	個別の時間に運動会の組み体操の動きやブランコを行った。
子どもの変容	(1)クイズやインタビューでは①担当者と一緒に資料をもとに内容を考えて書く②練習する③実際に行うを本児のペースで丁寧に言うと、やり取りが深まり、嬉しい気持ちや初めて知って驚いた気持ちなどの表出が増えた。 (2)坊主めくりでは、大きい声を出して笑う姿が見られた。SSTのボードゲーム(なかよしチャレンジ)では控えめながらも他の児童の後ろで自分の考えを話せた。	運動会の組み体操の動きはあまりやりたがらなかった。校庭に出た時は以前から好きなブランコを楽しんだ。	
平成27年度 前半	指導目標	いろいろな活動を通して語彙を増やしながら、やりとりを楽しむ中で、自分の気持ちを伝えることができる。	
	指導内容	言語面	運動面
		自分の体験したこと、家にいる時にしていることなどをやりとりを通して、全体を明らかにしていくようにした。できるだけ詳しく相手に伝わるようにすると、自分も相手も楽しいということを伝えながら話した。	バドミントンを自分からやりたいと言ってやった。ラリーはなかなか続かずだったが楽しそうだった。
子どもの変容	家族の話や好きなタレントの話などを好んだ。担当の質問にじっくり答えを探す姿勢が感じられた。なぜ不登校気味でどうすると出てこれそうか、どういふことも話題にしたが、学校に続けて来るに至っていない。	継続してみることができていないので、変容はみられなかった。	

事例・性別	G・男						
学年(H26年)	2						
主訴	構音障害・言語発達遅滞						
当初の様子	e/s、təi/k.i、tə/ts、dz/dzIに置換。1年生6月より通級を開始し、[k]の音は改善。現在[s]の音を[a]から誘導中だが、癖が強く苦戦している。こだわりが強く、お気に入りの枕カバーがないと通級中かんしゃくを起こす。手先の動きや体の動きにぎこちなさがある。知的水準は標準と思われる。母子分離に課題有。						
ことばのテスト絵本	絵を見て話す場面では、「どうしたの」とまとめて尋ねると「わかんない」と答えたが、「この女の子は」「この男の子は」などと限定して尋ねると状況を話すことができた。						
平成26年度 前半	指導目標	(1)サ行音の誘導を図る。 (2)[ケ・キ]の音の般化を図る。 (3)母親とともに本児の特性を共有し、関わり方を考える。(多少のこだわり、指しゃぶり、かんしゃく有。母子関係はべったりで課題有)					
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1)/s/の誘導を図るが舌を歯の裏の位置で安定させることがどうしてもうまくいかないため、[θ]の音で進めている。[s]の単音、母音とのつなぎから始め、2語文中まで進んだが、自由会話の中での般化に苦戦している</td> <td>舌の安定、舌の挙上トレーニング、舌に力を入れたり抜いたりするトレーニング、口の周りの筋肉をきたえるトレーニングなどを行った。</td> </tr> <tr> <td>(2)昨年度中に[ケ・キ]の音は改善し、般化までクリアしたと思われたが最近音の崩れが見られるため短いフレーズで再定着を図っている。</td> <td>全身運動としては、短縄、大縄、バスケットゴールへのシュート、野球、ドッジボール、けんけん鬼ごっこ、パランスボール、フラフープなどを行った。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	(1)/s/の誘導を図るが舌を歯の裏の位置で安定させることがどうしてもうまくいかないため、[θ]の音で進めている。[s]の単音、母音とのつなぎから始め、2語文中まで進んだが、自由会話の中での般化に苦戦している	舌の安定、舌の挙上トレーニング、舌に力を入れたり抜いたりするトレーニング、口の周りの筋肉をきたえるトレーニングなどを行った。	(2)昨年度中に[ケ・キ]の音は改善し、般化までクリアしたと思われたが最近音の崩れが見られるため短いフレーズで再定着を図っている。
言語面	運動面						
(1)/s/の誘導を図るが舌を歯の裏の位置で安定させることがどうしてもうまくいかないため、[θ]の音で進めている。[s]の単音、母音とのつなぎから始め、2語文中まで進んだが、自由会話の中での般化に苦戦している	舌の安定、舌の挙上トレーニング、舌に力を入れたり抜いたりするトレーニング、口の周りの筋肉をきたえるトレーニングなどを行った。						
(2)昨年度中に[ケ・キ]の音は改善し、般化までクリアしたと思われたが最近音の崩れが見られるため短いフレーズで再定着を図っている。	全身運動としては、短縄、大縄、バスケットゴールへのシュート、野球、ドッジボール、けんけん鬼ごっこ、パランスボール、フラフープなどを行った。						
平成26年度 後半	指導目標	(1)サ行音[ツ]の音の誘導を図る。 (2)(3)は同じ。					
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1)サ行音は(θ)の音での明瞭度の向上を図った。特にきれいな音が出やすい[サ]と[ス]の音は、かけ算を中心に日常生活でつかえるよう担任、保護者、担当で共通の声かけを行った。また聴覚的な誤りの目立つ[ツ]の音の誘導を図った。[タ+ス(θ)]→[t+θ]で舌を挟んだ[ツ]の音を生成した。 (2)下顎の動きが見られるため再指導中。 (3)母親の迎えを遅くしてもらった。</td> <td>舌の安定([エ]→[イ])舌に力を入れたり抜いたりするトレーニング、舌の挙上トレーニング、口の周りの筋肉をきたえるトレーニングなどを行った。 全身運動としては、野球、ドッジボール、バドミントン、風船バレー、フリスビーなどを行った。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	(1)サ行音は(θ)の音での明瞭度の向上を図った。特にきれいな音が出やすい[サ]と[ス]の音は、かけ算を中心に日常生活でつかえるよう担任、保護者、担当で共通の声かけを行った。また聴覚的な誤りの目立つ[ツ]の音の誘導を図った。[タ+ス(θ)]→[t+θ]で舌を挟んだ[ツ]の音を生成した。 (2)下顎の動きが見られるため再指導中。 (3)母親の迎えを遅くしてもらった。	舌の安定([エ]→[イ])舌に力を入れたり抜いたりするトレーニング、舌の挙上トレーニング、口の周りの筋肉をきたえるトレーニングなどを行った。 全身運動としては、野球、ドッジボール、バドミントン、風船バレー、フリスビーなどを行った。	
言語面	運動面						
(1)サ行音は(θ)の音での明瞭度の向上を図った。特にきれいな音が出やすい[サ]と[ス]の音は、かけ算を中心に日常生活でつかえるよう担任、保護者、担当で共通の声かけを行った。また聴覚的な誤りの目立つ[ツ]の音の誘導を図った。[タ+ス(θ)]→[t+θ]で舌を挟んだ[ツ]の音を生成した。 (2)下顎の動きが見られるため再指導中。 (3)母親の迎えを遅くしてもらった。	舌の安定([エ]→[イ])舌に力を入れたり抜いたりするトレーニング、舌の挙上トレーニング、口の周りの筋肉をきたえるトレーニングなどを行った。 全身運動としては、野球、ドッジボール、バドミントン、風船バレー、フリスビーなどを行った。						
平成27年度 前半	指導目標	(1)サ行音[ツ]の音の誘導を図る。 (2)[ケ・キ]の音の般化を図る。					
	指導内容	<table border="1"> <thead> <tr> <th>言語面</th> <th>運動面</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1)[θ]の音でサ行音[ツ]の音が複数入った2～3語のフレーズで音のつなぎを滑らかにする練習を行った。また、正しい舌の位置への誘導を行ったところ、[シ]の音から舌を挙上させていき/s/音を出すことができた。 (2)下顎の動きがないよう脱力と安定を図っている。</td> <td>舌の挙上トレーニング、舌の安定のトレーニングを行った。 全身運動としては野球、ドッジボール、バドミントン、フリスビー、なわとびを行った。</td> </tr> </tbody> </table>	言語面	運動面	(1)[θ]の音でサ行音[ツ]の音が複数入った2～3語のフレーズで音のつなぎを滑らかにする練習を行った。また、正しい舌の位置への誘導を行ったところ、[シ]の音から舌を挙上させていき/s/音を出すことができた。 (2)下顎の動きがないよう脱力と安定を図っている。	舌の挙上トレーニング、舌の安定のトレーニングを行った。 全身運動としては野球、ドッジボール、バドミントン、フリスビー、なわとびを行った。	
言語面	運動面						
(1)[θ]の音でサ行音[ツ]の音が複数入った2～3語のフレーズで音のつなぎを滑らかにする練習を行った。また、正しい舌の位置への誘導を行ったところ、[シ]の音から舌を挙上させていき/s/音を出すことができた。 (2)下顎の動きがないよう脱力と安定を図っている。	舌の挙上トレーニング、舌の安定のトレーニングを行った。 全身運動としては野球、ドッジボール、バドミントン、フリスビー、なわとびを行った。						
平成27年度 前半	子どもの変容	(1)サ行音は、非常に癖が強く/s/がどうしても出なかった。一日一音も一つ一つの単語を反復すると言えるようになるが他へのよい影響はほとんど見られず、とにかく色々な単語で練習を続けてきた。動作としての習得は非常にゆっくりである。(2)反面、[ケ・キ]の音も最初は苦戦していたが、出始めると、一気に改善した。本字の名前の中にありからかきを受けて気にしていたことも要因ではと思われる。ただ最近また崩れていて再始動中である。					
	子どもの変容	短縄、大縄ともに跳べなかった。体つきは頭や上半身が大きく、下半身の育ちが未熟で細い印象。日常的に運動はほとんどしていない。短縄や大縄、ボール投げなど全体的に動きがぎこちなく、力を込めて何とかしようとしている感じがする。運動時に体の軸が傾いていることが多い。腹筋はできない。動きを分化して少しずつ行うことで短縄のかけ足とび、大縄とび、ボール投げの上達、野球のバッティングなど少しずつできることが増えた。担任から50mの計測で2年前期11秒だったのに、後期は13秒に落ちた話を伺った。身長伸びに対して筋肉量が追いついていない印象。					
平成27年度 前半	子どもの変容	(1)サ行音は[θ]の音で単音～文中での使用まで練習をし、かなりきれいな音を出せていた。しかし自由会話中への般化がほとんど見られなかったため、特定場面での使用を強化したところ、自発での言い直しが見られるようになった。また、舌の挟み方をほんの少しにするよう粘り強く取り組んだところ、変容が見られた。 (2)[ケ・キ]の音も同様に般化に苦戦している。側音化傾向が見られ始めた。					
	子どもの変容	身長が伸びるとともに、体重の増加も見られた。以前は頭が大きい印象であったが足が太くなり、全体的なパランスはよくなった。日常的に運動をすることは少ない。運動は「あんまり好きじゃない。」と話し、苦手意識もある。ボール投げは頭が大きく動くこともあるが、少しずつ上達し、コントロールやスピードが上がってきている。バドミントンは短い柄からスタートしたが、長い柄でも当たるようになった。フリスビーは手首のスナップを使い上手に投げられるようになった。					
平成27年度 前半	子どもの変容	(1)/s/音を出すことができるようになった。2年間どうしても挙上させたまま安定させることができなかったのが本児自身非常に喜んでいる。単音でサ行音[ツ]はきれいに出来るが、ザ行音は[θ]の癖が残っているため指導中。 (2)きれいに出来ることもあるが浮動性有り。自由会話中では、まだ誤り音が目立つこともある。					
	子どもの変容	体が大きくなり、服がピチピチのことが多い。夏休み明けにはかなり体重が増えており、運動はほとんどしなかったようだ。ボール投げは腕だけで投げ、狙った方向にいかないことが多いが、動きを分化するとよい投げ方ができる。ボールをバットで打つことはほとんど上手になってきており、ボールを最後まで見ること、バットをふりまわることが特に上手にできるようになった。ただ、右打ちの打席で構えつつ持ち手の上下が反対になってしまうことが多い。すぐに「疲れた。」と言って座りたがる様子が見られた。					

事例・性別	H・男	
学年(H26年)	2	
主訴	構音障害・吃音・言語発達遅滞	
当初の様子	吃症状は語頭音の連発、伸発、難発が多い。体全体を仰け反らせて出そうとする随伴症状も見られる。通級時に「やさしくゆっくり話すといいやすい」を体感しているが、日常にはつながついていない。	
ことばのテスト 絵本	tə/ts, dz/dz, ə/a t/k d/g は浮動性あり。/r/省略、s⇔θ 混同あり	
平成 26 年度 前半	指導目標	(1)吃音についてへの情報提供をもとに、自分の吃音について考えたり、楽な話方を実践したりする。 (2)いろいろな活動を通して相手とのコミュニケーションを楽しみ退陣関係を育てる。 (3)(平成25年度[カ]、ギャ行)[ス][ズ][ツ][ザ][ゼ][ゾ][ジ]の音の改善、自由会話での定着を図る。
	指導内容	言語面 (1)優しくゆっくりしりとりをした。短い詩をリズムにのって読んだ。吃音について考えたり話したりした。 (「吃りカルタ」「すごすごろく」) 吃音児とのグループ学習を行った(小1男子、小4男子) (3)それぞれの音について聞き分け自由会話までの構音練習表記を行った。
		運動面 (1)と関連して床に仰向けになったり、ジャンボ触覚ボールにうつ伏せに乗ったりして、体の力を抜いた。 (3)と関連して顔の筋肉を動かす 口と舌の体操、舌の脱力(言語面の指導に含まれるかも)
子どもの変容	(1)「一緒に読むとつかえない。」「優しくゆっくり言うといいやすい。」「声は小さくてよい。」「リラックスしているといいやすい。」「(クラスでの音読は)指名より順番の方がいい。」「等と実践したり話したりした。通級時にはできることが増えたが、日常生活では、難発、連発、伸発が見られる。 (3)比較的スムーズに進んだ。自分の音の誤りに気付くこともあり、音への意識は高かった。	(1)は好んで行き、体の力が抜くことができた。(3)では、顔の筋肉を動かしたり口と舌の体操をしたりすることはできた。しかし、舌の脱力では、力んでしまい、「ルー」とは言っても舌の脱力(ホットケーキの舌と言っています)はできてなかった。
平成 26 年度 後半	指導目標	(1)(2)同じ (3)自由会話での[シャ][シュ][ショ]の音の改善、定着を図る。単音での[ツ]の音の改善、定着を図る。
	指導内容	言語面 (1)ジャンボ触覚ボールに乗ったり仰向けになったりして脱力し、優しく話すことにつなげた。シャボン玉でフーと優しく息を出す練習をした。クロスワードで文字を数えながらゆっくりことばを言う練習を行った。吃音児(小1男子、小4男子)とのグループ学習で吃音について考えたり話したりした。(「吃りカルタ」「すごすごろく」等) (3)聞き分け、構音練習、表記を行った。
		運動面 (1)と関連してジャンボ触覚ボールに乗ったり、仰向けになったりして、体の力を抜いた。 (3)と関連して顔の筋肉を動かす、口と舌の体操、舌の脱力[ツ]の練習で担当と手をつないでスケートをするイメージで体の力を抜いて講音するを行った。
子どもの変容	(1)クロスワードで文字を数えながらゆっくりことばを言ったり、連想ゲームで節をつけて「～と言ったら～」と言ったりすると、ことばが出やすかった。自由会話では時々「わからないけどたまに(食べる)」「最初はスローに言って(それから)普通に言うことができる(吃らない)」「最近吃らないからもうすぐなおそう。」等と話す。 (3)[ツ]が[チュ]や[トゥ]になるので、体の力を抜いてリズムカルに言うようにすると正しい音に近付いてきた。	(1)ではジャンボ触覚ボールにうつ伏せに乗って担当者が体をゆすつ活動を好み、体の力を抜いてリラックスできた。 (3)では顔の筋肉を動かしたり、口と舌の体操をしたりすることはできた。しかし舌の脱力ではまだ力みが取れない。
平成 27 年度 前半	指導目標	(1)吃音について知り、自分の状態について考えたり、楽な話し方を探ったりする。 (2)色々な活動を通して相互のコミュニケーションを楽しみ対人関係を育てる。 (3)[シャ、シュ、ショ]の自由会話でに安定、「ザ、ズ、ゼ、ゾ」の音の改善、安定を図る。
	指導内容	言語面 (1)読むことを中心にやり、交代で読んだり、やわらかい声で話すことをした。 (2)3ヒントクイズや妖怪ウォッチクイズを作り、どんなクイズが楽しいかを考えたりした。グループ学習でお互いにクイズを出し合っ楽しんで。 (3)[シャ、シュ]のつく単語をあつめ、短文を作って練習した。
		運動面 ジャンボボールを使って相手に転がしながらしりとりをした。考えている間はつくようにしていた。トランポリンでとぶことをしたが、体全体を使って柔軟にとぶより体をブロック緊張するようにとんでいた。いち、に、さんで高くとべないかんじだった。
子どもの変容	吃音についてはいつも「調子がいい」とこたえていた。語頭でつかえてもその後するすと出るような時があり、読みの時はのどに力も入らずにやわらかい息でよめることが多かった。[シャ、ショ]については続くと誤りが目立つが1つ1つはきれいに言えるようになった。	はじめは自分のやりたいことに先走り、こちらの要求にこたえなかったが、だんだん関係ができてやるようになった。体全体の動きも身ぶり手振りも直線的なところは、あまり変容はみられていない。

おわりに

研究を終えて、発達性協調運動障害（DCD）について学んでいく必要性を痛感している。DCDは、明白な運動障害を伴うものではないにも関わらず、そして一生懸命に課題に取り組んでいるにも関わらず、運動困難が生じてしまうという、その状況は学習障害と似ていると思える。そして、このような子どもに対応するには、経験不足や努力不足で片づけられることではなく、指導者の適切な指導が必要となってくると考えられる。運動は、「できた」「できなかった」が子ども本人をはじめ、周囲の子どもたちにも見て、わかるため、本人の苦手意識を助長しやすいものである。運動課題で、失敗し、失敗した気持ちが継続することで、運動に対する苦手意識が生じたり、自信を失ったり、低い自尊感情になったりすることになる。DSM-5では、神経発達症群／神経発達障害群の中に運動症群／運動障害群として、発達性協調運動症／発達性協調運動障害と位置付けられた。

これまで協調運動に課題のある子どもたちは、通常の学級の中で努力して過ごしてきており、その結果として二次的に低い自尊感情をいただくことも報告されている。このようなことを考えると、彼らに対して適切な指導を行う必要を強く感じる。このような指導ができる場の一つとして、「ことばの教室」があるのではないかと考えている。身体の適切な動きを作ることは、ことばで適切に対応することとも深く関係していると考えられる。子ども一人一人のニーズに応じた指導を「ことばの教室」で組み立てていく際に、協調運動面についても把握して、指導計画を立案していくことが大切ではないかと考える。

本研究は、「ことばの教室」の先生方の実践に支えられている。研究協力をいただいた「ことばの教室」のみなさま、事例検討会への参画と事例の報告にご了解くださったお子さんと保護者のみなさま、さらに事例検討会の会場の使用の許可をくださった「ことばの教室」設置校の校長先生はじめ管理職のみなさま、研究協議会で様々な知見を提供くださったみなさまに心から感謝を申し上げます。本研究が協調運動に課題のある子どもたちの指導に少しでも参考になれば、幸いである。

研究代表者

小林 倫代

科学研究費 基盤研究 (C) 課題番号 : 25381336
言語障害のある子どもに対する協調運動面の指導に関する実践的研究
(平成 25~27 年度) 研究成果報告書
研究代表者 小林倫代

平成 28 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>
