

第3章

通常の学級における学習・生活を円滑にするための 取組の実際

- I 通級児を通常の学級担任につなぐ取組
就学前後の時期における通常の学級との連携
- II 通級児の負担感軽減の取組
通級指導教室と在籍校が協働して行う支援
- III 通級児と通常の学級の子どもをつなぐ取組
吃音のある児童と在籍学級の子どもたちをつなぐ取組
- IV 通級指導教室や通級児のことを知ってもらう取組
理解啓発活動を通して

本章では、本研究の取組のうち、実践研究の成果を報告する。

本研究では言語障害のある子どもが通常の学級での学習や生活において直面している困難さを踏まえ、どのようにしたらその困難さ、暮らしにくさを軽減・払拭し、より円滑な学校生活を送ることができるのか、研究協力機関及び研究協力者と、研究代表者及び研究分担者の協働による四つの実践研究を行った。これらは通常の学級担任等と連携しながら通級担当者ができることという観点から、研究協力機関及び研究協力者の所属機関において計画的に取組、検討したものである。

I では、幼児ことばの教室が併置されている教室の特徴を生かし、幼児通級担当者、小学校通級担当者、通常の学級担任が連携し、就学前の子どもの状況の引き継ぎと、それを踏まえた就学後の取組について検討した。構音障害のある子どもを事例に、子どもの状況や気持ちを通常の学級担任につなぐ取組を中心に、その経過及び成果をまとめた。

II では、通級担当者が、通常の学級担任や、在籍校のコーディネーターをはじめとする校内支援体制と関わりつつ、子どもが通常の学級で感じている負担感の軽減に向けて取り組んだ実践について、その経過及び成果をまとめた。構音障害及び言語発達の遅れがある子どもの事例である。

III では、吃音のある子どもを事例に、通常の学級の中で困っていることの解消に向けて、通級担当者が学級担任や通常の学級の子どもたちと連携しながら理解啓発授業を行い、吃音のある子どもと在籍学級の子どもの関係を改善・構築していった取組について、その経過及び成果をまとめた。

IV では、通級担当者が、通常の学級の担任や子どもたちに、通級指導教室について、また、通級する子どものことについて知ってもらうために行ったいくつかの取組について、その内容及び成果をまとめた。

I 通級児を通常の学級担任につなぐ取組

就学前後の時期における通常の学級との連携

1. はじめに

通級児が一番長く学校生活を送っている通常の学級の担任と通級担当者との連携が、通級児の通常の学級での充足感を高めるために重要な要素の一つであると考えている。就学移行期に関しては、就学する前は、幼稚園・保育園と小学校の間での資料の送付や面談といった情報提供という形での引き継ぎという連携が一般的に行われている。しかし、就学後、実際に通常の学級での生活が始まってから、通常の学級での様子などを情報交換しているという事例は多くないと感じている。

そこで、就学後の連携について、幼児期も通級している通級児の、就学前の様子を知る立場である通級担当者として、できることを整理・検討したい。このことにより、通級児の思いと通常の学級の担任をつなげることができ、より通常の学級における充足感を高めることができると考える。

本稿では、小学校の「ことばの教室」に「幼児ことばの教室」が併設されている環境での事例について報告する。

2. 通級児について

Aさん（第1学年 自校通級児）

主訴：（本人）誤って発音してしまう音がある。

（保護者）大きな声で話してほしい。正しく発音してほしい

状態：ヒとシの混同（ほぼ改善）、キ→チ、ケ→テ、キュ→チュ、ラ行→ダ行

指導中に、家族や友達と遊んだ話を突然、一方的に話し始めることがある。

3. 就学までの引き継ぎについて

（1）引き継ぎまでの経過

	幼児担当者	小学校・通級担当者
○年10月	・ことばの検査（再検査：幼児担当と小学校・通級担当が実施）	
○年11月	・幼児ことばの教室通級開始 ・幼稚園との情報交換	・就学時発達検査
△年2月		・一日入学
△年3月	・幼稚園・保育園見学 ・小学校の新学級担任への情報提供	・幼稚園・保育園見学 ・幼稚園との引き継ぎ

(2) 引き継ぎの内容

就学前の関わりの中で、小学校が実施する「就学児発達検査」「一日入学」「幼稚園見学」は、教務や特別支援コーディネーターが担当するが、小学校の通級担当者もその中に加わり、積極的に情報収集や情報交換をするようにしている。新学級担任との引き継ぎについては、幼児担当者から新学級担任に引き継ぎをする機会をもっている。その際には、幼児担当者と小学校の通級担当者との引き継ぎで使用している『引き継ぎ用個人シート』（資料1）を活用し、それを送付および口頭で伝えることとしている。

(3) Aさんの引き継ぎの実際

Aさんについては、幼児担当者と小学校の新学級担任との面談の時間を3月末に取った。個人シートには、以下の表の項目が記載されている。

実際の引き継ぎでは、以下のような手順で行った

- 1) 個人シートを渡し、読んでもらう
- 2) 個人シートの各項目について、順を追って幼児担当者から説明する。
- 3) 個人シート以外の情報について、補足して説明したり、学級担任の質問に答える。

(4) 引き継ぎ時の思い

個人シートをもとにした引き継ぎを行ったが、幼児担当者と新学級担任が、引き継ぎの際に、どのような思いをもっていたのかを、後日、聞き取った。結果を以下に示す。

幼児担当者の思い	新学級担任の思い
<ul style="list-style-type: none">● 会ったことのない子の話をしても、覚えていられないだろう。だが、少しでもAさんについて覚えておいてもらいたい。● Aさんの特性に応じた対応や指示の出し方に配慮してもらえたらありがたい。● 学級担任が、ことばの教室についてどの程度理解しているか分からないので、指導内容について知ってほしい。● Aさんや保護者のニーズは、構音面だけだけれども、行動面にも課題があることを知ってほしい。● Aさん自身が自分の言葉では表せていないが、「友達ともっと関わりたい」「自分の思いが伝わらなくて困っている」と感じていることを知ってほしい。	<ul style="list-style-type: none">● 新入生に、そんな子がいるんだな● 立ち歩きなど、行動面で大きな問題がなさそうなので、そんなに手のかかる印象を受けなかった。● 発音の細かい内容は、正直、よく分からないので、それほど気にならない● 「友達との関わりが心配」ということなので、学級担任から積極的に話しかけよう。● 「突然違う話をする」とあったが、どんな感じなんだろうか。まるっきり違う話なのか、どんな状況でも話すのかなど、疑問がある。● とにかく、実際に会って見ないと、よく分からない。

この聞き取りから、「言葉にはうまく表せないかもしれないが、Aさんの本当の思いを

知ってもらいたい」「安心して学校生活を送れるよう、分からない、知らないがゆえの、不適切な対応が無いようにしてもらいたい」という、幼児担当者の思いが感じられる。また、新学級担任については、「会っていないので、よく分からない」など、疑問の思いが強く感じられる。

4. 就学後の経過 1－児童理解の時期－（★については、詳細を記述）

（1）概要

【時期】△年4月

【連携や実践の内容】

○学級での様子を観察

★通級担当者は補助教員として、1年生の学級に入る。幼児担当者は1年生の学級の様子を観察

○学級担任との日常的な会話

★学級全体へ「通級」の説明の依頼

★通級する時に、温かい雰囲気ですり出せるような学級指導を依頼

・発音については、自分でも気にしているため、特に指摘はしない

・他の児童から発音について指摘されたりすることがないか、様子を見る

（2）通級担当者による1年生への補助および観察

①ねらい＝通級児Aさんが学校生活を安心して過ごすことができる

通級担当者が1年生の学級に補助として入り、Aさんに対し直接支援を行ったり、幼児担当者が学級でのAさんの様子を観察することにより、Aさんが学校生活を安心して過ごすことができるようにする。

②支援および観察

通級担当者は、Aさん個人に対してではなく、1年生の学級全体に対する補助として入り、学級担任の指示を聞き逃した児童に声をかけたり、準備の手助けをしながら、あわせてAさんの様子を観察する。

幼児担当者は、常にはないが、教室の後や廊下などから、Aさんの様子を観察し、適応の様子を観察した。観察し、よりAさんにあった対応や指示の仕方など、気づいた点については、通級担当者を通して、学級担任に伝えるようにした。Aさんの場合は、声が小さく同級生から「声が小さくて聞こえない」という声が聞かれていた。そのため、Aさんの発言を復唱するなど、学級担任が自然に間に入ってAさんの言葉を伝えるなどの配慮をしていただくよう依頼した。

③Aさんの様子

・入学に対して大きな不適應などは感じられない。

・静かではあるが、同じ幼稚園の友達とはコミュニケーションをとっている。

④学級担任の思い

・返事や自己紹介での様子や話かけた時の様子から、実際の口の開きや声の大きさ、性格などが分かり、「引き継ぎで言っていたことってこういうことだったのか」と、

引き継ぎの内容が実感できた。

- ・配慮すべき点など、不十分なところも多かったが、引き継ぎの時にAさんの情報を聞いておいたことで、慌てることなく対応できた。

(3) 学級全体へ「通級」の説明の依頼

①ねらい＝通級への理解を促すことで、まわりの子どもが、Aさんに対して肯定的に関われるようにする

就学前は、保護者が付き添い通級しており、同じ幼稚園、保育園の友達も通級していることを知っていたわけではない。しかし、小学校では授業時間中の通級になり、通常の学級の児童はAさんが通級することを知っている。このため「ことばの教室への通級」に対し、「ことばの教室がどのような場所であるのか」、「なぜ通級しているのか」を疑問にもつ。そこで、通級への理解を促すことで、Aさんに対して肯定的に関われることをねらいとし、通常の学級全体に通級の説明を行うこととした。

②説明について

学級の雰囲気に合わせて、児童がより理解しやすい言葉で説明することが理解を促すために最も効果的であると考え、学級担任に説明を依頼することとした。事前に通級担当者との打合せを行い、説明のポイントおよび留意点を確認した。

(ポイント)

- ・だれもが得意なこと、苦手なことをもっている。
- ・苦手なことがあることで、自信がなくなったり、がんばろうという気持ちをもてなくなったりする。
- ・苦手なことに取り組むためにどうしたらよいかを教えてくれたり、助けてくれるのが「ことばの教室」である。
- ・通級している児童は、苦手なことに取り組もうとがんばっている。

(留意点)

- ・構音障害や衝動的な行動など、他の児童が気づいているであろう「苦手さ」については説明に含めることもあるが、知的な面や独特の考え方など理解しにくい状態については具体的な説明は行わない。
- ・「『できないから』『ダメだから』通級している」という意識を持たせないようにする

③学級・児童の様子

学級担任の説明の後、特にAさんに対して偏見等を持つことなく、これまで通りの学級の雰囲気が継続していると思われる。また、中には「私もことばの教室に行って勉強したい」「どうしたら行けるの」と通級に対して肯定的に感じている児童も見られた。

(4) 温かい雰囲気で送り出せるような学級指導

①ねらい＝通級することへの不安感を軽減する

ことばの教室に行く時に、感じることもあると思われる「みんなと違う場に行くこと」「違うことを勉強すること」といった不安感を軽減するため、学級全体からの温かい雰囲気づくりを大切にしてもらうこととした。

② 雰囲気作りについて

校内通級であるため、低学年は基本的に担当者が送り迎えをしている。その際に以下の点を学級担任と確認した。

- ・学級担任から積極的に、「行ってらっしゃい」「おかえり」と声をかけるとともに、Aさんと担当者も挨拶を返す。
- ・通級で行ってきたことを学級担任に報告した時に、その頑張りや成果を褒めたり、他の児童にもアピールする。
- ・担当者自身が他の児童にとって身近な存在となるため、積極的に他の児童と関わる。

③ 学級・児童の様子

学級担任や担当者が積極的に挨拶をすることで、他の児童も自然に挨拶の言葉をかけ、温かく見送られたり、迎えられたりしている雰囲気が作られていると感じている。

また、送迎の際に他の児童から担当者に、「どんなお勉強してきた（くる）の？」という質問が出ることもある。その時に構音指導や教科指導など、説明しやすいものについては簡単に説明したり、学習したノートやプリントを見せたりすることで、Aさんが「がんばっている」ことを伝えることができている。

5. 就学後の経過 2 - 思いの把握の時期 -

(1) 概要

【時期】△年5月～6月

【連携や実践の内容】

○学級担任へ指導の様子を報告

- ・構音指導や学習補充の内容について指導後、学級担任と情報交換を行った。
- ・学級担任より「発表の声が小さく、聞き取れないことがあり申し訳ない」「『（発表が）聞こえない』と言う子ども周りにいる」「集中していないため、指示の聞き漏らしがある」との情報。

★Aさん・学級担任への聞き取り調査の実施

- ・Aさんと学級担任の思いを知るため、以下に紹介するような聞き取り調査を実施した。

(2) Aさん・学級担任への聞き取り調査の実施

①ねらい=それぞれの思いをつなげ、それに寄り添った指導や支援を行う

通常の学級での「Aさんの困り」「学級担任が感じるAさんの課題」を聞き取り、把握

するとともに、それぞれの思いを学級担任と担当者が共有することにより、それぞれの思いをつなげ、それに寄り添った指導や支援を行うこととした。

②聞き取り調査について

連携を効果的に行うためには、担当の思いだけを伝えるのではなく、児童自身や学級担任の思いに寄り添いながら、共通理解を図る必要があると考える。そのため、通常の学級におけるAさんや学級担任の思いを把握するため、「聞き取り調査」を行った。

③Aさん・学級担任の思い

Aさんの困り	学級担任の感じている課題
<ul style="list-style-type: none"> ○学校は楽しい。友達と遊べるから ○「ひ」がちょっとできるようになってきた ●「ママ」と「お父さん」を言い間違える ●教科書を読む時に「め」と「ぬ」を間違えることがある ●「き」と「ち」が上手に言えないことがある 	<ul style="list-style-type: none"> ●発表の意欲はあるが、声が小さい ●ボーッと集中していないことがある ●学習している時に、突然違う話をすることがある ●全体的に受け身

Aさんは学校生活全体については、大きな困りを持ってはいない。しかし、自分の構音の状態について認識しており、それを困りとして挙げていた。

学級担任は声の小ささや課題への集中という点を課題としてあげていた。学級担任へは引き継ぎの際に、Aさんの構音の状態についても伝えており、実態については理解していると思われる。しかし、学級担任にとっては、通常の学級におけるAさんの課題は別な部分にあると感じていることが分かった。

(3) 調査後の取組

①学級担任との面談の実施

- ・ Aさんの困りが構音面であることの確認
- ・ 学級担任の感じている集中面での課題に対し、効果的な支援について検討

②実際の支援

- ・ 通常の学級にて
 - ・ 話が聞き取りやすいように座席の位置を1～3列目までにする
 - ・ 音読はペアやグループなど複数で読むようにする
- ・ 通級指導にて
 - ・ 音読の際の口の大きさについて意識をもたせるようにする
 - ・ 学級では質問などもしづらいので、学習面での理解度を確認するため、学習補充の時間を取る

③その後の様子

担任から「以前より話すようになってきている」「発言の意欲があり、挙手もよくする」との情報があった。

6. まとめ

この事例においては、幼児ことばの教室に通級していたこと、自校通級児であったこ

とから、就学時健診や一日入学など、就学前から通級担当者が学校と通級児との間に入り、集団での様子を観察したり、情報を提供することができた。また、幼児ことばの教室担当者が、学級担任に直接引き継ぎを行うことにより、実態だけではなく、これまでの指導の経過を踏まえ、就学後に考えられる課題を伝えることができるなど、通常の学級での適応を見通した引き継ぎを行うことができた。

また、学級担任からの通級指導教室に対する説明や通級時の言葉かけ、通級担当者の送迎の時の他の児童への関わりなど、通常の学級の中へのことばの教室に対する自然な形での理解啓発を行うことができた。

さらに、Aさんの困りや学級担任の感じる課題を聞き取ることにより、就学後にそれぞれが感じている思いを把握し、その思いに寄り添った対応を学級担任と連携を取り、役割分担しながら行うことができた。

このように、就学前の機関からの引き継ぎ、それをもとにした就学後の取組により、Aさんが困りとして感じる状態が残っているとしても、その困りが大きくなることなく学校生活を過ごしていることにつながっているのではないかと感じている。

7. おわりに

就学段階における引き継ぎという形での幼一小的連携は、どの学校においても行われていることであろう。しかし、その引き継ぎの内容を、新学級担任が十分に理解するには、文章や口頭での説明だけでは十分とは言えない。学級担任が実際に子どもと出会い、その子をどう見取り、どう感じるか、という段階から第二の連携が始まるのではないかと今回の事例を通じて感じた。また、その際には、小学校の通級担当者が幼児期の通級児の姿や保育者の関わりや思いを把握し、学級担任に伝える必要があるとも感じた。そして、通級児の実態や課題などを引き継ぐ以上に、その子の「思い」を引き継ぐことが大切であり、通級児と学級担任、学級担任と通級担当者の「思い」を「つなげる」ことが、通級担当者が担う役割の一つではないかこの事例を通じて感じた。

この事例については、自校通級児であり、幼児ことばの教室通級児であったこともあり、就学前、就学後とも比較的に連携が取りやすい事例であったかと思われる。他校通級児や市外通級児など、日常的な連携が取りにくい地域においては、また質や量の異なる連携が求められることであろう。この点は、今後、さらに検討していかなければならない課題である。

記入者名：_____ 記入日：平成 年 月 日

		担任名	
(ふりがな) 氏名 女)	Aさん	(男・	生年月日 平成 年 月 日
保護者名		家族構成	
TEL ()		
緊急連絡先 ()		
生育歴：医療機関等からの情報（診断等）をきむ			
<ul style="list-style-type: none"> ○年○月△町より●●幼稚園に途中入園 ・転入前の健診などの記録はない ・就学児健診のことばの検査で要精検 乳歯下前歯2本欠損だったが永久歯は生えてきた 			
現在の生活、将来の生活についてのニーズ			
本人	名前を「●●」と間違われる	保護者	名前を間違われることはある。家では困っていないが、外でも大きな声で話してほしい
本人の状況・引き継ぎ事項			
<p>保護者の困りはそれほど大きくなかったが、通級開始することで早く改善されるのであれば通級したいと希望があり、精検後●年●月より通級開始となった。</p> <p>ヒとシの混同、キ→チ、ケ→テ、キコ→チコ、ラ行→ダ行の置換などがある。</p> <p>絵画語彙検査（●年●月●日）ではSS7。</p> <p>□全体をあまり動かさずに話している印象。母より、一人っ子で大人との関わりは好むが同年代の子との関わりの時に、声小さくて上手く伝わらないことがあり、そのため家の外では消極的であるとの話があり。幼稚園からは保育中も大きな声で発言することはなく、わからないことがあってもだまっていることが多かった、と情報あり。</p> <p>ことばの教室での指導はマイペースで人の話を注意深く聞かずに自分の話したいことだけを読むことが多かった。都合の悪いことや分からない質問には聞こえていても無視することもあったり、聞き分けや口形練習の際の「聞いてね」「見てね」の声かけにも反応は薄く、聞いていなかったり、見ていないこともあった。</p> <p>通級開始当初は緊張のせい表情も硬く声も小さかったが、徐々に慣れ笑顔が見られるようになった。</p> <p>指導は口をたくさん動かすことと、キの練習が中心。舌の安定が難しく、口の中で舌が常に動いている状態でなかなか安定しなかった。</p> <p>教材・課題には興味を示し、どんなものにも意欲的に取り組めたが、入学直後の新しい集団の中では友達との関わりがやや心配である。</p>			

資料1 「引き継ぎ用個人シート」（保護者の許可を得て掲載）

Ⅱ 通級児の負担感軽減の取組

通級指導教室と在籍校が協働して行う支援

1. はじめに

通級指導教室は、子どもが生き生きと生活できるように支援する場である。子どもが生活する場の中心は在籍学級であるため、担任と連携することはとても重要になる。指導内容の決定や評価をする上で、在籍学級の担任から情報を得ることは、子どもの実態を多面的に把握することにつながる。また、子どもの状況を担任と共通理解することで、子どもへの支援を日常的に多層的に行うこともできる。

本稿では、A小学校ことばの教室担当者がB児とその保護者の思いを感じ、B児の在籍しているC小学校と連携しながら支援を進めた事例を紹介する。

2. 出会い

毎年5月から6月にかけて、他校から通級してくる児童の在籍校を訪問して、授業参観と担任との面談をする。訪問した時には、通級児以外の相談を受けることも多い。

この日も、特別支援教育コーディネーターから依頼されて、1年生の男子（B児）と昼休みに話をした。B児には/k/の音の誤りが見られたので、ことばの教室の教育相談の手続きをとることを担任に勧めた。夏休み直前に、入級のための教育相談をすることになった。

3. 入級のための教育相談の様子

B児は、テスト場面では、相手の働きかけに対して落ち着いて対応することができた。

構音検査では、/k/ (t への置換・歪み)、/kj/ (歪み)、/g/(d への置換)、の音に誤りがみられた。B児には発音しにくい音があるという意識があった。ことばのテスト絵本の状況絵の説明では、人物を指さしてセリフを言っていた。状況の把握はできていると思われたが、具体的な質問に一、二語文で答えていた。詳しい説明を求めると「わからない」と言って話すのをやめることが何度かあった。日常生活に関する簡単な質問には一語程度で答えたが、理解・表出両面で幼さを感じられた。また、絵画語い発達検査の結果や描画においても幼さが見られた。教科書の音読では、口はつぐんだままであった。書く場面では、名前以外は鉛筆を持った手を動かさなかった。運動は粗大運動・微細運動ともに不器用さがみられた。

保護者からB児の生育歴を聞いた。幼児期は特に心配をせずに育ててきたようだ。「3歳から保育園に通ったが、そのころから何でも我慢するところがあった。遊びは新しいことを覚えるとそれだけに集中するところがある。鼻をかむ、うがいは苦手。食べ物は好き嫌いがあり、肉はなかなか飲み込めず長く噛んでいる。何をやるにも意味が分かっていないでやっている印象がある。説明しても首をかしげていることがある。文字はいつかは書けるようになるだろうと、入学までは気にしていなかった。7月ごろ自分の名前が書けるようになった。知り合いに勧められたが、医療機関の受診を迷っている。発音は1年生に

なってから、誤りがあった時に訂正して聞かせた。家庭訪問の時に発音のことを担任に話したら、担任も同じように思っていて、ことばの教室を紹介された」とのことであった。

主訴は、「うまく発音できない。カ行とタ行が一緒になる。言っていることが聞き取れないし、内容が分からない。正しく言えるようになってほしい。文字の読み書きができない。発音もそうだが文字の読み書きができたらと思う」とのことであった。

テスト場面のB児の様子と保護者の話から、B児の状況を次のように考え、ことばの教室における当面の指導方針を以下のように決めた。

- /k、g/音の構音障害があり、その誤りは一貫している。発音の誤りが生活に影響している実態があり、B児も誤りを自覚しているので構音指導をすることが望ましい。言語の理解・表出面においても遅れが見られるなど、発達的な問題が疑われるが、構音指導は可能であると考え。
- 指導においては、運動機能の未熟さや言語発達のゆっくりさに配慮し、経過をみて必要に応じた指導や支援を考える。特に、文字の読み書きについては深刻な問題を生じさせやすいため、C校と連携して支援を考える。

4. 経過

[1年生]

【通級時の指導概要】

教育相談をしてから約2ヶ月後の9月から指導を開始した。1回目の通級時には自発的に話すことがなく、視線もあまり合わなかった。動作がゆっくりで、体が滑らかに動いていないように見えた。肩が上がるので、上下運動を促したが、自分で動かすことが難しそうに見えた。次からは自発的に少し話すようになったが、それは指導時間の後半であった。

B児は、困難さを感じると、混乱したり不安になったりして動きにくくなり、持っている力を十分に発揮できないこともあるのではないかと感じた。在籍校でも場面によっては、同じような状況になることが想像できた。B児が困難さを感じて動きにくくなる背景には、B児と担当者との関係、構音の誤り、読み書きを含む言語発達の遅れ、不器用さが関わっていると考えた。そして、動きにくくなることとこれら四つの要因がそれぞれに影響し合っていることに注目しながら、指導や支援を進めた。

【医療機関の受診をきっかけに】

B児は、ことばの教室では穏やかに過ごし、B児が動きを止めることは徐々に減っていた。4回目の指導日に、保護者から医療機関を受診したことを聞いた。9月に受診し、発達検査等が行われていた。家庭で、ちょっとしたことで乱暴なことばを使ったり、大騒ぎしたりする様子を心配しての受診であった。この傾向は入学後に顕著になったようだ。

担当者はB児の構音の誤りと読み書きの困難さにとらわれていたため、保護者がB児の家庭での言動を心配していることに、医療機関の受診理由を聞いて気付かされた。

そこで、保護者の心配するB児の家庭での言動にどんな要因があるのかを明確にし、支援内容を再検討することが必要だと考えた。これまでに分かっているB児の実態と、保護者の話から、学校生活がB児の負担になっていることが予想された。B児の負担軽減のためには、実態の把握も含め在籍校と協働することが最も重要だと考えた。また、医療機関とも適切に連携することがB児の支援になると考えた。

医療機関が、ことばの教室に問い合わせたいことがあると保護者から聞いた。ことばの教室も医療機関と連絡を取り合いながら支援したいと保護者に伝えた。医療機関からの問い合わせは、ことばの教室でのB児の様子と、在籍校での様子や支援に関してであった。医療機関のSTからは、受診の際のB児の様子や検査内容などについて聞くことができた。

【学習発表会の参観に関わって】

医療機関からの問い合わせからしばらくして、B児の在籍校では学習発表会があった。1年生は劇を発表していたが、B児の表情は硬く、体の動きも滑らかではなかった。しかし、他の子どもと同じように演じることができていた。下校時に玄関で友達と一緒にいるB児に会った。楽しそうな様子で、担当者とも元気に話した。

短い時間だが担任と話することができた。体育や休み時間は他の子どもと同じ様子だが、国語・算数で表情を硬くしたり、あまり動かなくなったりするようだ。「書くことがかなりできるようになってきた」「テストは読んでやれば結構できる」と聞き、すぐに指導に反映させたいと思った。また、「自分で考えたことを書くことが難しい」ことに対しては配慮がなされており、担任がB児の負担の軽減のために様々な工夫をしていることが推察された。担当者からは、ことばの教室での様子と、医療機関とのやりとりについて伝えた。そして、年が変わってから改めて学校訪問をしたいと担任に伝えた。

学習発表会後の通級日に、保護者が医療機関からの文書を預かってきた。検査に関することなど詳しい情報を得ることができた。保護者の了解のもとに、情報は担任との面談の参考にした。医療機関に対しては、ことばの教室と在籍校におけるB児の様子、今後の予定などについて記した礼状を郵送した。

【再び学校訪問へ】

2月中旬に学校訪問をし、5校時の国語の授業を参観した。B児は担任の方を向いているが、内容が理解できていないのか、ぼーっとした表情をしており、姿勢を整えることが難しそうであった。作業場面では、担任は児童の机の間を回りながら個別の指導をした。担任はB児の理解に合わせて絵も使いながら支援していた。B児は作業を一人で進めることが難しい様子であった。

放課後の面談で、担任からは次のような話を聞いた。「絵がうまくなった。カルタ作りはグループで行ったがリラックスしていた。観察カードなどは板書から選べるようにしている。10のまとまりの理解、数え足しが難しい。加減法は、二人でやり取りしていると分かる。図形のシルエットクイズがよくできた。口頭で答えられてもプリントでは難しい。宿題は、家庭で泣いて嫌がったと聞いたので、個別対応している。今までに発言するために手を挙げたのは2回。『(授業中に)何か用事があったら手を挙げて』と話してきたところ、夏休みの後そうするようになった。学習が難しくなって困ってきたのかと思う。放課後や夏休みに担任が支援したこともあるが、学校の個別支援には結び付いていない」とのことであった。

担任には、「B児が様々なコミュニケーション場面を避けるかどうか」、「口頭発表の状況」、「ことばの状況が友達関係に影響を与えているか」、「学校生活全般に関しての質問」を記した質問紙にも詳しく答えてくれた。担任の回答から、B児には学習やコミュニケーションで支援が必要だが、その他の場面ではよく適応している様子が分かった。学習では、国語や算数以外に生活科での書く場面や、図工で自由なテーマで考えて作る工作なども困難

さがあるとのことであった。担任は具体的なエピソードをもとにB児の様々な実態について話してくれたが、その様子からは担任のきめ細かい配慮も伝わってきた。

担当者は、ことばの教室でのB児の様子や配慮していること、医療機関からの情報について説明した。さらに、担任に情報交換のための連絡帳のやり取りと、指導についての協力をお願いした。

ことばの教室や在籍校でのB児の様子、担任や医療機関からの情報などを総合すると、保護者の心配するB児の家庭での様子には、少なからず学習場面の負担感が関係していると考えられた。また、ことばの教室への通級も、B児にとって負担につながっている面もあると感じた。そこで、B児が担任と関わりを持てるように、通級での学習を在籍校での生活につながりやすくして、負担感を少しでも軽減できたらと考えた。B児と担任とのやり取りは、ことばを育て、学習意欲も高めることも期待された。

担任には、担当者が出す宿題をB児と取り組んでもらうことをお願いした。通級した日の指導内容の中から、二つか三つの内容を選んで「宿題がんばりカード」に記入してB児に持たせた。次のような内容の宿題を、学年末までに数回行うことができた。

- クイズを〇〇先生に出す。(おもしろクイズ)
- 〇〇先生に「か」のつくものを三つ言う。(構音指導)
- 〇〇先生の好きな野菜を聞いてくる。(ことば集め)

学習に関する支援は、ことばの教室も一部行っていたが、もっと支援ができたらという思いは、担任も担当者も同じであった。そこで、在籍校の支援体制の中で行っている定期的な個別支援をB児が受けられるように、担任が校内委員会へ働きかけることになった。その後、B児の個別支援が決定し、次年度から支援が始まることになった。

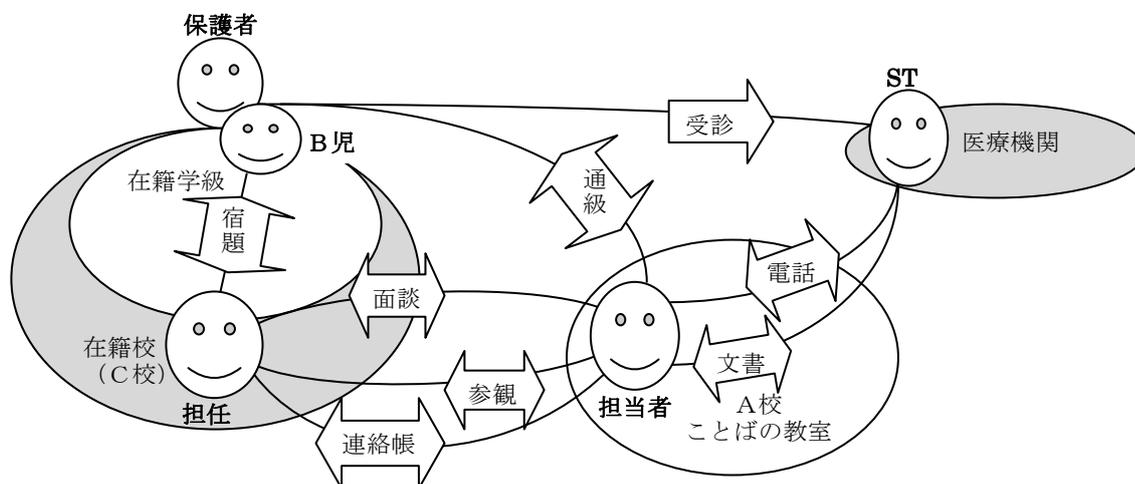


図1 1年時のB児を取り巻く関係者の連携図

[2年生]

【ことばの教室の宿題の継続の依頼】

4月に担任が交代したが、B児にはこれまで通りに担任と宿題をする気持ちがあったので、新しい担任に電話をして、連絡帳の記入とことばの教室が出す宿題についてお願いした。保護者からもこの宿題の負担はないと聞いたが、一つの課題からスタートした。

担任とする宿題は通常2種類で、一つは「担任にインタビュー」という、ことば集めをしたときのテーマで、「先生の好きな〇〇」を聞くものにした。テーマを自分で決め、質問

文もだいたい自分で書けるようになった。しかし、ことばで担任に聞くのではなく、質問文を担任に見せて、その答えをB児が書いて持ってきていた。ある時は、「宿題がんばりカード」に担任の回答だと思われることばが書かれていたが、それについてB児に尋ねても答えられなかった。そこで、インタビューの仕方が分かるシートを作った。インタビューの結果を担当者が尋ねると、B児は最初はシートのインタビューの文も読んでいたが、必要なことだけを答えるようになった。B児は担任の回答を予想する活動も楽しんでいる。

もう一つの宿題は、担任にクイズを出すことである。保護者と一緒にクイズを作ってくる宿題を出している。クイズの答えの欄には、毎回素敵な絵を描いてきた。兄が絵を描き、B児が色を塗ってきたことや、保護者がヒントに昔話の内容を入れることを助言してくれたことがあった。家族との関係からことばの世界が広がることが期待できた。ことばの教室でB児と担当者とお互いにクイズを出し合った後、在籍学級でそのクイズをB児が担任に出題するようにした。

「宿題がんばりカード」の担任のコメントから、B児の成長と、宿題が新たな会話につながっている様子が伝わってきた。また、担任のチェック欄にはいつもかわいいスタンプが押されていた。B児に「先生は、いろいろなスタンプを持っているね」と話すと、「先生、新しいのいつも買ってるもん」と言う。その表情に担任への信頼と親しみの気持ちを強く感じた。

【在籍級の宿題・大作戦】

年度初めに担当者が担任に電話をかけると、担任は学習状況と、B児の日記に書かれていたことを話してくれた。図工で担任が「上手にかけたね」と絵をほめると、そのことがうれしかったと日記に書いていたようだ。日記を書くために、B児が保護者と体験について話をするのは、ことばの発達を促す支援につながっていると感じた。一方で、B児は日記の宿題を負担に思っていないのだろうか、ということが気になった。

次の通級時にB児に在籍学級の宿題について尋ねたところ、「ものすごくたいへん」「全部たいへん」と話し、苦戦している様子であった。負担が大きい順に、①漢字、②日記帳、③算数、④音読、と話し保護者も宿題に対して負担を感じている様子であった。「漢字はイライラしている」と言う。B児の気持ちを聞いてから担任と相談し、保護者とも話し合った。昨年度は負担感が高かった音読は、一番低かった。保護者が「上手になったので…」と話すのを聞いて、B児がうれしそうな顔をしていた。漢字は、書く量が負担感につながっていたので、量のコントロールを提案した。日記は、支援のためのシート（「につきらくらくシート」）を使うことを提案し、シートの使い方はことばの教室で練習した。日記の参考になるように、日記文の読み取りも行った。算数については、B児が、「指を使える間はよいが足りなくなると大変」と話したので、「ゆびがたりなくなってもへいき」シート（○が20個書いてあるシート、○が100個書いてあるシート）を使うことを提案した。

【児童相談所での相談をきっかけに】

5月中旬に保護者から、知人の勧めで4月下旬にB児のことを児童相談所で相談したと聞いた。保護者が心配しているB児の言動が家庭で続いていることがうかがわれた。保護者はことばの教室が児童相談所に問い合わせることを了解した。しかし、保護者が結果の説明を受けるのは6月初めの予定であったため、担当者がB児の在籍校訪問をするまでに日がなく、新しい検査結果に基づく話し合いは夏休みにすることにした。

学校訪問前日、B児の在籍校の特別支援教育コーディネーターから電話があり、明日はケース会議に出席してほしいと依頼された。児童相談所での相談から保護者が国語と算数の個別支援を希望しており、今後の支援の方向性について話し合いたいとのことであった。

【学校訪問とケース会議】

学校訪問をして、図工の工作の授業を参観した。B児は作業を黙々と行い、独特の世界を作り出していた。途中で作品を見せ合うとき、B児は自分の作品を持って立ち上がることをしなかった（できなかった）。周囲の子どもがアイデアを出し合い、B児を支える様子が見られた。

給食の時間になると、給食当番のB児は誰よりも早く学習道具を片付けて準備をしていた。給食は黙って食べていたが、友達のやり取りを見て笑っていた。担当者は、担任に頼んで給食時間の一部を使わせてもらい、自己紹介クイズをした。B児のクラスメイトにことばの教室を身近に感じてもらうことで、通級に対するB児の負担感が少しでも減ることを期待した取組である。クイズは三つで、画用紙の片面に問題、片面に答えの選択肢を書いたものを持参し、それを見せながら子ども達とやりとりをした。「①私の好きな給食は？②私のよくする失敗はどれでしょう。③私のよく出すジャンケンは何でしょう」③のクイズで実際にジャンケンをして、自己紹介を締めくくった。

ケース会議には、在籍校からは担任、特別支援教育コーディネーター、個別支援担当が出席した。まず担任から在籍校でのB児の様子について話を聞いた。「学級生活における満足度や意欲が少ない。勉強が嫌なため、学校へ行きたくないと言うことがよくあるらしい。あいさつや日直など、決まったことばを言うことは避けないが、自分の考えを述べることや、注目が集まるような場面を避けることがある。担任には休み時間に話しに来る。発表はとても不得意だと感じるが、自信があると手を挙げて発言する。友達の良いところを発表できる。まじめに物事に取組み、誠実で温和。初めてのことに對して混乱し、受け入れにくい。緊張しやすい。宿題の漢字について尋ねると、『たいへん』と言う。発音は大丈夫だと思う。友達にはよく声を掛けられており、分からないところを教えてもらっている。自己判断が難しい面があり、友達に影響されるかもしれない。本人がやりたいと思っても力を発揮できない面があり、そのフラストレーションを軽減したい。自信をもってもらいたい。できたという充実感、満足感を持たせたい。言語、数、理解の力をつけたい」とのことであった。生活面、学習面ともに昨年度と大きく異なる点はないと感じられたが、いろいろな場面で力を伸ばしていることがうかがわれた。また、担任がB児と話し合っただけで物事を進めている様子も伝わってきた。保護者が担任に話した児童相談所での様子も聞くことができた。

算数（週 2 時間程度）の個別支援担当からは次のような話を聞いた。「B児の力に合ったものと、クラスでの学習に合ったものと半々くらいの割合で指導している。B児は『こっち（教科書）の勉強は？』と聞き、クラスでの学習と同じことをしたい気持ちがある。数字や線を書くことが上手にでき、用具の扱いもできている。ノートは分かるようにきちんと書いている」とのことであった。

担当者からは、ことばの教室の様子や医療機関からの情報について説明をした。

話し合いの結果、「算数は単元によって個別・一斉と支援の場を考えていく。当面、算数を 2 時間個別支援することとし、国語の内容は言語の指導としてことばの教室で支援する。

数カ月実践した経過を見て、その後の方向を検討する」ということが共通理解された。

通常の学校訪問では、担任と個別に話し合うことが多いが、このときはケース会議であったため、より多くの情報を得ることができた。特に、それぞれがB児と関わったときのエピソードを持ち寄ったことで、「B児がどう思うか」「B児がどうしてほしいと思っているか」を中心に具体的な支援の話し合いができたと思う。

【ケース会議を受けて、学校らくらく度を調べる】

学校訪問で一番気にかかったのは、B児が学校生活に対して抱えている負担が軽減していないことであった。このことは、保護者の話からもうかがえた。しかし、ことばの教室での様子や担任の話から、楽しい場面や、負担感の少ない場面も多い印象もあった。

そこで、B児の気持ちの把握と、負担感の軽減を目的に「学校らくらくになあれ!」というシートを作り、B児に聞き取りをするようにした。項目は、学校生活に関わることで、ことばの教室で出している宿題の内容も入れた。B児に学校生活のいろいろな面に目を向けてほしいと考え、たくさんの項目を用意した。B児が負担に感じていることに関して、「どうしてそう思うの?」と尋ねると具体的に答えることができた。対策を話し合うこともした。らくらく度は5段階評価(5ちょうらくらく、4らくらく、3ちょっとたいへん、2たいへん、1すごくたいへん)にした。

負担があるものについては、出来ると思うかどうかの評価もすることにした。やれるかどうかを、「やれる」、「なんとかやれる」、「難しすぎる」の3段階で評価させた。国語の評価をしたときに、自分からノートを持ってきて見せ、各種の文作りのつらさを表現することがあった。ノートはきれいに書かれており、困難さはあるものの非常によく努力している様子が伝わってきた。しかし、学習で要求されることに合わせて文を作ることの困難さは、読字・書字の発達段階を考えると非常に大きいことが予想でき、B児が授業中に強い困難さを感じるのも当然だと思えた。別の日には算数のノートを担当者に見せて難しさを説明し、別のやり方ならできると話した。内容にもよるのだろうが、算数の負担感は少し減ったようだ。担任からの連絡帳に、B児が算数を努力していると書かれていることがあった。そのことを伝えると、B児は「算数できなかった」とその日はことばの教室の時間と重なったと言い、「算数できなくて残念だなあ」と話した。B児のことばを聞いて、保護者と思わず顔を見合わせてしまった。いくつかの項目でらくらく度は「1(すごくたいへん)」をつけても、「なんとかやれる」を選択することが増えた。

【夏休みのケース会議】

8月に、児童相談所で行った検査結果の説明と情報交換のためにC校を訪問した。担任の他に特別支援教育コーディネーターも同席した。担任から、「保護者から夏休みの宿題をどんどん進めていると聞いた。夏休みの学習会も参加して、集中して学習していた。自分で解決法を見出すようになってきた。嫌なことを避ける様子が見られることがある。社会性、物事の理解の弱さがある。自分の気持ちを表すことができてきた」と聞いた。そして、「今後も困難さが予測されるため、特に学習においてはできる・できないに関わらず、努力して取り組んでいることの価値をB児が自覚できるようにしたい。学習以外の面で認められる場を重視する。感情のコントロールに向けて、気持ちの言語化を進める支援をする。気持ちを話す場を作り、言語化が難しい場合は代弁してやる。将来を考え、つらい気持ちや困っていることを人に話すことができる(相談できる)ようになる」とい

を共通理解した。

【ことばの教室での様子】

ことばの教室においては、入室してすぐには自発的にあまり話さない状態から、初めからおしゃべりするという様子が変わった。しかし、新しい活動に取り組むときに動きが遅くなったり、質問に対して黙ったままでいたりすることは少ないが残っている。保護者に、活動に参加してもらうことや、課題や提示の工夫などを心掛けているが、担当者とB児との関係を深める中で、B児の負担感を軽減したいと考えている。

学習においては、意欲の高まりが顕著であった。自立的な態度が増え、自分で学習を進める場面も見られた。質問も上手になり、自分の希望や考えを自発的に述べるようになった。また、他者の様子をよく見ている、自分から関わろうとするこも増えた。

学校生活に対するらくらく度は、全体的に徐々に上がってきた。様々なB児の言動から気分が少し変わってきた印象もあった。保護者によると、宿題の負担は以前に比べると減ったが、内容によっては難しいことがあるとのことであった。

【担任からの連絡帳より】

担任からの連絡帳には、学習の様子、支援の工夫、校内支援などのことが毎回書かれており、ことばの教室の指導にすぐに反映できる内容が多かった。ことばの教室でお願いしている宿題をしているときの様子も書かれ、担任は積極的に支援してくれていた。保護者と担任の話し合いについても書かれており、保護者の不安の軽減につながっていると感じた。ケース会議での話し合いが次の支援につながっていることも分かった。B児が進んで挙手することが見られるようになったという積極的な学習態度の育ちに関する記述をはじめ、何より、B児と担任との楽しく温かいやりとりが感じられる内容は、担当者の励みにもなった。学期最後の通級日の連絡帳に、担当者は、B児が以前よりおしゃべりになったこと、ことばのやりとりが増えたこと、ことばとことばを関連付ける力が伸びたことを書いた。その次の通級日に、B児が担任から預かってきた連絡帳には次のようなうれしい記述があった。

「最近、おしゃべりになったことを確かに感じる。友達との関わりも以前に比べると、多くなり、伸び伸びと自分を表現するようになってきた」

5. まとめ

本事例においては、B児の負担感の軽減を目指して支援を進めた。しかし、保護者の心配していたことは、家庭でのB児の言動にあると分かり、支援の方向を見直した。まず、B児の家庭での言動の背景を知り、支援をするために、早急に担任と連携することが重要だと考えた。様々な情報から、B児の負担感に在籍校での学習場面が関わっており、通級開始も負担につながっていると考えられた。

学習場面の負担の軽減については、まず、在籍校で個別支援が受けられるよう担任と相談した。次に、在籍校でのケース会議を受けて、在籍学級の宿題に対してだけでなく、学校生活全般に対するB児の思いを定期的に聞き取るようにした。この活動は、自分で物事を解決したり、状況をいろいろな角度から見たりする力を育てたと考える。

B児の通級に対する負担軽減のために、B児が担任と行う宿題を、担当者が出すことにした。担任が交代したときには、その内容を見直し、B児と担任がつながりやすい内容と

方法にした。ことばの教室からの宿題は、担任が工夫をしたことでやりとりを増やすことにつながり、B児のことばを育てる支援になった。それだけではなく、やりとりの中に、B児と担任の関係の深まりを見ることができ、B児の在籍学級での安心感につながったと考える。担当者が行った自己紹介もことばの教室と在籍学級との距離を縮めたと思う。

このような支援を担当者が行えた背景には、子どもの成長を認めることの他に、担当者自身が子どもを取り巻く支援者に支えられている実感を持っていることがあると考えている。連絡帳等で、支援やその成果等について担任と担当者が連絡を取ることは、次の支援を導くだけでなく、お互いを支える側面を持っていたと考える。また、担当者が、担任だけでなくC校の特別支援教育コーディネーターともつながっているという思いは、B児の在籍校の支援体制と共にB児の支援をしている実感につながった。これは、他の関係機関との連携においても同様である。もちろん、担当者が安心してC校の支援体制とつながることができるのは、担当者が所属しているA校に支えられていると感じているためである。

担当者一人の目で子どもを見るのではなく、複数の目で見るという子どもを支援する前提は、子どもの支援者をつなぎ・支え、よりよい支援ができることにつながっている。本事例において、それぞれの支援者がつながることやつなげる努力をしていたと感じる。

これからもつながりを持ちながらお互いが支え合う関係を作り、子どもや保護者をよりよく支援できるように努力していきたい。

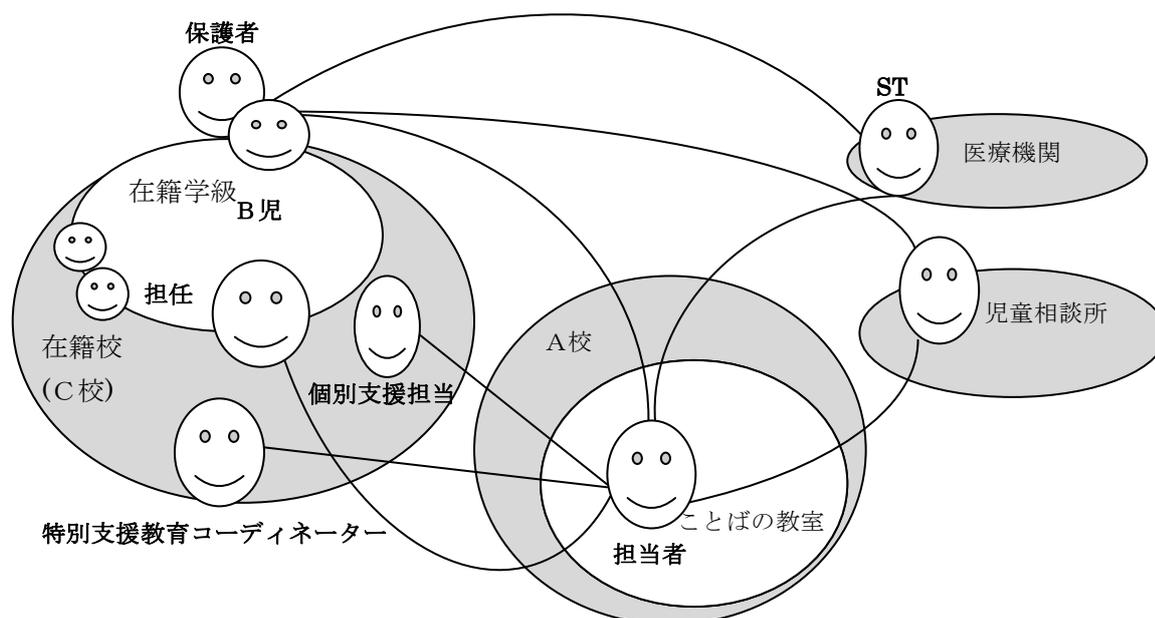


図2 2年時のB児を取り巻く関係者の連携図

謝辞：本稿をまとめるにあたり、B児と保護者、そしてB児を取り巻く多くの関係者、特にC校、A校の協力を頂きました。心から感謝申し上げます。

Ⅲ 通級児と通常の学級の子どもをつなぐ取組

吃音のある児童と在籍学級の子どもたちをつなぐ取組

1. はじめに

ことばの教室を担当して5年。子どもたちは不思議なくらい通級を楽しみにしてくれている。じっくり自分の話を聞いてもらえる場所と感じているのか、内容は様々であるが、どの子も本当によく語ってくれる。その姿に触れる度に、この生き生きした姿を、このおもしろい話を、そして抱えている悩みを在籍学級の担任や子どもたちにも伝えたいと強く思う。生活の場である在籍学級の中で、子どもたちが自分の居場所を見つけ、少しでも自分らしく生活していくために、通級担当として出来ることはないか。ささやかながらでも、子どもと担任をつなぐ、子どもと子どもをつなぐために何かできることはないか、そんなことをずっと考えている。

2. A校のことばの教室の概要

B市の人口は約2万。数年前、隣の学校にことばの教室が新しく設置されたのを受け、A校（全校児童約260名）にあることばの教室への通級児童は自校が中心となった（自校14名、他校4名）。構音に誤りがあるというより、言語発達全般に課題をもつ子どもたちが多い。

自校通級は、授業を抜けてくる子がほとんどである。授業を抜けることの抵抗を少しでも減らしていくために、通級担当者自身が在籍学級の子どもたちと仲良くなっておくこと、できるだけ在籍学級での生活の様子を知っておくことが必要だと考えた。

そこで、まずは校務分掌の仕事（栽培、全校の花の管理）を全校児童に関わる機会として最大限に利用した。例えば、担任を通して子どもたちに作業の手伝いを頼む。学級の中で気になる、と担任から相談があった子どもとは意識的に関わるのである。作業をしながら子どもたちは実にいろいろな話を聞かせてくれる。教室では落ち着きがないといわれている子の手際の良さに驚く等、多面的な子ども理解にもつながった。その他にも、朝の時間や給食時間など、学級担任の先生方が快く教室に迎え入れてくださったおかげで、通級児童だけではなく様々な子どもたちと接することができた。ことばの教室の時間割は7時間目までであるものの、朝の時間や給食時間、昼休みは自由に使えたのも幸いであった。このようにして、おしゃべりしあえる関係を子どもたちとの間に広げられたのがここで紹介する事例の下地になったように思う。

本稿では、吃音がある通級児童（C子）の思いを、3年生、4年生の2年間にわたり、在籍学級の子どもたちにつなげようと試みた実践を報告する。

3. 通級担当者としての思い

吃音がある子どもたちの中には、学級の間人関係作りに悩む子どもが少なからずいると感じる。小林（2009）は、「吃音がある子どもの中には、情緒・情動が脆弱な子どもがい

る。これらの子どもは、情緒・情動の障害などの顕著な問題があるわけではない。しかし、情緒・情動の脆弱さのために、日々の生活を行なう際にさまざまな支障や困難を示すことがある。」「吃音の子どもが示す情緒・情動の脆弱さには、『過敏性が高い』『フラストレーション耐性が低い』『失敗に対する恐れが高い』などのようなものがあげられる。」と指摘している。

以前、吃音がある3年生男児Dの在籍学級で、ことばの教室についてのアンケートをとったことがある。ことばの教室について尋ねてみたいことを、思いつくまま書いてもらった。「どんな勉強をしているのですか?」「ことばの教室では勉強もするのですか?」「1日に何人ぐらいの人が来るのですか?」というような内容の質問に混じって、通級児童であるD児は「友達を多くするには、どうすればいいですか?」と書いていた。D児は友達と仲良くなりたいのに、なぜかそれがうまくいかないことに悩んでいたのだ。

ことばの教室では、吃音についての学習、困ったことについての作戦会議、体ほぐしや声出し、自分の長所探し等、一人一人に合わせた指導を行っている。在籍学級で、何か友達とうまくいかないことがあった時、通級担当者に話ただけで安心する子もいる一方、困ったことがあってもなかなかそれを言い出せない子、ことばの教室では話せても、在籍学級に帰ると自分の気持ちを封じ込めてしまう子もいる。これは吃音がある児童に限ったことではない。

通常学級には様々な子どもたちがいる。誰もが自分の気持ちを素直に表現できるとは限らない。本当は一緒に遊びたいのにそれを素直に言えず、友達の気をひく行動をしてしまう子、言いたいことを伝えるための言葉をうまく探せないでいる子、友達に気を使いすぎて疲れてしまっている子……。でも、「友達と仲良くしたい」という願いは、みんなに共通しているのではないか。そうであれば、その願いは子どもたち同士の学び合いの中で深めていくことができるのではないか。それが今回在籍学級に飛び込んでいった私自身の思いである。

4. C子のこと

C子は3年生。吃音がある。話したい意欲はあるのだが、最初の言葉が出るまでに1分以上かかることもある。C子のごことは1年生の頃から知っているが、気分の浮き沈みが大きく、友達からいやなことを言われると全身でその落ち込みを表現し、てこでも動かなくなることがあった。ただ、立ち直るのも早く、さっきまでのあの姿は何だったのだろうというぐらいハイテンションになる。廊下で先生達とすれ違う時は、自分から積極的に声をかけている姿をよく見かけた。

そのC子が、母親に「学校に行きたくない」と訴えた。理由は、「友達とうまくいかない、言葉が出ないことで友達から責められる」というものであった。ご両親から相談を受けた私は、在籍学級の子どもたちにそれとなく普段の学級での様子を聞いてみた。すると、「スピーチや発表の時に黙りこんでしまうことが多い。だから待ち切れずに、『早く言ってよ』と言う人がいる」「あっ今言えそうという時に『早く』って言われるから、言えなくなるんだと思う。あとちょっと待ってあげれば言えたのになって思う」「ドッジボールの時、みんなから何か言われると急にやめてどっかへ行っちゃうことがある。だからみんな勝手なことばかりするって思ってる」というような話を聞かせてくれた。

C子自身も、みんなが「早く言って」と責めるのでいやになることが多いと話してくれた。でも、相談できる友達がいるかを問うと、5人の女の子の名前を挙げる事ができた。もっと早く在籍学級での様子を把握しておくべきだったと反省すると同時に、C子のことを理解してもらう必要があると感じ、担任と協力しながら、その方法を探っていくことにした。

5. 在籍学級のみんなへ伝える

C子が抱えている問題は吃音の言語症状だけではない。吃音のことも理解してほしいが、それ以上に自分のことを丸ごと受け止めてほしいという思いだと思う。「急にいなくなる」という行動の中にある本当の願いを読み取ってほしいということではないか。そう考え、在籍学級の子どもたちにC子の思いを伝える時間を設定してもらった。ちょうどC子が病院に行くため早退する日の5時間目である。C子がない方が子どもたちの本音を引き出しやすいと考えた。C子とC子の保護者にはその旨了解を得た。

子どもたちの本音を引き出すためには、私と子どもたちとの関係性が重要である。この学年の子どもたちとは、入学した時から交流を深めていたのと、授業前に、「C子を支えていくよ」と張り切っている頼もしい5人の女の子たちと気持ちが通じていたのも、授業に臨む私に安心感を与えてくれていた。

以下は、私と子どもたちとのやりとり（抜粋）である。

注) T: 教師 S: 子ども

T: そうなんだよね。みんなは不思議に思うかもしれないけれど、授業中はたくさんつかえるけど休み時間はあまりつかえないで話せるんだよね。

S: 何で？ 言いたくないから？ 緊張するから？

T: それが、よくわからないの。自分は、上手に言いたって思っているけど、なんだか体がかたくなって、うまく言葉が出てこなくなって・・・ここまで言葉が出てくるのって思うことって多いんだよね。C子さんも、言いたいことはたくさんあるけど、うまく言えないんだと思う。C子さんは特に緊張すると言えないときが多いみたい。みんなもそんなことはない？

S: ある。ぼくも、発表するとき、言おうと思ってたことを忘れる。

T: そうだね、みんな自分が思ってることを話すのって難しいんだよね。

(略)

S: 先生、それって治るの？

T: ううん、これもわからない。なおるかなおらないかはわからないんだ。でも、C子さんの話を最後まで聞いてくれる人がたくさんいたら、もしかしたらなおっていくかもしれない。でも、なおらないかもしれない。ううん、これは先生にもわからない。でも、なおらないかもしれないけど、自分の話をちゃんと聞いてくれるっていうのはうれしいよね。そのうれしい気持ちが、C子さんに元気をくれるかもしれないよ。

S: 先生、みんなでC子さんを応援すれば？

S: それいいねえ、ことばの教室に行っている間に手紙を書くとか・・・

S: うん、なおりますようにってみんなで鶴を折るとか・・・

(略)

T: でも、みんなは、C子さんって自分勝手じゃないかって思うこともあるでしょう。

- S: うん、ある、ある。ドッチボールやってる時、急にやめたって別のところに行っちゃう時があるし、黙って下を向いたまま、返事もしない時もあるし。
なんでそっちへ行くの？と聞いても、知らんぷりするし・・・
- T: そうだね、呼んでるのに知らんぷりされたら怒りたくもなるよね。何で返事しないのかなあ、聞こえてないのかなあ・・・
- S: 聞こえてると思うんだけど・・・しゃべりたくないのかなあ。
- T: そうだね、フンって怒ってしまうくせがついてしまって、そのあとどうしたらいいのかわからなくなっているのかもしれないね。謝ろうと思っても、ことばが出ないことが続くと自信がなくなっちゃうかもしれないし・・・それに、素直に謝るのって勇気がいるよね。みんなの中にも、本当はごめんねって思ってるのに、ついフンってしてしまう人がいるんじゃない？
- S: (男の子がにやりと笑い) おれ、そうそう。

通級担当者として、在籍学級の中の子どもたちの人間関係づくりの指導に入っていくのはなかなか難しい。今回は保護者から直接相談を受けたこと、担任の先生とうまく共通理解できたことで、私が直接子どもたちに話をする機会を設けることができた。

吃音の特性についての話の他に C 子自身についての話もした。言いたいことが言えなかったり、自分にとって不都合なことがある時にじっと固まったりしてしまう C 子の行動が吃音によるものなのかは定かではない。ただ、この行動が示す意味を在籍学級のみんなで考えあうことで「自分達にもそんなことがあるなあ」「そんな行動をとってしまう時は何か理由があるはずだ」という思いを共有してほしかった。そのため在籍学級のみんなに自分自身と重ね合わせてみる問いかけ（やりとり中の下線部）を意識的に入れ込んだ。C 子だけの問題ではなく、みんながお互いの気持ちを考えあう学級にするきっかけになればと考えた。

温かく柔らかい雰囲気の中で話が進み、子どもたちの笑顔に担任と二人でほっと胸をなでおろした。この後 C 子が在籍学級の中で少しずつ友達の輪を広げていっている様子を担任が伝えてくれた。

6. 4年生に進級した C 子

4年生に進級した C 子は、3年生の時にさりげなく支えてくれていた友達と同じ学級になり、楽しく学校生活を送っているようであった。しかし9月頃から、吃音症状が重くなるのと比例して、黙り込んだり固まったりするという話を担任から聞くことが多くなった。そこでまずは通級の時間に、2年生男児 E と一緒に吃音について学習する時間を設定した。今まで自分の吃音についてあまり語りたがらなかった C 子であったが、E 児と3人で話すと「音読やみんなの前で発表する時にどもりやすいし、そんな時はとても不安になる」「どもるのがいやなので、知らないふりをしてしまうことがある」「発表の時につまるとみんなの視線を感じる。迷惑をかけていると思う」というような気持ちを伝えてくれた。その内容を担任に伝え、在籍学級の子どもたちにも伝えようということを確認しあった。C 子自身も自分の気持ちをみんなに知ってほしいと言う。それは C 子が自分の言葉で語るのが一番よい。しかしその時の C 子にとってそれはまだ少しハードルが高いと思えた。「先生も

一緒にみんなに話そうか？」と尋ねると、「それならいい」と答え、「先生、いつ話すんですか？」「今度話すんですよね。」と楽しみにしている様子が伺えた。問題はそれをどうやって在籍学級の子どもたちに伝えるかである。C子だけを特別視するような雰囲気にはしたくない。

7. 授業の構想～学級の子どもたちの実態を知る～

まずはことばの教室がどんな所なのか、吃音とは何かを知る中でコミュニケーションについて考える授業ができるのではないかと考えた。

子どもたちにとってアンケートの回答である。

ア ことばの教室は、どんなところだと思いますか？

- ・うまくしゃべれない人がいるところ ・ことばが苦手な人が勉強するところ
- ・話すのが苦手な人が、みんなととけこむためにいくところ ・心配事がある人がいくところ
- ・勉強が苦手な人がいくところ ・苦手なところを楽しくなおすところ
- ・遊び場所 ・楽しそう ・楽しく授業をするところ
- ・みんなと一緒にだと集中できないけど、一人だったら集中してできるところ

イ ことばの教室について質問してみたいことはありませんか？

- ・どんな勉強をしているのか ・どんな人がいつているのか ・国語や算数の勉強はするのか
- ・なぜたまにしかないのか ・なぜ限られた人しかいけないのか ・どうやったら入れるのか
- ・なぜおもちゃがあるのか

また、子どもたちに自分の得意なこと、苦手なことについても尋ねてみた。

ア 得意なこと

- ・サッカー ・編み物やマスコット作り ・スポーツ ・体を動かすこと
- ・おしゃれをすること ・友達の人に気づくこと

イ 苦手なこと

- ・水泳 ・そうじ ・漢字 ・みんなの前で発表すること（恥ずかしい） ・友達と話すこと（えっと、えっとと言って話が長引く） ・難しいことにチャレンジすること ・野菜を食べること

この二つのアンケートをもとに、授業を進めていくことにした。

8. 授業の実際

- ① 「ことばの教室」についての理解を深める。
- ② 吃音についての正しい知識をもたせる。
- ③ C子が抱えている「不安」を知り、自分の経験と重ね合わせながら、コミュニケーションの意味について考えさせる。

という、3つのステップで授業を進めた。

①の段階では、子どもたちが書いてくれたアンケートをもとに話し合いを行った。

「算数の計算やっていると、こんがらがってくる」「水泳があると、お腹が痛くなる気がする」等、自分の苦手なところを率直に話してくれる子どもたちとやりとりをしながら、「みんな

得意なこともあれば、苦手なこともある」「苦手なことに取り組むのにはちょっと勇気がいるけれど、誰か応援してくれる人がいればその勇気が湧いてくることもある」「ことばの教室は、心配事や困ったことがある人みんなを応援していく場所である」ということを伝えていった。

②の段階では、「吃音」という言葉があることや、「吃音がある人は世界中にいる」「100人に1人ぐらいの割合でいる」「吃音には波がある」「吃音の現れ方はひとりひとり違うし、困っていることや悩んでいることもひとりひとり違う」ということを教えていった。吃音という言葉を目にするのも初めてだった子どもたちは、真剣に話を聞いてくれた。

そこから、③の段階でC子の思いにつなげていった。以下に示すのは、その時の記録である。

注) T: 教師 S: 子ども

T: C子さんが、言葉につまんで言うまでに時間がかかったりすることがあるでしょう。その時、みんなはどう思う？どんな気持ち？

S: がんばれって思う

S: 正直いって言いにくいんだけど、時間が過ぎてなわとびの時間とかに遅れるから早く言ってほしいなあって思います。

S: 早く自分の意見が言えるようにならないとなあと思います。

S: 最初は、早くしてよ、とか、後の時間をもったいないとか思っていたけど、でもあとからは、その後に言う人が早くすればいいから別にいいんじゃないかなあって。

S: ぼくは去年までC子さんが言えない時は、早くしてほしいなあと思っていたけど、去年、C子さんのことについて、先生と勉強してからは、別に気にならなくなった。

S: 聞いてると、何で言えないのかなって思った。

T: そうだよ。聞いてる時は、何で言えないの？早く言ってよ！って思うよね。

じゃあ、そんな時、C子さんが、どんな気持ちなのか聞いたことある？（みんな、ううん、と大きく首を横にふる）ないよね。じゃあ、聞いてみようか。C子さん、みんなに伝えてくれる？

C子: （無言。しばらく黙ったままの時間が過ぎる）

T: じゃあ、先生にこの前話してくれたことを、C子さんの代わりにみんなに伝えるね。C子さんは、「はい元気です」が言えない時、「みんなはすらすら言えるのに、何で自分だけ言えないんだろう。みんなに迷惑をかけてしまう。みんなきっと待ってるだろうなあ、みんな迷惑だと思ってるだろうなあ」そんなことを考えるんだそうです。さっき、ことばの教室は、困りごと相談できるって話したよね。C子さんが、ことばの教室で先生に話してくれました。ああ、そんなことを思ってるんだと思いました。

「はい元気です」を言うのって難しい？（ううん、ううん）簡単だよ。でも、だからこそ、C子さんは、つらいんじゃないかなあって思う。難しいことだったら、できなくても諦めもつくかもしれない。でも、ただ「はい元気です」っていうだけの簡単なことが自分だけにはできない。なぜかわからないけど言葉が出てこない。一生懸命言おうとすればするほど、言えない。

先生は、ことばの教室で、C子さんといろんな話をしています。ことばがつまって困っていることも話してくれました。それを聞いて、先生は、困っているんだったら、学級みんなに話してみようかとC子さんにたずねてみました。すると、C子さんは、「はい」って言ったんです。どうしてだと思う？

S: みんなに伝えたいから？

T: うん、それが一番だよ。みんなに自分の気持ちを聞いてほしいって思ったんだよ。でも、どうして、そう思ったか分かる？

SS:

T: それは、みんなを信じているからだよ。みんなも、困ったことがあって相談する時には、意地悪する人や話を聞いてくれない人には相談しないんじゃない？ 話をするって勇気がいるもの。でも、話したらみんなわかってくれるかもと思ったら、話す勇気も出てくると思う。C 子さんが、みんなに話したいって言ったのは、みんななら自分の気持ちをわかってくれると思ったからなんだよ。

今日は、C 子さんが困っていることについてみんなにいろいろ考えてもらったけど、みんなも何か困ったことがある時は、友達や担任の先生、もちろんことばの先生でも、相談してくれると嬉しいです。そしたら、こんなふうにして、みんなで考えあったり助け合ったりできることがあるんじゃないかなあって思います。

コミュニケーションは双方向性のものである。どんなことを言っても、どんな話し方をしても、認めようとする、理解しようとする関係性が育っている集団であれば、安心して自分の思いを語ることができる。言葉を大切にすることは言葉に込められた思いを大切にすること、言葉を超えるものを大切にすることである。そんなメッセージを子どもたちに届けたかった。

授業後、子どもたちが書いてくれた感想を紹介する。

- C 子さんが言えない時に迷惑かけている、どうしようなどと思っていることが分かり、よかったです。先生との勉強は、初めてじゃなかったけど吃音や C 子さんの気持ちが知れてよかったです。
- ことばの教室でこんなふうに一人の悩みがなくなるんだということにすごく感心しました。吃音の人がたくさんいるのもすごいなあと思いました。
- 一人で発表する時にのどがつまって自分の思っていることが言えないのは、ぼくにも C 子さんの気持ちが分かります。
- 私は C 子さんみたいに 3 年の終わりぐらいまで発表ができなかったので、C 子さんの気持ちはすごく分かりやすかったです。
- C 子さんが無言になる時、早く言ってよとか C 子さんが傷つくことを思っていたけど、そうなんだ、わざと言っていなくてそういうふうになっちゃうんだなあと思って後悔しています。なぜかという、あんな悪いことを思ってしまったからです。あんなことを思ってしまったってごめんなさい。

授業中、自分の言葉で伝えられなかった C 子であったが、授業の後、にこにこしながら私のところに寄ってきた。次の日、「自分で言えなかったけど、不安だったということ言えばよかった」と話してくれた。「そうだ。ずっと不安だったんだものね。もしこれからも何か不安なことがあれば、今度は自分からみんなや担任の先生に相談してみるといいかも」と返事をした。

9. 授業のその後

3 月最後の参観日に、4 年生は「二分の一成人式」を行うことになった。ひとりひとりがそれぞれ、自分の保護者あての手紙をみんなの前で読み上げるというものであった。

しかし C 子は自分の番になると言葉が出てこない。そんな C 子に対して担任の先生は、学級の子もたちと一緒にどうすればいいかを考えてくれた。いろいろな案が出たらしが、C 子の希望を聞き、隣の子と一緒に読んでくれることになった。

次に示すのは、C 子の作文（抜粋）である。

○ 私が一番心に残ったのは、ちかいの言葉と感謝の気持ちです。私は感謝の気持ちの最後にお母さんに「大好き」と言いたかったです。だけど、自分の口では言えなくて、F 子さんに伝えてもらいました。F 子さんは大きな声ではっきり伝えてくれたので、とってもうれしかったです。F 子さんに感謝しました。家に帰ってお母さんに「どうだった？」と聞いてみました。すると、お母さんが、「感動して泣いたよ」と言いました。自分の口で伝えなかったけど、できなかつたくやしきもあるけど手紙にしてお母さんに伝えられたのでよかったです。手紙を読むとお母さんは涙を流しながら「とってもよかったよ。またこれからも二人で力を合わせてがんばっていこうね」ってギュッと抱きしめてくれました。とっても心強く勇気がわきました。

担任の先生は、次のようなことを語ってくれた。

○ 最初は、C 子さんが言葉に詰まった時、担任としてどう動いたらよいかわからず、戸惑ってしまった。授業がストップしてしまうこともたくさんあり、その都度時間を決めたり、友達と一緒に言わせたりしてみた。学級の子もたちは、彼女が頑張っていることをよく理解していたので、言えない時には、気持ちを聞いて周りの人に伝えたり、一緒に言ったりするなど、自分たちで工夫してサポートしていこうとする姿がたくさん見られるようになった。担任である私が、子どもたちから教えられることが多かった。

吃音には波があるということを理解していても、調子のよい時を知っているだけに、つい「これぐらいだったら言えるだろう」と高い要求をしてしまったり、時には、C 子さんが甘えているようにみえて、叱ってしまったりすることもあった。どうにか調子をよくできないかと葛藤することも多かった。もっと C 子さんの吃音について勉強し、理解しておく必要があったと考える。

最後の参観日、二分の一成人式での様子をみられたお母さんは、懇談の中で「友達に支えられている姿をみて、ありがたかった。みんなに感謝している」という旨の話を涙ながらに語ってくださった。

10. まとめと今後の課題

ここで紹介した取組が、吃音があるすべての子どもにあてはまるわけではない。この実践に取り組めた理由を挙げるとすれば、次の三つが考えられる。

(1) 本人・保護者・担任のニーズがあったこと

学級の中で人間関係をうまく結んでいけない状況をどうにかしていきたいという思いが三者に共通していたことである。疎外とまではいかないにしろ、学級の子もたちが C 子に対して困惑やいらだちを感じている状況を切り開くためには、まず吃音というものを学級の子もたちに理解してもらう必要があると考えた。

(2) 担任や子どもたちとの情報交換が密にできたこと

日頃から担任の先生とは子どもたちの様子についていろいろな情報交換をしており、子どもたちのことを話題にして楽しく笑い合える関係があった。それがあったからこそ授業に入る計画もスムーズに立てられた。また、学級の子もたちと気軽に話ができる関係であったのも、この取組ができた大きな要因であると思う。

(3) 率直に意見が出し合える学級の雰囲気があったこと

言葉が出にくい C 子に対して、周囲に理解を求めるだけでは逆に C 子を孤立させることになってしまう。そこで、まずは子どもたちが C 子に対して抱えている困惑やいらだちを率直に出し合い、受け止めることから進めていこうと担任と確認しあった。それができる学級の雰囲気があったし、一人一人の悩みの解決策をみんなで考えていこうとする担任や子どもたちの存在も感じられた。負の感情を押し込めることなく、それをプラスに変えていこうとするエネルギーがあった。

一方で、課題も残る。

(1) 本人の力をどう育てるか

今回は吃音のある子が暮らしやすい環境づくりの視点で、在籍学級での子どもたちへの働きかけを述べた。しかし、大切なのは吃音がある子ども自身が、自分自身の「吃音」について学び、自分自身を客観的に見つめ、うまく「吃音」とつきあっていく方法を探っていくことだと思う。発達的な観点からも必要な課題と考える

(2) 担任との連携

ことばの教室で個別に取り組む指導とは違い、通常学級における支援は、子どもと子どもをつないでいくことが大きな役目になってくる。そう考えた時、この授業を「C 子だけの特別授業」であってはいけないと思った。C 子からの問題提起をきっかけとして、「伝えたい思いはあるのに、うまく伝えられない」感情を自分自身の経験と重ね合わせながら共有させていくようにした。しかし、通級担当として、どこまで学級の指導に入っていくとよいものか常に迷いながらの実践であった。ここに紹介したような子どもとのやりとりは、本来ならば担任がすべきことだったのではないかと、という思いはぬぐえない。

当時の担任（3年生時、初任者）に話を聞いてみたところ次のように答えてくれた。「当時の自分は知識がほとんどなく、授業をしたくてもどう進めていけばよいか不安だったので、とても救われた。一緒に学級づくりを進めてきた今なら自分で子どもたちと話ができそうだ。でも今感じるのは、学級は担任一人で見なくてもいいのかなということ。いろいろな先生方が担任と一緒に子どもたちのことを見守ってくれるというのはとても心強い。」

1.1. おわりに

通級児童が在籍学級の中で生き生きと過ごしていけること、それはその学級にいるすべての子どもたちが安心して暮らすことができることにつながる。通級という場所から学級の中に安心と信頼を育むためにどんな支援ができるのか、本取組から考えてみたい。

(1) チームとして迅速に動ける学校づくり

A 校では、子どもが何らかのヘルプサインを出しているのではないかと気づきがあれば、関係職員が連携し迅速に支援の方向性を見いだそうとする協働体制がある。その際、通級担当者が、その子どもの実態把握や具体的支援の手立てについて相談を受けることも多い。今回のように授業そのものに入っていくことは少ないが、子どもについての話をしていく中で、その子の課題の背景を探っていくことを日常的に行っている。職員全体で子ども理解を深めながら実践を進めていける学校であることの意義はとて

も大きい。

(2) 校務を生かした在籍学級の子どもたちとの関わり

通級担当者が学校の中でどんな位置付けであるかは、各地域・各学校によって様々であろう。ただ担当者が自分の校務（私の場合は栽培であったが）や自分の得意分野を生かし、通級児以外の児童と接することは、通級の時間だけでは把握しきれないその子の周囲の情報をつかむ上でとても有効であった。「子どもを子ども集団の中で見る」ことによって、支援の手がかりをつかむことができるのではないかと考える。

以上、吃音がある児童に関わった報告を述べたが、学級担任、通級児童、学級の子どもたちと協働しながら進めていくその過程こそが大切なのだと考える。

文献

小林宏明(2009). 学齢期吃音の指導・支援—ICFに基づいた評価プログラム—. 学苑社.

Ⅳ 通級指導教室や通級児のことを知ってもらう取組

理解啓発活動を通して

1. はじめに

通級指導教室の担当者になって今年で15年目になる。初めての転勤で「次は言語障害の通級指導教室を開設するんだそうだ」と管理職に告げられたとき、教員生活6年目にして、恥ずかしながら「言語障害」も「通級指導教室」も初耳だったことを思い出す。「何ですか、それは？」と尋ねると、管理職からも「知らない」という答えが返ってきた。挨拶に行った先の管理職にも同じことを尋ね、同じ返答だった。市内のどこに同じ教室があるとか、どの先生に聞けば分かるとかいうことさえも分からず、何をしたらよいのかも分からず途方に暮れていた。教室を開設してからも訳が分からないままに過ぎていき、通級していた子どもたちにも保護者の方々にも申し訳なさいでいっぱいだった。ようやくこの教育のなんたるかを知ったとき、自分の技量を高めることと同時に、この教育をよく知らない周りの人々にも知らせていかねばならないという使命感を感じた。自分が全く知らなかったということへの反省と、職場の人たちも、通級児童の在籍学級の担任の先生方さえも「通級指導教室って何ですか?」「どうしてこの子は通級しているんですか?」と聞いてくる現実。この知名度の低さを何とかしなければ!という思いが、「理解啓発活動」に取り組んでいこうと決めた出発点である。

2. 初期の取組

通級指導教室の担当になった初年度の頃は、まだ特別に理解啓発授業をするという発想がなく、校内では教室を休み時間に開放して、遊びにやってきた子どもたちに通級の概要を話して聞かせることが唯一の方法だった。職員にも「通級について知りたいことや疑問はないか」というアンケートを採り、それに答えるような資料を作って配付した。

他校に対しては、通級児童の担任の先生に授業参観に来ていただいて、個別の懇談をし、そのあとでこちらが行事や授業の参観に出かけるといった方法をとっていた。

だが、これらの取組だけでは残念ながらあまり成果は得られなかった。校内では、通級児童の担任でもない限りはなかなか授業を見に来てくれる職員がいなかったし、管理職が交代するたびに説明を繰り返さなければならなかった。他校の場合も同様である。

3年目以降に県の内外で自分の実践を足かけ2年で5回ほど発表する機会に恵まれた。通級制度が施行されて5年目くらいの頃である。まだまだ通級指導教室の知名度は低かった。そのせいか、真新しい発表に興味を持って聞いてくださる先生方が大勢いた。このころから急激に通級希望者が増え始めた。

3. 新たな環境での取組

8年経過して新しい学校へと転勤した。そこでは前任の通級担当者のおかげである程度の土台が出来上がっていた。また、前年度から特別支援学級が新設されて、校内の特別支援教育に関することは、主任が中心に取り組む体制となっていた。おかげで私は通級指導

教室の経営に集中することができた。この身軽な立場を利用して動かない手はないと考え、それまで温めていた新たな試みをたくさん始めることができた。

赴任して早々に各在籍学級担任に向けて理解啓発の予定を伝え、それらを実行に移した。まず、他校に向けては春の運動会訪問や在籍校の授業参観などを行い、校内に向けては高学年をターゲットに「理解啓発授業」を始めた。連絡ノートを使った連携も前任校から引き続いて行った。また、当時、はやり始めていたものに学校のホームページがあるが、更新の頻度が少ないと見てもらえなくなることも考慮して、保護者と担任に向けた教室経営に関するブログとして個人的にスタートさせた。校内 LAN を使った「電子掲示板」には教室の取組を知らせるホームページを子ども自身に作らせたり、各通級児童にブログを疑似体験させて、普段なかなか顔を合わせる事のない通級児童同士が画面上でコミュニケーションを図るなど、様々な取組をした。また、市内でも指折りの広さの敷地を利用して、本校の特別支援学級の児童と協力して校内で夏休みにデイキャンプを行い、在籍学級の友達も招待して子どもたちのコミュニケーションの場を設けたり、保護者同士の親睦を深めたりする機会を提供した。情報発信と周りとのコミュニケーションに最大限の力を尽くした。

4. 市内の通級指導教室担当者へのアンケート（平成22年度）

市内の通級担当者を対象に、以下のように三つのアンケートを行ってみた。これは、啓発の方法が自分一人だけの偏った意見にならないようにと、他者の意見を参考にするつもりで行ったものであるが、中には是非取り入れてみたいと思われる方法も書かれていた。

① 「通級指導担当者として、若しくは言語・聴覚障害児教育担当者として、在籍学級担任や担当児童生徒の親学級にどのように働きかけているか。」

これに対しては、ノートやメールを使った毎日の連絡、個別の支援計画の作成、行事や授業の参観、理解啓発授業などが挙がっていた。この中の1校に、自校に対して、通級児童がいないクラスや学年に対しても年度初めに全ての学級に対して理解啓発授業を行っている学校があった。難聴教室との併設校であるが、将来的には是非参考にしていきたい取組である。

② 「在籍学級担任にも可能な、学級の中でできる(集団の中で行ってこそ効果が上がる)と思われる言葉の教育や、通級児童・生徒へのケアにはどんな方法があるか。」

これについては、板書の仕方や声の出させ方、学級の雰囲気作りへのアドバイスなど、主に通級児童に対する配慮事項が挙げられた。

③ 「私たち言葉の教育関係者が、通常の学級に対して出来る働きかけにはどのようなことがあるか。」

この問いに対しても①の設問とほぼ同様で、教室に出向いての理解啓発授業や、医療との連携協力などが挙げられており、「理解啓発と連携」の重要性を示す結果となっている。

5. 最近の通級指導教室での取組（平成23年度）

（1）通級児童の心の状態を知る

年度初めに通級児童に対して以下の質問を行っている。これらの質問は、長年いろいろな質問項目を試みながら実践・検討を重ね、その結果現在の項目に至った「子どもの学級内での様子が分かる質問」である。

ア 新しい学級で友達はできたか。

→コミュニケーションを積極的に取ろうとしているかどうか分かる。人間関係に課題を抱えている場合、できない、いない、等と答える場合が多い。

イ 昨年度までに同じ学級だったクラスメイトは何人いるか。

→通級継続児童であれば、現在のクラスに「何故、本児が授業中に抜けて行くのかを知っている」児童がいることになる。初めて通級することになった児童ならば、クラスの児童に「去年と違う」ことに気づいてもらえる可能性がある。

ウ 担任の先生とはどんな話をするのか。

→担任に近寄りやすい等ということはないかを知る手掛かりになる。

エ 休み時間は何をして過ごすのか。

→周りの子どもと自らコミュニケーションを図っているかがよく分かる。

オ 学級の係活動や委員会活動、課外の部活動などへの参加はどうなっているか。

→学級内での立場や、コミュニケーション意欲が分かる。

アについては、全員があまり積極的に友達を作っていないことがわかった。保護者（母親）からは一様に「うちの子はスロースターターだから学級が変わると周りの様子を見ているので友達作りに時間がかかる」という言葉が出てくるが、担任からは「積極的に周りに溶け込めない」という評価をされていることが多い（授業参観時の懇談内容より）。児童本人の談では「仲のいい子と離ればなれになった」「みんなが遊んでくれない」「ちょっといを出される」「（人付き合いが）面倒くさい」「一人で遊んでいた方が楽しい」という声が多く聞かれる。

イについては、本人が通級に出かけていなくなることを知っていると思われるクラスメイトが何人いるのか、という意味での問いかけである。学級数にもよるが、学年2学級しかない1校を除いては、ほぼ学年3～4学級規模の学校がほとんどで、仲のよい友達かどうかは別として、昨年度までの状況を知っているクラスメイトは、少なくとも8～10人はいるようである。

ウについては、やはり担任の先生と話をするのは時間的にも難しいのか、全員の児童が4月当初は「個人的には話したことがない」と言っていた。日が経つにつれて会話できる児童も現れたが、高学年だけであった。通級から戻ったらその日の出来事を必ず担任に話すようにと言っているが、実際に話ができている児童はほとんどおらず、担任に聞かれてから「忘れた」と答える場合が多いらしい。担任による通級授業の参観・懇談会後は、共通の話題として話すことができるようになった児童もいるが、やはり高学年児童である。

エについては、一人で過ごす児童が多い。一部の児童は、ほかのクラスメイトたちの輪に交わりながら歩いて歩く者もいる。一人で過ごす理由はアで述べた理由と重複する。

オについては、係活動・委員会活動が立候補制で、希望者多数の場合は「じゃんけん」や「くじ」による公正なものなので、希望通りにいかないことがあっても責任をもって取

り組んでいる。課外の部活動は今年度の児童については参加者が一人だけであった。参加しない理由について、「遊びの時間がなくなるから」がほとんどを占め、その遊びの内容も仲のよい友達と約束して遊ぶのではなく、自宅でゲームをするかテレビを見るかであった。基本的に他者とのつきあいを避けている様子が見えられた。

(2) 自校内理解啓発授業

毎年ゴールデンウィークが終わる頃から6月半ばにかけて、5年生を対象に「通級指導教室ってなあに？」と題した理解啓発授業を行っている。今年で7年目になる。23年度の5年生には終了・退級した自校通級児童が2人いる。5年生と限定しているのは、6年生では卒業までに期間が短く、有意義なかわりをもつには時間が少ないこと、4年生以下では理解が難しい要素も多いと思われるためである。市内の全小中学校の中で通級指導教室は数校にしかなく、そのうちの1校に在籍したことを、1つの自慢として卒業してほしいとの思いと、校内にある特別支援学級や隣の敷地にある特別支援学校との障害理解啓発連携指導（5年生総合学習・福祉）の先陣を切って行っている。

<実践の様子と事後の反省>

1) あいさつをする

「隣のクラスが驚くくらい」の指示が具体的だったので、まるで低学年児童のように大きな声であいさつすることができた。同様に「内緒話の時」の例えも分かりやすかったようである。このあいさつからいきなり「音声障害」の説明に入ってもすんなりと入ることができた。次回はこれを騒音計による数値に置き換えて、難聴の説明をここに繋げて更に具体的に話を進めたい。

2) 言葉遊び、3) 話し合い活動Ⅰ

時間的な制約（当日は短縮40分授業）で普通のしりとりは割愛したが、いきなり行った「かさねきリズムしりとり」はかなり難しかったらしく、上手くできなかった児童が続出した。児童たちからは「不快」な気持ちが多く聞かれた。使えない言葉があることや、言葉が出てこないときの恥ずかしさがいろいろな言葉で表現された。

4) 何て言っているのかな？、5) 話し合い活動Ⅱ

母音「あいうえお」と、それに子音を付けて文にした言葉「はしるねこ」の2種類をビデオの音声を消して視聴した。母音はほぼ全員が分かったが、後者は全く分からなかった。口形で予想して「かきくけこ」などの50音を続けて言う児童は多くいたが、文であることに気がつく児童はいなかった。聴覚障害児はこの「口の動き」を見極めて言葉を「見ている」ことを知り感心していた。それと同時に聞こえないことの不便さを痛感していた様子だった。難聴体験用ヘッドフォンには興味を示す児童が多かった。

6) その他の障害

特別支援学級や特別支援学校で聞いてはいるものの、具体的には肢体不自由者しか想

像がつかない様子が見られた。事前の調査でも圧倒的に障害者＝肢体不自由者であると思
い込んでいる児童が多い。通級に限らず特別支援教育を受ける子どもは体が不自由だと思
っている旨の書き込みが多かった。そのため、障害者＝肢体不自由ではないということ
を伝えた。その他にもいろいろな障害があることは口頭で伝えたが、詳細は特別支援学校と
の学習で学ぶことを予告し、特別支援学校にもそのように伝えた。

7) 発音練習体験

発音練習のための機器とフォルマントグラフを使った母音の学習を行った。正しい音
を出すことが意外と難しいのだということに気がつく児童が数人いた。逆にどうしてこれ
らの音が出せないのかという障害の根本的なことに疑問を持ち、質問に来る児童も数人い
た。今までに出会った言語障害と思われる友達の話を打ち明けに来る児童も現れ、興味
の高まりを感じた。これを機会に通級児童とのコミュニケーションが図れるようにしたい。

教室の取組である校内ツイッターやブログの紹介をしたところ、興味を持った児童が
おり、後日、学級のコンピュータ授業の際に書き込みをしてくれた児童が数名いた。

実践後の子どもたちの感想は概ね次の通りであった。

- ・発音の苦手な子や耳が聞こえにくい子の気持ちがよく分かった。
- ・発音が苦手な子の話を理解してあげられるようになりたい。
- ・顔を見ながら話してあげるようにする。
- ・手を貸してあげる、優しくしてあげる。

など

なお、反省点としては、他の障害に関わることとして聴覚障害や視覚障害の体験を取り
上げたところ、そのインパクトが強かったようで、子どもたちの一部に、「ことばの教室」
について、難聴や弱視の教室との混乱を招いてしまった点があげられる。

(3) 在籍学級担任向け授業参観・懇談会

6月から7月にかけて、一人ずつ在籍学級担任を招いて授業参観・懇談会を行った。一
人を除いて通級の授業参観は初めてだということで、新鮮な目で自分の学級の一員である
児童の姿を見ていただくことができた。中には「あんなに楽しそうにいっぱい話ができる
子だったんですね！」と感嘆の声を上げる担任もあり、在籍学級において、普段、担任の
前ではなかなかよい面が発揮されていないことが想像される一言だった。

懇談の中で、学級内での児童の様子はもちろんのこと、周りの子どもたちの反応を聞い
たところ、年度初めに本校で行った通級指導教室入室式・進級式で依頼したように、児童
の通級について学級で紹介済みの所が多く、子どもたちの理解は進んでいるとのことだ
った。あとは通級児童本人の積極的な交わりにかかっているようである。

ことが当たり前となり、帰ってきて次の授業に交わっていることもごく自然になっているため、みんなが気にならないようになってくるとのことである。

通級に出かけることがごく自然な状況になることが一番好ましいことなので、この傾向は望んでいた通りになっていることを示している。

(2) 他校通級児童の在籍学級・学校訪問

1学期の間は、ほとんどが運動会の参観にとどまっているが、1校だけ授業参観にも訪れることができた。この学校は、本校の隣接地域の学校で、両校の児童たちが進学する中学校は同じ学校になる。校内には私の勤務校にかつて在籍した児童もおり、逆に、この学校から転入してきた児童が勤務校に在籍していることもある。従って、通級指導教室の存在が比較的によく知られている学校である。この日も違う学年の児童から「先生はことばの教室の先生だよな？私4年生になるまで向こうにいたんだよ！」と声をかけられた。

児童Bは5年生で、前年度の授業参観の折りにも、学級の児童や保護者に向けて「ことばの教室」の紹介をしており、その時は「ことばの教室」について、Bが通級で頑張っている内容について、また、周囲の児童たちへの「Bへの配慮のお願い」を中心に話をした。この話が子どもたちにかかなりの反響を呼んだ。1週間後にたまたま本校で行われた野球部の試合で来校していた該当校児童数名が、私の姿を発見して「あっ、ことばの教室の先生ですよ！B君がいつもお世話になっています！」と挨拶をしに駆け寄ってきた。しかも、違うクラスの友達がその姿を不思議がっていると、彼らは私のことについて周りに説明し始めたのだ。たった一度の話で、よその学校の先生について詳しく説明できるほど、しっかりと話を聞いてくれていたことを当時の担任の先生に報告した。するとそれが野球部担当の先生にも伝わり、理解の輪が広がってBと遊ぶ友達も増えた。ちなみに今年の担任のC先生はその野球部顧問の先生である。

C先生は、前日に通級授業参観に来ていただいたばかりで、当日の朝、学級の児童たちに、通級指導教室へBの参観に行ってきたこと、そこで本人が頑張っていた様子、そして今日の授業参観に私がやってきてお話をすること、以上のことを事前に話しておいていただいた。

話の内容は予め本児と話し合い、どんなことをみんなに伝えてほしいか、言ってほしくないことはあるか、綿密に打ち合わせを行い、保護者にもその内容を話して了解を得た。内容はおよそ以下の通りである。

Bは1年生の時から通級していること、毎週発音の練習を重ねながら、今現在苦手な音がほぼ完成に近づいていること、残る課題は普段の会話の中で正しい音を意識的に使うこと、そのためには通級指導教室だけの取組では足りないということ、普段一緒にずっと過ごしているからこそ学級のみんが協力してBの頑張りを認めて訓練に協力してほしいということ。これらのことをBと事前に話し合っていて決めて、クラスメイトが自分の発音の「応援団」になることを承知の上で当日を迎えた。

取組の1週間後、本児が通級した時に、開口一番にとっても嬉しそうな顔をして「来てくれてありがとう！」と言ってくれたことが、その後の経過が良好であったことを物語っている。担任のC先生からも後日連絡があり、学級内での周囲との関係が一段と良くなって

きているとの嬉しい報告があった。それ以降、Bは通級での会話も学級での会話も、更には家庭内での会話までも、苦手音を意識した発音ができるようになってきている。年度末には終了・退級できるという期待が本人のやる気を突き動かしたと思われる。

7. おわりに

2学期からも他の学校で同様の取組を行った。ほとんどの学校で昨年度の実施が大変好評だったため、今年度も取組の協力を依頼しやすかった。管理職がわざわざ正門まで出迎えてくれた学校もあり、こちらの取組に対してかなり理解が進んできたことが感じられた。管理職が替わっても引き続き協力的な学校であれば、理解が定着したと考えることができる。

一方で、「理解啓発は学級経営の一環として担任が行うべきことであり、第三者が介入することではない」との考え方もあり、思い通りにはいかない部分もある。しかし、各担任が学級経営上で啓発を行うのは確かに一番効率のよいことであり、それが理想のスタイルだとも思っている。しかし、それがなされているとは言い難い現状から、このような活動が重要視されてくるということもまた事実である。

小さな活動の積み重ねが、大きな理解の輪になって広がっていく様子がよく分かるこの数年間であった。

