

第5章

ことばの遅れを主訴とする子どもの実態と

指導内容・方法に関する考察

I. ことばの遅れを主訴とする子どもの実態に関する考察

II. ことばの遅れを主訴とする子どもの指導内容・方法に関する考察

本章では、まず、ことばの遅れを主訴とする子どもの実態について、第3章で取り上げた7つの事例研究の結果について全体的に考察する。次に、ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導内容・方法について、第4章で検討した項目で7つの事例研究の指導内容・方法を整理する。

I. ことばの遅れを主訴とする子どもの実態に関する考察

1. 事例研究におけることばの遅れを主訴とする子どもの実態

第3章では、7事例それぞれについて、実態の整理と指導の効果を検討し、図5-1のように整理した。ここでは、子どもの実態について7事例の全体的な整理と考察を行う。

子どもの実態については様々な観点や捉え方がある。図5-1においても、「子どもの姿」、「教師の捉え」、「教師が解釈した背景要因」の3つが、それぞれ子どもの実態を表していると言える。本研究では、表面に現れる「子どもの姿」やその姿に対する「教師の捉え」を明らかにするとともに、子どもがそのような姿を示すのはなぜか、また、教師が子どもの姿をそのように捉えたのはなぜかなど、背景にあるものを検討してきた。それが「教師が解釈した背景要因」である。

また、本研究では、研究協議会や事例検討会、研究分担者の訪問等において事例を担当した研究協力者との協議を繰り返した。協議を通して、ことばの教室の担当者は子どもの表面的な姿に対してのみ指導を行うのではなく、子どもとのかかわりの中で「背景要因」を探り、「背景要因」に対する指導を指導内容の中心にしていることが明らかになった。そこで、本研究では、子どもの実態は「教師が解釈した背景要因」に表現されるものと捉え、整理、検討することとした。

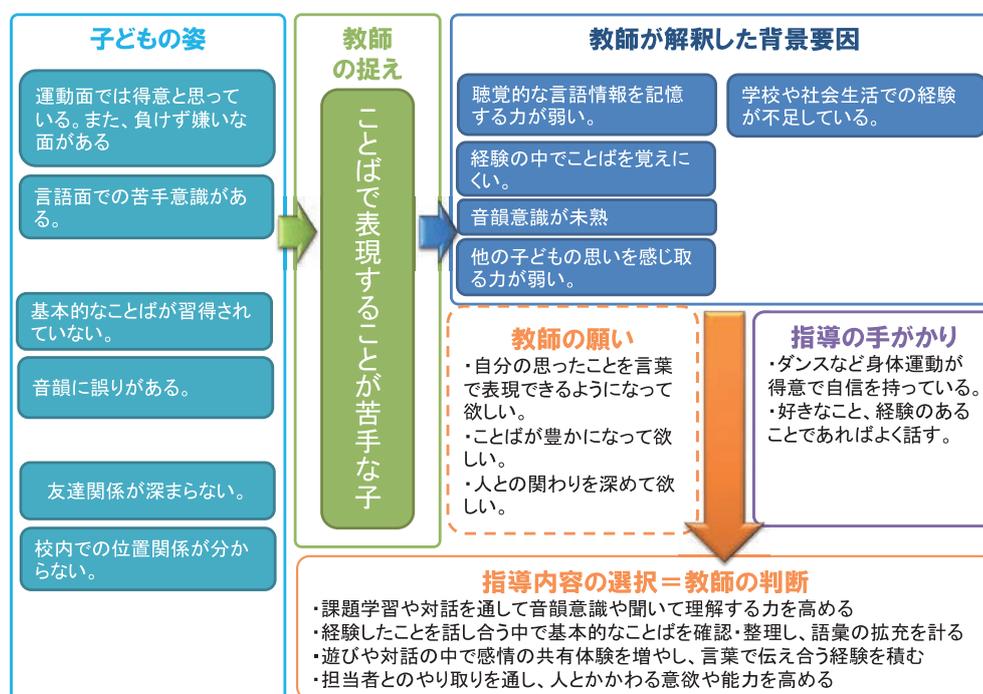


図5-1 各事例における実態の整理 (事例Aの例)

表5-1-1 ことばの遅れを主訴とする7事例の実態（背景要因の整理）

報告学年	事例A	事例B	事例C	事例D	事例E	事例F	事例G
事例研究の表題	1年生～3年生 話すことの苦手があつたAさん	2年生～4年生 内容は漠然としているが、おしゃべりなBさん	年長～2年生 得意を生かして文字を習得したCさん	1年生～2年生 たくさんの思いがあるのにもかかわらず、自分の気持ちや考えをうまくことばにできないDさん	年中～年長 人とのコミュニケーションがうまくいかないEさん	1年生 自分のことを認めてほしいFさん	1年生～4年生 ぴったりはまる伝え方をすれば理解できるGさん
語彙	表出語彙に課題 理解語彙に課題	表出語彙に課題 ことばの理解が不十分		場に応じた適切な表現が難しい 言語理解の困難さ			気持ちの表出の困難さ
運動	微細運動に時間がかかる	手先が不器用 姿勢の保持が困難 筋緊張が弱い		力のコントロール	感覚統合が困難	身体感覚の課題	
認知	聴覚的記憶力が弱い 音韻意識が未熟	ワーキングメモリーが小さい 視覚情報の推理が困難 注意・集中が困難	聴覚記憶の困難 音韻意識の困難	認知面の偏り	認知面の偏り	注意・集中が困難	見通しの困難さ こだわりの傾向
情緒	周囲他者とのかわりが十分に形成されていない	子ども同士のコミュニケーションが難しい 自信がない		感情のコントロールが困難	感情のコントロールが困難	感情のコントロールが困難	気持ちの整理の困難さ
対人	他者の意図理解が弱い			反射的に言ってしまう	表現する意欲が乏しい 一方的に話す、変える	他者理解、コミュニケーションの課題	他者の意図理解の困難さ
社会性				本見なりの理解の仕方 自分の気持ちをふり返る経験が不足	状況理解が困難	ルールの理解が困難	文脈理解の困難さ
その他	学校や社会生活の経験の不足	衝動性	全体的な発達の遅れ	環境的要因			

研究分担者3名が、第3章の7事例における「教師が解釈した背景要因」を内容によって分類し、分類方法について協議した。その結果、表5-1に示す7項目に分類できた。7項目とは、以下に示す【語彙】、【運動】、【認知】、【情緒】、【対人】、【社会性】と【その他】である。

(1) 【語彙】

語彙は、7事例中4事例で実態として挙げられた。全体としては表出語彙と理解語彙が課題となるが、事例Aと事例Bでは、表出語彙と理解語彙の量が課題となった。一方、事例Dと事例Gでは、語彙の量は課題とならないが、「場に応じた適切な表現が難しい」、「知っている言葉が出てこない」、「気持ちの表現の困難さ」のように語の使用についての課題があると考えられた。

(2) 【運動】

運動は、7事例中5事例で実態として挙げられた。内容は3つに分けられた。「微細運動に時間がかかる」、「手先が不器用」のような微細運動に関する課題、「姿勢の保持が困難」、「筋緊張が弱い」、「力のコントロール」のように粗大運動に関する課題、「感覚統合が困難」「身体感覚の課題」など運動に関係する感覚の課題である。

(3) 【認知】

認知は、7事例の全てで実態として挙げられた。内容は5つに分けられた。「聴覚的記憶力が弱い」、「ワーキングメモリが小さい」などの記憶に関する課題、「音韻意識の困難」、「視覚情報の処理が困難」などの情報処理に関する課題、「認知面の偏り」、「こだわり」など認知面の偏りに関する課題、「注意・集中が困難」という課題、「見通しの困難さ」という課題である。

(4) 【情緒】

情緒は、7事例中6事例で実態として挙げられた。内容は4つに分けられた。「周囲他者とのかかわりが十分に形成されていない」、「子ども同士のコミュニケーションが難しい」、「自信がない」など、他者とのかかわりの課題、「感情のコントロールが困難」という課題、「心理的な安定が困難」、「気持ちの整理が困難」などといった心理的な安定の課題である。

(5) 【対人】

対人は、7事例中5事例で実態として挙げられた。内容は3つに分けられた。「他者の意図理解が弱い」などの他者理解の課題、「反射的に言ってしまう」、「一方的に話す」など他者への意識の課題、「表現する意欲が乏しい」など表現する意欲の課題である。

(6) 【社会性】

社会性は、7事例中4事例で実態として挙げられた。「本児なりの理解の仕方」、「ルールの理解が困難」など状況理解の課題である。

(7) 【その他】

その他には「学校や社会生活の経験の不足」「衝動性」「全体的な発達の遅れ」「環境的要因」が挙げられた。

2. 子どもの実態に関する考察

本研究の7事例の結果から、ことばの遅れを主訴とする子どもたちの実態は7項目に分類できた。ことばの教室の担当者から、ことばの遅れを主訴とする子どもたちは多様である」と聞く機会が多いが、その多様さが確かめられたとともに、その多様さを整理する観点を示すことができたと考える。

「ことばの遅れ」という語からは、語彙に課題がある子どもの姿を想定しやすい。しかし本研究における事例研究では、語彙そのものには課題がない事例があった。それに対して、認知は全ての事例で課題があり、情緒も6事例で課題があった。このことから、ことばの教室の担当者は、表面に出やすい「ことば」そのものの状態だけではなく、その背景にある認知面や情緒面などにも着目して子どもを捉え、支援を行っていることが明らかになった。

個々の事例を見ていくと、事例Aと事例Bでは、語彙の表出や理解の課題が中心であり、その背景として記憶力の弱さが想定された。これらの課題が他者とのかかわりを難しくしていると考えられた。

事例Cは、全体的な発達の遅れがある子どもだが、ことばの教室の担当者は認知面、特に聴覚記憶や音韻意識の困難さに着目した。

事例Dに対して、担当者は、1年生のころまでは情緒面、対人面や社会性の課題が中心であると捉えていたが、支援の進展とともに認知面の偏りが中心の課題であると捉えた。

事例E、事例F、事例Gは、情緒面や対人面、社会性の課題が中心であり、語彙そのものの課題はないか少ないと捉えられていた。

Ⅱ. ことばの遅れを主訴とする子どもの指導内容・方法に関する考察

1. 事例研究 7 事例における指導内容・方法

ことばの遅れを主訴とする子どもの指導内容・方法については、ワークショップの結果から 7 つの項目が得られた。即ち【表現する 伝える】、【理解する わかる】、【身体の動き】、【認知的側面】、【自信や意欲】、【他者とのかかわる】、【教科学習】及び【その他】である。ここでは、第 3 章の 7 つ事例研究について、この 7 つの項目で指導内容・方法を検討する。

事例 A では、まず、楽しめるやり取りを通して、子どもと親和的な関係を形成することをめざした。これは【自信や意欲】や【他者とのかかわる】に該当する内容であった。この親和的な関係を基本として、音韻意識の問題やことばの理解や表現の問題、人と関わる意欲や能力の問題などを観点にした指導が行われた。これらはそれぞれ、音韻意識の問題は【認知的側面】に、ことばの理解は【理解する わかる】に、ことばの表現は【表現する 伝える】に、人とのかかわる意欲や能力は【他者とのかかわる】に、それぞれ該当する内容であった。

事例 B では、当初、ゲーム活動を通して他者と楽しく関わる経験を積むことや、肯定的で具体的なフィードバックがなされることによって、達成感やできた喜びを担当者と共有することなど【自信や意欲】や【他者とのかかわる】を重視した指導が行われた。同時に【表現する 伝える】【理解する わかる】【身体の動き】に関係する指導が行われた。実際の指導においてはこれらの項目の要素が一体となってなされていた。例えば、「運動や身体を使った遊びを通して体幹の安定を図る」「眼の動きや微細運動を取り入れた活動を通して、それらの能力の向上を図る」を指導目標とした第二期では、同学年の児童とゲーム活動を行い、楽しく遊ぶ経験を積ませるようにした。

事例 C では、自由遊びの中で会話を楽しんだり担当者が介入して反応的にかかわったりするなど【表現する 伝える】や【自信や意欲】に該当する内容や、音当て遊びやクイズ等ゲーム的な活動によって音韻意識を高めることなど【認知的側面】に該当する内容から指導が始まった。それは、次第に、しりとりやことば集めなど意図的な【理解する わかる】や【認知的側面】への指導に変化した。さらに、アニメのキャラクターの名前を通じたカタカナの習得や絵と文字とのマッチングなど、文字を使った【認知的側面】への指導にと変化していった。また、この事例では子どもの興味・関心を生かすことによって課題への抵抗感をなくすようにしていたが、これらは【自信や意欲】に該当する内容であった。

事例 D では、初めに情緒面や社会性に着目し、信頼関係を作ることを重点とした指導を行った。ゲームや描画など関心のあることを活動として選択した。こうした活動の際、担

当事者が事例の気持ちを言語化するなどすることで情緒面が少しずつ安定し、関係が良好になってきた。これらは全体として【自信や意欲】や【理解する わかる】につながる内容であった。さらに、適切な言い方のモデルを示すなど【表現する 伝える】や他者の気持ちを伝えるなどの【他者とのかかわる】に該当する内容の指導がなされた。その中で事例と担当者の関係がさらに良好になっていき、苦手な課題にも少しずつ取り組むようになった。苦手な課題とは、ことばを想起することや文字の学習である。これらの【認知的側面】に関する課題が、今後の本事例に対する中心的な指導内容になると考えられた。

事例Eでは、事例が好きなものを題材とした遊びを中心に展開し、その中で、自分から動いたり、担当者に要求を伝えることができるようになったりする指導が行われた。これらは【自信や意欲】【他者とのかかわる】【表現する 伝える】に該当する内容であった。また、遊びの中で様々な動きや感覚を経験できるようにしていた。初めは粗大運動が中心であったが、遊びの進展の中で、手先の巧緻性を必要とする活動が増えてきた。これらはいずれも【身体の動き】に該当する指導内容であった。さらに、自分のイメージを他児に伝えて共有しようとするなど、かかわりが広がった。担当者はその仲立ちをしたり、担当者自身も遊びの中に入ったりするなどして遊びを展開していった。こうした活動は【表現する 伝える】や【他者とのかかわる】に該当するものであった。

事例Fでは、当初、担当者と事例とが共有し通じ合う喜びを味わうことをめざした。そのため事例が好きなもの作りなど夢中になって取り組める活動を指導の中心とした。これは【自信や意欲】に該当する。事例と担当者との関係が形成された後、指導目標と指導内容を設定しなおした。すなわち、「自分の気持ちや考えを、ことばで整理して伝えることができるようになる」では【表現する 伝える】が該当した。また「感情のコントロール・ストレスの対処の仕方について話し合う」では、【理解する わかる】と【他者とのかかわる】が該当した。さらに「身体感覚や運動機能を高める」では【身体の動き】が該当した。実際の指導においては手指の巧緻性や注意の集中を要する活動が行われた。これらはそれぞれ【身体の動き】【認知的側面】に該当するものであった。

事例Gでは、当初は、学習する内容を担当者から提示されたものから選び、交渉して決めるなど、対人関係や社会性に対する指導が中心であった。これは、【他者とのかかわる】に該当するものであった。続いて、一日の生活についてことばで説明することや4コマの絵と説明文のマッチング、時系列に沿った絵の並べ替え等を行い、状況の理解やことばの理解に関する指導が行われた。これらは【理解する わかる】に該当するものであった。続いて、自分の気持ちを表す絵カードを選択して言語化することや出来事を図示して想起しことばで説明することなど、気持ちや状況を表すこと重視した。これらは【表現する 伝える】と【認知的側面】に該当するものと考えられた。また、見通しを持つことを意図したゲームを行った。これも因果関係等の【認知的側面】に該当するものと考えられる。さらに、小集団での活動を通し、他児の気持ちを考え表情の絵から選んだり、望ましい行動を考えたりする指導が行われた。これは、【他者とのかかわる】に該当するものであった。

2. 事例研究7事例全体のまとめ

次に、項目別に整理すると、【表現する 伝える】、【理解する わかる】、【自信や意欲】、【他者とかかわる】は7事例全ての指導内容に含まれていた。【身体の動き】は事例B、事例E、事例Fの3事例で、【認知的側面】は事例A、事例C、事例D、事例F、事例Gの5事例で指導内容に含まれていた。【教科学習】や【その他】に該当するものは7事例には含まれていなかった。

どの事例でも指導開始後のしばらくは【自信や意欲】を中心にした指導が行われた。ことばについて何らかのつまずきや苦手意識を持つ子どもたちに対して【自信や意欲】につながる指導は必須であると考えられる。

子どもに対人面での課題があったり表現の意欲が乏しいなどの課題があったりする場合には、子どもと担当者との関係作り、すなわち【他者とかかわる】も重要な指導内容である。子どもと担当者との関係が良好でなければ、その後の指導は成立しないからである。また、こうした子ども達にとって、ことばの教室の担当者という他者と良好な関係を築くことができるという体験そのものが【自信や意欲】につながるであろう。

子どもと担当者との関係が安定してからは、他の通級児との関係作りをするなど【他者とかかわる】ことに広がりを持たせる指導が行われていた。子どもと担当者という安定した2者関係に、担当者が仲介者になる形で他児との関係を築いていくということも、ことばの教室の重要な指導の一つであろう。

このような関係性の成立した後に、子どもたちにとって苦手な部分である【表現する 伝える】、【理解する わかる】に関する指導がなされていた。

【身体の動き】は3事例で、【認知的側面】は5事例で指導内容に含まれており、ワークショップでの結果と同様に、これらの項目もことばの教室で重要な指導内容であると言える。これらは「ことば」との関連がないように考えがちな項目であるが、例えば、事例Fが身体を使った活動でイメージを他者に伝えようとする気持ちが芽ばえ、伝えることができたように、【身体の動き】は、【他者とかかわる】ことや【表現する 伝える】につながり、その結果【自信や意欲】が高まることが考えられる。また、【認知的側面】については、事例Gが、絵カードを通して状況理解する力を高め、小集団活動において他児との間でその力を発揮するなど、【認知的側面】の指導は【他者とかかわる】ことに関連することが考えられた。

