特教研 B-293

専門研究 B

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

―子どもの実態の整理と指導の効果の検討―

（平成24年度～25年度）

研究成果報告書

平成26年3月

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

通級による指導は平成５年の制度化以来 20 年を経過した。この間、対象とする障害が加えられる等の変更があったが、通級による指導を受けている子どものうち言語障害のある子どもが最も多い状況は変わっていない。通級による指導を受けている言語障害のある子どもは増加し続けており、平成 24 年度には 32,674 人に上った。これに言語障害特別支援学級に在籍する 1,568 人を加えると全国で３万４千人の子どもが、ことばの教室（言語障害通級指導教室及び特別支援学級）で指導を受けている。

このうち「ことばの遅れ」を主訴とする子どもは３割程度（平成 23 年度国立特別支援教育総合研究所全国調査）を占めており、全国的には数多くの子どもたちがことばの遅れを主訴として指導を受けている。ことばの遅れとは、特別支援教育の制度においては「言語機能の基礎的事項の発達の遅れ」を指す語である。ことばの教室では、従来から多様な子どもたちをことばの遅れという主訴で受け入れてきた。ことばの教室担当者は、その多様さゆえに指導に苦慮しているが、それでも指導を行い、実践を積み重ねてきた。

一方、学習障害や注意欠陥多動性障害が通級による指導の対象となったり、通常の学級における特別な支援を必要とする子どもやその子たちへの支援に対して関心が高まったりするなどの特別支援教育の進展の中で、ことばの教室は、その役割を再確認する必要に迫られている。

このような現状の中、多様であると言われていることばの遅れを主訴とする子どもたちについて、その実態や指導内容・方法を今日的視点で再整理し、ことばの教室における指導について発信することが重要であると考え、本研究を企画した。実施にあたっては、事例研究を研究の中心に据え、ことばの教室担当者から子どもの実態の捉え方や指導に関する多数のエッセンスを得て整理した。また、ことばの教室担当者とワークショップを行ったり、ことばの教室の実践報告をレビューしたりして可能な限り多数の実践に触れ、ことばの教室における指導の重要事項を抽出、整理した。こうした成果をまとめたものが本研究成果報告書である。

本報告書をことばの遅れを主訴とする子どもへの指導にあたっている先生方に活用していただき、指導の充実とともに、子どもたちのことばや学びがより豊かなものになれば幸いである。

本研究の実施にあたり、ご協力いただいた研究協力者、研究協力機関のみなさま、事例研究への参画と事例の報告についてご了承いただいたお子さんと保護者のみなさま、ワークショップや研究会で知見を提供下さいましたみなさまに心から感謝申し上げたい。

研究代表者　企画部　主任研究員　久保山　茂樹

目　　次

はじめに

第１章　研究の概要 ･･･1
　　Ⅰ．問題と目的 ･･･3
　　Ⅱ．方　法 ･･･4

第２章　ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導の現状 ･･･7
　　Ⅰ．ことばの教室における子どもの実態と指導－全国調査結果から－ ･･･9
　　Ⅱ．ことばの遅れを主訴とする子どもに対する指導実践の動向
　　　－研究会における実践報告の概観－ ･･･20

第３章　ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導事例 ･･･27
　　Ⅰ．話すことの苦手さがあったＡさん ･･･29
　　Ⅱ．内容は漠然としているが、おしゃべりなＢさん ･･･39
　　Ⅲ．文字を習得することで音韻意識が向上したＣさん ･･･49
　　Ⅳ．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 ･･･57
　　Ⅴ．人とのコミュニケーションがうまくいかないＥさん ･･･69
　　Ⅵ．自分のことを認めてほしいＦさん ･･･79
　　Ⅶ．ぴったりはまる伝え方をすれば理解できるＧさん ･･･89

第４章　ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導内容・方法
　　－ことばの教室担当者ワークショップからの検討－ ･･･97

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 ･･･111
　　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 ･･･113
　　Ⅱ．ことばの遅れを出訴とする子どもの指導内容・方法に関する考察 ･･･117

第６章　ことばの遅れを主訴とする子どもに対する早期からの支援の場
　　に関する実地調査 ･･･121

第７章　ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導に対する提言　・・・139
Ⅰ．ことばの教室担当者は、どのような思いで
子どものことばを育てるのか
－担当者の立ち位置を「観」のレベルで考える意味－　・・・141
Ⅱ．言語発達への支援
－アメリカの言語聴覚士（SLP）による言語指導からの提言－　・・・147

第８章　総合考察　　ことばの遅れを主訴とする子どもの実態と指導　・・・153

おわりに

第１章　　研究の概要

Ⅰ．　問題と目的

Ⅱ．　方　法

１．方　法

２．研究体制

Ⅰ．問題と目的

「ことばの教室」（言語障害通級指導教室や言語障害特別支援学級）や「幼児ことばの教室」（言語障害のある幼児への指導を行う機関）では、構音障害、吃音や言語機能の基礎的事項の発達の遅れのある子どもを対象に指導を行っている。このうち、言語機能の基礎的事項の発達の遅れについては、「ことばの遅れ」または「言語発達の遅れ」等と呼ばれている。平成 23 年度に本研究所が行った全国調査では、ことばの教室に通う子どもの28.4％がことばの遅れを主訴としており、構音障害を主訴とする子どもに次いで２番目に高い割合であった。幼児に限れば、ことばの遅れを主訴とする子どもは 39.2％で、構音障害を主訴とする子どもと同じ割合を示していた[1)]。

このように、多くの子どもたちがことばの遅れを主訴としてことばの教室に通っているが、子どもたちの実態は多様であると言われている。多様な実態を示す理由の一つとして、ことばの遅れを主訴とする子どもの多くが就学前に気づかれており、その時の主訴はことばそのものの遅れであったが、成長に伴って多様な状態像を示すようになることが挙げられる。また、もう一つの理由として「言語機能の基礎的事項の発達の遅れ」という表記が示す状態像に多様な解釈の可能性があり、ことばの教室担当者が、支援を必要な子どもの範囲を幅広く捉え、指導してきた実態があることが考えられる。

ことばの教室では、ことばの遅れを主訴とする子どもたちに対し、言語障害教育が蓄積してきた知見を活用した指導を行うと同時に、発達障害教育における学習障害（ＬＤ）のある子どもへの指導やソーシャルスキル等の指導等の知見を指導に取り入れてきている。しかし、ことばの教室の担当者は、子どもの多様な実態をどう捉え、どのような内容で指導すればよいかなど対応に苦慮しており課題が多い[2)]。

これに対し、近年の言語障害教育の研究動向を見ると、構音障害や吃音に関する研究が多く、ことばの遅れを主訴とする子どもの実態や指導内容・方法に関して、早期からの一貫した支援を視野において検討する研究は見られない。ことばの遅れという早期からの支援が重要な領域において、子どもの実態や指導内容・方法を今日的視点で検討し再整理すると同時に、早期からの支援の場について現状を把握、整理する必要があると考えられる。

ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導に関するこのような現状を踏まえ、本研究は以下の３点を目的とした。

１．幼児ことばの教室やことばの教室に通っていることばの遅れを主訴する子どもの実態を明らかにする。

２．ことばの遅れを主訴とする子どもに対して幼児ことばの教室やことばの教室では、子どもの成長に伴ってどのような指導や支援が行われているのかを明らかにする。

３．ことばの遅れを主訴とする子どもへの早期からの支援のために、幼児ことばの教室やことばの教室は、地域でどのような役割を果たしているかを明らかにする。

Ⅱ．方　法

１．方　法

本研究では、目的の達成のため、①ことばの遅れを主訴とする子どもの実態の整理、②ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導内容・方法の整理、③ことばの遅れを主訴とする子どもへの早期からの支援の場に関する情報収集と整理の３点を行うこととした。そのための方法として以下の４つを実施した。

このうち、特に、事例研究、ワークショップによる資料収集、実地調査による資料収集と目的との関係について図１－１に整理した。

（１）事例研究

研究協力者、研究協力機関に依頼し、幼児ことばの教室やことばの教室で指導を受けていることばの遅れを主訴とする幼児児童７名について２年間の事例研究を実施した。結果から、ことばの遅れを主訴とする子どもの実態を整理し、子どもの成長に伴って変化する指導内容・方法について整理、検討した。結果は第３章で示した。

（２）ワークショップによる資料収集

研究協力者や研究協力機関の地域にある幼児ことばの教室及びことばの教室の担当者と、ことばの遅れを主訴とする子どもに関する指導内容・方法等についての協議をワークショップ形式で実施し、その協議内容を資料として収集した。結果は第４章で示した。

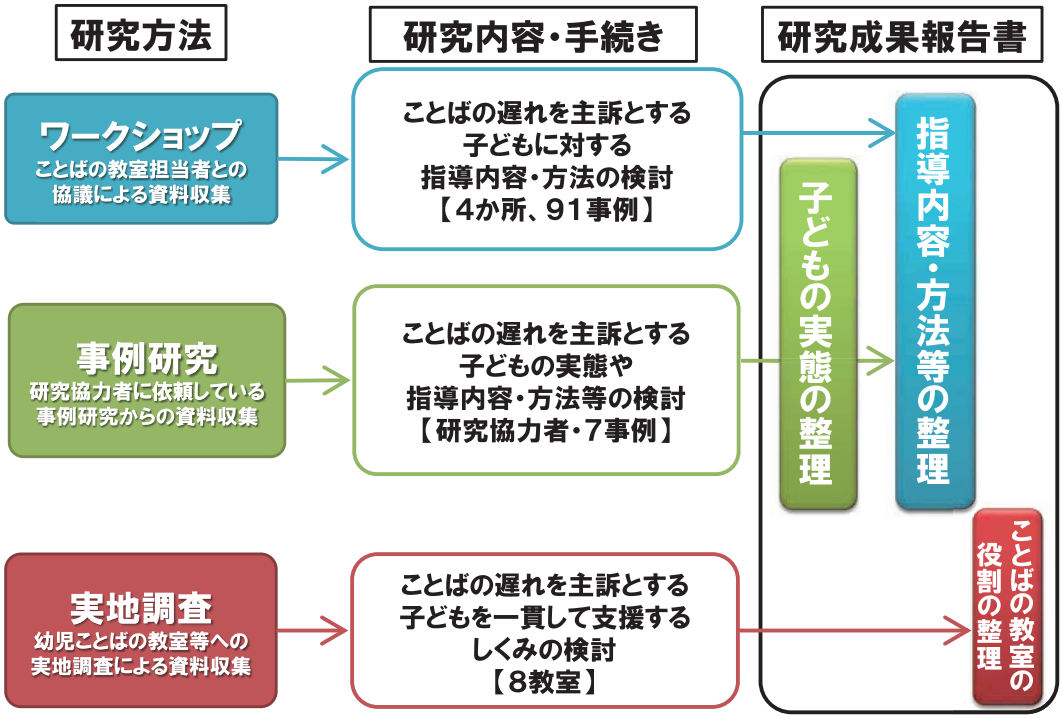

図１－１　本研究の方法の枠組み

（３）実地調査による資料収集

『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』において、幼児の指導をしており、ことばの遅れを主訴とする子どもが多く通っている教室の中から、乳幼児健康診査等の母子保健担当と連携していたり、小学校との支援の連続性について取り組んでいたりするなど、特色ある実践を回答した幼児ことばの教室等を実地調査し、活動の実際や地域の支援体制における役割について資料を得て整理した。結果は第６章で示した。

（４）その他の情報収集

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会や地域の研究会に参加、または研究紀要を収集し、ことばの遅れに関する指導の実践報告を収集分析した。結果は第２章のⅡで示した。

２．研究体制

本研究の研究体制は以下に示したとおりである。上記１で示した方法で研究を行うため、幼児ことばの教室とことばの教室に研究協力者と研究協力機関を委嘱した。また、言語障害教育研究に熟達し国内外の情報を持つ大学の研究者に研究協力者を委嘱した。

研究代表者

久保山茂樹　　（企画部　主任研究員）

研究分担者

小林　倫代　　（教育研修・事業部　上席総括研究員）（研究副代表）
牧野　泰美　　（教育研修・事業部　総括研究員）
松村　勘由　　（教育研修・事業部　上席総括研究員）（平成 24 年度）

研究協力者（敬称略）

青山　新吾　　（ノートルダム清心女子大学）
小金井智子　　（東京都　杉並区立桃井第一小学校）
佐藤　久美　　（神奈川県　厚木市立北小学校）
島田　和紀　　（岡山県　高梁市立高梁小学校）
吉田　忍　　（北海道　夕張市立ゆうばり小学校）
瀬志本　進　　（長野県　上田市立南小学校）
髙井美奈子　　（群馬県　高崎市立中居小学校）
村瀬　忍　　（岐阜大学）

研究協力機関（敬称略）

岐阜市立大洞幼稚園　　（園長：藤村美保子　教頭：広瀬みゆき）

＜文　献＞

１）国立特別支援教育総合研究所(2012)．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.

２）全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会(2013)．全難言協機関誌きこえとことば平成 24 年度．第 31 号.

第２章

ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導の現状

Ⅰ．ことばの教室における子どもの実態と指導
－平成 23 年度の全国調査結果から－

Ⅱ．ことばの遅れを主訴とする子どもに対する指導実践の動向
－研究会における実践報告の概観－

Ⅰ．ことばの教室における子どもの実態と指導
－全国調査結果から－

ここでは、平成 23 年度に本研究所が実施した「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」から、本研究に関係する部分を取り出して紹介し、ことばの教室における「ことばの遅れ」を主訴とする子どもの対応についてその実態と指導内容について示す。

調査内容・結果等の詳細については、文献を参照されたいが、調査は郵送による質問紙法、平成 23 年 9 月 1 日の実態を回答することとして依頼した。

１．ことばの教室における子どもの実態

指導を受けている幼児児童生徒について、特別支援学級と通級指導教室に分け、正式な指導対象者と、正式な指導対象ではないが指導している子どもについて、難聴（40 dB未満、40～59 dB、60～79 dB、80～99 dB、100 dB以上、不明、一側性難聴、人工内耳片耳、人工内耳両耳）と言語障害（構音障害、口蓋裂、吃音、言語発達の遅れ、その他）別に、さらに学校段階別に分けてその人数の記入を求めた。障害種別と学校段階別によって整理した結果は表２－１に示す通りである。指導している幼児児童生徒の総数は、31,374 名であった。その内訳は幼児が 4,813 名、小学生が 25,844 名、中学生が 708 名、高校生以上は９名であった。

表２－１　幼児・児童・生徒の内訳（全体）

	40dB未満	40～59dB	60～79dB	80～99dB	100dB以上	不明	一側性難聴	人工内耳片耳	人工内耳両耳	難聴合計	構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達の遅れ	その他	言語合計	総合計
幼児	12	1	8	1	3	0	2	0	2	29	1946	45	377	1888	528	4784	4813
小低	103	164	148	91	65	8	37	84	11	711	9381	191	1703	4001	1604	16880	17591
小高	55	141	164	109	53	10	31	67	7	637	1910	111	1160	2881	1554	7616	8253
中学	33	60	78	76	49	2	6	37	3	344	51	11	51	127	124	364	708
高校	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	3	4	6
高卒	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3	3
合計	203	366	399	278	170	20	76	188	23	1723	13290	358	3292	8897	3814	29651	31374

（注）小低とは小学校低学年、小高とは小学校高学年を指す。表２－２，表２－３も同じ。

（１）指導の場

特別支援学級で指導を受けている幼児児童生徒は総計で 2,664 人であった（表２－２参照）。そのうち学級に在籍している子どもは 2,237 人であり、在籍せずに指導している子どもは 427 人（16.1%）であった。

通級で指導を受けている子どもは 28,710 人であった（表２－３参照）。そのうち指導対象として計数されているのは 26,363 人であり、教育相談等により正式な指導として計数されないが指導している子どもは 2,347 人（8.2%）であった。

表２－２　特別支援学級における幼児・児童・生徒の内訳

	40dB未満	40～59dB	60～79dB	80～99dB	100dB以上	不明	一側性難聴	人工内耳片耳	人工内耳両耳	難聴合計	構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達の遅れ	その他	言語合計	総計
幼児	0	0	2	0	1	0	0	0	0	3	37	0	7	57	2	103	106
小低	15	54	50	41	40	4	5	44	4	257	684	8	114	274	104	1184	1441
小高	17	36	48	54	32	2	5	38	5	237	208	15	80	232	116	651	888
中学	4	24	43	51	31	2	1	22	2	180	4	1	6	15	21	47	227
高校	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
高卒	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	36	114	144	147	104	8	11	104	11	679	933	24	207	578	243	1985	2664
	(3)	(4)	(4)	(4)	(2)	(3)	(2)	(1)	(3)	(26)	(193)	(4)	(32)	(97)	(75)	(401)	(427)

（注）括弧内は、正式な指導対象児以外の教育相談等で対応している人数であり、内数として計上している。表 2-3 も同じ。
「幼児」は、幼児ことばの教室等や小中学校の特別支援学級で相談・指導の受けている幼児である。
「高校」「高卒」は、小中学校の特別支援学級で相談・指導を受けている生徒等である。

表２－３　通級指導教室における幼児・児童・生徒の内訳

	40dB未満	40～59dB	60～79dB	80～99dB	100dB以上	不明	一側性難聴	人工内耳片耳	人工内耳両耳	難聴合計	構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達の遅れ	その他	言語合計	総計
幼児	12	1	6	1	2	0	2	0	2	26	1909	45	370	1831	526	4681	4707
小低	88	110	98	50	25	4	32	40	7	454	8697	183	1589	3727	1500	15696	16150
小高	38	105	116	55	21	8	26	29	2	400	1702	96	1080	2649	1438	6965	7365
中学	29	36	35	25	18	0	5	15	1	164	47	10	45	112	103	317	481
高校	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	4	4
高卒	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3	3
合計	167	252	255	131	66	12	65	84	12	1044	12357	334	3085	8319	3571	27666	28710
	(26)	(20)	(12)	(12)	(4)	(2)	(8)	(4)	(3)	(91)	(844)	(41)	(207)	(713)	(451)	2256)	2347)

（注）「幼児」は、幼児ことばの教室等や小中学校の通級指導教室で相談・指導の受けている幼児である。
「高校」「高卒」は、小中学校の通級指導教室で相談・指導を受けている生徒等である。

（２）障害別内訳

指導を受けている幼児児童生徒について、表２－１の幼児児童生徒の総数を障害種別構成比としてグラフにしたものが図２－１である。構音障害がもっとも多く、42.4%であった。次いで、言語発達の遅れ（28.4%）、その他（12.2%）、吃音（10.5%）、難聴（5.5%）、口蓋裂（1.1%）の順であった。

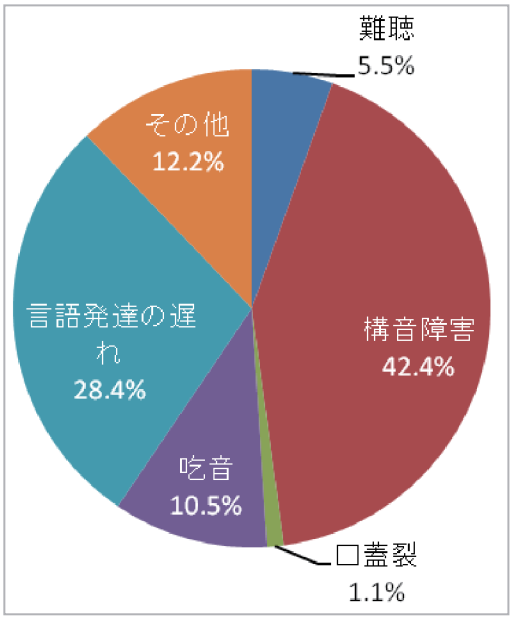

図２－１　障害種別構成比

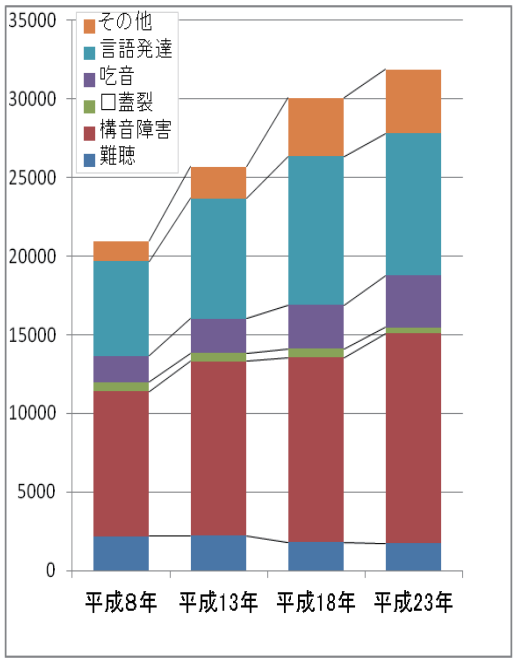

図２－２　子どもの人数の経年変化

指導を受けている子どもの人数について、平成８年からの経年変化を障害種別の積み上げグラフにして図２－２に示した。この図から分かるように、指導を受けている子どもの

全体の人数は、増加している。内訳として、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、その他の子どもの人数は増加傾向である。

次に、表２－１のデータについて、年代ごとの障害種別構成比を図２－３に示した（中学生、高校生と高校生以上は合算して「中学以上」とした)。　それぞれの年代で最も多かった障害種をあげると、幼児では言語発達の遅れ、小学校低学年では構音障害、小学校高学年では言語発達の遅れ、中学以上では難聴であった。この結果は前回の調査結果と同様の傾向である。

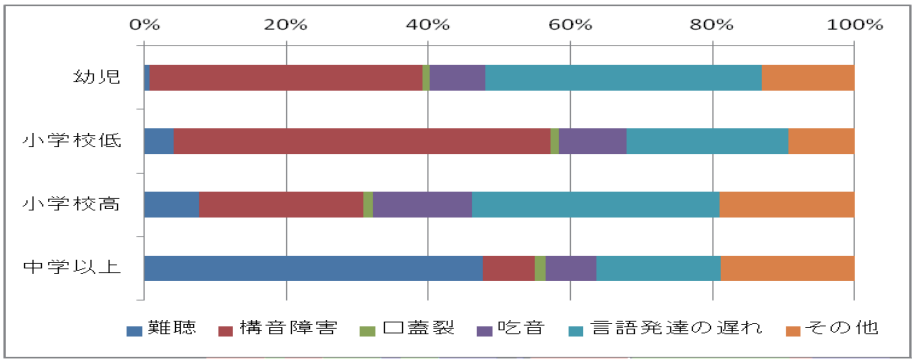

図２－３　年代ごとの障害種別構成比

それぞれの年代について障害種ごとの人数を図２－４に示した。小学校低学年に在籍している子どもの人数が最も多く、次いで小学校高学年であった。小学校低学年と高学年の構成人数を比較すると、構音障害の人数が高学年において約４分の１に減少している。これは、小学校低学年における構音指導により、高学年では指導を受ける必要がなくなったことが反映された結果と考えられる。

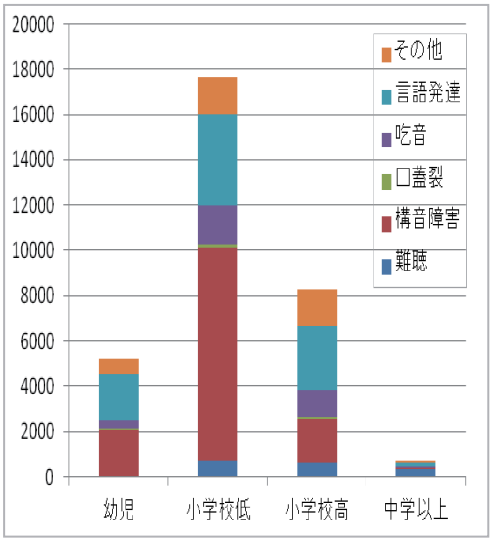

図２－４　年代ごとの障害種別人数

吃音、言語発達の遅れ、その他は高学年になっても人数に大きな変化はみられない。これらの障害種については、指導が長期間にわたっていると考えられる。

２．ことばの教室における指導

（１）指導形態

指導形態について、以下の５つの選択肢から学級・教室の全体的な傾向として回答を求めた。

ａ：ほとんど１対１の指導である

ｂ：１対１の指導を中心とし、小グループによる指導を併用している

ｃ：ほとんど小グループによる指導である

ｄ：小グループによる指導を中心とし、１対１の指導を併用している

ｅ：その他

回答結果を図２－５に示した。「a」と「b」の回答を合わせると全体の約９割であり、１対１の指導を中心としていることがわかった。

また、小グループによる指導を取り入れている「b」、「c」、「d」の回答を合わせると、約４割である。この傾向は、前回の調査結果とほぼ同様ではあるが、図２－６に示したように「a：ほとんど１対１の指導」の割合は、減少傾向（平成 13 年：69%、平成 18 年：58%、平成 23 年：54%）である。そして、「b：１対１の指導を中心とし、小グループによる指導を併用」は、やや増加傾向（平成 13 年：22%、平成 18 年：32%、平成 23 年：33%）である。

図による結果の比較から、１対１を中心に指導をしている傾向は変わらないものの、小グループによる指導を取り入れた指導形態が増えている傾向が見られる。その要因として、小グループによる指導が適切であると考えられる子どもが増えてきていること、教員数の関係で小グループによる指導をせざるを得ない状況があること等が考えられる。

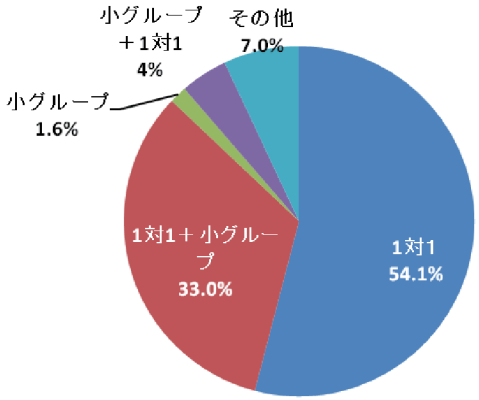

図２－５　指導形態

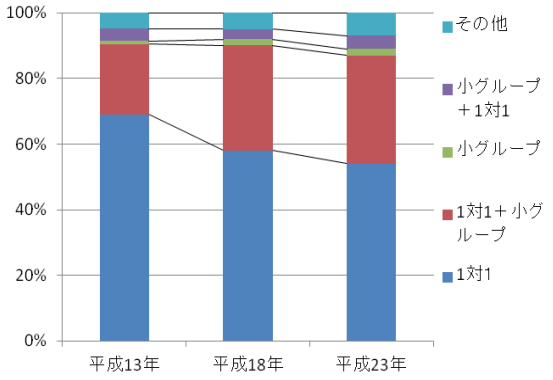

図２－６　指導形態の経年変化

（２）言語障害児の指導について課題となっていること

言語障害のある子どもの指導について課題となっていることを自由記述で回答を求めた。回答は、1,377 校中 872 校（63.3%）から記入があった。回答の内容は、「子どもの指導内容・方法に関する記述」、「周囲との連携や理解・啓発に関する記述」、「受入体制・指導体制に関する記述」、「人事・研修・制度等に関する記述」、「設備・備品、教室環境、その他」の五つのまとまりに整理・分類できた。回答の詳細は文献を参考にされたい。

ここでは、「子どもの指導内容・方法に関する記述」の中から、ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導の課題について紹介する。ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導については、「語彙力など、ことばの力を伸ばすための指導方法」、「コミュニケーション障害の子どもに対するニーズに応じた指導の在り方」、「発達障害を併せ有する子どもが増えており、どのように指導を進めていけばよいか」という課題があげられていた。

また、言語障害のある子どもへの指導の内容・方法等に関する記述としては、以下のような内容が示されていた。

・効果的な指導プログラムの立案の仕方。
・個に応じた適切な指導の方法。
・様々なニーズのある子どもにどこから指導を開始するか。
・自己肯定感を育むための指導・支援の方法。
・実践している指導がよいかどうか不安。
・集中力を持続させること。
・課題意識や、意欲、モチベーションの弱い子どもへの指導。
・楽しく学べる教材の工夫。
・主訴と実態にズレがある場合の指導。
・教科補充と言語指導の兼ね合い、バランスのとり方。
・通常の学級で本来の力を発揮できるようにするにはどうするか。
・効果的なグループ指導の内容やグループの組み方。
・指導の終了の見極めが難しい。終了の目安がわからない。

３．幼児の指導について

（１）幼児の指導に関する基本資料

回答があった 1,377 の校・園（機関）のうち、幼児を指導している小学校や幼稚園等機関の総数は 247 で、4,813 名が指導を受けていた。これらの幼児の障害別内訳を図２－７に示した。これは幼児１人について主たる障害１つとし、図中の６障害に分類したものである。

結果は、「構音障害」と「言語発達の遅れ」がほぼ同数であった。３番目は「その他」であり「吃音」や「難聴」を上回っていた。平成 18 年度実施の前回調査と比べると「構音障害」と「その他」の割合が増え「言語発達の遅れ」の割合が減少した。

また、247 機関のうち、専任の幼児担当者を配置している機関は 121 あり、3,877 名の幼児が指導を受けていた。また専任の幼児担当者を配置せずに幼

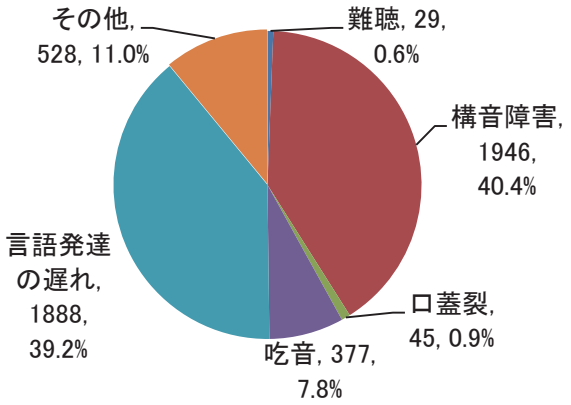

図２－７　障害別幼児数

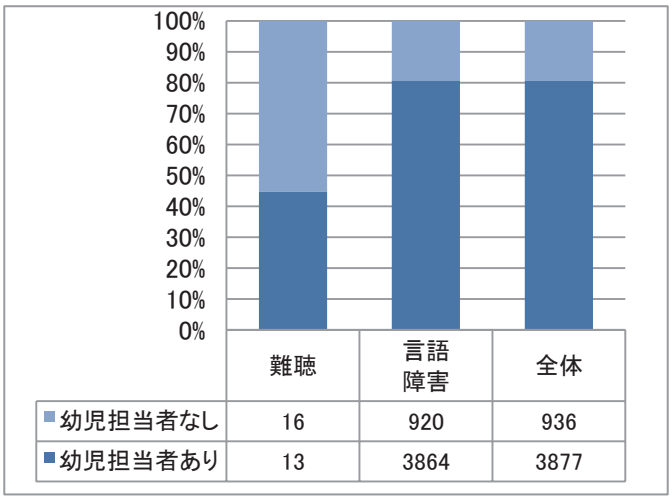

図２－８　幼児担当者の有無と指導人数

児指導を行っている機関は 126 あり、936 名が指導を受けていた（図２－８）。

(2) 相談や指導の開始時期について

①開始時期

幼児を指導している 247 機関全体について、相談や指導の開始年齢について回答を求めた結果を図２－９に示した。

相談の開始は３歳台がもっとも多く、続いて４歳台、２歳台の順であった。指導の開始は５歳台が最も多く、続いて３歳台、４歳台であった。少数であるが０歳台で指導を開始している教室があった。

(N=247)

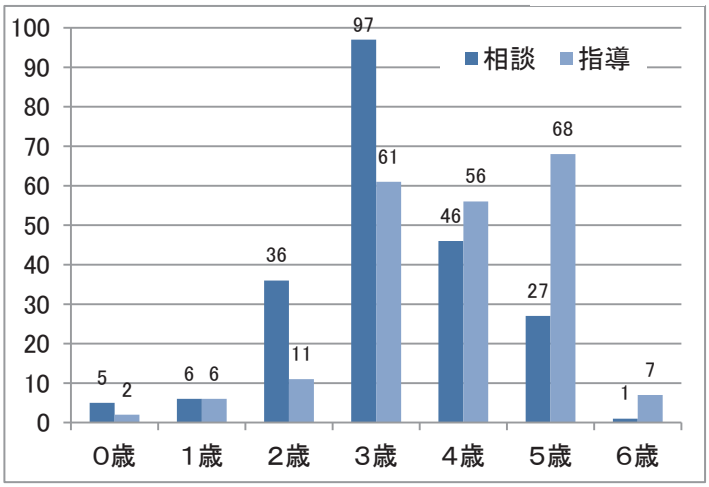

図２－９　相談や指導の開始年齢（数字は機関数）

この結果を幼児担当者の有無で比較したところ、相談の開始年齢は「幼児担当者あり」の機関では３歳が最も多く、「幼児担当者なし」の機関では４歳が最も多かった。また指導の開始年齢は「幼児担当者あり」の機関では３歳が最も多く、「幼児担当者なし」の機関では５歳が最も多かった。

②教室への紹介者

幼児を指導している学級・教室への紹介者について、選択肢による回答を求めた（複数回答可）結果を図２－１０に示した。回答は「保育所」、「幼稚園」と「保護者から直接」が多く、この傾向は前回調査と同様である。

この結果から、幼児を指導している学級・教室が地域の幼児教育機関や保護者への啓発を行っていることがわかる。

また、少数ではあるが乳幼児健診や医療機関からの紹介もあり、地域における早期からの支援システムの一員として機能している難言学級・教室があると言えよう。

(N=247)

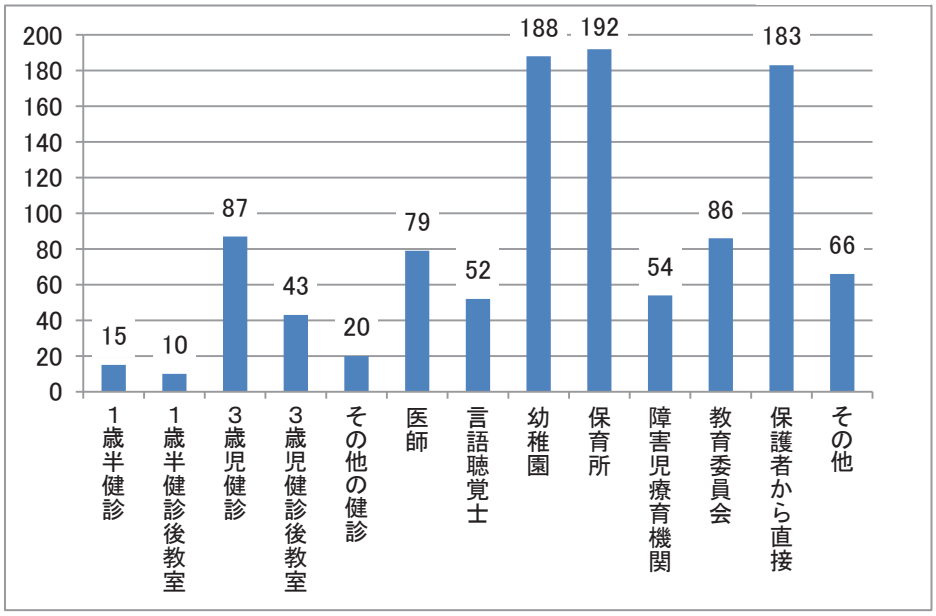

図２－10　幼児の指導の場への紹介者（数字は機関数、複数回答）

③地域の乳幼児健診への協力

次に、地域の乳幼児健診等への協力について選択肢による回答を求めた（複数回答可）結果を表２－４に示した。

回答数は多くはないものの、乳幼児健診や健診後の指導に職員を派遣している学級・教室があった。こうした取組によって、乳幼児健診による気づきから難言学級・教室における支援・指導が直接連携し、一貫した支援を行っているものと思われる。

表２－４　乳幼児健診等への協力（数字は人数）

健診等での役割	回答数
１歳半健診相談員	12
１歳半健診事後指導員	6
３歳児健診相談員	20
３歳児健診事後指導員	12
その他の健診の相談員	7
その他の健診の事後指導員	5

④幼児期の指導の後、小学校への引き継ぎについて

a 難言学級・教室への引き継ぎ

幼児担当者を配置する 121 教室について、小学校の難言学級・教室への引き継ぎに関する自由記述を回答内容で整理した。その結果「ケース会議等の実施」が 21、「文書と口頭で伝える」が 19、「口頭で伝える」が 12、「文書で伝える」が 11、「就学指導員会等を経由する」が６、「特になし」が７、「その他」が３であった。

「特になし」の中には幼児担当者がそのまま持ち上がりで小学生の指導をしている教室が３あった。これらの回答に加えて「同じ教室内で幼児担当者と小学校が日常的に情報交換している」という内容の記述が 20 あった。

b 通常の学級への引き継ぎ

幼児期の指導の後、通常の学級への引き継ぎに関する自由記述を回答内容で整理すると「幼児担当者」が 60、「教育委員会等」が７、「幼稚園・保育所から」が６、「小学校の担当者から」が２、「保護者から」が１、「特になし」が７であった。幼児担当者からの引き継ぎの方法としては「口頭で伝える」が 23、「ケース会議等の実施」が 14、「文書と口頭で伝える」が 12、「文書で伝える」が 11 であった。

⑤幼児の指導の場の設置・運営状況

a 設置形態

ここでは「幼児担当者あり」の機関、すなわち「幼児ことばの教室」等と呼ばれる機関について検討する。本調査で回答があった「幼児担当者あり」の 121 機関について、設置形態から「幼児単独(27 機関)」と「小学校の教室と併設(94 機関)」に分類し、さらに設置場所と幼児担当者所属によって表２－５のように分類した。なおこれらの機関については 27 都道府県から回答があった。

「幼児単独」の機関の設置場所は「幼稚園内」、「教育委員会内等」、「福祉施設内」が見られた。このうち「幼稚園内」の場合、幼児担当者はその幼稚園の教諭であり、一部、言語聴覚士もいた。「教育委員会内等」の場合、幼児担当者は市町村教育委員会所属の職員で

幼稚園教諭や指導員等であった。「福祉施設内」の場合、幼児担当者は市町村教育委員会所属の職員で幼稚園教諭であった。

「小学校の教室と併設」の機関の設置場所は全て小学校であったが、幼児担当者所属によって５つに分類できた。すなわち、①市町村教育委員会所属の幼稚園教諭・指導員・言語聴覚士等、②市町村立幼稚園所属の幼稚園教諭、③市町村福祉部局所属の幼稚園教諭、指導員等、④小学校所属の幼稚園教諭、保育士、小学校教諭等、⑤親の会所属の幼稚園教諭、保育士である。これらの幼児担当者は、それぞれの所属先ではなく小学校内で勤務している。

幼稚園内に設置された機関は「○○幼稚園ことばの教室」等の名称で、また小学校内に設置された機関の中には「○○小学校ことばの教室幼児部」等の名称で呼ばれるものがあるが、これらは「幼児期における通級指導教室」の一つの形態と言えるであろう。小学校内に併設された機関が多数見られるが、こうした機関では幼児期と学齢期の支援に一貫性を持たせることが容易であると考えられる。

表２－５　「幼児ことばの教室」等の設置形態と担当者の所属、職種等

形態	設置場所	幼児担当者所属	幼児担当者の職種	設置数	計
幼児単独	幼稚園内	市町村立幼稚園	幼稚園教諭、言語聴覚士等	17	27
		市町村教育委員会	幼稚園教諭、言語聴覚士等	2	
		市町村福祉部局	幼稚園教諭	1	
	教育委員会内等	市町村教育委員会	幼稚園教諭	6	
	福祉施設内	市町村教育委員会	教育委員会職員	1	
小学校の教室と併設	小学校内	市町村教育委員会等	幼稚園教諭、指導員、言語聴覚士等	49	94
		市町村立幼稚園	幼稚園教諭	21	
		市町村福祉部局	幼稚園教諭、保育士、指導員等	10	
		小学校	幼稚園教諭、保育士、小学校教諭等	4	
		親の会	指導員	2	
		その他	保育士、幼稚園教諭等	8	

b 幼児担当者の所属について

幼児担当者 211 名の所属について自由記述で回答を求めた結果を図２－11 に示した。回答は以下の３群に整理できた。

【教育関係】教育委員会等、幼稚園、小学校

【福祉保健】こども保育課、こども福祉課、健康支援課、健康課等

【その他】　　親の会

全体の９割弱が教育関係機関の所属であるのは、前回調査と同様である。また、市町村の福祉保健部局所属の職員や親の会所属の職員が教育の機関の「幼児ことばの教室」で勤務する実態が今回の調査でも見られた。

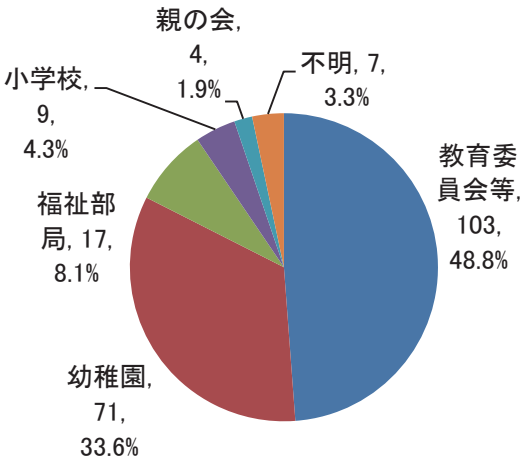

図２－11　幼児担当者の所属

c 幼児担当者の職種

幼児担当者 211 名の職種について選択肢により回答を求めた結果を図２－12 に示した。「幼稚園教諭」と「その他」がほぼ同数で多かった。続いて「言語聴覚士」、「保育士」の順であった。この傾向は前回調査と同様である。回答数が多かった「その他」の職種について自由記述の回答を以下の３種に整理した。

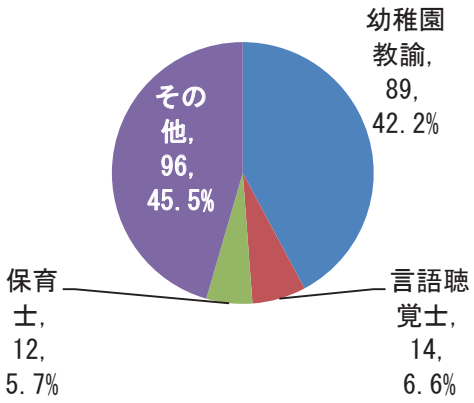

図２－12　幼児担当者の職種

【専門職】: 指導員、言語教育指導員、臨床発達心理士、言語障害幼児相談指導員等

【教員等】: ことばの教室教諭、特別支援学校教諭等

【その他】: 技術員、主査

これらの他に、職種は不明だが「元幼稚園教諭」、「元施設職員」など、経験や資格に関する回答が見られた。

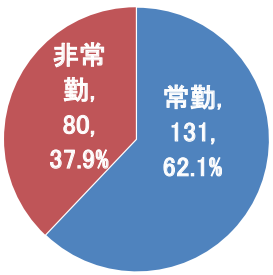

図２－13　幼児担当者の勤務形態

d 幼児担当者の勤務形態

勤務形態について選択肢により回答を求めた結果を図２－13 に示した。全体の３分の２が「常勤」であったが、前回調査と比べると「非常勤」の割合が増加した。

⑥幼児の教育相談や指導をする利点や課題について

自由記述の回答内容を整理すると利点としては、発音等の問題点が早期(入学前)に改善され学校生活への心配が軽減されるというような「子どもへの支援における利点(135 件)」、

子育てに悩んでいる保護者に対しての子育て支援の一環にもなるというような「保護者とのかかわりにおける利点(81 件)」、「就学時の引き継ぎのしやすさ(46 件)」などであった。

一方、課題としては、保護者とのかかわりに関する回答がもっとも多かった(30 件)。「親のうけとめ方が様々である。ことばの遅れ(主として構音)をすぐ認めて喜んで通級する場合と「そのうちに直るだろうから」と延ばして入学近くになってあわてる場合」、「数回来たら改善すると思っている」など指導の必要性や効果について保護者に理解してもらうことが課題であるという回答や「保護者が就労の為、通級させるのにできない子どもに当教室では送迎のサービスが無いので指導が中断してしまう」など保護者の負担を挙げる回答、「就学までに治したいという保護者の気持ちが強いと子どもの自尊感を損なうことがある」など親子関係への配慮の必要性を回答したものがみられた。

また、「幼児期の指導の難しさ (26 件)」や「対象児の増加 (17 件)」「対象児の多様化(８件)」などの課題が挙げられた。

４．まとめ

平成 23 年度に本研究所が実施した「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」から、ことばの教室における「ことばの遅れ」を主訴とする子どもに関して整理すると、次のようなことが示される。

ことばの教室において、「言語発達の遅れ」と分類されて指導されている子どもは全体として 28.4%であった。また、幼児・小学校低学年・小学校高学年・中学以上の年代別に言語障害種別の構成比をみると、言語発達の遅れの割合が幼児では 39.2%、小学校低学年では 22.7%、小学校高学年では 34.9%、中学以上では 17.7%であった。このことから幼児は、言語発達の遅れを主訴として相談や指導を受けている割合が高いことが明らかになった。しかし、幼児を対象にしてことばの指導をしている教育機関は全国では少なく、幼児への指導の多くは、小学校のことばの教室でサービスとして行われていることが多い。保護者が我が子のことばの遅れを心配し始めるのは、就学前からであり、調査結果では３歳の相談件数が最も多くなっていた。保護者がことばの遅れを心配し始める時期に適切な対応がなされることが必要である。幼児の担当者を配置したり、幼児単独の機関を設置して相談や指導を行ったりしている機関は今回の調査結果では 121 機関であった。これらの機関での取組や工夫を明らかにして、他の地域でも参考になるような情報提供を行っていく必要がある。

また、ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導については、「語彙力など、ことばの力を伸ばすための指導方法」、「コミュニケーション障害の子どもに対するニーズに応じた指導の在り方」、「発達障害を併せ有する子どもが増えており、どのように指導を進めていけばよいか」という課題があげられていた。挙げられた課題からは、ことばの教室に通う子どもの実態が多様化していて、単にことばの面だけを指導すればよいのではなく、人とのかかわりや認知的な側面にも配慮した指導が必要であることが推察される。指導形態とし

て１対１を中心に指導をしているものの、小グループによる指導も取り入れた形態が増えている傾向があるのも、多様な実態を示す子どもの教育的ニーズに対応していることが考えられよう。このように「ことばの遅れ」を主訴とする多様な実態の子どもたちに対して、さまざまな指導内容が求められている現状があると考えられる。

＜文　献＞

・国立特別支援教育総合研究所(2012). 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.

Ⅱ．ことばの遅れを主訴とする子どもに対する指導実践の動向
－研究会における実践報告の概観－

１．はじめに

近年、通級による指導（言語障害）や言語障害特別支援学級では、ことばの遅れを主訴とする子どもに対して、どのような指導・支援が実践されているのだろうか。ここでは難聴・言語障害教育担当教員の研究会で発表された実践報告からその動向を探る。

難聴・言語障害教育においては、毎年、全国規模や、地方ブロック（近隣の都道府県のまとまり）規模での研究大会が開催されている。難聴・言語障害教育担当教員を主な構成員とする各都道府県の研究組織が持ち回りで企画・運営している。毎年、大会のテーマや細かな構成において違いは見られるが、講演やシンポジウム等による全体会、実践報告と協議を中心とした分科会という大枠は、大きくは変わらない。どのような分科会が設けられるかは、その年の大会を企画・運営する各都道府県の研究組織の考え方、方針によるところが大きいが、概ね、難聴、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、教室経営、連携、等の障害別、課題別に設けられることが多い。近年では、かかわり、コミュニケーションといった分科会や、発達障害の分科会が設けられる場合も見られる他、分科会名を設定しないで、実践報告の本数分の分科会が設けられるような場合も見られる。

ここでは、全国規模の研究大会である、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）全国大会と、地方ブロックの研究大会のうち、参加している県が多く大会規模が大きい、九州地区難聴・言語障害教育研究会（九難言研）を取り上げ、過去 10 年間（平成 16 年度～25 年度）に発表された実践報告を概観するが、本研究の趣旨に照らし、「言語発達の遅れ」「言語発達に遅れのある子どもへの指導」等、「ことばの遅れ」に関する報告・協議であることが明らかな分科会において発表された実践報告を対象とした。

「ことばの遅れを主訴とする子ども」といってもその状態像、背景要因は多様であり、指導内容も様々な要素から構成されている場合が多い。以下に、対象とした実践報告に見られた主な指導の観点を柱に整理するが、それぞれの報告における実践は、その一観点からのみの指導で成り立っているわけではない。

２．気持ちの表出、コミュニケーション

自分の気持ちや思いを相手に伝えること、わかり合えるようにすること、スムーズなコミュニケーションを促すこと等に主眼を置いた指導実践が多く見られた。

鷲山（2004）は、小学校低学年の児童に対し、コミュニケーションする心と力を育むため、興味関心を拡げる、人と関わること、話すことの楽しさを味わうことを積み上げつつ、思いを一語文や二語文で伝える実践を行い、その成果を報告している。宮下（2006）は、小学校低学年の児童に対し、思いを伝える力の向上をめざして、共感的な理解を心がけ、

ゲーム、クイズを用いた楽しく取り組める学習、ことばや身振り、気持ちを表すカードを使って意思を伝える取組等を実践し、伝える力が伸びたことを報告している。

千場（2006）は、気持ちをうまく伝えることができず我慢してしまう小学校高学年の児童に対し、安心して話すこと、話す楽しさを味わうこと、学習の達成感・満足感を味わい自信を持つことを重視しつつ、様々な場面での友達への声のかけ方や、４コマ漫画等を利用して場面や状況を読みとる実践を行っている。川名（2007）は、自分の思いが話せず「忘れました」と話す小学校低学年の児童に対し、遊びやゲームを通して、話す楽しさを味わい、ことばの概念を形成しつつ、楽しく取り組める活動を通して人に伝えたくなる経験を増やし、それを文や文章で伝える実践を報告している。また永久井（2009）は、自分の考えを表現することが苦手な小学校高学年の児童に対し、経験や出来事のイメージ化に取り組むことで、ことばで伝える力につながった実践を報告している。鹿嶋（2010）は、小学校低学年の児童に対して、自分の思いや考えを表現できることをめざして、生活経験を共有し、表現につなげる取組を行っている。矢嶋・三井（2010）は、小集団の中で身体活動、ごっこ遊び、カルタ遊びなどを通して、幼児の自己表現力を高める取組を報告している。

山部（2009）、木下（2010）は、ことばの基礎の育ちを念頭に置きつつ、教師との関係の深まりを重視し、楽しく話すこと、主体的に話すことを展開している。佐々本（2010）は、教師との関係を深めることを実践する上で、お菓子作り、キャッチボール等、日常の暮らしに密着した活動を通したコミュニケーションを展開している。

３．言語理解、語彙の拡充、認知・処理力

言語理解力や語彙力を高めること、認知や処理の側面の向上に主眼を置いた指導実践も数多く見られた。

隈本（2005）は、助詞の使用や構文に未熟さが見られる児童に、小学校の中学年から高学年にかけて、児童の好きなこと、挑戦してみたいことを共有しつつ、料理の手順の作成、手紙、詩作、新聞作り等の取組により構文力の向上をめざした。

柵原は（2005）は、聴覚認知が苦手な児童に、小学校の低学年から高学年にかけて、聞き取り練習や日記に取り組み、言語の基礎的な能力の向上を図った。園田（2005）は、認知力が弱く語彙が少ない小学校低学年の児童に、得意なことを増やし、日常生活に根ざしたことばを育てる実践を行っている。身近な場所の探検、カブトムシの成長などが取り上げられている。

八木（2006）は、ことばの力が全般的に弱い小学校低学年の児童に対して、ひらがな・カタカナの指導、ごっこ遊び、しりとりやクイズ等のルールのあるゲームの取組等を通して、ことばの力を高め、やりたい思いがあっても「できない」とあきらめるのではなく、自信が持て、実行できるようになることをめざした実践を行っている。白濱（2009）は、ことばの力が全般的に弱い小学校低学年の児童に対し、遊びを通した語彙の拡充、しりとり、なぞなぞ、反対ことば等、言語理解や表出を促す実践を報告している。

福山は（2012）は、話すことばが少なく受け答えが苦手な小学校低学年の児童に、知識や経験と語彙を結びつける活動、ことば遊び、生活場面を想定し状況に応じたことばを使う活動等を行い、ことばで表現することに意欲を持たせる指導実践を報告している。

國吉（2013）は、ことばの力が全般的に弱い小学校中学年の児童に、語彙を増やし、相手に伝わりやすい話し方を身につけるため、季節のことば等のことば集め、集めたことばを使った詩作、新聞や本を通した語彙の拡充等に取り組んでいる。森園（2013）は、話しことばが苦手な小学校低学年の児童に対して、仲間集め、絵とことばをヒントにしたクイズなど､楽しみながら継続して取り組むことで､ことばの力を高めた実践を報告している。

４．読み書き、音読

読み書き、音読を指導の中心的な観点とする報告もいくつか見られた。

勝田（2007）は、誤った言い方がなかなか改善しない小学校低学年の児童に対して、文字カードを使った読み書き指導に取り組んだ実践を報告している。田幸（2008）は、ことばの力が全般的に弱い小学校高学年の児童に対し、文字の読み書きの力を育てることをねらいの一つとして実践している。

竹下（2008）は、読み書きに困難さがある小学校中学年の児童に対し、語彙の拡充や自由会話とともに、音読や文字カードによる読みの指導、文字の視写や単語の表記による書きの指導の実践を報告している。小林（2010）は、読み書きに困難が見られる小学校低学年の児童に､文章や漢字への興味を持たせつつ､文字の特徴､文字のパーツなどを理解し、読む、書く取組を行い報告している。松尾（2011）は、ことばの力が全般的に弱く、読みの困難さが学習全般に影響を与えている小学校低学年の児童に、音読の際に、助詞を○で囲んだり、文末にスラッシュを入れたりして、読みやすく工夫して取り組んだ実践を報告している。小川（2012）は、文字が整いにくく表記ミスが多い児童に、目と手の協応を促すことで書字力を高め、言語表現力をつける取組を報告している。

亀山・佐貫・西村（2012）は、ことばの力に全般的に弱さがある２事例について、読み書きについての抵抗感を軽減させるため、語音を聞き分ける力を高め、読める文字を増やすことに重点を置いて指導を行った実践、表意文字である漢字を指導することで、文字学習への抵抗感を軽減していった実践を報告している。

５．運動面、身体の動き

運動面、身体の動きを指導の中心的な観点とする報告も見受けられた。

渡部（2012）は、ことばに遅れが見られ、新しいことが苦手な小学校低学年の児童に、共感関係を築きながら粗大運動を行ったり、体の中心軸が意識できる運動に取り組んだりして、身体の感覚、動作、方向、感情などの表現力の向上を図った。この実践の背景には、ことばの基盤を育てるためには運動面の支援が重要との考えがある。

その他､実践の中心的な観点ではないものの粗大運動の観点は松尾（2011）にも見られ、

鷲山（2004）、棚原（2005）、白濱（2009）には、発語器官の運動の向上の観点が見られた。

６．社会性、注意集中

社会性や注意力、集中力の向上を指導実践の観点とする報告も見られ、いくつかの実践報告では、指導の中心ではないもののこの観点からの指導が行われていた。

小林（2010）は、読み書きに困難さの見られる小学校低学年の児童の指導において、自分の特徴を知り、礼儀を守ることや、ルールに従って楽しむことを取り入れた実践を行い報告している。

小川（2012）は、文字が整いにくく表記ミスが多い児童の指導において、ことばをよく聞いて書き留める、絵をよく確かめて順序正しく並べる等、注意力、集中力を高める観点からの指導を取り入れていた。

７．まとめ

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会及び九州地区難聴・言語障害教育研究会の実践報告から、近年の「ことばの遅れ」に関わる指導実践を概観し、以上に、指導の観点を柱に整理した。ただし、各報告に見られる実践においては、それぞれの事例について一つの観点からの指導がなされていたわけではなく、多くの事例で、上記に整理した複数の観点の指導が盛り込まれていた。従って、上記の整理は、実践報告を指導の観点によって分類したものではなく、実践報告から抽出された指導の観点とそれが主に見受けられた報告という意味合いが強い。

上記の「気持ちの表出、コミュニケーション」「言語理解、語彙の拡充、認知・処理力」「読み書き、音読」「運動面、身体の動き」「社会性、注意集中」は、実践報告に見る限りにおいて、「ことばの遅れ」に関する指導実践の主要な観点と考えられるが、ほとんどの実践において、子どもの主体性や自信・意欲を支えることが尊重されており、ことばの育ちを支える上での基礎として重要なことと認識されていると考えられる。同時に、子どもと教師の関係の深まり、子どもの日常の生活経験、子どもの好きなこと等も指導実践において留意されている様子も見受けられる（山部，2009；木下，2010；佐々本，2010）。

また、ことば、コミュニケーションに関わる直接的な側面だけでなく、広く関係すると考えられる運動面や注意力等の側面にも指導の目が向けられていること、友達への声のかけ方（千場，2006）、礼儀やルール（小林，2010）のような、発達障害教育をはじめ他の領域に見られる、いわゆるソーシャルスキルへの取組も行われていること等も、「ことばの遅れ」に関する指導実践の動向と言えるだろう。

＜文　献＞

1）福山勝文（2012）．話すことに自信をもち、進んで表現できる児童の育成－語彙を増やし、言葉による表現に意欲をもたせ、自信をもたせる指導を通して－．第 36 回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会要項，40－45.

2）亀山千春・佐貫勢津子・西村薫（2012）．読み書きの困難さと構音の誤りを主訴に通級を開始した児童への支援　－2 事例における言語発達の捉え方とその指導－．第 41 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会要項，23－26.

3）鹿嶋雅子（2010）．自分の思いや考えを表現できる児童を目指して　－児童の実態に即した指導計画の立案と実践・評価－．第 34 回九州地区難聴・言語障害教育研究会佐賀大会要項，52－57.

4）勝田波子（2007）．入門期における読みの指導．第 36 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会東京大会要項，35－38.

5）川名冨美子（2007）．思いが話せず「わすれました」と話を終えるＡ児への指導．第 36 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会東京大会要項，63－66.

6）木下裕史（2010）．「こころが通い合う関係を目指して」　－「人間関係の深まり」と「ことばの発達」とを関連させながら－．第 39 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会長野大会要項，88－93.

7）小林由美子（2010）．書字・読字に難しさをかかえる児童への支援　－連携を通して見えてきたこと－．第 39 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会長野大会要項，84－87.

8）隈本京子（2005）．ことばの育ちによりそって　－Ａ児の大好きなことを生かした「話す・書く活動」を取り入れて－．第 34 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会宮崎大会要項，48－51.

9）國吉リカ（2013）．言語発達に遅れのある子どもをどうとらえ、どう支援していくか　－視覚教材を活用した指導の工夫－．第 42 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会鹿児島大会要項，66－71.

10）松尾弘子（2011）．音読をスムーズにするための指導の実際　－子どもの実態に沿った取り組みを通して－．第 35 回九州地区難聴・言語障害教育研究会福岡大会要項，46－51.

11）宮下恵子（2006）．伝えあう心とことばを育む指導　－思いを伝える力の向上をめざすＡ児との関わりから－．第 35 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会岐阜大会要項，45－48.

12）森園いつみ（2013）．楽しく学びながらことばの力を伸ばすことをめざして　－話しことばによるコミュニケーションが苦手な子どもとの実践から－．第 42 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会鹿児島大会要項，60－65.

13）永久井加代子（2009）．自分の思いや願いを伝えるためのことばの理解や表現力を育て

る指導の在り方　－子どもの生活を基盤にした取組を通して－．第 33 回九州地区難聴・言語障害教育研究会熊本大会要項，44－49.
14) 小川智子（2012）．子どもの困りをどうとらえ、どう支援していくか　－発達上の課題がある子どもの指導について－．第 36 回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会要項，46－51.
15) 鷺山秀美（2004）．コミュニケーションする心と力を育むために　－コミュニケーション能力を育て生活に生かしていく指導をめざして－．第 28 回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会要項，47－52.
16) 佐々本茂（2010）．子どものことばの発達を支える　－担当者とのつながりを振り返って－．第 39 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会長野大会要項，80－83.
17) 千場貴与（2006）．コミュニケーションに課題のある子どもをどう支援していくか　－友達と楽しく関わることを目指した取り組み－．第 30 回九州地区難聴・言語障害教育研究会鹿児島大会要項，41－56.
18) 白濱ゆかり（2009）．ことばを豊かにするための支援の実際　－こどもの実態に沿った適切なアプローチを求めて－．第 33 回九州地区難聴・言語障害教育研究会熊本大会要項，38－43.
19) 園田敏博（2005）．よりよい生活をめざした言語指導．第 34 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会宮崎大会要項，38－41.
20) 竹下佳代子（2008）．「育ちの中で言語発達に遅れがみられる児童の支援の実際」．第 32 回九州地区難聴・言語障害教育研究会沖縄大会要項，40－45.
21) 田幸京子（2008）．言語発達に遅れのある子どもへの支援　－人との関わりを持ち、いきいきと活動するＡ児をめざして－．第 32 回九州地区難聴・言語障害教育研究会沖縄大会要項，46－51.
22) 棚原恵子（2005）．Ａ児の適切な指導・支援を求めて　－聴覚認知のにがてなＡ児との関わりから－．第 34 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会宮崎大会要項，44－47.
23) 渡部高子（2012）．新しいことが苦手で固まってしまうＡ児の指導　－ことばの育ちと感覚統合－．第 41 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会要項，65－68.
24) 八木ひろ子（2006）．話しことばにつまづきがある A 児への指導　－「ウルトラマンやりたい」「ポケモンでやりたい」という思いを実現するために－．第 35 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会岐阜大会要項，49－52.
25) 矢嶋千鶴・三井真美（2010）.「幼児のことばの発達やコミュニケーションを促す支援」－グループ遊びでの関わり合いを通して、自己を表現する力を高める－．第 39 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会長野大会要項，74－79.

26）山部祐子（2009）．ことばの育ちとコミュニケーション　－１事例を通して－．第 38 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会山口大会要項，54－55.

第３章

ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導事例

Ⅰ．話すことの苦手さがあったＡさん

Ⅱ．内容は漠然としているが、おしゃべりなＢさん

Ⅲ．文字を習得することで音韻意識が向上したＣさん

Ⅳ．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

Ⅴ．人とのコミュニケーションがうまくいかないＥさん

Ⅵ．自分のことを認めてほしいＦさん

Ⅶ．ぴったりはまる伝え方をすれば理解できるＧさん

本章では、研究協力者や研究協力機関に依頼して実施した事例研究を報告する。各事例とも、「１．事例の概要」から「４．まとめ」までを研究協力者や研究協力機関が執筆し、続く【事例の実態の整理と指導の効果】を、研究代表者を含む研究分担者が執筆した。

事例研究の実施においては、研究協議会（全研究協力者・研究協力機関と全研究分担者による）を４回、個別の事例検討会（各事例を担当する研究協力者・研究協力機関と全研究分担者による）を各事例につき１回、研究分担者が研究協力者・研究協力機関を訪問して実施する協議を２回から４回実施した。これらの協議結果を【事例の実態の整理と指導の効果】の作成に反映させた。

Ⅰ．話すことの苦手さがあったＡさん

１.事例の概要

（１）ことばの教室に通うまでの経緯

初回の面談で保護者からは、同年齢の子どもに比べことばでの表現が少ないこと、特定のことばの言い間違えがあり繰り返し教えてもなかなか定着しないこと、などの語彙や音韻など言語・コミュニケーション面の遅れによる訴えがあった。

生育歴については以下のような事項が確かめられた。

・周産期、出産時の異常は認められない。
・乳幼児期の身体発達、言語発達は順調であった。
・乳幼児期に、人見知りが見られないなど愛着関係の遅れ、泣き笑いなどの感情表現が乏しいなど情緒面の遅れの様子がみられた。
・幼児期には迷子になることが多かったが、はぐれても泣くわけでもなく周りの人が気づいて保護者を探して会えるということが多く、自分から周りの人に訴えることはなかった。やはり感情表現の遅れ、対人関係の発達の遅れがみられた。
・３歳児健診で簡単な質問にほとんど答えられず、難聴を疑われたが結果、聴力は正常だった。質問の内容が聞き取れなかったのか、聞かれたら答えなくてはならないということがわからなかったのか不明だが、聞いて理解する力や相手の意図を読み取る力などの発達の遅れが見られた。

幼児期は、地域の幼稚園で２年保育。入園前の面接で名前を聞かれたが、言えなかった。しかし入園後は、周囲の人と話しもでき、行動がゆっくりしていたが、他の園児と一緒に過ごすことができた。やはり場面や意図の理解、空間認知に苦手さがみられた。

ことばの教室での初回相談は１年生の２学期であったが、以下の様子が見られた。

・「ことばでの表現が少ない」「ことばの言い間違えがある」との訴えで相談があった。
・対話場面で声が小さく答えるまでに時間がかかった。尋ねられてもにこっと笑って黙ったままいることも多かった。
・ことばを類推する力は年齢並みで、語彙力は良好だった。
・やや長く複雑な短文を聞き取って正しい絵を選択する課題では、絵の選択を誤ることがあった。
・連続する３枚の絵を見て説明する課題では１枚ずつ別々に「～している」と表現し３枚の絵をつなげて表現することはできなかった。
・乳幼児期に「泣く」「笑う」など感情表出があまりなかったことなど情緒・社会性の発達に課題があるようだった。

（２）担当者の見立て

乳幼児期の身体発達、言語発達は順調であったようだが、感情表現が乏しいなど情緒的

な発達や､場面や相手の意図の理解という社会性の発達に心配があったことなどを踏まえ、ことばでの表現が少ないこと、ことばの言い間違え（語音の言い間違え、覚え間違え）があることなどの訴えから、ことばの表現意欲、ことばでの表現能力を観点にした指導・支援等の働きかけが必要であると思われ、通級による指導を開始した。

２．第１期　ことばで表現することに苦手意識を持っていたＡさん（１年生）

（１）子どもの実態の整理（検査から）

発達検査をしたが、対面して視線を合わせていても、指示が１回で聞き取れないこともあり、ことばをかけ注意を促して指示を出すことが必要であった。

また、ことばで答える課題の時は考えて答えるまでの時間が長く、机を持って後ろに引き下がってしまう様子がみられ、ことばで説明する苦手さがあるものと思われた。

検査（ＷＩＳＣ－Ⅳ）では、数唱、語音整列などの課題、積木模様、絵の概念、行列推理」などの課題の評価点が低く、言語理解（ＶＣＩ）に比して、ワーキングメモリ（WMＩ)、知覚推理（ＰＲＩ）の弱さがみられた。

また検査結果から見られた認知特性を本児に当てはめ整理すると以下のようである。

①物事を分類し空間的総合的に処理することが苦手で整理整頓に時間がかかる。

②場面や状況にあった話をするのが苦手で､相手から尋ねられたこととかみ合わない。

③知らないことば、耳慣れないことばで長い音のことばは正確に覚えられない。

これらの結果は本児の現在の様子、語音の言い間違え、語音の覚え間違えがある、場面にあった対話が苦手などの関連が推測された。

（２）ねらいと課題

ことばの教室担当者との関わりに慣れ､やりとりを楽しめるようになること､発達検査､課題学習を通して実態をより深く把握することを課題とした。

（３）指導内容

①ことばでのやりとり、子どもとの関わりから

指導を重ねるうちに、自分から習っているダンスの発表会のビデオを持ってきて担当者と一緒に見た。音楽や衣装の話しをしてくれたり､「見て」といって得意な「振り付け」を披露してくれたりした。会話の中で使うことばは単語レベルであり、知らないことばも多いが、好きなダンスのことを伝えようとする思いは伝わってきた。

自分の好きな物を持って見せるなど、ことばの教室や担当者に馴染んできている様子が分かった。廊下で目が合ったときに担当者が手を振るとはにかんだ様子を見せたり、担当者が、気が付かずにいると「どうして無視するの？」と尋ねたりするなど自分の存在を認めて欲しいという気持ちを伝えてくることがあった。幼児期に愛着関係の形成が難しかった本児だが、この時点では担当者との関係が深まり、ことばは稚拙であっても、自分の思いを担当者に伝えようとする場面が多くみられるようになった。

②ことばの学習

ことばの覚え間違えがあることに対応して、１つのことばを構成する音を一つずつ聞き分けるための音韻分解の課題を行った。例えば「あひる」などの単語を表す文字をばらばらし並べた文字列のカードをみて適切に並べ替える課題では、分からないときには「絵」を手がかりにして、３・４文字（音節）程度の単語ならば正しく答えることができた。同様の課題で、文字や絵の手がかりのない場合には、自分で黒板に文字を書いて考えるなど、聞くことの苦手さを自覚し、工夫している様子が見てとれた。

指導の課題として実施したピッコロというゲームで、「カードをめくり２枚同じ絵が出たら、ベルを鳴らす」というルールを説明するが、口頭の説明１回だけでは理解できず、物とことば、動作とことばを対応させ丁寧に指示し説明したり、実際にやってみせたりした。聞き取りの理解の弱さが見られ、在籍学級での担任の指示が理解できず、不安があるのではないかと思われた。

（４）指導結果

検査場面で、指示の聞き取りができなかったり、ことばで答える場面でも時間がかかったり、また、検査を避けようとする行動がみられ、ことばでの表現に苦手意識があると思われた。

音韻の課題、聞いて理解するなどの場面では、教師が絵や文字、動作などを使うなどして理解を促したり、また、自分でも分かりにくいときは、文字に書くなどしたりして工夫し、視覚的な手立てを活用して理解しようとしていた。

また幼児期に愛着関係の形成が難しかった本児だが、この時点では担当者との関係が深まり、ことばは稚拙であっても、自分の思いを担当者に伝えようとする場面が多くみられるようになった。

ことばで表現することの苦手さを確認し、対応するための指導・支援の手立てを検討したり、工夫したりした時期であった。

３．第２期　友達関係が広がるとともに、ことばの教室ではことばでの表現をするようになってきたＡさん（２年生）

（１）子どもの実態の整理

ことばで表現することの未熟さや苦手意識はあると思われたが、自分で分かりにくいときには文字に書くなど工夫して理解しようとしたり、自分の思いを担当者に伝えようとしたりする姿が多くみられるようになった。

（２）ねらいと課題

経験したことをことばで表現する力や意欲を高めること、音韻意識を高めたり、聞いて理解する力を高めたりするための対話や課題学習を行った。

（３）指導内容

①対話から

２年生になって、在籍学級では、１年生とペアで学校探検をする生活科の学習があった。

ことばの教室で、事前に学校の施設や教室などの場所とその名称を確かめたところ、「体育館」「図書室」の２か所の名称しか知らなかった。学校探検の実施後にやりとりやクイズをしながら確かめると、「保健室」「屋上」など８か所の名称を覚えていた。前回、学習課題となっていたことで、実際の活動場面で意識して名称を覚えたのか、実際の経験したことで覚えることができたと思われる。

しかし、学校探検について「楽しかった？」という担当者の問いかけに対し、「男子のペアと一緒だったのに、図書室に行く時外れちゃった。大変だった」とその様子を話した。

②ことばの学習

音韻分解の課題も４音節なら耳から聞いただけで記憶して並べ替えることができるようになった。自分から復唱したり、聞き返したりするなど自分なりの方略をみつけ、課題に取り組む様子が見られた。１つ１つの音を意識して聞く音韻意識が定着したと思われる。

擬音語の学習で、「うさぎは、［きょんきょん］はねる。」「はげしい雨が［パサパサ］ふる。」と書いていたので、一般的な言い方を教えた。どのような経験や学習によってこうした言い方を覚えたのかはよく分からないが、聴覚的な弁別力も関係するかもしれないと思われた。聞いて記憶する力だけではなく、特殊音節を含むことばの中で時間的に分析したり、音の違いを分析する力の弱さもあるのだろうかと推測された。

12 月のことばを集めたクロスワードパズルを使った学習を行った。「もちつき」の絵を見て「幼稚園でやったことある。こうやって～（手で餅をつく真似をして説明)、一人 10 回やった。」というが、「もちつき」という名称が出てこない。「除夜の鐘」ということばも、「テレビで紅白歌合戦を見ながら、聞いた」というが、名称はわからない。「おぞうに」ということばも「おばあちゃん家でお母さんかが食べていたけど～」というように、エピソードとして経験の中には記憶が残っているが、名称はわからなかった。名称を覚えられないのは聴覚的記銘力の苦手さからくるのかもしれないが、カードなどで視覚的に補うことで定着を図れた。

③対人関係

母親の話によると、１年生の時は自分で友達と約束できなかったが、２年生になって、やっと自分からクラスで仲良しになった友達と遊ぶ約束をするようになったということであった。

ある時、友達と遊ぶ約束をしてきたのだが、待ち合わせ場所に行って友達がいないと言って自宅に戻ってきてしまった。自分から友達に連絡することを思いつかない。その場にいた母親が電話し、友達との行き違いで、待ち合わせ場所で会えなかったことがわかった。

自分が待ち合わせ場所にいなかったら友達も困るであろうということ、自分以外の人がどう思うかというところに考えが及ばないようだった。

こうした状況を母親は心配していた。友達と仲よくするためには相手のことも考えなくてはいけないことを学ぶ機会になったのではないかと担当者の考えを話した。

（４）指導結果

在籍学級での学習課題を題材にして、学校生活に必要なことばの確認をした。知らなかったことばも、実際の経験を通して学習し覚えることができた。在籍学級で学習したり、経験したりしたことを、身振り手振りを使ったり、絵を描いたりして、ことばでわかりやすく説明するようになった。経験する中でよく見てよく聞いて生きたものとしてことばが本児の頭の中で整理された形で位置付いたといえる。

音韻分解の学習では、復唱したり聞き返したりして聞くことの苦手さに対して自分なりの方略の使用が見られた。また擬音語擬態語の独特の表現は、聴覚的な弁別力や時間的に分析する力も関係するかもしれないと思われた。

自分なりのことばの学習では、カードを使って繰り返し学習し定着を図った。

友達関係が広がるとともに、自分の経験や思いをことばで表現し始めた時期であった。

４．第３期　ことばの教室の外でもことばで伝えられるようになってきたＡさん（３年生）

（１）子どもの実態の整理

友達関係が広がるとともに、経験したことを身振り手振り、絵を描くなどして説明したり、自分の思いをことばで表現したりしようとする姿がみられるようになった。

（２）ねらいと課題

子どもの学習や生活経験を話題に話し合い、使っていることば、知らないことばの確認をする中で、ことばでの表現する意欲や力を育てる。

課題学習を通して、使っていることばを広げたり、音韻意識を高めたりする。

人との関わりの広がりを支え、自分の気持ちや考えを他者に伝える気持ちや力を育てる。

（３）指導内容

①対話

日常の体験を「貸して」といって担当者のバインダーを取り、絵に表しながら、ことばで説明をするようになった。科学館で見た月の重力の話では、「どのように」（月にいくと22 キロが３キロになること）」を話した。ダンスのレッスンの話では、「どうして」（Ａ先生がＢ先生に、振り付けを変えることを言ったから新しい振り付けになったこと。）を話した。以前より話す内容が詳しくなり、重文など複雑な文型の表現も見られるようになった。重力の違いに驚いたり、ダンスのレッスンに興味を持って取り組んだりする様子を推し量ることができた。

②ことばの学習

「お父さんに感謝する日は？」という問いに「父の日」と答えることができた。続いて「何を感謝するの？」と尋ねると「お父さんは仕事をしていると朝８時半に家を出て夜遅くまでお仕事しているから、土曜日のお仕事があるの。」と答え、父親が家族のために頑張って働いていることを話し、その父親を思う様子を「感謝する」ということが説明できた。

以前の検査で、抽象的なことばの理解の苦手さが指摘されていたが、このような日常的な経験を通してやりとりすることで具体的な事実から人物の心情を考えるなどの抽象的なことばの意味を確かめることが大切だと思えた。

連続する４枚の絵のお話作りの学習を行った。絵を見て、時系列に沿って説明をする課題で「あさがおの成長」のお話作りをした。１年生の生活科の学習で経験しているはずだが、「種まき」「水やり」「つぼみ」「じょうろ」ということばが想起できなかったので、そのことばをカードに書いて確認してからお話作りをした。視覚的に記憶しやすいようにカードに書いたことばは、次の指導時に確認すると定着していた。また「遊園地」などM子の日常生活の中で繰り返し使っていると思われる場面のお話では、キーワードを示さなくても動詞や形容詞を使い説明ができた。

③遊び

ダンスを習っていることもあり、身体を動かすことが大好きだった。プレイルームでトランポリンやバドミントン、野球などを自分から「～やりたい。」と提案したり、遊びの中でことばや表情、動作で感情を表現したりしていた。

一方、ルールのある遊びを提案したり、遊びの中でやり取りしたりするなど、筋道を立てた説明や話し合いをすることは少なかった。自分の気持ちを表現するようになったので、今後は、説明の場面ややりとりの場面を設けた小集団での活動や指導も考慮する必要があると思われた。

（４）指導結果

①検査（ＷＩＳＣ－Ⅳ）結果から

１年３か月程度経過して実施したところ、ワーキングメモリ（WMＩ）と、処理速度（ＰＳＩ）の結果が上昇していた。特にWMＩは大きく伸び、検査場面でも数唱の４桁になると自分で指を折りながら覚えている様子が見られ自分なりの方略を使っていた。

しかし、知覚統合の苦手さ、非言語的な情報を基にした推論や新奇な情報に基づく問題解決は苦手さが残った。そのため場面や状況に合った話をすることや聴覚な情報の意図理解の苦手さについては、図にして書いたり具体物を示したりして考えさせることが大切であることなどが示唆された。

②保護者面談から

遠足で列の一番前にいたことで、「一番前だったので、（列の先頭にいた）先生といっぱいしゃべれたからよかった。」と話していたとのこと。担任に対し自分から話しかけることができるようになったようだ。今後も、心配なことがあっても、担任と相談できるような関係を作っていけるとよいと思う。

３年生になり、仲のよい友達ができ約束して公園で遊ぶことができるようになったとのこと。誘ったり誘われたりして自分の好きな活動で時間を共有したいという思いが育ったことは、今後の生活を豊かにしてくれるとともに、ことばやことばでのコミュニケーションもより豊かになっていくことと思う。

自分の経験したこと、興味のあることを進んで話すようになってきた。話す内容も、「方法」や「理由」を説明するなどし、話すことばの文型も整いつつある。ことばが、より豊かになってきたと思われた。

また、友達との関わりも深まり、担任の先生とのやり取りも積極的になったようである。

検査（ＷＩＳＣ－Ⅳ）では、ワーキングメモリ（ＷＭＩ）の評価点が上がっていた。子どもの様子の変化を裏付けるものと考えられた。

５．まとめ

ことばの覚え誤りがあること、自分の思いをなかなか表現しないことが心配であった子どもであった。

指導の中で、聞いて理解したり、聞いたことばを覚えたりすることに苦手さがみられ、日常生活の中で使う基本的なことばを覚えていなかったり、また、口頭のみの指示では、聞き誤ったりする様子が見られ、こうした失敗経験の積み上げが、子どものことばでの表現意欲の乏しさや自信のなさにつながったものと思われた。

丁寧なやりとりを重ねながらことばで表現する意欲を高めるとともに、音韻や語彙の課題に取り組んだ。その中で、基礎的なことばの力を確かめ、拡充し、また、「集中して聞く」「聞いたことを復唱し確認する。」「分からないときには聞き返す」などの聞くための工夫や態度を育てることができた。

現在は、ことばで表現すること、ことばを聞いて理解することには、苦手さが残るが自分の得意なこと、仲良しの友達との関わりを支えや励みにして学校生活を送っている。

【事例Ａの実態の整理と指導の効果】

１．指導開始時点のＡさんの実態と指導目標

Ａさんは、幼児期からことばの遅れの心配があった。人見知りが見られず、泣き笑いなどの感情表現乏しかったなど情緒的な側面、コミュニケーションの側面で課題があったものの大きな問題はなく具体的な相談や支援には至らなかった。

就学後の学校生活が始まるとともに、生活や学習場面で、ことばでの表現が少ないこと、ことばの言い間違え（語音の言い間違え、覚え間違え）があることなどの心配が顕在化し、教育相談が開始された。

教育相談の結果、ことばでの表現することへの意欲、ことばで表現する力を観点にした指導・支援等が必要であると思われ、通級による指導を開始することとなった。

教育相談での検査や行動観察、保護者や担任からの情報、その後の指導を通して教師が捉えたＡさんの実態と指導内容は、次の図のように整理できる。

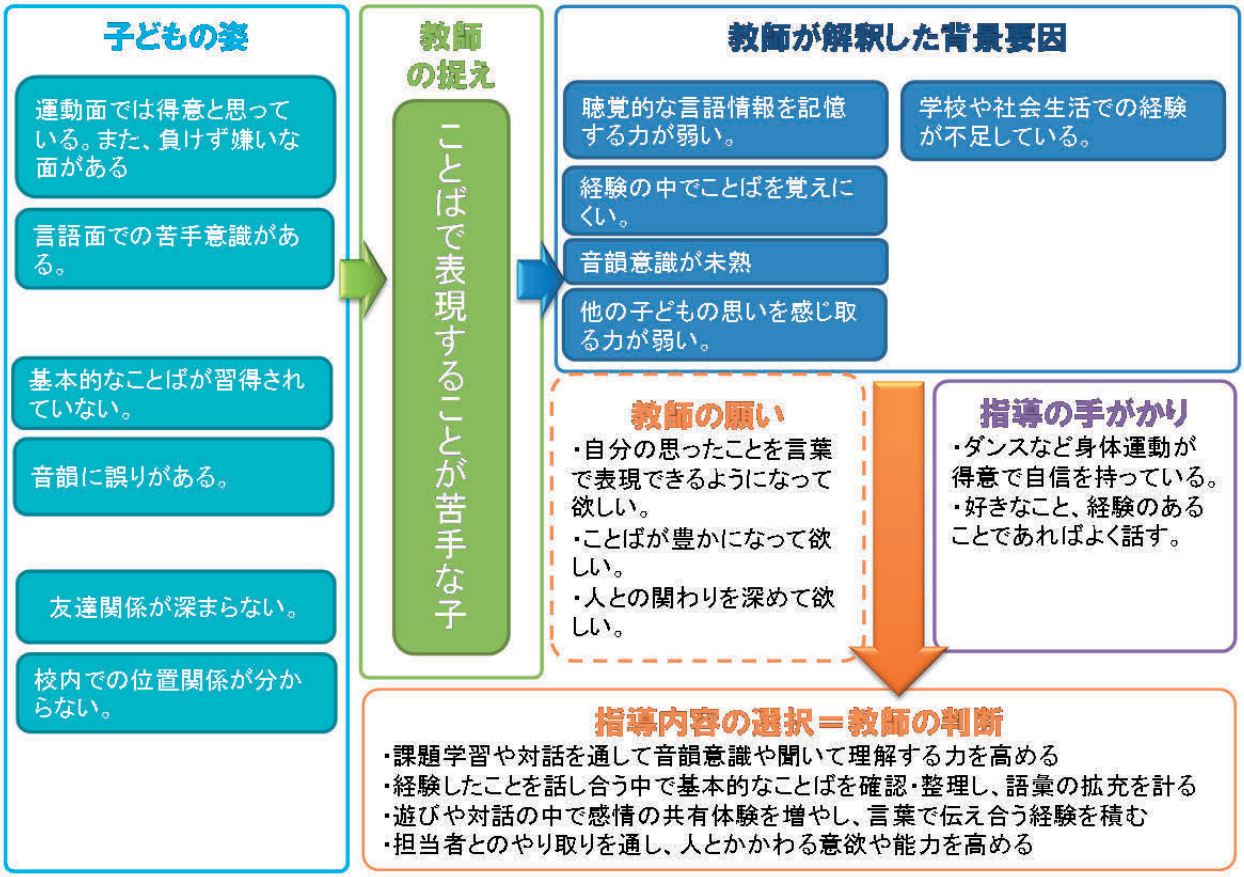

図３－１　指導開始時点のＡさんの実態と指導内容

２．指導の内容・方法

指導を始めるに当たり、まずは、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とともに、子どもの様子をより深く理解するための働きかけを行い、また、課題

学習や会話を通したやりとりの中で、指導課題となった音韻意識の問題、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働きかけを行うこととした。

第１期は、ことばの教室担当者との関わりに慣れ、やりとりを楽しめるようになること、発達検査、課題学習を通して実態をより深く把握することを課題とし、日常生活の経験を話題にしてのことばでのやりとり、音韻意識を確認する課題やゲームの中で、ことばを聞いたり、ことばで表現したりする活動を行った。

第２期は、ことばで表現することの未熟さや苦手意識はあると思われたが、自分で分かりにくいときには文字に書くなど工夫して理解しようとしたり、自分の思いを担当者に伝えようとしたりする姿が多くみられるようになったこともあり、経験したことをことばで表現する力や意欲を高めること、音韻意識を高めたり、聞いて理解する力を高めたりすることを課題に、対話や課題学習を行った。

第３期は、友達関係が広がるとともに、経験したことを身振りや手振り、絵を描くなどして説明したり、自分の思いをことばで表現したりしようとする姿がみられるようになった時期で、子どもの学習や生活経験を話題に話し合い、使っていることば、知らないことばの確認をしたり、ことばで表現する意欲や力を育てたり、また、課題学習を通して、使っていることばを広げたり、音韻意識を高めたりする働きかけを行った。

３．指導の効果

ことばの覚え誤りがあること、自分の思いをなかなか表現しないことが心配であった子どもであったが、聴覚的な言語情報の記憶が難しいこと、音韻意識が未熟であることなどを観点に、また、人との関わりやコミュニケーション意欲や力など観点にして、指導を組み立て対話や課題学習などに取り組んだ。

１年生から３年生まで経過の中で、Ａさんの成長は、例えば、友達関係の広がりに、また、自分の考えや思いを伝えようとする意欲やそのための表現の工夫などに現れている。

３か年の通級による指導を通して、また、学校での生活や学習経験の積み上げを通して、それぞれの場での働きかけや経験がＡさんの成長を促したものと思われる。

担当者との丁寧なやりとりを重ねながら、ことばで表現することの楽しさを知り、その意欲を高めることができた。音韻や語彙の課題に取り組むことで、これまで曖昧だったことばを確かめたり、知らなかったことばを覚えたりすることができた。聞いて理解することの苦手さは、集中して聞くことや聞いたことを確認したり、分からないときには聞き返したりするなどの工夫をすることで、また、ことばで表現することについては、身振りや手振り、また、絵に描くなどして視覚情報を活用することなどして工夫することで、ことばでのやり取りがより円滑になり、人との関わりやコミュニケーションがより楽しくなることを学んだと思われる。

Ⅱ．内容は漠然としているが、おしゃべりなＢさん

１．事例の概要

（１）ことばの教室に通うまでの経緯

Ｂさんは、他校から通ってきている女児である。

生育歴では、特筆することはなく、母親は、３歳ぐらいまで偏食と転びやすいことを除いて、兄と比べて手のかからない育てやすい子だと思っていた。人見知りや後追いがなかった。幼稚園の入園前に利き手を右手になるように変えている。

３歳半健診で「転びやすい。偏食がある。食事にも集中しない。」と母親が保健師に個別の相談をし、市の保健センターの「親子相談」につながった。半年に１回のペースで心理職による母親への面談と子どもの観察を受けた。初回の相談では、心理職によってＢさんにマイペースな様子が観察され、母親は指示の出し方などをアドバイスされた。

４歳の時に、幼稚園に入園した。幼稚園の担任の話では、特別に遅れていなかったので、補助教員も付いていなかったが、フラフラした感じで歩いて人にぶつかりやすいことやハサミが使えないこと、よく話すが何を言いたいのか分からないこと、工作の時に作り方の説明を聞いてもすぐに忘れてしまうこと、一人遊びの多いこと等が気にかかったということだった。

５歳半の時、「親子相談」において全体的な発達のアセスメントをするためにＢ病院を受診するよう勧められた。Ｂ病院において実施したＭＲＩと脳波の検査では、異常はなかった。歩行運動におけるバランスの悪さが見られた為、理学療法士から家庭でできる運動を教わり、母親がしばらくそれを行ったが、やめてしまったという。知能検査では、全検査ＩＱの数値は境界域で、注意力が低いことを指摘された。

就学前の「親子相談」では、成長したところを喜び合いつつも、発達のばらつきを確認したので、保健師が母親に市の就学相談を受けるようにすすめた。しかし、母親は気になる程ではないと考え、教育委員会には連絡しなかった。

小学校に入学後、授業中に椅子から転げ落ちたり、集中が続かなかったりしたが、温厚な性格で大人しかった。集団行動にも前向きに取り組もうとしていたが、ルールのある遊びに入るのは難しかった。２年生になると不注意や落ち着きのなさ、整理整頓の難しさが目立つと共に、クラスの子たちと遊ぶことができなくなった。これらの学校での様子を母親が担任から聞き、再びＢさんをＡ病院に受診させた。そこで実施されたＳ－Ｍ社会生活能力検査では２歳７か月の遅れが見られ、ＷＩＳＣ－Ⅳにおいては全検査ＩＱの数値は60台だった。医師からは個別指導が必要であると告げられ、保護者が通級指導教室への入級を希望するに至った。

（２）担当者の見立て

幼児期から粗大運動における困難さと言語能力を含め全体的な発達に僅かな遅れが見ら

れたが、Ｂさん自身が継続して専門機関で指導を受ける程ではなかった。しかし、成長するに従ってくねくねした感じの立ち振る舞いが顕著になってきた。姿勢を保持するのが難しかったり、泳ぐように腕を動かして移動したりするのは、協調運動の困難によるもので、不器用さ及び注意集中やコミュニケーション上の困難さとの関連も大きいと考えた。

就学前は同年齢の子どもと積極的に関わらなかったが、一緒にいることができた。しかし、小学校に入学してからは、他の児童と学習や遊びをするのが難しくなっていき、通級指導教室に入級する頃には、学校生活上の困難や達成感を得られないことが積み重なって自分に自信がなくなってきていた状態だと推測された。知能検査におけるＩＱの数値の低下は、Ｂさんの特性に応じた指導の必要性を示しているとともに課題に取り組むことに対する意欲の減退も示しているのではないかと考えられた。担当者と楽しく関わる経験をしながら、自己肯定感を高めることや基礎的な身体感覚や協調運動の能力を養うことが必要と考えた。

２．第１期　　くねくねしたＢさん　（２年生３月～３年生２月）

（１）子どもの実態

絶えず身体のどこかがくねくねした感じで動いていた。大人との１対１の会話における受け答えは良好だったが、話が進むと一方的になってしまうところが見受けられた。簡単なゲームで遊ぶ場面では、順番や聞いたばかりのルールを忘れて行動してしまうことが度々あった。担当が「Ｂさんが好きな遊びで遊ぼう。」と提案した場面では、「何でもいいよ。」と答えて、考えなかった。学校生活では、授業中１日に 10 回以上椅子から転げ落ちたり、机の上の物を床に落としたりしていた。指示の聞き漏らしも多く、学習活動のペースについていくのに人一倍努力を要して、本人は辛さを感じていたようだった。放課後は、家庭でテレビを見たり、ゲーム機で遊んだりすることが多かった。担当が「ことばの教室で何をしたいですか？」と尋ねると、Ｂさんは、「女の子と一緒に遊びたい。」と言った。

（２）指導目標

・担当と楽しく関わる経験をしながら、自己肯定感を保持させる。

・基礎的な身体感覚や協調運動能力を向上させる。

（３）指導内容

人と楽しく関わる経験として、Ｂさんが取り組みやすいゲーム活動を行うことにした。Ｂさんは、学級において課題や遊びをやり遂げられることが少ないので、最後まで遊びきることを目指し、達成感を感じたり、その気持ちを担当と共有できたりするように心掛けた。さらに「○○がよかったよ。」「○○できたね。」など肯定的で具体的なフィードバックを与えるようにした。

また、生活の中で受身的であることが多いと感じたので、Ｂさん主導で活動を進める場面もできるように工夫した。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、見通しをもって活動できるようにすると共に、活動の流れをパターン化した。指導回

数を重ね、同じような成功体験を繰り返し積み上げていくことが、Ｂさんの活動意欲を高め、自発的な言動を促すと考えた。Ｂさんは、女の子との活動を希望していたが、まずは個別指導でＢさんの課題に丁寧に取り組ませることにした。

身体感覚や運動機能を高めるために、プレイルームで粗大運動を行った。一つの運動から次の運動に移るときに、前のめりのよろけたような体勢で始まってしまうので、ケンステップの中に両足で立って静止の姿勢をとらせてから次の運動を行うようにした。

１回の指導時間における指導の流れとＢさんの様子は、以下の通りである。

①スケジュールの確認

Ｂさんと活動内容を確認しながらホワイトボードに書いていった。活動の流れをパターン化し、さらに同じ活動を３回は続けるようにした。また、Ｂさんのやりたい遊びを聞き取って、指導の最後に設定した。進行中の活動名のところにマグネットを置くようにしていたら、Ｂさん自身が１つの活動を終えるとマグネットを動かすようになっていった。

②今日（最近）の出来事

今日の学校生活や週末の出来事について、ワークシートに書かせたり、話させたりした。学校生活の様子及びＢさんの状況理解や気持ちについて知ることができた。この活動を繰り返していくことで、Ｂさんは「今日は○○について話そう。」と決めて来室するようになった。

③身体感覚や能力を高める運動

トランポリン、大ゴマ、トンネル、山の吊り橋、スクーターボード、バランスボール、ストラックアウト、ケンケンパ等の粗大運動と新聞破り、ドンじゃんけん、風船バドミントン、蝶々とれるんだゾウ等の身体を使った遊びを行った。毎回初めにトランポリンを跳ばせ、その後に大ゴマやトンネルなど前述の運動から２つ選んで身体を動かすようにさせた。Ｂさんは、トランポリンが好きで最初から勢いよく飛び跳ね、落ちそうになることもあった。バランスとりながら跳べるようにトランポリンの中央に丸を描いてその中で跳ぶ練習をした。

④座って行うゲーム活動

なぞなぞ、スリーヒントゲーム、ことばのすごろく、坊主めくり、いろいろビンゴ、集中力ゲーム、サイコロジーゲームなどのうちの一つを行った。Ｂさんはなぞなぞを気に入って、問題を自宅で考えたり、本で調べたりして紙に書いて持参するようになった。

⑤微細運動

折り紙、ビーズのアクセサリー作り、プラ板、クリスマスカード作り、魚釣りゲーム 、グラグラゲームなどのうちの一つを行った。魚釣りゲームは、魚を釣り上げるのが難しかったので、糸を短くしたり、盤の回るスピードを遅くしたりして取り組みやすくした。グラグラゲームでは、ゲーム途中でＢさんが突然一言も発しないで塔を叩き倒してしまうことがあった。バランス良く駒を置いていくのが難しかったようだったので、１回で中止した。アクセサリー作りでは、「（小物が）好きなんだけど、こういうの（作ること）苦手な

んだよね。」と言いながら始めた。大きめのビーズと太い糸を用意したり、最後に結ぶところを担当が手伝ったりして取り組みやすくした。３回目の製作の時にＢさん自身で最後まで作ることができて、大きな声で「ヤッター！」と叫んで立ち上がった。

⑥好きな遊び

指導で取り組んだ活動から選んでいた。風船バドミントンを選択することが多く、のびのびと遊ぶようになった。風船を打ち返す時にラケットを飛ばしてしまったり、突然逆立ちして足裏で風船を蹴ったりすることがあった。

（４）指導結果

放課後の通級で、学校の行事が行われた日などには疲れていたが、Ｂさんはどの活動にも真面目に取り組んだ。ルールを視覚化したり、１つの活動時間を短く設定し、集中して遊び切れるようにしたりして、ルールのある遊びを楽しむ経験を積ませることができた。道具や材料を使った手先を使う活動も経験を重ねることで、Ｂさんが一人でできる作業が増えていった。入級当初は緊張した面持ちのＢさんだったが、Ｂさん本来の明るさが前面に出てきた印象を受けるようになった。一方、身体のくねくねした感じには変化がなかった。担任の話によると、学校生活でも姿勢の崩れやすさや不注意や集中力に改善は見られないということだった。休み時間に一緒に過ごす友だちができ、２、３人の友だちが遊んでいるそばにいて楽しそうにしているようだった。

３．第２期　　おしゃべりで不思議なＢさん　（３年生３月～４年生１０月）

（１）子どもの実態

姿勢の保持など身体・運動面の課題に改善が見られなかったので、作業療法士によるアセスメントを受けた。体幹が安定していないこと、眼球運動もスムーズに行かないので遠近の切り替えや図と地の区別において難しさがあること、微細運動にも困難があることが指摘された。また、筋緊張の弱さはないが、左右のバランスが悪いということだった。さらに、図と地の弁別や微細運動の困難さなどの程度が大きいことから、Ｂさんは学校ではもっている能力以上に頑張っている子であることが話された。学校生活では、学級担任がひとり一人に配慮するクラスに所属し、Ｂさんにも温かい細やかな配慮がなされていたが、学習内容を理解することは難しくなってきていた。作業療法士によるアセスメントをきっかけにして、母親はＢさんの「できないこと」を困っていることや辛さとして受け止めるようになっていった。そして、保護者・学級担任・ことばの教室担当者の三者で、入級当初の主訴であった「友だちとうまくコミュニケーションできない」ことよりも「学習活動についていくのが難しい」ことが現在のＢさんを支援する上での最優先課題であることを確認し合った。Ｂさんが在籍する学校では、特別に取り出し指導する対象の児童にならなかったので、学級担任はクラスの中で声掛けや課題の出し方をさらに工夫するなどした。家庭では、Ｂさんができなかったことを頑張るように言うのではなく、できていることを褒めるように心掛けるようにした。通級指導教室では、板書をノートに書き写すために必

要な目の動きや図工などの時間に求められる道具や材料を扱うスキルを楽しみながら練習することを続けることにした。また、通級する時間をＢさんの希望していた授業中に切り替えた。

Ｂさんは担当者とルールを守って遊ぶことを楽しくできるようになり、同学年のＫさんとの指導も開始した。

（１）指導目標

・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。

・同学年児童とのゲーム活動を通して、楽しく遊ぶ経験を積ませる。

（２）指導内容

１回の指導の前半を個別指導にし、Ｂさんの身体や運動の課題に取り組ませた。後半をＫさんとのグループ指導に当てた。身体全体を使った活動の時間が減ってしまうので、無理のない程度に、休日に公園へ行ってブランコやジャングルジム、ふわふわドームで遊ぶことを宿題とした。

１回の指導時間における指導の流れとＢさんの様子は、以下の通りである。

①スケジュールの確認

活動内容を書き込む時に、Ｂさんが「友だちと手遊び歌をやったよ。先生に教えようか？」と話したり、持参したあやとりの糸を見せたりすることがあり、活動に取り入れた。

②体幹の安定を図る運動や遊び

トランポリンの飛び方にバリエーションをつけて、できたらシールを貼っていくようにした。４点スタンスやいろんな生き物歩きでは、担当者のお手本を見てから模倣させ、出来ているところを言葉でフィードバックして、自分で身体の動きが意識できるようにした。

③「今日のグッド・バッド」を話す

最近あった嬉しいことや良かったこと、悲しかったことや嫌だったことについてワークシートを使って話したり、書いたりさせた。良かったことも悪かったことも「そうですねぇ。こんなことが。」と言ってすぐに話すことができた。Ｂさんが気持ちを表現し、担当がそれを受容して、ありのままのＢさんを認めるような声掛けをした。

④目の動きや微細運動を取り入れた活動

活動の目的をＢさんに話し、好きなキャラクターをつけたターゲットやカードを上下左右、遠近で動かして目で追わせたり、ぐるぐる迷路やマスコピーのプリントに取り組ませたりするなどのビジョントーレニングを行った。目と一緒に頭が動いてしまうことがあったが、素直に取り組んで声掛けをすると修正できた。手遊び歌やあやとりについては、Ｂさん主導で遊びを進めるようにした。担当が間違えたり、知らなかったりすると、Ｂさんは「ここをこうして。」と喜んで具体的に教えてくれた。小さなドラえもんの人形を積み上げていくゲームや習字道具を使った絵描き歌にも取り組んだ。

⑤同学年の児童との遊び

Ｋさんと合流し、最初は担当者が提案した活動に取り組ませた。「好きなものは何？」クイズ、サイコロジーゲーム、ヒントあり宝探し、お茶会などＢさんがルールを守って動きやすい活動を選んだ。おっとりしているＫさんが考えているとＢさんがどんどん話しかけてしまうので、「自分が話したら、次は相手が話します。聞きます。」とカードに書いて事前に確認させるようにした。最後に二人で話し合って遊ぶ時間を設定した。Ｂさんがやりたい遊びにＫさんが賛同するやりとりになって、風船バドミントンをすることが多かった。遊んだ後は、母親たちが居る待合室に行き、それぞれが二人で遊んだ内容や感想を話したり、聞いたりする振り返りの時間をもつようにした。

（３）指導結果

Ｂさんの学校生活での困難を少しでも軽減できるように協調運動の課題に取り組んできた。結果として学級担任が生活場面においてＢさんの姿勢の保持や道具の使用などが改善されたと感じることはなかった。しかし、Ｂさん自身が日常生活の中で姿勢を少し意識することや通級指導教室で「できた。」「楽しい。」という経験をたくさんすることができたことは成果と考えたい。素直だが受身的な態度で活動に取り組んでいたＢさんが、自発的な言動を見せることが増えたのはこうした経験によるものが大きいと考えられる。今後は「ちょっと人と違うけれどやれている。」「苦手だけど、こうするといい。」といった健全な自己理解へとつなげていきたい。

今日の話をするときに、Ｂさんが「休み時間に鬼ごっこしたよ。友達と。」「今日ねぇ。Ｂが考えた遊び、友達とやったの。」という日が数日あった。先生や友達から注意されることも多いであろうＢさんが安心して生活できる学級づくりに励む学級担任に頭が下がると共に、Ｂさんの成長を感じた瞬間だった。

そして、Ｂさんは人との関わりの中で自分を出せるようにもなってきた。Ｋさんとの活動では、うれしくて物理的な距離も縮まって迫っていく感じで話し続ける。担当者との関わりでは言動にコントロールが効いているが、子ども同士になると一方的なコミュニケーションになりがちだった。学校でも受け狙いや品のないことを言い続けてしまうことがあるようだ。自分を出して人と関われるようになってきたと同時に、少し違和感のある社会性が見えてきた。次は、言動のコントロールなど人と気持ちよく関わるためのソーシャルスキルトレーニングに取り組む必要性を感じている。

第２期の最後に入級前に行ったＳ－Ｍ社会生活能力検査とＷＩＳＣ－Ⅳを実施した。Ｓ－Ｍ社会生活能力検査結果は２歳４か月の遅れがあるものの当初見られていた領域別のばらつき（例えば、自己統制：３歳６か月だったが７歳 10 か月になった）が解消されてきている。ＷＩＳＣ－Ⅳは、全検査ＩＱが 12 高まった。ワーキングメモリー指標と処理速度指標の得点は、前回とほぼ同じであったが、言語理解指標と知覚推理指標においてはそれぞれ 15 以上得点が上がっていて、年齢の進行に伴った成長以上の伸びであった。検査中は、姿勢の崩れもなく落ち着いて取り組めた。また、不注意な解答はあったが、指示を聞かずに課題をやり始めるなどの衝動性は見られなかった。慣れ親しんでいる指導室の検査場面

では、行動のコントロールがとれていたと考えられる。今後の指導では、眼球運動や目と手の協応運動を継続するとともに、ワーキングメモリーを意識した課題について楽しく取り組める活動も組み入れたい。

４．まとめ

乳幼児期から母親が育てにくさを感じ、幼稚園の教員や保健師たちは発達のばらつきやコミュニケーションの遅れなどを指摘していたが、小学校入学当時にはＢさんの特性に合った指導や支援にまで至らなかった。特性による困難は「不器用」で表されるようなものだと考えられたことと、大人しい性格で本人が困っていたことを表現できず周囲も把握できなかったことによると考えられる。また、入級時の主訴「人とうまくかかわることができない」は、遡ってみると、粗大運動や微細運動などにおける協調の発達の問題と深い関わりがあるようだ。協調運動の発達の問題が、認知や社会性の発達に影響を与え、さらには学習活動への意欲や自尊心の低下の要因にもなったと考えられる。

いろいろな面で「不器用」とざっくり表されるような目立ちにくい子どもの特性や辛さに気づき、適切な理解と特性に応じた指導や支援を早期から引き継いでいくことの大切さを改めて感じた。

【事例Ｂの実態の整理と指導の効果】

１．指導開始時点の子どもの実態

指導開始時Ｂさんの実態の捉えから指導内容の選択に至る過程について、図３－２のように整理した。

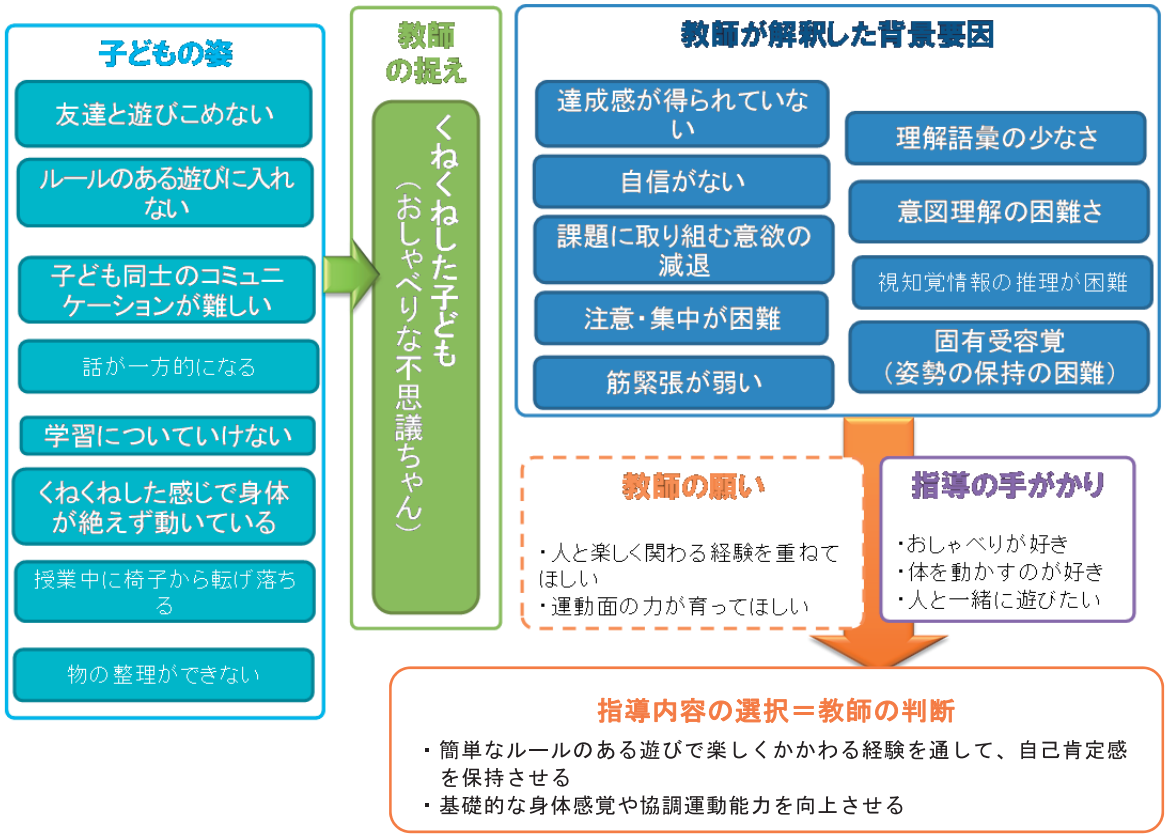

図３－２　指導開始時点のＢさんの実態と指導内容

まず、「くねくねした感じで身体が絶えず動いている」や「授業中に椅子から転げ落ちる」という子どもの姿から、姿勢保持の困難なことは筋緊張が弱いのではないかと推測し、運動面に課題があると考えた。また、「友達と遊びこめない」「ルールのある遊びに入れない」「子ども同士のコミュニケーションが難しい」「話が一方的になる」などの様子からは、理解語彙の少なさやそれと関連する意図理解の困難さがあるために、他人とのかかわりがスムーズに行えない弱さがあるのではないかと考えられた。さらに「学習についていけない」ことも、言語発達の遅れや注意集中の困難さが要因となっていることが考えられた。そして学校で日常的にこのような状況で過ごしている本児は、「達成感が得られていない」状況が続き、それは「課題に取り組む意欲の減退」や「自信がない」という情緒的な側面での課題につながっていると考えられた。

教師の捉えである「くねくねした」という様子は、筋緊張の問題だけではなく、状況の把握ができずにどうしてよいかわからなかったり、自信がなくやろうとしなかったりする

気持ちの表れが示されているのではないかと考えられた。

運動面や言語面で課題があると思われる本児であるが、身体を動かすことやおしゃべりが好きなこと、人と一緒に遊びたいという気持ちが強いことが本児の強みであり、指導の手がかりになると考えられた。

指導を進めるに当たり、まずは情緒的な面に注目し、自己肯定感や課題への取り組みに対する意欲を高めることを意図して次のような目標を立てた。

・簡単なルールのある遊びで担当と楽しく関わる経験を通して、自己肯定感を保持させる
・基礎的な身体感覚や協調運動能力を向上させる

２．指導の内容・方法

人と楽しく関わる経験ができるように、本児が取り組みやすいゲーム活動を行っている。その際、肯定的で具体的なフィードバックを与えたことが、本児の達成感やできた喜びを担当者と共有することにつながったと考えられる。指導の流れは、□スケジュールの確認、□今日（最近）の出来事、□身体感覚や能力を高める運動、□座って行うゲーム活動、□微細運動、□好きな遊び、という構成であった。担当者は本児の情緒的な側面、すなわち自己肯定感や取り組みに対する意欲を重視しつつも、話す活動や運動を取り入れた指導を行った。

上述した指導を約１年間継続したが、運動面については改善が見られず、作業療法士によるアセスメントを受けている。その結果として、筋緊張の弱さはないが、左右のバランスが悪いこと、体幹の不安定さ、眼球運動の弱さなどを指摘された。

そこで、第二期では指導目標を「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」とし、指導の後半では、同学年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。指導の流れは、□スケジュールの確認、□体幹の安定を図る運動や遊び、□「今日のグッド・バッド」を話す、□目の動きや微細運動を取り入れた活動、□同学年の児童との遊び、という構成であった。指導のねらいや方法は異なっているが、指導内容の大きなまとまりとしては、ことばで表現したり伝えたりすること、相手の言うことを理解してやりとりすること、身体の動きに関することであった。

第一期の指導では、担当者との関係づくりや本児の自信や意欲に関することを基盤に指導を組み立てていったが、第二期では、同学年児童との活動を取り入れた。この活動は、本児にとって安心して自分を出せる場面であった。この活動を指導していく中で担当者は、本児が言動のコントロールなどお互いに気持ちよく関わるためのスキルが脆弱であることに気が付いてきている。今後の本児の指導内容が変化していくことが予想される。

３．指導の効果

入級前にＳ－Ｍ社会生活能力検査とＷＩＳＣ－Ⅳを実施した。入級前のＳ－Ｍ社会生活

能力検査結果は、２歳７か月の遅れであったが、第二期指導後には２歳４か月の遅れであった。遅れの幅はそれほど縮まってはいないが、当初見られていた領域別のばらつき（例えば、自己統制：３歳６か月だったが７歳 10 か月になった）が解消されてきている。ＷＩＳＣ－Ⅳでは、全検査ＩＱが 12 高まった。ワーキングメモリー指標と処理速度指標の得点は、前回とほぼ同じであったが、言語理解指標と知覚推理指標においてはそれぞれ 15 以上得点が上がっていて、年齢の進行に伴った成長以上の伸びであった。この二つの指標得点が上昇した背景には、言語・非言語に関する理解力・表現力の向上があると推測される。検査中は、姿勢の崩れもなく落ち着いて取り組み、指示を聞かずに課題をやり始めるなどの衝動性も見られなかったことから、くねくねしながら課題から逃げるのではなく、課題にきちんと向かって、解決しようとする意欲も高まってきていると考えられよう。

Ⅲ．文字を習得することで音韻意識が向上したＣさん

１．事例の概要

（１）ことばの教室に通うまでの経緯

現在小学５年生のＣさんは、保育園の年長の時から「ことばの教室」に通級している。

家族はお父さん、お母さんと、６歳離れたお兄さんとＣさんの４人家族。両親ともＣさんの教育に対して熱心で、なおかつ、あたたかくＣさんの成長を見守っている。

予定日少し前の出産で、寝返り、はいはい、一人歩き等、身体機能の発達は順調だった。身長、体重の伸びはゆっくりだったが、正常の範囲内で、身体発達に関しては健診等での指摘はなかった。

２歳前にロタウィルスによる痙攣があり、１分間程度の痙攣が５、６回続いた。穏やかで人なつこい性格のため友達も多く、保育園の友達と仲良く遊んでいた。喃語の時期は、はっきりしない。２語文が出たのは２歳代、ことばの発達はゆっくりで、３歳児の健診で「ことばが少ないのではないか」と母親が相談している。 大きな音が苦手で、花火を見に行かれなかったようだ。

３歳児健診で保健師と相談した後、Ａ療育施設、Ａ病院、Ａ市発達相談室で、それぞれ言語療法を施され、年長の 11 月にＡ小学校「ことばの教室」を訪れている。療育施設ではグループ指導が中心で、遊んだり、おやつを食べたりしながら、主にコミュニケーションの基礎的部分にアプローチされていたようだ。病院、発達相談室では、音韻意識の向上をねらった訓練も行われていた。

「ことばの教室」を訪れたのは、「保護者以外にも、内容が伝わるように話せるようになってほしい。」「学校に行って、多くの友達とコミュニケーションがとれるようになってほしい。」という保護者の願いからであった。通級開始当初、確かに、お母さん以外には何を話しているのかわからなかった。それでも、おしゃべりが好きで通級するとずっと声を出して話していた。コミュニケーション態度は良好で構文力もあり、初めて出会った人にも自分から話しかけるような人なつこい子どもだった。

Ｃさんに対して、現在までに、構音、文字の習得、文の読み等、言語面全般を指導してきている。小学３年生からは構音指導や読みの指導が中心となったので、ここでは、文字の習得や音韻意識の向上が主な目標であった小学２年生までの時期を取り上げ、実践の経過を述べる。

（２）担当者の見立て

小学校入学を前にして、子音のほとんどが獲得されていなかった。発話全体の明瞭度が非常に低く、まるで、言葉を獲得し始めた幼児のようだった。

耳鼻科医の聴力検査で異常は認められず、聞こえに大きな問題はなかった。また、基本的生活習慣は身についていて、保育園での生活に特別な支援は必要なかった。構文力もあ

り相手に伝わっているかは不明だったが、友達と復語文で話していた。若干の知的発達の遅れも認められたものの、境界域で知的発達の状況と構音の状況との間にはギャップが認められた。Ｃさんの場合、復唱できる音数が２音程度であることを考えると、聴覚短期記憶の苦手から音韻意識が持ちにくかったことによる言語発達の遅れが考えられた。

２．第１期　通級を楽しみにするＣさん　（保育園年長～１年生１学期）

（１）子どもの実態

卒園式で「忍者になりたい。ありがとう。」それだけのセリフが言えなかったＣさん。Ａ病院で実施した「新版Ｋ式発達検査」ではそれぞれのＤＱが認知適応 83、言語社会 73、全領域 77 で、境界領域。Ａ小学校「ことばの教室」で実施したＰＶＴ（絵画語い発達検査）の評価点は６（平均の下）だった。境界域とは言うものの、もう６歳、「忍者になりたい」ぐらいのことは言えてもよさそうなものだ。

粗大運動はスムーズになってきていたが、微細運動はぎごちなく、はさみでの直線切りも、支えが必要だった。

構音器官は上下前歯に虫歯。舌は棒状で脱力ができず、正しい構音を獲得するまでには発達していなかった。

数唱は「５」まで、それ以上は「６」がぬけるなど完全ではなかった。文字は全く読めなかったが、文字が音を表す記号であることには気づいていて、自分の名前に使われている音と文字とを結びつけることができた。

（２）指導目標

まずは、担当者との関係をつくり、伝え合うことを楽しめるようにしようと考えた。また、その上で音韻的側面に注意して聴く態度を育てることを当初の目標とした。

（３）指導内容

小学校入学前は、関係づけをするとともに、コミュニケーション意欲が向上するように、自由遊びの中で会話に介入し、反応的にかかわってきた。

また「何の音かな？(生活音あて)」「鳴き声あてクイズ」「いくつ鳴いたかな」といったクイズやゲームを通して、言葉の音韻的側面に注意が向くようにした。

環境調整としては、家庭での声がけを減らし、発話を待つように指示した。発話に対しては、正しい音で返していくようにしてもらった。

（４）指導結果

担当者との関係はすぐによくなり、通級を楽しみにするようになった。

音韻的側面に意識を向けることは、少しずつ向上していたが、動物の鳴き声等の擬音を数える「いくつ鳴いたかな？」で数えられたのは３音程度で、文字の習得や構音訓練ができるほどには音韻意識は向上していなかった。

保護者の待つ姿勢は、保護者にとってはＣさんの良さに気づくきっかけになったようだ。

保護者とＣさんとの関係は以前よりよくなり、保護者はＣさんの成長を見守るようになった。

３．第２期　文字に興味を持ちだしたＣさん　（１年生２学期～１年生３学期）

（１）子どもの実態

Ａ小学校で実施した「ＷＩＳＣ－Ⅲ」では、言語性ＩＱ：63、動作性ＩＱ：96、全ＩＱ：76 で境界域であった。見た目や構音の幼さほどには発達の遅れは見られなかった。

音韻意識の面では、自分の名前（７音節）がようやく言えるようになっていた。音韻分解では特殊音節でなければ、音節数を数えることができていたが、音韻抽出でしりとりも難しい状態で、文字や構音の指導をするまでにはなっていなかった。

「ＷＩＳＣ－Ⅲ」の数唱は、順唱は３桁から不通過、逆唱は２桁も不通過だったので、音韻意識の持ちにくさは聴覚短期記憶の苦手が原因であると考えられた。

フロスティッグ視知覚発達検査では暦年齢相当の結果で、文字の知覚については、問題は認められなかった。

微細運動では、はさみでの直線切りはできるようになっていたものの、鉛筆でのなぞり書きは曲線になるとずれてしまい、文字を書くのは困難だった。

国語の授業の音読は集団の中に入り、周囲のまねをしていたようだ。算数の足し算は数え足しで行い、引き算はできなかった。

（２）指導目標

視覚的な手がかりがないと明確な音韻表象を持つことができないように思われた。通常ならば音韻意識の向上、音韻弁別、正しい発音、文字の習得という順序だろうが、Ｃさんの場合は音韻意識、音韻弁別を身につけるための視覚的な手がかりが必要だった。そこで、文字の習得と音韻意識(分解、抽出)の向上を目標にし、同時進行することにした。

（３）指導内容

多くの時間は第１期同様、自由遊びの中で会話に介入し、コミュニケーション意欲を向上させ、伝えたいという思いが小さくならないようにした。

また、直接的な指導として「しりとり」や「ことば集め」「かるた」等の言葉遊びを取り入れ、文字と音韻的側面にアプローチした。習得していた文字が少なく、音韻意識も充分ではなかったため「しりとり」も「ことば集め」も「イラスト＋文字」のカードの中から選択するなど視覚的な手がかりが入るように工夫した。

また、在籍学級では書く活動が増えてきていたので、鉛筆で線をたどる活動や、「点結び」、文字のなぞり書きなども活動に加えた。

（４）指導結果

１年生の２学期末に読めるひらがなが 20 文字程度になっていた。文字に対する興味は出ていたようだが、カルタでは、絵やキャラクターを手がかりにとっていて、頭文字を抽

出し、頭文字を探すということは難しかった。しりとりもイラストがないと続けることができず、依然として音韻意識は構音訓練や文字指導をするほどではなかった。

ゲームの要素やパズルの要素を入れ、楽しく活動できるようにしてきたつもりだったが、苦手な面に負荷をかけてきたので次第に負担が大きくなり、楽しいはずの通級が苦しいものになってしまった。この時期は、Ｃさんにとっても担当者にとってもつらい時期で、ことばの発達という面でも停滞していたように思う。

４．第３期　仮名文字を習得したＣさん　（２年生１学期～２年生３学期）

（１）　子どもの実態

球技はあまり得意ではないＣさんも、授業のドッヂボールなどは級友と楽しんでいた。コミュニケーションが盛んで、クラスの仲間としての居場所があった。微細運動では、はさみで細かい曲線を切り抜けるようになっていた。

平仮名清音を 30 字ほど読んだが、構音で混乱している文字や、「や」・「か」、「さ」・「ち」・「き」のように形の似ている文字は未習得だった。

通常の学級での国語の学習は困難で、特別支援学級（知的障害）も利用するようになった。算数は数えて計算していたが、筆算の手続きは身につき、計算問題は自力でできていた。また、２年生の２学期には九九を覚え、この頃から長い単語や文の復唱ができるようになった。

（２）指導目標

１年生の最後で強まってしまった通級に対する拒否感。通級が楽しみになるようにＣさんの、興味・関心、得意をキーワードに指導を再構築した。具体的な目標としては１年生の間に文字と音とのマッチンングがほぼできていたので、単語や句、短い文を読むことを目標に設定した。

（３）指導内容

当初は「ひらがなビンゴ」などのゲームを取り入れ、文字を探索するような活動を取り入れた。しかし、耳にした音は探しているうちに忘れてしまう。また、文字の細部の弁別は難しい。そもそも、ゲームとはいうものの、おもしろくなかったようだ。ある日、仮名カードを読ませていると涙を浮かべて拒否した。何かなければ苦手なことには向かってくれないのだ。

言葉を覚えるといったことは全般に苦手だったが、アニメキャラクターの名前や友達の名前はよく覚えていた。興味や関心のあるものは覚えやすい。あたかも記銘力の弱さを興味・関心が補ってくれているようだった。そこで、Ｃさんの興味・関心を教材化して活動ができるようにした。

アニメキャラクターの名前を覚え、キャラクターカード作りに取り組んだ。この活動を通して、カタカナを習得することができた（写真１）。

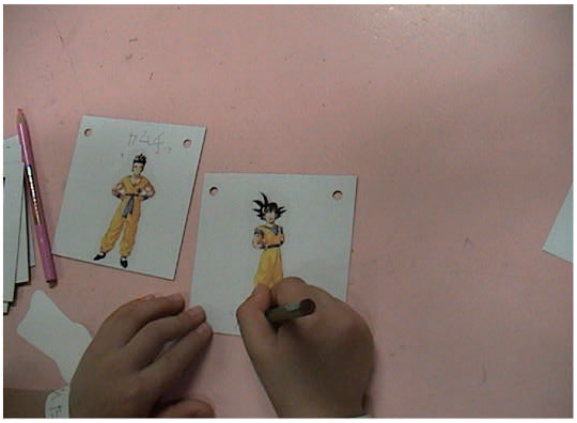

写真１　アニメキャラクターカード作り

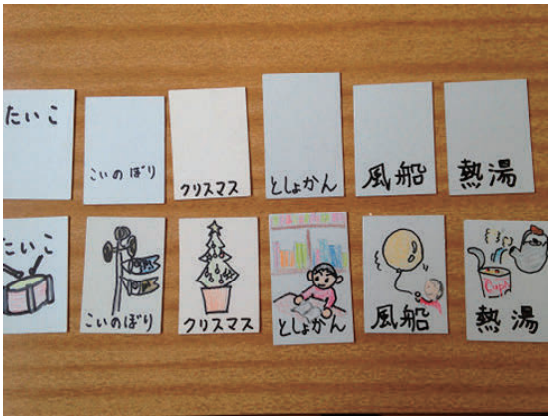

写真２　文字だけのカード（上）と
絵と文字のカード（下）

また、得意な視覚記憶を生かして活動した。

写真２のように絵と文字のカードと、文字だけのカードの組みを作り、神経衰弱を行った。神経衰弱は、「いか」「たこ」といった２文字の単語からはじまり、６文字の単語、特殊音節の入った単語へと少しずつステップアップするようにした。カードを持ち帰らせ、家庭や在籍校でもやってもらった。神経衰弱は好きな活動になり、今でも文字を漢字にして続けている。

（４）指導結果

興味や得意を生かして活動できるよう教材を工夫したことで、活動に集中することができた。興味・関心は苦手な聴覚記憶を補い、聴覚記憶そのものも発達させたように感じる。そのことにより、音韻意識が向上し、文字を習得することでより明確な音韻弁別が可能になった。ようやく構音訓練ができるまでになった。

また、神経衰弱やキャラクターカード作りを通して文字に触れてきたことで、読みに対する抵抗も少なくなり、好きなアニメに関する本を読む姿も見られるようになった。

５．その後の様子（まとめにかえて）

３年生になると音韻意識も聴覚的短期記憶も構音訓練ができるまでに発達していた。この段階で構音できなかったのは、サ行、ザ行とケ、ゲであった。３年生から４年生の間は単語や文の読みと並行して構音訓練を行ってきた。

４年生の夏休みに入る頃までには、日本語音のすべてが産出できるようになり、般化のための訓練が繰り返されていた。構音訓練はあまり好きではないようだったが弁別力がついて、誤っていることも、うまくいっていることも自分で判断できたので集中して取り組んでいた。

Ｃさんはもうじき６年生。今、長い文章を読む練習と、読むことを通して使える言葉を

増やしている。仮名文字分かち書きの文章であれば流暢に読むことができ、およその文意をつかむことができる。

まだ、自由会話ではきちんと構音できず、曖昧な音で話をしていることもあるが、それでも、級友とのコミュニケーションに不自由はなく、毎日楽しく登校している。

先日「ことばの教室」に、はやりのカードゲームを持ってやってきた。ふりがなはふってあるものの細かい字で書かれた説明は難しい。Ｃさんは友達に教わりながらそのカードゲームを楽しんでいるそうだ。構音を獲得し、読みの技術を身につけたＣさんのＱＯＬはそうでなかったＣさんを思うと格段に高いものになっている。

Ｃさんのような事例に対し、正しい構音の獲得はもちろん、読みの技術を身につけ、ＱＯＬを向上させる。このことは、長い間、言語に特化した支援を行ってきた「ことばの教室」の役割であるように思う。

【事例Ｃの実態の整理と指導の効果】

１．指導開始時点での子どもの実態

Ｃさんはことばの教室での指導の開始時点において、穏やかで人なつこくよく話すが、全体的に幼い、語彙が少ない、発音が不明瞭で伝わりにくい、３音節以上の復唱ができない、といった実態があった。

担当者はＣさんのそのような実態の背景として、全体的な発達の遅れ、認知的側面、とりわけ、音韻意識の困難さや、聴覚的な記憶の困難さに要因があると解釈した。担当者は指導に当たり、まず、担当者との関係を作り、伝え合うことを楽しめるようにすること、音韻的側面に注意して聴く態度を育てること、音韻意識の向上を図ることを目標にした。

これらの目標にアプローチするために、興味・関心のあるものを見つけること、視覚的な記憶はよいこと、クイズやゲーム等には取り組みやすいこと等が手がかりになると考えた（図３－３）。

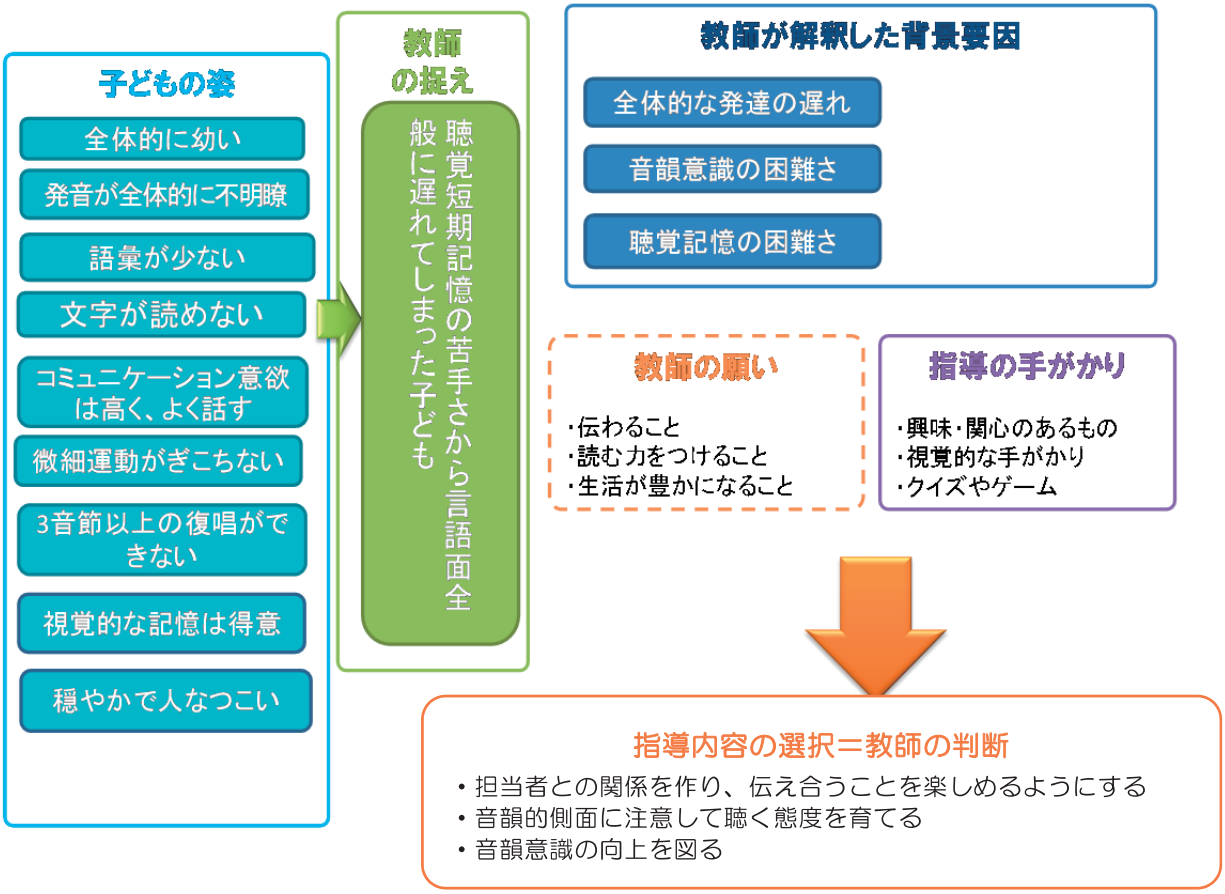

図３－３　指導開始時点のＣさんの実態と指導内容

２．指導の内容・方法

まず第１期では、担当者との関係作りと、コミュニケーション意欲の向上を目指し、自由遊びの中で会話に介入し反応的に関わることや、何の音かを当てる等のクイズやゲーム的な関わりを通して音韻的側面への意識づけを行った。また、家庭に対する環境調整も行った（Ｃさんの発話を待つ、Ｃさんの発話に保護者は正しい発音で反応するなど)。

第２期では、自由遊びにおける会話への介入に加えて、しりとりやことば集め等のことば遊びを取り入れて、文字と音韻的側面へのアプローチを行った。その際、イラスト等の視覚的な手がかりを導入した。また、文字のなぞり書きなども行った。

第３期では、課題的な取組への抵抗感の軽減も考え、興味・関心のあるものを取り込み、アニメのキャラクターの名前を通してのカタカナの習得、得意な視覚記憶をいかして、文字だけのカードと、絵と文字のカードを組み合わせる活動（神経衰弱）を行った。

３．指導の効果

指導を通して、音韻意識が向上し、明確な音韻弁別が可能になった。また、読むことに対する抵抗感も少なくなり、好きなアニメに関する本を読む姿も見られるようになった。仮名文字分かち書きの文章であれば、スムーズに読むことができ、およその意味をつかむことができるようにもなった。

自由会話では、まだ、あいまいな構音が見られるが、友達とのコミュニケーションは不自由のないほどまでになり、友達に教わりながらカードゲームを楽しむなど、指導開始時点からすればＣさんのＱＯＬは格段と高まったと担当者は考えている。

これらの効果の現れは、Ｃさんのことばの遅れの背景となる要因を探り、それに対して、得意な側面や、興味・関心のある事柄を活かした上記のような取組を考え、実践を積み上げてきた成果と考えられる。

Ⅳ．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

１．事例の概要

（１）ことばの教室に通うまでの経緯

Ｄさんは、姉が幼児ことばの教室に通っていたこともあり、３歳児健診の頃、発音が不明瞭であることを母親が心配して相談につながったケースである。保護者の心配に対して、保育園では、理解言語の弱さや、身辺処理の力が十分に育っていかないこと、反抗的な態度などが心配されていた。就学前の確認では、発音面での課題は改善されており、母親からは心配なことやことばの教室への願いなどは特になかった。しかし、幼児ことばの教室の先生に表現力や対人関係などをさらに伸ばしていく必要性を説かれ、引き続き当ことばの教室で指導を受けることとなった。

生育歴をみると、本児は乳児期には手のかからない子だった。人みしりや模倣はあったが、乳児期に母親の後を追うことはなかった。体重増加と運動面の心配があり、乳幼児健診から保健師の経過観察が行われていた。言語発達は、始語が１歳１か月、二語文が２歳６か月とやや遅めだが、全体発達では特記するような事項はなかった。

３歳からは、野山で体を使う活動を多く取り入れている保育園に入園した。体の動きは鈍かったが、練習を重ねることで、跳び箱や鉄棒などもできるようになった。しかし、数唱がなかなか言えるようにならない、同年齢の子どもと比べ課題の理解が弱いなど学習の基礎となる力の育ちが十分でないことが指摘されていた。一斉の指示では活動できず、個別に噛み砕いた指示が必要だが、指示には拒否したり反抗的な態度を取ることが多かった。

幼児期は、週に１回の幼児ことばの教室での指導を受けていた。指導は遊びを中心とした活動を通して、言語指示の理解、簡単なルールや約束を守るなどの社会性を育てることをねらいとして行われた。しかし、保護者の仕事の都合で繁忙期には通級できないため、継続的な指導は難しかった。

就学前に受けた心理検査等では、知的に遅れはないが、取り組み方から衝動性のコントロールの弱さが指摘された。

ことばの教室では、通級開始前に教育相談を行い、保護者や子どもから得た情報を元に、指導の方向性を考えていく。本ケースの場合は、幼児期から指導が行われていたので、引継ぎ情報や指導開始後の観察から、指導目標、指導方法・内容を考えることとした。

（２）指導目標の設定

①情報の整理

本児は、自分の思いや考えをうまく言葉にできない、一斉の指示ではうまく活動に移れないなど、言語表出や理解に弱さを感じる子どもである。また、対人関係では、拒否的な言葉が多く、他者との関係をうまく形成していけない様子が見られた。本児の言語発達の課題は、使える語彙の弱さに加え、他者とかかわるコミュニケーションの未熟さの両面に

あると考えた。

そこで、ことばの土台となる２つのことを中心に、まずは指導を組み立てていくことが大切ではないかと考えた。一つは失敗をしても大丈夫だと感じられる環境（場所と人）を作ること、もう一つは「できた」「わかった」と感じる体験を積ませることである。ことばの土台を整え、コミュニケーション意欲を高めることが、本児の言語発達を促すためのステップになると仮説を立てた。そして、目標を以下のように立て指導を開始した。

②長期目標

・自分の気持ちや考えを素直に伝えることができる。

・怒りの感情をうまくコントロールして活動に参加できる。

・自分が体験したことや、すでに知っていることを具体的に伝えることができる。

・相手の気持ちを思いながら、他者と楽しくかかわる力を育む。

③指導方法・指導内容

信頼関係をしっかり作るためには、Ｄさんと仲良くなることが必要である。そのためには、基本的には本児の乱暴な言動に対しては否定や批判をさけることにした。受容的な態度で接することで､ことばの教室ではどんな気持ちや態度も安心して出せるようにしたい。指導内容は、本児の興味・関心のある活動から入り、徐々にルールや勝敗のあるゲームなどを取り入れて、徐々に感情を揺さぶってみようと思う。その中で、少しずつ客観的に自分を振り返り、怒りの感情をコントロールできる力を育ませていきたい。

Ｄさんは自校通級のため、指導に保護者の付き添いを必要としていない。保護者に対しては、連絡カードを利用し、指導の様子や子どもの行動の意味などを伝え、共通理解を図りたい。

２．第１期　相手に対して攻撃的な言動の目立つＤさん　　（１年生４月～８月）

（１）子どもの実態の整理

本児は、絵画語彙検査などの結果をみると、言語理解は年齢相応にあり、相手の言動に対して上げ足をとるような時には、素早く反応した。しかし、言いたい言葉がうまく出てこないことも多く、知っている言葉に対して使える言葉やそのレパートリーに少なさが感じられた。また、遊びの誘いかけには、活動の内容が理解できる前に「やだ」「やんない」と言うことが多く、他者と楽しくかかわる経験が少なかったのではないかと考えられた。

このような子どもの実態から、次のように短期指導目標を立て、まずは信頼関係を作ることを重点として指導を行うこととした。

（２）短期指導目標

・担当やとのラポート（信頼関係）を深める。

・「やだ」以外のことばで、自分の意志を示すレパートリーを増やす。

・気持ちをコントロールする力を育てる。

・使える語彙を増やし、相手に言いたいことが伝わるようになる。

（３）指導の経過

まず、Ｄさんとの信頼関係を作るためにゲームや工作など本児の関心のある活動を一緒に行った。しかし、ゲームの順番を決める時に、じゃんけんで負けると怒り、「ことば（の教室）なんかやめてやる」と暴れ、ゲームにならないこともあった。負けて悔しい気持ちを受け止めつつ、「次回はＤちゃんが先にやろう」等譲歩案を出して折り合いをつけるようにした。また、状況から想像できる本児の気持ちを「負けてくやしかった」、「難しくわからない」など、代弁するようにしてみた。少しずつ、怒って泣く場面は減ったが、自分から思いや考えを言うことはあまりなかった。

何か新しい活動に取り組む時には「やだ」と拒否することが多かったが、「やだ」と言いながらも課題には取り組むようになった。「私は○○の方がいいな」「それよりも、こっちがしたい」等言い方のモデルを示すようにしたが、本児の行動に大きな変化はなかった。

しりとりやなぞなぞなど、ことばを使った遊びでは、自分の思っていることがうまく言葉にならず、身振りなどで表現することがよくあった。言葉を使ったゲームは、ルールを理解するのが難しいのか、お手本を示しても自分なりの解釈でやることが多かった。

在籍の学級では、同年齢の子どもと比べ、数や文字などの習得が遅く、学級担任による個別の支援を必要としていた。また、乱暴な言動から、友達とトラブルになることがあり、担任を悩ませていた。学級担任とは、放課後などにその日にあった出来事から対応について話し合いをもった。「ふわふわ言葉」「チクチク言葉」などわかりやすい表現で、学級全体に相手を思いやる指導を行ってくれたこともあり、少しずつ落ち着きがみられるようになってきた。

（４）指導の振り返り

本児の様子から、新しいことや、学習的な課題には拒否的な態度を示すことが多いことがわかった。提示している課題が本児にはやや難しいのか、または、提示の方法がわかりにくのかもしれない。ラポートを深めるためにも、本児が楽しい、やりたいと思えるような活動を考えなくてならないと思った。

本児は言いたい言葉がうまく出てこないため、「あれ」「これ」などの代名詞や身振りで示すことがあった。言いたい言葉がスムーズに出てこないことと、ひらがなの定着が進まないことは、どちらも想起する力に弱さがあることが関連しているように感じた。

３．第２期　困っていることや思いを出し始めたＤさん　（１年生９月～１２月）

（１）子どもの実態の整理

本児の興味・関心に寄り添うことで、担当者との関係は良好になってきた。１期のかかわりから、本児には困っていることやいろいろな思いがあるが、それをうまく表現できずにいるのではないかと考えるようになった。乱暴な言動もわからない自分を隠すための手段なのかもしれない。表現力の弱さや拒否的な言葉には、経験不足も感じられた。そこで、短期目標を少し修正し、表現力を高める指導を重点にすることにした。

（２）短期指導目標

・ことばの教室では自分の気持ちを素直に表現できるようになる。
・「やだ」以外のことばで、自分の意志を示すレパートリーを増やす。
・気持ちをコントロールする力を育てる。
・あった出来事や体験したことを、主語と述語を意識した文で伝えることができる。
・使える語彙を増やし、相手に言いたいことが伝わるようになる。

（３）指導の経過

１期に引き続き、指導の中では、本児の思いや気持ちを代わりに表現し、その場面に合った言い方などのモデルを示すことを継続した。また、人を傷つけるような言葉に対しては、叱るのではなく相手の悲しい気持ちも伝えるようにした。気持ちが高ぶっている時にはなかなか素直になれなかったが、時間が経つと自分の行動を振り返ることができるようになってきた。

ある日のこと、書写の課題を学級から持ってきたが、なかなか取り組もうとしなかった。「先生、書いて」と言われたが、「Ｄちゃんの課題だから、自分でやって」と手伝わないでいると、「意地悪女！」「ことばなんてやめてやる」とプリントを投げつけ、怒り泣きだした。「先生は、Ｄちゃんが大好きだから、そう言われると悲しいな」と悲しい気持ちを伝えてみたが、しばらくすねて廊下で泣いていた。気持ちが落ち着いたのか戻ってきて「先生、ごめんなさい。もう、ことばやめるなんて言いません」と謝った。そして、いろいろな顔の熊のパズルを使って、「先生の今の気持ち」と泣き顔にした（写真１）。その後、ことばの教室をやめるとは言わなくなった。

写真３　Ｄさんが表した「先生の今の気持ち」

いつも自分の感情をぶつけてくるＤさんが、こちらの気持ちを思いやってくれたことへの喜びと、「本当は他者の気持ちを気にする子どもなのではないか」と気づき、Ｄさんに対する自分の捉え方の甘さを反省するきっかけとなった。

ことばの教室での指導は、使える語彙を増やしたり、表現力を高めたりする活動を行った。文章をスラスラ読むことができず、指で文字を追っていたので、単語を意識できるようにバラバラにした文字を組み合わせてことばを作る課題なども行った。最初は課題の意味がわからないらしく、「おもしろくない」「やりたくない」と言っていたが、ヒントに絵を描いたりすると、興味をもって取り組むことができた。

失敗することへの抵抗感が強いため、新しい課題にはなかなか取り組もうとしない傾向があった。そこで、お手本や見本を最初に見せたり、課題を簡単にしたりするなど、成功

感がもてるように工夫をした。

語彙を増やすための活動としては、反対ことば当てや間違い探しをしてどこがどう違ったかを主語と述語入れるパターンで伝える練習などを行った。なかなかうまく単語が出てこず、ここ、これなどの表現や身振り手振りが多かった。

個別指導に加え、グループ指導や他児と一緒の活動も取り入れ、ルールや約束を守ったり、自分の気持ちをコントロールしたりする場面を作るようにした。回数を重ねるごとに、落ち着いて活動に参加できるようになってきた。

学級では、学習面でのつまずきが目立つようになり、放課後や休み時間などに学級担任が補習することが増えた。ことばの教室で「Dはバカだから、勉強わからない」と言うが、できるようになるための努力はしたくないらしく、補習も逃げて遊びに行くようになった。学級担任とは、課題の量や具体物を使うなどの工夫について話し合ったが、学習のスピードについていけない様子がみられた。保護者も、子どもの友達関係や学習の遅れを心配し始めた。

（４）指導の振り返り

２期のかかわりから、言葉を想起するのに、絵などの視覚的なヒントが役立つのではないかと感じた。本児は絵を描くことが得意なので、文字の習得にも役立ててみたいと思った。また、１対１では素直に従わないことが多いが、グループでは、文句を言わずに活動に参加していた。まわりに同年代の子どもの見本やお手本があると、新しい活動にも安心して参加できるので、個別とグループ指導をうまく組み合わせることが、本児の指導には有効と考えた。

こちらから見て不適切と感じる言動を、「弱い自分を守るための自己防衛」と捉え、気持ちに寄り添うことで、少しずつ本児の思いが見えるようになってきた。本児が困っていることをさらに明確にしていくことが今後は必要と思った。

４．第３期　自分のことをわかってもらいたい思いのあるＤさん
（１年生１月～２年７月）

（１）子どもの実態の整理

１年生の後半からは、自分の我を通そうとするような場面も減り、同時間に通ってきている児童と一緒にゲームを楽しむようになった。しかし、会話では、自分の思う言葉がなかなか出てこないため「あれ」「これ」などの指示語や身振り手振りなどで表現しようとすることが相変わらず多い。学習面では、漢字の習得や数量の学習などが定着せず、保護者や在籍の学級担任の心配は、本児の行動面の課題から学習面に移りつつあった。そこで、本児の様子から、今後指導目標の修正が必要と考え、３期は２期と同じ指導目標で指導を行いながら、実態把握を行うこととした。

（２）短期指導目標

・慣れた人には素直に自分の気持ちを表すことができるようになる。

・自分の気持ちを言語化し、感情をコントロールする力を育てる。
・あった出来事や体験したことを、主語と述語を意識した文で伝えることができる。
・使える語彙を増やし、相手に言いたいことが伝えられるようになる。
・相手の気持ちを考えた言動ができるようになる。

（３）指導の経過

ことばの教室では、言葉を想起させるため、なぞなぞや連想クイズなど、いろいろな言葉を関連付けて考える活動を行った。バラバラになった文字を組み合わせて動物の名前を作るなど、文字を使い、視覚的にも情報が入るような活動も行った。助詞などの使い方は、人形などで実演しながら「誰が」「どこで」「何を」「どうした」を意識させるようにした。自分が教科書で学習した「おおきなかぶ」を再現するなど、「わかる」「できる」ことへは積極的に取り組む様子が見られるようになった（写真２）。

写真４　人形を用いた指導（活動）

しかし、学習面では、国語や算数にかなり遅れが出てきた。保護者の了解が得られたことから、学習方法のヒントを得るために発達検査を行うこととした。結果から、形を正確にとらえることや、聞いたことを自分の経験と関連付けて理解する力、量を比較する力にも弱さがあり、言われたことを頭の中でうまくイメージ化できないことが見えてきた。こうした発達のアンバランスさが、算数や国語の遅れに繋がっていると推察された。この結果をもとに学級担任とは、対応について話し合いをもった。情報量が多いと取り組む意欲がなくなるため、課題の量を減らす、文字や枠が大きめのプリントを用意する、具体物を使うなどの配慮が行われた。

学習に対しては苦手意識が強く、ことばの教室では学習的な課題には素直に取り組もうとしないため、遊びの中に書くことや、数を扱う活動を取り入れることにした。お店屋さんごっこには興味を持ち、メニューを書いたり、お金を両替したりする活動を楽しそうに取り組んでいた。また、ゲームの中にも書く活動を含めるようにした。誤字脱字が多く、意味が伝わらないことも多かったが、書いて伝える楽しさを感じてほしいと思い、その場面では修正せずに、本児の思いを読み取るようにした。同じ時間の子どもと一緒に活動すると、より意欲的に行うことができた。

ある日、在籍学級の学習課題で書いた手紙を持ってきた。そこにはことばの教室で一緒に遊んだことへの感謝が書かれていた。そして、最後に「ことばであそんだりするとき、いつもぷんぷんしてごめんなさい」とあった

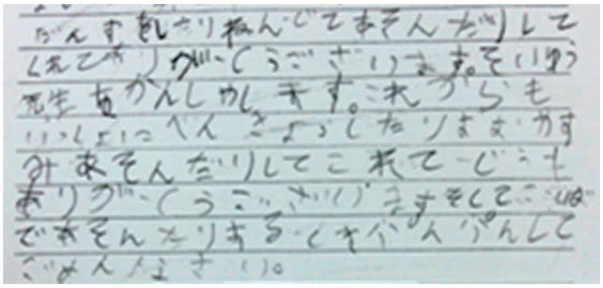

写真５　感謝の手紙

（写真３）。話し言葉では、うまく表現できない気持ちをこうした形で表すことができることを知り、書き言葉は彼女の表現力を高める上でも役立つのではないかと思った。

（４）指導の振り返り

活動の様子から「できない」自分がわかっているが、何がわからないのかはわからないようだった。そのため、取り組む前から学習的な内容を拒絶しているようだった。反面、自分のできることには安心して取り組むことがえきるので､学習面で｢できた｣｢わかった｣と感じる経験を積ませていくことが新しい課題に向かう気持ちを育てていくことにつながるのではないかと思った。

他の子どもともかかわりを持ちたい気持ちはあるが、うまくいかないとすぐに怒りの表現となってしまうので、まだ他の子どもとのかかわりには大人の仲介を必要としていた。

５．第４期　「苦手な文字の読み書きもできるようになりたい」気持ちが芽生えたＤさん　（２年生　８月以降）

（１）子どもの実態の整理

通級を開始した当初に見られた乱暴な言動はほとんど見られなくなり、本児の認知特性の課題が明確になってきた。漢字の習得が進まない、言葉と意味がうまく結びつかないことには認知のアンバランスさが関連していると思われる。学習に対しては苦手意識が強く、学習意欲は低いことから、達成感や成功体験をもたせることが必要と考えた。そこで、４期の指導では、語彙を広げることや書き文字の表現を高めることを重点に指導を考えた。

（２）短期目標

・使える語彙を増やし、相手に言いたいことが伝えられるようになる。
・できた、わかった経験を積み、新しいことに挑戦する意欲をもつ。
・１年生で習う漢字を正しく使えるようになる。
・自分の気持ちを言語化し、感情をコントロールする力を育てる。
・あった出来事や体験したことを、主語と述語を意識した文で伝えることができる。

（３）指導の経過

Ｄさんの指導時間は２校時なので、指導が終わると長い休み時間になる。「先生、一緒に遊ぼう」と誘われるので、一緒に外に遊びに行くようにした。他の子どもたちも加わり鬼ごっこなどをするようになったが、自分が鬼になったりすると、怒ってやめてしまうこともあった。他の子どもたちには、Ｄさんが悔しい気持ちを代弁し、Ｄさんには怒ってしまった理由を聞くようにした。学級でも、集団遊びを企画してくれるようになり、大人が入って遊ぶ機会増え、それをきっかけに、休み時間は子どもどうしで遊べるようになってきた。

ことばの教室に来ている時には、勉強的な内容には全く応じないＤさんだったがある日、私が机の上に置いていた漢字のプリントに興味をもった。しかし、問題の漢字が書けずに悩んでいたので､「星は､お日様の日に生まれるって書くよ」と教えると､カタカナで「ヒ」

と書いた。「魚は、カタカナのクの下に田んぼの田を書いて・・・・」と教えると、ひらがなの「く」と書いた。部首についても、「くさかんむり」「さんずい」など何を表しているかわからなようだった。１年生で習得する漢字 80 文字中、正しく読めたものが 57 文字、書けた文字が 40 文字だった。誤って覚えると、なかなか修正できず、「花」は何度教えても「空」と書いた。２年生で習う漢字は、ほとんど読みも書きもできなかった。漢字にはかなり苦手意識を持っていたが、答えを選択方式にしたり、書ける漢字を多めに取り入れるようにすると取り組むことができた。毎朝、「漢字やろう」とことば教室に来るようになり、本人から「できるようになりたい」という思いが感じられた。

（４）指導の振り返り

本児の特性から、漢字を想起するためのコツを身に付けることが必要と考えたが、ひらがなとカタカナの混同や、部首とことばが結びついていないことなどから、既習した文字や漢字をヒントに文字を思い出すのは難しいようだった。ある時、「林は木が２本横並び」と教えると、「手をつないでいるみたい」とＤさんが言った。そこで、木、林、森、休、村などの同じ部首を使う文字を集め、体の動きと一緒に覚えることを試してみた。成果がわかるほどの取り組みはできていないが、いろいろな方法を試し、漢字を学ぶコツや自分なりのわかりやすさが見つけられればと考えている。

６．まとめ

Ｄさんはその言動から「乱暴な困った子」とまわりから思われていた。ことばの教室では、「どうやって乱暴な行動を減らすか」ではなく、なぜ、彼女がそのような言動をとるのか仮説を考えた。仮説を立ててかかわることで、乱暴な言動の裏にある彼女の気持ちが少しずつ見え、彼女の言動が相手を困らせようとしているのではなく、相手を攻撃することで自分を守る手段となっていることがわかった。そこで、ことばの教室では、Ｄさんの心の声を言語化し、相手の気持ちを伝えることを心掛けた。指導が進むにつれ、少しずつ自分の思いを言葉にできるようになり、それに伴い、乱暴な言動も減少していった。

ある日、同じ時間に通っているＨさんと一緒に遊ぶことになったが、お互いにやりたいことが違った。すると、「じゃあ、いいよ」とＤさんが譲った。私が「本当は、これをやりたかったのでは？」と聞くと、「別にいいよ」と答えた。穏やかに他の子どもと遊ぶ姿に、指導の方向性は間違っていなかったと思った。

しかし、行動面の落ち着きに伴い、言語面の課題が要因と考えられる「学習でのつまずき」に困り感が目立ってきていた。新しい課題が見え、再度、指導仮説を立て、目標設定、指導方法・内容の検討行うこととした。

「通級による指導」は週に１～２時間という限られた中で行われる教育である。よって、通級指導の中で、子どもたちに何を育てるのか、子ども自身や子どもに関わる人たちが何を求めているのかを丁寧にみていかなくてはならない。そして、そのニーズに応じて、指導目標、指導内容を修正しながら進めていくことが大切と考えている。

【事例Ｄの実態の整理と指導の効果】

１．指導開始時点のＤさんの実態と指導目標

Ｄさんは、母親が発音の不明瞭さを心配したことから幼児ことばの教室に通い始めた。しかし､在籍していた保育所では､Ｄさんの構音よりも言語理解の困難さを指摘しており、幼児ことばの教室での指導は、言語指示の理解、簡単なルールや約束を守るなどの社会性を育てることをねらいとして行われた。また、就学前に受けた心理検査等では、知的に遅れはないが、取り組み方から衝動性のコントロールの弱さが指摘された。

就学時点で発音の不明瞭さはほとんどなかったが、幼児ことばの教室の担当者は、表現力や対人関係などをさらに伸ばしていく必要性があると判断し、就学後も小学校のことばの教室で指導を受けることを勧めた。小学校のことばの教室担当者は、出会った頃のＤさんの実態を図３－４のように捉え、指導内容を設定した。

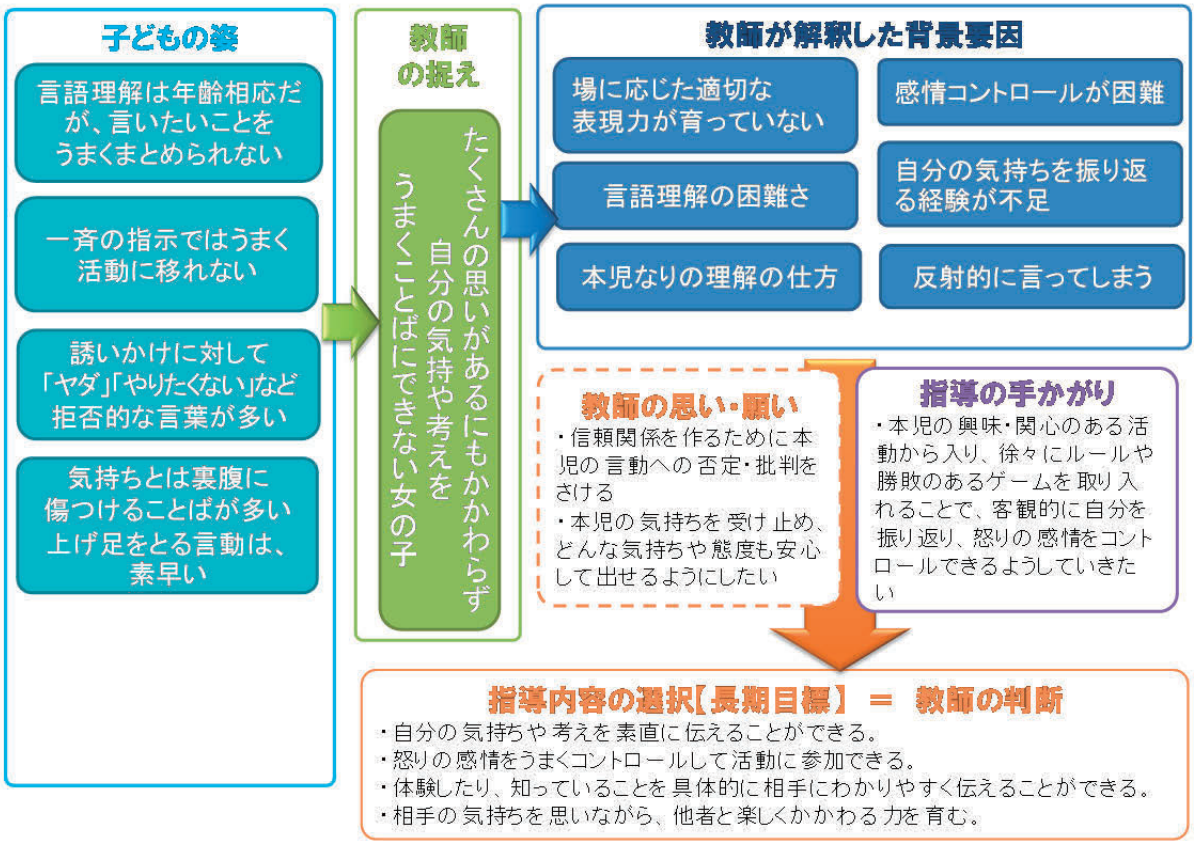

図３－４　指導開始時点のＤさんの実態と指導内容

このころのＤさんは、言語理解は年齢相応だが言いたいことをうまくまとめられない様子があり「場に応じた適切な表現力が育っていない」ことが考えられた。また、一斉の指示ではうまく行動に移れない様子があり「言語理解の困難さ」があったり「本児なりの理解の仕方」をしたりしている可能性があり、言語面での課題が考えられた。

誘いかけに対しては「ヤダ」「やりたくない」など拒否的な言葉が多かったり、気持ち

とは裏腹に傷つけることばが多かったり上げ足をとる言動は素早かったりした。このような姿から「感情コントロールが困難」だったり「自分の気持ちを振りかえる経験が不足」していたり「反射的に言ってしまう」というような情緒面や社会性での課題が考えられた。

担当者は、信頼関係を作るためにDさんの言動への否定・批判をさけることとし、Dさんの気持ちを受け止め、どんな気持ちや態度も安心して出せるようにしたいと願った。また、Dさんの興味・関心のある活動から入り、徐々にルールや勝敗のあるゲームを取り入れることで、客観的に自分を振り返り、怒りの感情をコントロールできるようしていきたいと考えた。これらから、Dさんの長期目標を以下のように立てて指導を開始した。

・自分の気持ちや考えを素直に伝えることができる。
・怒りの感情をうまくコントロールして活動に参加できる。
・自分が体験したことや、すでに知っていることを具体的に伝えることができる。
・相手の気持ちを思いながら、他者と楽しくかかわる力を育む。

２．指導の内容・方法

第１期で、担当者は特にDさんの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Dさんの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、担当者がDさんの気持ちを言語化するなどすることで情緒面の少しずつ安定し、関係が良好になってきた。しかし、Dさんの表出語彙の少なさは変わらず、代名詞や身振りでの表現が多かった。一方、新しいことや学習的な課題に対して特に拒否的な態度を示すことがわかり、次の指導で対応を考えることとした。

第２期では、言語での表現する力を高めることを中心とした。Dさんの思いや気持ちを代弁したり、言い方のモデルを示したりすることを継続した。また、Dさんが他者を傷つけるような言動をした際に他者の気持ちを伝えたり、適切な言語表現を示したりした。

その中で、Dさんが担当者の気持ちを思いやって自分から謝ることがあるなど、他者の気持ちの理解する力や言語表現力に少しずつ成長が見られた。また、この時期に取り入れたグループ指導も、他者の気持ちを理解することや言語表現力を高めることにつながった。一方、Dさんが苦手とする新しいことや学習的な課題に対しては見本を示したり、課題を簡単にしたりするなどの対応をして成功感をもてるようにした。

第３期では、言語表現の基礎である言葉を想起する力を高めることを中心とした。なぞなぞや連想クイズなどや文字を組み合わせて名詞を作るなどの活動を行った。また、人形を用いて物語を実演するなどして視覚的にわかりやくすることで、Dさんはこれらの活動に積極的に取り組むようになった。

３．指導の効果

入学当初、Dさんは「乱暴な困った子」と思われていた。担当者は「どうやって乱暴な行動を減らすか」ではなく、なぜそのような言動をとるのか仮説を考えた。Dさんの言動

が相手を困らせようとしているのではなく、相手を攻撃することで自分を守る手段となっていると考えた担当者は、ことばの教室では、Ｄさんの気持ちや相手の気持ちを言語化することを丁寧に繰り返した。その結果、少しずつ自分の思いを言葉にできるようになり、それに伴い、乱暴な言動も減少していった。

これが第３期までの指導の効果と考えられる。しかし、乱暴さが減少した結果、Ｄさんの学習上の課題がより明らかになった。特に文字の読み書きの課題が大きく、その背景には認知面のアンバランスさが想定された。そこで、担当者は図３－５のように新たな内容で指導を開始した。

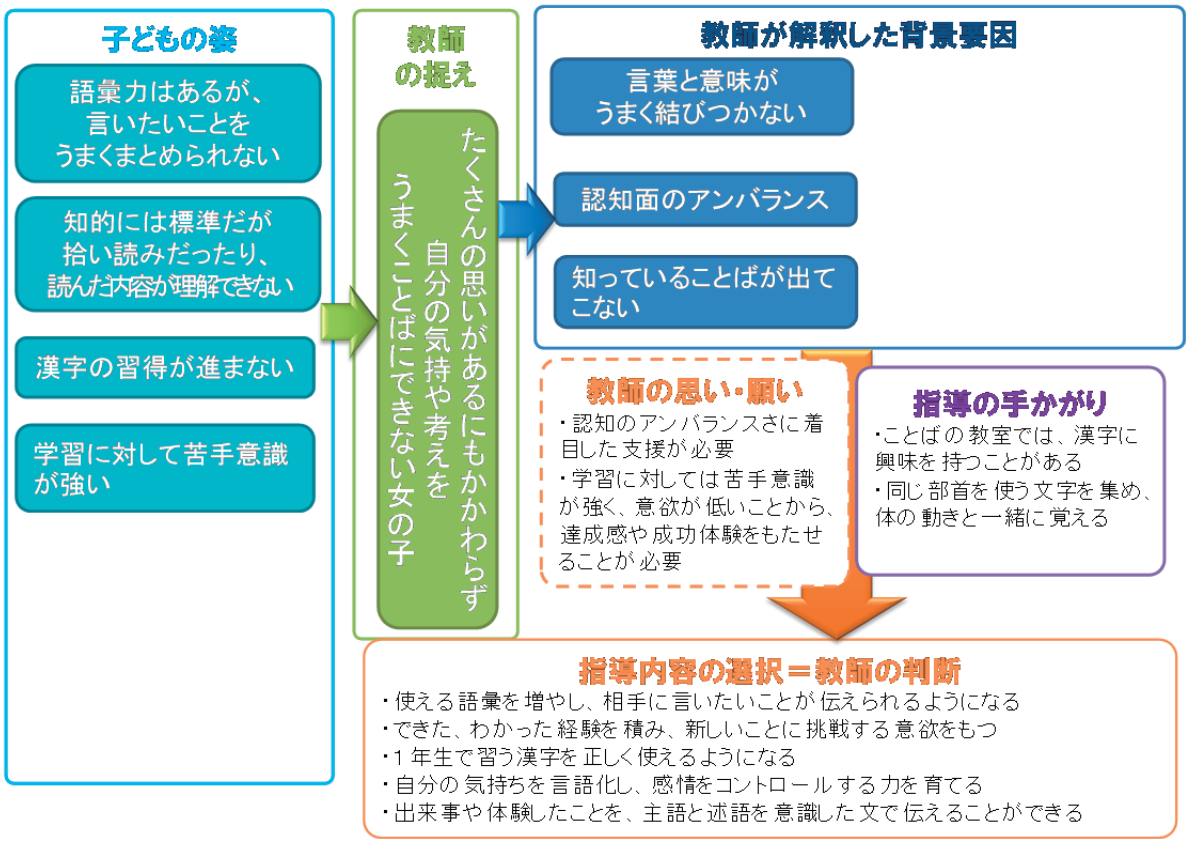

図３－５　第４期のＤさんの実態と新しい指導内容

担当者は、特に、Ｄさんの認知のアンバランスさに着目した支援が必要であると考えた。同時に、学習に対しては苦手意識が強く、意欲が低いことから、達成感や成功体験をもたせることが必要である。そこで身体を使って漢字を覚える学習を行うなどＤさんが楽しんで学習できるようにした。新しい指導目標は以下の通りである。

・使える語彙を増やし、相手に言いたいことが伝えられるようになる
・できた、わかった経験を積み、新しいことに挑戦する意欲をもつ
・１年生で習う漢字を正しく使えるようになる
・自分の気持ちを言語化し、感情をコントロールする力を育てる
・出来事や体験したことを、主語と述語を意識した文で伝えることができる

Ｄさんの幼児期から現在までを振りかえると、幼児期、保護者は構音を気にしていたが、保育所や幼児ことばの教室は、構音よりも言語理解や対人面の課題に着目し、必要な指導を行ってきた。小学校１年生の 12 月まで（第２期）はこうした指導が継続されたが、その後（第３期）、対人面の課題は少なくなり、それとともに認知面の課題が明らかになってきた。Ｄさんの成長に伴って課題が変化してきたとともに、支援内容も変化してきたと言えよう。

Ｄさんには幼児期にすでに認知面の課題があったと考えることもできる。しかし、Ｄさんが自分の苦手さを他者に伝えることができるには、どんな気持ちや態度も受けとめてもらえる安心感と信頼関係づくりが必須であった。第１期から第３期にかけての指導は、そのための指導であり、その指導を通してＤさんが得た安心感と担当者のとの信頼関係があってこそ、第４期で認知面の課題に直接的に取り組むことができたと考えられる。

Ⅴ．人とのコミュニケーションがうまくいかないＥさん

１．事例の概要

（１）ことばの教室に通うまでの経緯

Ｅさんが療育を受けるきっかけは、Ｅさんが２歳を過ぎてもスプーンやフォークが使えないことを心配した母親が育児相談で相談したところ、「２語文が話せるか？」と聞かれ、話せなかったために、市の親子教室を勧められたことからである。その後、２歳２か月より２週間に１回の割合で親子教室に通った。親子教室の後、別のことばの教室で親子での個別指導を月２回の割合で受けた。その時の指導目標は、『身辺自立の力をつけること』や、『苦手な事にも挑戦する』というものだった。そのための指導内容として、ゲームや製作、指先を使う遊びなどを行っていた。当時のＥさんは、ことばの教室のあと、在籍園に遅れていくことに抵抗があったようで、母親が対応に苦慮することもあったという。

（２）担当者の見立て

初めて当ことばの教室に来たＥさんは、無表情で、母親に促されて入室しても、周りを見回すこともなく、ただその場にじっと立ったままだった。自分から動き出すことはなく、教師に誘われれば応じるという感じで、表情にも身体の動きにも固さを感じた。扉が開けたくても自ら行動に移したり、要求を伝えたりすることなく、視線で訴える姿が見られた。このような姿にＥさんが楽しいと思うことや心を動かされるようなことはなんだろうと思った。Ｅさんが興味のある遊びを探り、自らの心を動かしていく姿をめざしていきたいと思った。

２．第Ⅰ期　表情も体の動きも固い、動かないＥさん
（４歳９か月～５歳０か月）

（１）子どもの実態

通級当初、Ｅさんの母親は、急な予定の変更が受け入れられない、こだわりがある、気持ちの切りかえが難しい等、日常生活の中での暮らしにくさがいろいろあることを切々と訴えた。ことばの教室では、教師に誘われれば遊び始めるという感じで、家庭で見せるような、切り替えが難しいような姿は見られなかった。むしろ、表情も固く、ことば数も少なく、要求も伝えず、一見すると、無表情でおとなしく従順な子に思える様な姿だった。要求や思いをことばでうまく伝えられないのか、人とかかわることに苦手さがあるから伝えないのか。Ｅさんの姿の背景を探っていく必要性を感じた。

（２）指導目標

Ｅさんの姿から、もう少し、柔軟に物事を受けとめたり、対応ができたら、暮らしやすいのではないかと思った。また、周りから促されて言われて動いたり、与えられたことをこなすように動いたりするのではなく、自らの心が動き、大好きなことに取り組んでいけ

ることを願った。その中で、いろいろな経験をし、“楽しい”とか、“もっとやってみたい”などという思いが生じ、次の意欲につながっていくことを願った。また、身体を動かすことの楽しさを感じられたり、経験の幅が広がることを併せて願った。そこで、指導目標を以下のようにした。

・興味のあること、好きなことに意欲的に取り組み、やってみようとする。
・遊びの中で、粗大な動きに取り組んだり、微細な動きを経験したりする。

（３）指導内容

Ｅさんは電車が好きであることが分かった。そこで、電車ごっこの遊びを取り入れることにし、自分が乗って遊べるような箱車を電車に見立てて用意した。実際に自分が乗り降りして、少しでもより本物らしく遊ぶことに楽しさを感じていけることを期待した。箱車の電車をＥさんの望む「ワイドビューしなの」に見えるように改造し、踏切や切符なども用意して、電車ごっこに意欲的に取り組めるようにしてきた。電車ごっこを楽しみながら、自らやってみようとすることや、教師に要求したり、伝えたりする姿を大事にした。

また、運動面についても、“またいで乗る”“くぐる”“両手で運ぶ”“物を操作する”などのいろいろな動きや“揺れる”“速い”“遅い”などの感覚が体験できるように心掛けてきた。

人とのかかわりにおいては、自分のしたいことを一方的に伝えようとするあまり相手に十分伝わらないこともあるので、教師が仲立ちをしていった。

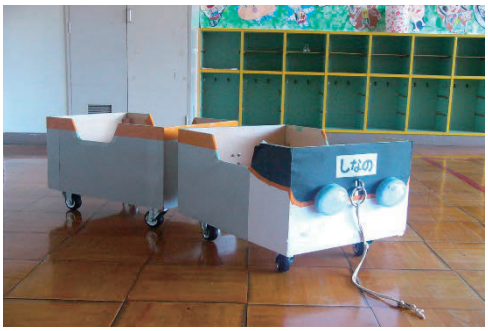

写真６　箱車の電車

（４）指導結果

Ｅさんの好きな電車を遊びに取り入れたことで、興味関心をもち、遊びに必要な物を自分から提案したり、（遮断機、切符、駅弁等）作ったりすることができた。また、毎回の遊びの中で、自分で線路に見立てたジョイントマットを組むことや、駅やトンネルの場所などの構成を考えたりする場をつくるようにすることで、自分から取り組もうとする姿が見られた。

はじめは、電車に見立てた箱車には、揺れが怖い様子で、教師が車を支えていることで乗ることが出来た。繰り返しの中で、揺れや動きにも慣れ、支えがなくても乗れるようになった。また、巧技台を運ぶ時も、始めはどこをどのように持ったらよいか戸惑っていたが、教師と一緒に力を合わせて運ぶことも上手になっていった。自分でできるという自信がもてるようになり、積極的に準備をする姿が見られた。

電車ごっこをする中で、自分で物を操作する機会をつくっていくようにした。布ガムテープを自分で切る、貼るといったようなことや、ジョイントマットの凹凸を合わせていくような細かい作業は、繰り返しの中で、どのように操作したらよいかが分かるようになり、自分でできるところが増えてきた。

はじめの頃は、教師に手伝ってほしい時、「できないなあ」とつぶやくように訴える姿

が見られた。どうしたいのか、何をしてほしいのかなどＥさんの思いを確かめながら、援助していくようにした。さらに、ことばで伝えることも促していった。次第に、必要な物や用意したい物などは、教師に伝えられるようになってきた。

３．第２期　「仮面ライダーだからな」　自分からやってみようとするＥさん（５歳１か月～５歳４か月）

（１）子どもの実態

ことばの教室や担任に慣れてきた事もあり、Ｅさんが自分から「僕、電車も大好きだけど、仮面ライダーも大好きなんだ」と言った。保護者との懇談でも、徐々に電車への興味が薄れていった事を知った。興味のある遊びについては、自分から話すことが増えてきたように思う。しかし、階段は一段ずつ足を揃えて昇り降りしたり、エスカレーターは怖くて避けたり、30 ㎝ほどの高さからでもジャンプすることを怖がったりなど、運動面の弱さが自信のなさに繋がり、自己肯定感が低くなっていると感じられた。Ｅさんが好きと言った仮面ライダーを遊びにすることで、電車ごっこ以上に、やってみようという意欲や、身体を動かすことの楽しさにつながり、経験の幅を広げることに結びつけていきたいと考えた。

（２）指導目標

意欲的な姿も少しずつ見られるようになってきたが、まだ表情も身体も固い。大好きなことを基盤にすることによって、更なる意欲につながっていくことを願った。また、一方的なかかわりではなく、一緒に遊んでいる人の話にも耳を傾けることができるようになってほしいと願った。

・興味のあることや好きなことに意欲的に取り組み、挑戦しようとする
・自分の要求や考えを相手にことばで伝えていく
・教師や友達の状況や思いに気づいたり、触れたりしていく

（３）指導内容

Ｅさんの興味関心が変化しているということは、ことばの教室での遊びも、それに応じて変えた方が、Ｅさんの思いに寄り添っていくことになる。電車での遊びの姿から考えると、「なりきる」ということがキーワードであると思い、仮面ライダーになりきる遊びをＥさんと一緒につくっていった。

「ベルトがいる」というＥさんのつぶやきから、変身ベルトを作ることにした。ベルトは、本物らしくという思いがあるので、割ピンで中央の手の形の部分を動くようにした。また、全てを作ることは技術的に難しく、気持ちが萎えてしまうことが予想されるので、おおよそ作っておき、あと少しをＥさんが作ることによって

写真７　仮面ライダーのベルト

完成できるようにしておいた。また、教師用の物は予め作っておき、見本にする事により、完成の見通しがもてるようにした。完成したベルトを身に付け、広い遊戯室で、ライダーになりきってジャンプしたり、平均台を渡ったり、トンネルをくぐったりした。また、仮面ライダーの敵に見立てた的あてを作り、Ｅさんが考えた手裏剣を作って的に当てて遊んだ。

仮面ライダーになりきる中で、Ｅさんの思いを引き出しながら、思い切り体を動かせるような環境を一緒につくっていくようにした。

（４）指導結果

自分で遊びに必要な物を伝える姿が見られたので、小道具を一緒に作っていったことにより、ベルトや指輪をつけて、なりきり、意欲的に遊びに取り組む姿が見られた。

また、仮面ライダーのサーキットの後半部分は、自分で構成できるようになった。小道具作りでは見通しを持ちやすくしたことにより、道具を使って、切る、貼る等の作業や、紙を折る、巻く等の作業も自分で行うことが出来た。遊びの後半では、自分の経験から牛乳パックやアルミホイルを使うことを考えて、教師に提案する姿も見られるようになった。

仮面ライダーになったという気持ちから、巧技台の５段によじ登って飛び降りたり、平均台を渡ったり、トンネルをくぐったりなど、いろいろな動きに挑戦する姿が見られた。ケンパでは、フープのように枠が決まっている物は難しいが、枠のないところではできるようになった。その他、投げる、その場でジャンプする等、様々な動きに遊びの流れの中で挑戦していく姿が見られた。

小道具作りやサーキット作りでは、指さしや足踏みで音をたてたり、「あれ」「これ」と指示語で必要な物を示すことが多かった。そういう時は、「それじゃあ分からないから、お話してね」などと知らせると、ことばで伝える姿が見られた。また、「どうしたらいい？」というような考えを尋ねるような問いかけは答えにくいようだったので、選択肢を用意する、得意な部分から切り込む等、Ｅさんがイメージして答えやすいような聞き方をすることで答える姿が見られるようになった。

問いかけに対してすぐに返事がない時でも、Ｅさんの視線や表情を見て、考える時間を保障するようにした。

４．第３期　友達と一緒に遊びたいＥさん　（５歳５か月～６歳１か月）

（１）子どもの実態

冬休み明けの指導、活発に動くＥさんの姿を認めたところ、「冬休みにパワーを溜めていたからな」と言った。「お餅をたくさん食べてパワーを溜めたのかな？」と言うと、「おせちで伊達巻を 100 個食べたから」ということばが返ってきた。遊びについての会話だけでなく、何気ないやりとりができることを嬉しく感じた。安心できる大人との間では、そういう姿も見られるようになってきたが、子ども同士のかかわりでは難しさもある。友達への関心が高まり、一緒に遊びたい気持ちもあるのだが、思いを伝えられなかったり、相

手からの働きかけに気づかなかったり、受け止められなかったりすることがあった。在籍学級でも、友達とうまくかかわれず怒ったり、泣いてしまったりすることもあるようだった。

（２）指導目標

これまでの育ちから、以前に比べ遊びに意欲的に取り組んだり自分で考えたり、動いたりする姿は増えてきた。また、運動面の育ちが自信に繋がってきていることも感じられる。そこで、今後はコミュニケーションに重点をおいていくことにした。

・自分の要求や考えを相手にことばで伝えていく
・教師や友達の状況や思いに気づいたり、触れたりしていく

（３）指導内容

友達への関心が高まっているので、直接的なかかわりにつながるように、個別指導においても興味関心が似ている子と指導時間を一緒になるようにしたり（その後、相手を固定しペア指導として継続していった）同じ年齢の子で構成した小集団指導を取り入れたりした。

①ペア指導

ペア指導とは、１対１の個別指導を基盤にした教師２対子ども２の指導である。ペア指導の利点としては、個別指導を基盤にしているので、子どもにとっていつも保育者が寄り添っているという安心感がある。また、意図的なティームティーチングが可能となり、子ども同士の意図的なかかわりを設定できる。

さらに、友だちは、モデル、新たな刺激（遊び方、発想）、適切な競争の相手等活動を促進する役割がある。また、遊びが楽しくなる、認められる喜び（自信）に繋がる等、気持ちを共感する役割も考えられる。

この頃のＥさんは、道路標識に興味が出てきて、家では保護者の運転免許更新の教本を見て、道路標識を覚えたり書いたりしていると聞いた。昨年度の様子から、“本物らしく”とか、“なりきる”ということに面白さを感じていると思われたので、道路標識を活かした遊びを一緒に考えていくようにした。三輪車やコンビカーなどを使って、乗り物ごっこを提示し、指導時間を一緒にするＭさんも、場や遊びを共有できるようにすることを考えた。

遊びでは、道路標識を自分で作り、それを使って三輪車やコンビカーを走らせて乗り物ごっこをした。乗り物にガソリンを入れたり、洗車をしたり、故障を直したりと、いろいろな場面を想定して伝えてくるので、それが具現化するようにしていった。

Ｍさんとのかかわりの中では、お互いに関心をもって、様子を見たり、真似したりなど刺激を受ける姿が見られた反面、相手の言動を受け入れたくてもお互いに直接は伝えられず、怒った口調の独り言になったり、無視するような行動をしたりしていた。教師が仲立ちをしたり、どうしたらよかったかを一緒に考えていくようにした。

②小集団指導

小集団指導とは、教師２人対子ども４、５人の少人数での指導で月に１回の頻度で行っ

た。内容は以下の通りで、毎回この流れで行った。

１．あいさつ　２．自己紹介　３．体操　４．遊び　５．おやつ　６．お楽しみ

自己紹介では、自分の名前を皆の前で言った後、教師からの簡単な問いかけ（好きな動物等）に、楽しみながら考えて答えられるようにした。

体操では、難しさを感じないような動き（大きな動き、繰り返しがある等）や、速すぎないテンポの物で、楽しい雰囲気の物を選ぶようにした。（へっちゃらポンチ等）

遊びでは、可塑性のある素材や解放感が感じられる環境を用意し、遊びの場を共有することを通して、自然なかかわりが生まれるようにした。（小麦粉粘土や水遊び等）

お楽しみでは、エプロンシアターやパネルシアター、絵本等、視覚的な楽しさのあるものを準備し、教師が演じてイメージがもてるようにした。

Ｅさんは、小集団指導では、初回は戸惑う様な姿も見られたが、毎回黒板に活動の流れが書かれること、同じ流れで行われることがＥさんにとってはわかりやすく、徐々に安心を感じ、活動に楽しく参加できるようになった。また、友達と関わりたい気持ちが高まってきているので、複数の友達と場や遊びを共有するのは楽しそうな表情が見られた。ただ、活動から外れたり、ふざけたりする子に対してはその姿が気になり、怒ったり、無言で連れ戻そうとする姿が見られた。

（４）指導結果

個別指導を基盤としながら、子ども同士がお互いに気になる場面を捉えて教師がつないでいくような支援をしていくことを心がけたが、教師がペア指導を意識しすぎて、場を共有させようとすることがあった。Ｅさんは興味関心があってかかわりたいと思っても、Ｍさんにはそこまでの思いがない場合もある。子ども達が各々に担任との安定した遊びを基盤とする中で、偶発的なかかわりの場面をきっかけとして、かかわり合えることを大切にしなければと改めて感じた。

ペア指導では、私自身が、Ｅさんが思いを私や友だちにうまく伝えられないという姿に目がいきがちだった。そのために、Ｅさんが楽しめなくなったり、Ｍさんとのかかわりで困ってしまったりすることになってしまったのかもしれないと反省した。要求やイライラした気持ちなど、思いがうまく伝えられず黙ったり、場を離れたりするのは、Ｅさんなりに感情をコントロールし、自己回復しようとする手段なのだろう。そういう思いと姿を受け入れながら、自分で気持ちを調整しようとする時間を保障していきたい。

小集団指導では、友達への関心が高まってきているので、友達と場や遊びを共有することが楽しいようだった。活動の流れが決まっていることもＥさんにとってはわかりやすく、安心して楽しめたのではないかと考える。

困った時や、何かをしてほしい時の表現については、今後の生活の中でも相手や周りの人にわかってもらう方法を獲得していった方が、Ｅさんが暮らしやすくなるのではないかと考える。そのためには、思いを尋ねながら、どう伝えたらよいかを示していくことも有効と考える。困った時や要求の場面で伝えられるようになっていくことが、いずれは、自

分の思いや考え等も友達に伝えようとする姿に繋がっていくのではないかと考える。

５．まとめ

この２年間でＥさんが一番成長したと思われるのは、苦手だと思って取り組みが消極的だったこと（運動的なことや製作等）に対し、自分からやってみようと思えるようになったことではないかと考える。与えられたことをこなすのではなく、自分からやってみたいと心を動かして取り組めるようになったことが育ちであると感じている。また、遊びの中で笑顔が見られるようになったことも育ちである。体も心も柔らかくなってきた。さらに、そのことだけでなく、そのように心を動かして様々なことに取り組む中で、自分の考えや喜怒哀楽の気持ちを伝えようとする姿へと繋がってきているのではないかと感じている。

先日、指導の後にＥさんの母親が「先生にあのこと話したの？」と尋ねた。「まだ」と答えるＥさん。「何のこと？」と尋ねると、Ｅさんが「走り高跳び、跳べた。それと、リレーで一人抜かした」と話してくれた。母親によると、すごく嬉しかったから、「先生に話したい」と言っていたらしい。遊びの中で、運動的な要素も取り入れてきたことで、動きがスムーズになり、身体を動かすことも好きになって、自信に繋がってきたのだろう。伝えたいと思える様な経験があり、伝えたいと思える人がいることで、その時の思いを相手に話す姿になっていく。Ｅさんにとって伝えたいと思える快の経験が日々増えてきていて、それを教師に伝えようと思えるようになってきていることからことばでのコミュニケーションの力が育ってきたことを嬉しく感じている。

Ｅさん理解が深まったことにより、Ｅさんの育ちを感じることも多いが、まだ、困った時などに伝えられずに涙ぐんだり、友達とのかかわりの中でもうまく伝えられなかったりすることも多い。Ｅさんが暮らしやすくなるように、そういった方法を身に付けていくことに加え、人とやりとりする楽しさも感じられるようにしていきたい。

【事例Ｅの実態の整理と指導の効果】

１．指導開始時点のＥさんの実態と指導目標

Ｅさんは幼稚園のことばの教室で指導を受けるまで福祉機関の親子教室に通っていた。そこでの指導目標は『身辺自立の力をつける』や『苦手なことにも挑戦する』であった。しかし、幼稚園ことばの教室の担当者は、通級開始時のＥさんの様子を図３－６のように捉え、福祉機関の指導内容を変更してかかわることとした。

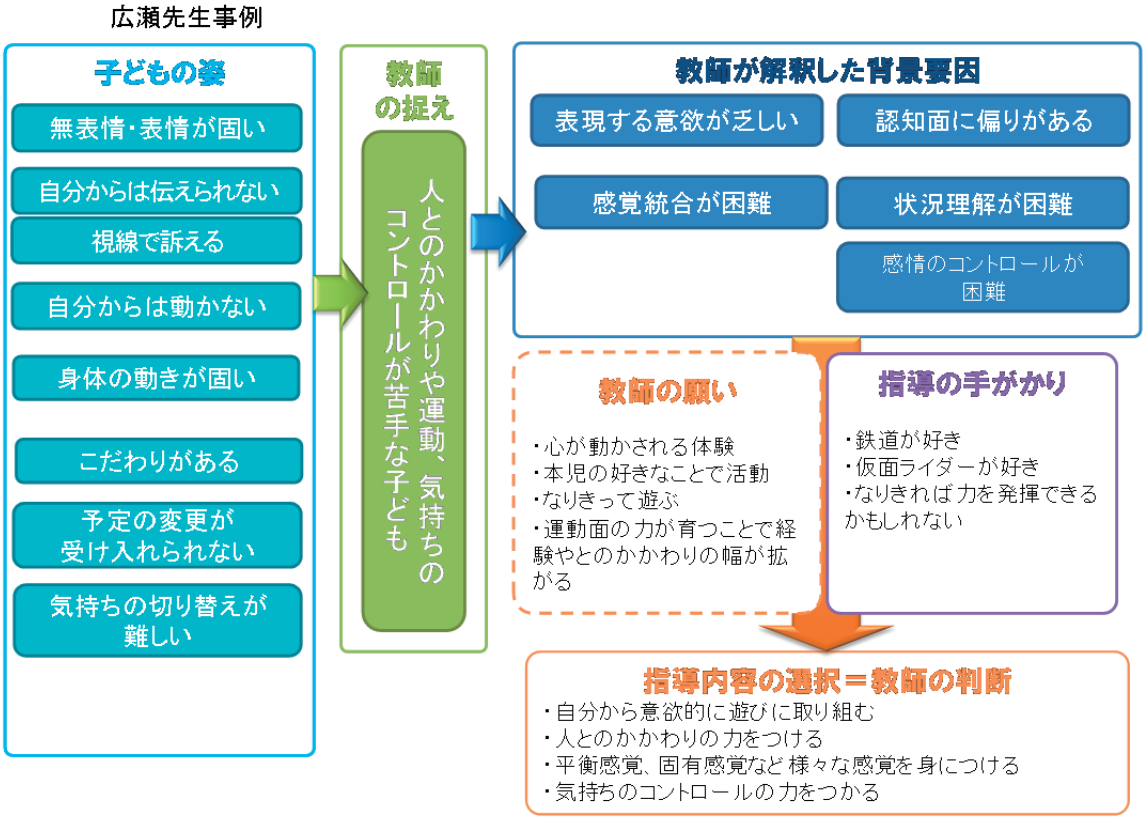

図３－６　指導開始時点のＥさんの実態と指導内容

初対面時の、「無表情・表情が固い」「自分からは動かない」「自分からは伝えられない」「視線で訴える」という様子から「表現する意欲が乏しい」と捉え、対人面の課題があると考えた。同時に「身体の動きが固い」様子があり「自分からは動かない」様子と合わせて「感覚統合の困難さ」があるのではないかと推測し、運動面での課題があると考えた。

また通級開始当初、Ｅさんの母親からの情報で「予定の変更が受け入れられない」「こだわりがある」「気持ちの切りかえが難しい」という様子がうかがわれ、Ｅさんには「認知面のこだわり」や「状況理解の困難さ」、「感情のコントロールの困難さ」があると推測した。これらから認知面や社会性、情緒面にも課題があると考えた。担当者は、このようなＥさんのことを全体として「人とのかかわりや運動、気持ちのコントロールが苦手な子ど

も」と捉えていた。

担当者は、Ｅさんが楽しいと思うことや心を動かされるようなことを探すため、興味のある遊びを探り、自らの心を動かしていく姿をめざした。当初の手がかりは本児の好きな鉄道であり、それは、やがて仮面ライダーに変化した。Ｅさんがなにかになりきることで、自分から意欲的に取り組み、平衡感覚や固有感覚など様々な感覚を身につけるのではないか、同時に担当者と遊ぶ中で、人とのかかわりの力や気持ちのコントロールの力をつけるのではないかと考えた。そこで指導目標を以下のように設定した

・興味のあること、好きなことに意欲的に取り組み、やってみようとする。

・遊びの中で、粗大な動きに取り組んだり、微細な動きを経験したりする。

２．指導の内容・方法

Ｅさんの課題である対人面、運動面、認知面、社会性、情緒面に対して、担当者は遊びの中で心を動かされる経験をしてほしいと願った。

第１期では、Ｅさんが好きな鉄道を題材とした遊びを中心に展開した。例えば、電車ごっこを楽しみながら、自分から動く、担当者に要求を伝えることを促した。同時に電車ごっこで様々な動きをしたり、いろいろな感覚を味わうなど運動面へのはたらきかけを行った。ごっこの展開では、担当者が他児との仲立ちをしながら社会性を育て、情緒面の安定を図っていた。

第２期では、題材が仮面ライダーに変わった。ベルト作りなどＥさんのイメージを形にしていくことを通して手先の巧緻性を高めたり、作り上げる手順を明確にしたりすることで見通しを持つことを促した。また、実物に近い動きを目指すことで多様な運動をすることを意図した。こうした一連のごっこ遊びの中でＥさんが自ら動き、自らイメージをことばで表現できるようになることをねらいとした。

第３期では、他児とのコミュニケーションが広がることを目指した。そのために、子どもとの教師のペア２組での活動を多く取り入れた。車と標識を用いた活動を通して、他児に自分のイメージを伝えたり、他児のイメージを取り入れる場面を設定した。意見があわないことがあったら担当者が仲立ちをすることとした。さらに、４・５人での小集団活動によって対人面の広がりを目指した。その際、活動内容を視覚的に伝えるなどＥさんの認知面の特性に配慮するようにした。

３．指導の効果

出会ったころ「表情も身体の動きも固い、動かない」Ｅさんであったが、２年間の指導を通して、運動面や手先を用いることに対して、自分からやってみようと思えるようになったことではないかと担当者は考えている。それは、当初心を動かされる経験を持ってもらおうと考えていたことから自ら心を動かして取り組むようになったという変化である。

遊びの中で笑顔が見られるようになり、体も心も柔らかくなってきた。さらに、そのこ

とだけでなく、そのように心を動かして様々なことに取り組む中で、自分の考えや喜怒哀楽の気持ちを伝えようとする姿へと繋がってきたと担当者は評価している。

一方、まだ、困った時などに伝えられずに涙ぐんだり、友達とのかかわりの中でもうまく伝えられなかったりすることも多い。Eさんが暮らしやすくなるように、そういった方法を身に付けていくことに加え、人とやりとりする楽しさも感じられるような支援がこれからも必要であろう。

Ⅵ．自分のことを認めてほしいＦさん

１．事例の概要

（１）ことばの教室に通うまでの経緯

Ｆさんは幼稚園の時、自分の思いが通らなかったり、ゲームで負けたりすると、かんしゃくを起こし、怒って部屋を飛び出すことがあった。すぐに気持ちを切り替えることも難しく、その後の活動に参加できないことがたびたび見られた。年少組の時には登園しぶりも何度かあったそうだ。園生活で友だちとのトラブルが多いこと、かんしゃくを頻繁に起こしていることを母親も心配し、担任の先生と何度も話し合いを行っていた。教育相談担当の先生とも話し合いの場をもたれていた。

Ｆさんは、父と母、本児、弟２人の５人暮らしである。１歳半健診と３歳児健診では、特に気になることは言われなかったそうだ。Ｆさんが３歳の時に１人目の弟が生まれた。母親は、「弟の方がやんちゃで気になり、Ｆに十分かまうことができなかった」「Ｆに対しては、ついつい細かいことばかり注意をしてしまう」と話していた。

一方、Ｆさんは、「お母さんは、弟ばかり見ている。」ということを、ことばの教室での指導中、ふいに口にすることがあった。「母親は弟だけをかわいがり、自分はいつも我慢している」という思いをＦさんは抱えていた。Ｆさんと母親との気持ちのすれ違いが起きているような感じを受けた。

Ｆさんは発音が不明瞭ということもあったので、年中組から幼児ことばの教室に通うことになった。幼児ことばの教室では、はっきりと発音できるようになること、遊びの中で人と楽しく関わる経験を積み重ね、心理的に安定することをねらいとして指導を受けていた。保護者の希望もあり、小学校ことばの教室で、引き続き指導を受けることとなった。

（２）担当者の見たて

ことばの教室では、カ行の発音がタ行に置換していたので、Ｆさんに構音の指導をまずはしていこうと考えていた。しかしながら、Ｆさんはあまり構音の練習に意欲的に取り組むことができなかった。また、担当者の話をあまり聞かず、自分の思いを一方的に話し続けることが多かった。Ｆさんとのやりとりの難しさを感じた。

また、在籍学級での様子を見ると、Ｆさんは順番や勝敗にこだわりが見られ、思い通りにならないことがあると、極度に怒ったりしていた。授業中は姿勢も乱れ、話もなかなか聞けず、すぐに隣の友だちと話をするなど、学習に集中できていない様子も見られた。

これらの様子から、ことばの教室では、構音の指導よりも先に、お互いのことを少しずつ理解し合い、信頼関係を築きながら、Ｆさんと気持ちが通じ合う喜びを積み重ねていきたいと思った。ことばの教室で担当者との安定した関係を築いていくことが、周りの人との良好な関係づくりにもつながるのではないかと考えた。

２．第１期　勝ち負けにこだわるＦさん　　（１年生４月～１年生３月）

（１）子どもの実態

サッカーのシュートゲームをした時のことである。Ｆさんは勝負に勝ちたいという思いが強く、ゲームの途中で相手の同意も得ず、一方的に自分の都合のいいようにルールを変えてしまうことが何度も見られた。Ｆさんは勝ち負けへのこだわりが、他の子どもたちよりも強いように感じた。体育でのゲームや、休み時間での遊びの中で、友だちとけんかになったり、かんしゃくを起こしたりするのもなんとなくうなずけた。

また、自分の思うようにならなかった時や、友だちから自分の行動に対して指摘を受けた時には、かんしゃくを起こすだけでなく、小石やチョークを口に入れたり、自分の身体をつめや鉛筆でかきむしったりする行為も見られた。

（２）指導目標

ことばの教室では、一対一のやりとりの中で、自分の思いが相手に受けとめてもらえるという経験を積み重ね、Ｆさんの心理的な安定を図ること、Ｆさんが興味のある活動に取り組む中で、Ｆさんと担当者、双方が楽しむことができること、簡単なルールのある遊びをしていく中で、勝ち負けを素直に認めることができることを指導目標と定めた。

（３）指導内容「ルールを守って遊ぼう」

Ｆさんは身体を動かす遊びが好きだった。Ｆさんにとってルールがわかりやすく、身体を十分に動かして楽しむことのできる風船バトミントンやサッカーのシュートゲームを行った。Ｆさんとは、必ずルールを話し合ってからゲームを行うようにした。話し合いで決まったルールは、スケッチブックに書きとどめ、いつでも確認することができるようにした。

また、事前に勝つときもあれば負けることもあるということを伝え、負けても怒らないという約束をしてからゲームを始めるようにした。

（４）指導結果

風船バトミントンやサッカーのシュートゲームは、Ｆさんにとって取り組みやすい課題であったので、できる喜びや身体を動かす楽しさを味わうことができた。

ルールはＦさんの思いをできるだけ尊重するようにした。あいまいだと困るルールは、担当者からＦさんに質問をして補っていくようにした。きちんとルールを話し合って決めることにより、Ｆさんと担当者の双方が同じ土俵に上がり、やりとりを楽しむことができたように思う。Ｆさんは自分の考えたルールばかりでなく、担当者が提案したルールも受け入れることができた。自分の思いを受けとめてもらえたという経験の積み重ねが、ひいては他者の考えを受け入れられることにつながっていくのではないかと感じた。

負けることに対しては、まだまだ嫌という気持ちが強かったが、怒ってゲームをやめるというようなことはなかった。

３．第２期　こころと身体のコントロールができにくいＦさん
（２年生４月～２年生３月）

（１）子どもの実態

かんしゃくを起こしたり、自傷行為を起こしたりするのは２年生になっても続いていた。腹が立つと興奮がおさまるまでに時間がかかり、授業に参加できないこともあった。何があったのかＦさんに尋ねても、すぐにことばで説明することができなかった。Ｆさんはパニックに陥っているように思われた。

授業中には姿勢が乱れ、周りの友だちに話しかける姿が多く見られた。話を聞いていないということで、担任の先生から指導を受ける場面も多かった。また、体育のダンスや縄跳び、音楽の鍵盤ハーモニカの演奏などがうまくできず、やる気を失ってしまうことがあった。身体の動きを自分の思うようにコントロールできないことが、Ｆさんの自尊感情を下げているように思われた。

（２）指導目標

Ｆさんは、困った時やつらい思いをした時、自分の気持ちをことばでうまく表現できないことが、感情のコントロールの難しさにつながっているように感じた。自傷行為や異物を口に入れる行為は、自分の気持ちを伝えられないもどかしさから、無意識に行っている行動ではないかと考えた。

また、身体の一部に力を入れたり、身体の傾きを感じたりする感覚の未発達、ボディイメージのなさが、身体の動きのコントロールの難しさにもつながっているように感じた。

そこで指導では、Ｆさんと私が夢中で取り組む活動をしていく中で、お互いの気持ちをことばで伝え合うようにしていきたいと考えた。そうすることで、在籍学級の中でも自分の思いをことばで相手に伝えることができるようになるのではないかと考えた。また、Ｆさんの好きなものづくりを行う中で、不器用さの軽減を図るとともに、自分の力でできたという達成感を味わわせたいと考えた。

（３）指導内容「バブロケットを飛ばそう」

①バブロケットで遊ぼう

二人で、バブロケットを飛ばして遊んだ。まず初めに、入浴剤をすり鉢で粉々に砕いていく。（写真８）次に、フィルムケースの中にその粉と水を入れ、蓋をすると、炭酸ガスが発生し、フィルムケースが空高く舞い上がるとうものだ。二人でとことん遊んでいる中で、楽しい、うれしい、ドキドキするといった思いを共有することができた。二人が共に楽しめる活動をしていく中で、自然なことばのやりとりができたような気がする。

写真８　入浴剤をすり鉢で砕く

②バブロケットの遊び方の説明書を作ろう

バブロケットの飛ばし方をクラスの友だちに紹介しようという目的で、説明書づくりに取り組んだ。バブロケットの飛ばし方がよく伝わるように、写真と文章で手順を整理していった。意味が伝わりにくい表現は、私がＦさんに質問を投げかけ、文章を整理したり他のことばに置き換えたりした。Ｆさんにとって相手意識をもって話したり、文章を書いたりすることはとても大切なことだと思った。

③バブロケットの飛ばし方の説明ビデオを作ろう

説明書をもとに、Ｆさんがバブロケットを飛ばしている姿をビデオに撮影し、クラスの友だちに見せることになった。見る人を意識して、ゆっくり、はっきり話すことを心がけていた。また、初めの頃はフィルムケースの蓋を閉めることができなかったが、どのように指を動かせばよいか手本を見て練習を行うことで、一人で蓋を閉めることもできるようになった。すべての工程を自分一人の力でできるようになったことは、Ｆさんの自信にもつながったように思う。完成したビデオを見て、とてもうれしそうなＦさんだった。

（４）指導結果

完成したビデオがクラスの友だちに紹介されると、友だちから「すごい。」「どうやってするの。」「やってみたい。」などといった声が聞かれた。Ｆさんは、とてもにこやかな表情を見せていた。クラスで叱られることの多かったＦさんだったが、友だちのまなざしが、ほんの少し変わったのかもしれない。同時に、Ｆさん自身にとっても、自分のよさに気づくきっかけとなったように思う。

Ｆさんは、バブロケットを飛ばして遊んでいる中で、自分の思いをことばで表現することができた。また、説明書や説明ビデオ作りを通して、相手を意識してわかりやすく伝えるという経験を積むことができた。さらに、両手を使ってすりつぶすこと、フィルムケースに蓋をすることができるようになるなど、遊びの中で楽しみながら自然と不器用さの軽減を図ることができた。何よりも、自力でバブロケットを飛ばし、説明書や説明ビデオを完成させることができたという達成感を味わうことができたように思う。

４．第３期　自分のことを認めてほしいＦさん　（３年生４月～３年生７月）

（１）子どもの実態

３年生になっても、自分の思いを相手にうまく伝えられずにいらいらしたり、困った時に自分を傷つける行動をしてしまうことは続いていた。このような感情のコントロールの難しさは、ことばで自分の気持ちを整理できないことが背景にあると思われた。また、心理的に安定していないことも影響が大きいように思えた。自分は大切にされていないという思い、常に注意され続けてきたという経験が、Ｆさんの自己肯定感を下げているのではないだろうか。

自分を見つめてほしい、認めてほしいという思いを少しずつ満たしていくことが、Ｆさんにとって一番必要なことだと考えた。

（２）指導目標

一対一のかかわりの中で、Ｆさんの思いを受けとめ、心理的な安定を図ること、Ａさんの興味関心の高い活動に取り組む中で、できたという達成感を味わわせること。自分の思いをことばで整理し、相手にわかりやすく伝えること。ものづくりに取り組む中で、計画的に作業を行うことや､指先の巧緻性を高めることを指導目標とした｡そして何より、Ｆさんがもっと自分のことを好きになってほしいと考えた。

（３）指導内容「ペットボトルロケットを飛ばそう」

①説明書を見ながら、計画的に作成する

両手を使いながら、カッターやはさみで上手にペットボトルを切ることができた。不器用さというよりも、先を見通して計画的に作業を進めることの難しさが、Ｆさんにはあるのではないかと考えた。

両面テープをはがす作業は難しかったが､「指先でかぐるように｡」とアドバイスをすると、上手にできるようになった。テープを伸ばしながら巻くといった作業は､「テープをまず切って、それから巻いていけばいい。」とアドバイスした。身体の動かし方や、具体的な作業の進め方をつかむと、自分の力を発揮できるように感じた。

Ｆさんは作業をしながら､「工作は得意｡」と話していた。自分で得意と言えるものがあるのは、とてもいいと思った。

②完成した時の気持ちを文章で表現する

完成後、ワークシートに感想を書いた。整った字がなかなか書けないということもあり、罫線でなくマス目を使用した。マス目の大きさも自分で選ばせた。いきなり書くのではなく、私と話し合いをしていく中で、Ｆさんの思いをことばで整理していった。文章は５Ｗ１Ｈを意識して書いたので、読み手にとってわかりやすいものとなった。字も乱れていなかった。前回、バブロケットで説明書を作ったので、これもみんなに紹介できるという気持ちがあったからかもしれない。ペットボトルロケットを飛ばすのを、とても楽しみにしていた。

③ペットボトルロケットを飛ばそう

いよいよペットボトルロケットを運動場で飛ばす時がきた（写真９）。Ｆさんは担当者の飛ばし方の説明をしっかりと聞き、進んで準備を行うことができた。二人とも早くペットボトルロケットを飛ばしてみたいという気持ちが高まっていた。

炎天下、ペットボトルロケットのタンクに空気入れで空気を入れていく作業は大変だったが、Ｆさんは「もう

写真９　ペットボトルロケットを飛ばそう

やめたい。」というそぶりは一度も見せなかった。

１回目の挑戦では、スタートスイッチのハンドルをぐっと握ったのだが発射しなかった。二人とも「あれっ。どうしたんだ。」という感じだった。２回、３回、４回と挑戦したが失敗に終わってしまった。二人とも、どうやったら飛ぶのかを一生懸命に考えた。Ｆさんは「水が少ないからではないか。」、「空気入れを取ったからダメなのではないか。」など、いろいろな自分の考えを担当者に話すことができた。

そして５回目の挑戦で、ペットボトルロケットはものすごい勢いで空高く飛んでいった。二人とも声をあげて喜んだ。本当にうれしかった。二人の気持ちが通じ合った瞬間だと思った。

片づけをしながら、「のどかわいたあ。汗かいたあ。」とＦさんが話した。そのことばの奥には、達成感と満足感があふれているように感じた。

④ペットボトルロケットの飛ばし方を説明しよう

Ｆさんは、同学年のことばの教室に通う友だちと二人で、ペットボトルロケットを飛ばして遊んだ。Ｆさんが友だちに、ペットボトルロケットの飛ばし方をやさしく教える姿が見られた。

その後、ペットボトルロケットを二人で飛ばしている様子をビデオで撮影し、クラスのみんなに紹介することになった。二人で相談しながら簡単な原稿を書き、撮影に臨んだ。役割分担もしながら、お互いに楽しみながら撮影を行うことができた。Ｆさんだけが一方的に撮影を進めるのではなく、友だちと協力してできたことにＦさんの成長を感じた。完成したビデオをクラスの友だちに紹介した時、Ｆさんはとても満足げだった。

（４）指導結果

ペットボトルを作って飛ばしたり、説明ビデオを作ったりしていく中で、Ｆさんの思いを受けとめながら、二人で楽しく活動に取り組むことができた。Ｆさんは自分の作ったペットボトルロケットが飛んだという達成感を味わうことができたように思う。

また、説明ビデオ作りの過程では、自分の思いをことばで整理し、相手にわかりやすく伝えることができた。

ものづくりに取り組む中で、計画的に作業を進めることや、ペットボトルをカッターやはさみで切ったり、テープを貼ったりして、指先の巧緻性を高める作業を経験することができた。

６．まとめ

出会った頃のＦさんとは、話をしていても、なんとなく通じ合わないという感じを受けていた。話をあまり聞かず、自分の思いを一方的に話して満足といった感じだった。友だちとのトラブルも多く、感情のコントロールに時間がかかっていた。

現在は、話を随分と聞けるようになり、一方通行でないやりとりが成立するようになってきた。また、友だちとトラブルがあっても、以前よりは早く気持ちを切り替えることが

できるようになってきた。腹の立つことはあるが、何があったのか、自分はどんな気持ちだったのかを、ことばで周りの人に伝えることもでき始めている。物を口に入れたり、自分の身体を傷つけたりする行為は見られなくなってきた。

Ｆさんの自己肯定感は、以前よりも随分高まってきている。しかしながら、漢字の書き取りや身の回りの整理整頓といった、苦手なことへの不安感や拒絶感は依然として大きい。今後はそのようなことに対して、今ある力でどのように対処していけばよいのかを、ことばの教室で一緒に考えていけたらと思う。苦手なことでも、「ちょっとだけやってみよう。」と前向きに取り組めるようになることが、Ｆさんの暮らしやすさにつながるのではないかと考える。

Ｆさんと出会ってから、Ｆさんと担当者の間にあるものは何かを、常に探し求めてきた。それはＦさんの好きなことや興味関心のあること、担当者がＦさんと一緒にしてみたいことだった。しかし今では、それがどんなものであろうとも、もしくはそれ自体がなかったとしても、担当者はＦさんとの話を楽しむことができるような気がしている。

これまでのＦさんへの指導を振り返ると、初めの頃はＦさんの気になる行動ばかりに目が向き、その改善ばかりを求めていた。しかしながら、改善ばかりを求める指導を行っていると、Ｆさんとの関係がぎくしゃくしてしまい、担当者自身がなんとなく楽しくないなと思えることがあった。恐らくＦさんも同じような思いを抱いていたのではないだろうか。

そこで、改めてＦさんへの指導を見直してみた。特性ばかりでなく、生育歴や家庭環境、周りの人との関係を整理したり、Ｆさんの思いや家族の願いも考えたりすることで、担当者自身のＦさんへのまなざしが少しずつ変わっていった。それとともに、Ｆさんと担当者の関係は、教える人、教えられる人という関係から、共に活動を楽しむことができる人という関係に変わっていったように思う。安心できる人と、居心地のよい場所で、楽しい時間を共有できた時、生きたことばは自然と生まれるのではないかと考える。

【事例Ｆの実態の整理と指導の効果】

１．指導開始時点のＦさんの実態と指導目標

（１）第１期のＦさんの実態

Ｆさんは幼児期、発音の不明瞭さがあり幼稚園のことばの教室で構音指導を中心に指導を受けていた。小学校入学後も、小学校のことばの教室の担当者は、Ｆさんに対して構音指導をすることを計画していた。しかし、担当者は、Ｆさんが構音指導に意欲的でないことや一方的な発話が多いことから、構音指導よりも「周りの人と一方通行ではないやりとりができるようになる」を目標とした指導を行うこととした。指導を計画するにあたり、担当者が着眼したＦさんの姿と、その背景要因として想定したものは以下のようであった。

「自分の思いを一方的に話す」「授業中に姿勢が乱れる、話が聞けない」「勝ち負けにこだわりが強い」などの姿から、「一方的に話す、変える」などの人とのかかわりに課題があると考えられた。また、「他児とのトラブルがある」「勝ち負けのこだわりが強い」などの姿から、ルール理解の困難という社会性の課題があると考えられた。さらに、「思い通りにならないと激しく落ち込んだり怒ったりする」「思うようにならないと、小石やチョークを口に入れたり自分の身体をかきむしる」などの姿から、心理的な安定が必要という情緒面での課題があると考えられた。担当者は、以上のようなＦさんの姿を全体として「勝ち負けにこだわる子ども」と捉えていた（図３－７）。

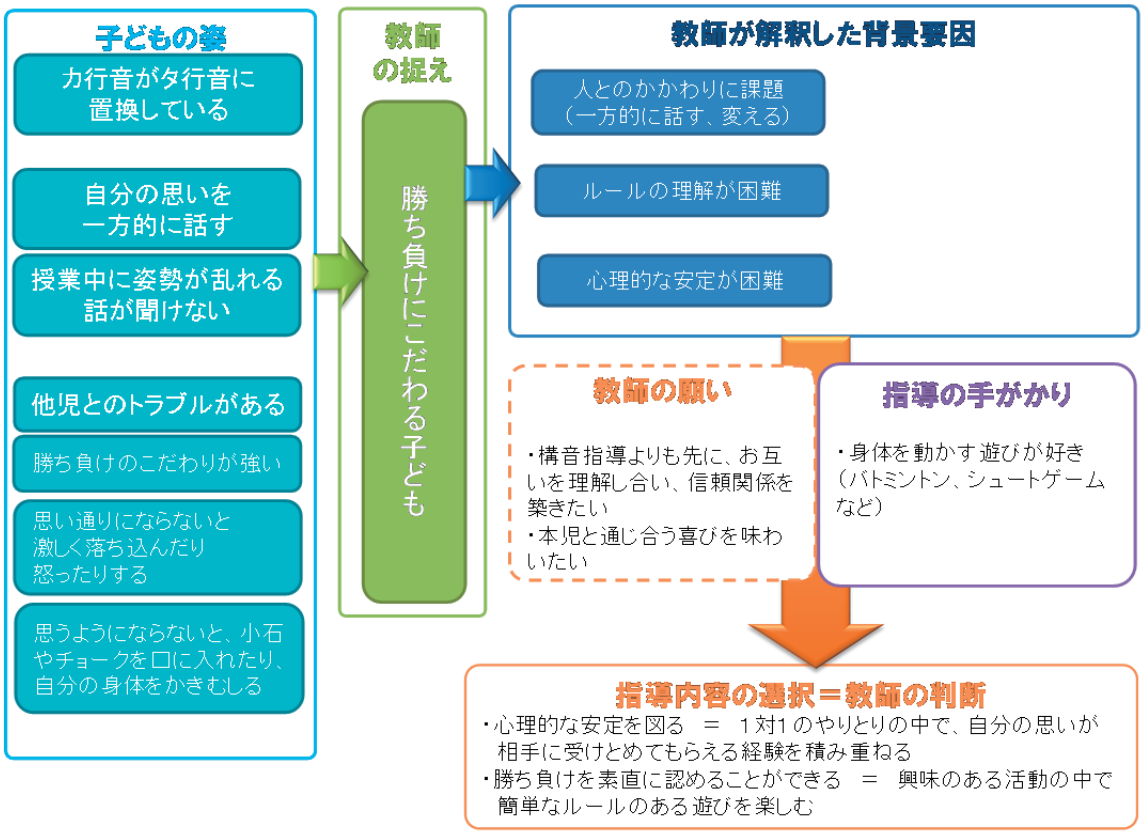

図３－７　第１期のＦさんの実態と指導内容

（２）第２期のＦさんの実態

第１期の指導を通して、Ｆさんと担当者との関係は深まったが、在籍学級でのＦさんの姿には変化が見られなかった。そこで、担当者は指導を継続しながらより深くＦさんの実態把握を行った（図３－８）。

２年生になったＦさんの姿とその背景要因について担当者は以下のように考えた。「自分の気持ちをことばで伝えるのが難しい」などの姿から、コミュニケーションの課題、つまり対人面での課題がある。「授業中他のことが気になりじっとしていられない」などの姿から、注意・集中の困難さという認知面での課題がある。「指先が不器用」「なわとびやダンス、楽器の演奏が難しい」などの姿から、身体感覚の課題など運動面の課題がある。「かんしゃくを起こしたり自分を傷つける」「興奮が収まるまで時間がかかり授業に参加できない」などの姿から、感情のコントロールの課題など情緒面の課題がある。担当者は、この時期のＦさんの姿を全体として「心と身体をコントロールすることが苦手な子ども」と捉えていた。

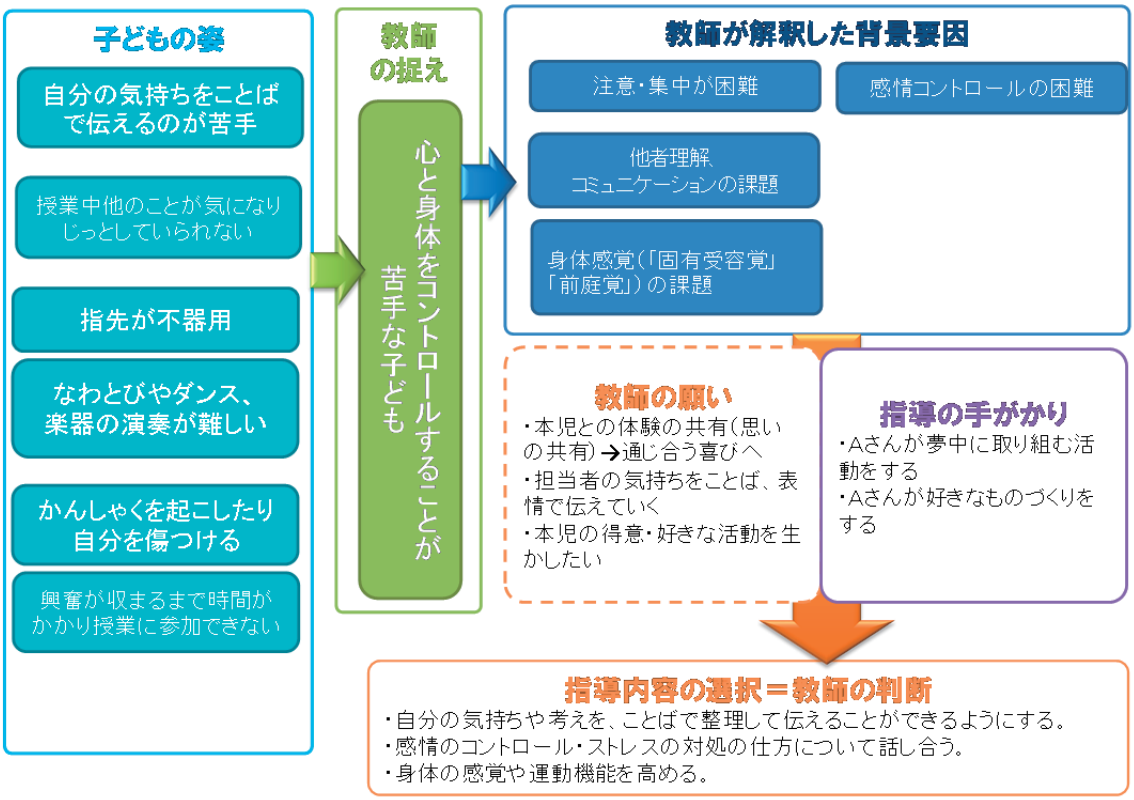

図３－８　第２期のＦさんの実態と指導内容

２．指導の内容・方法

第２期のＦさんの姿には、対人面、認知面、運動面と情緒面での課題が見られた。それらに対応する指導目標として以下を設定した。

・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（主に対人面と情緒面に関する指導目標）

・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（主に情緒面に対する指導目標）
・身体の感覚や運動機能を高める（主に認知面、運動面に対する指導目標）。

指導をする際には、担当者は、Ｆさんと体験を共有し通じ合う喜びを味わいたいという願いを持っていた。そのために、Ｆさんが夢中に取り組む活動をすることと、Ｆさんが好きなものづくりをすることを手がかりとした。

実際の指導例として第２期にはバブロケットを用いた指導が、第３期にはペットボトルロケットを用いた指導が報告された。いずれもＦさんが好きな活動であり、不器用さという身体の動きの課題や､注意集中の困難さという認知的側面の課題に対応する活動である。また、この指導には、ロケットの作り方を文章化し在籍学級の子どもに伝えるという対人面の課題に対応した活動や、完成時の気持ちを文章化することなどの情緒面の課題に対応した活動が含まれていた。その中で失敗してもあきらめずに原因を探索しては言語化することを繰り返すＦさんの姿が見られ、対人面や情緒面での課題が改善されつつあると考えられた。

３．指導の効果

担当者はＦさんが小学校１年生の時に出会った。幼児期は構音障害に対する指導を受けていたＦさんであったが、担当者は構音障害よりも、他者の話をあまり聞かず、自分の思いを一方的に話して満足する姿や、他児とトラブルが多く、うまくいかないことがあると消しゴムなどを口に入れるなど感情のコントロールが困難な姿に着目した指導を行った。

その結果、他者、特に担当者の話を聞くことができるようになり、担当者自身もＦさんとのおしゃべりを楽しいと感じるようになってきた。友だちとトラブルがあっても、気持ちを切り替えるのに時間がかからなくなってきた。自分はどんな気持ちなのかをことばで伝えることもでき始め、物を口に入れたり、自分の身体を傷つけたりする姿も見られなくなってきた。

Ⅶ．ぴったりはまる伝え方をすれば理解できるＧさん

１．事例の概要

（１）ことばの教室に通うまでの経緯

Ｇさんは、２歳で小児科を受診し、療育機関を紹介された。二語文がなかなかでなかったり、姉に追いかけられて道路にまで飛び出してしまったりと気になることがあったことがきっかけだった。療育機関では言語聴覚士による指導を受けた。最初は多動で、指導の部屋に入る練習から始まった。その後、カードを使って文で話したり、遊びながらコミュニケーションをしたりする指導を受けた。年長からは集団指導にも参加した。ルールを守るＧさんは、多動な子に注意をする側だった。

幼稚園に入園した当初は多動だったが、徐々に落ち着いていった。ただ、場に合わない発言を大きな声でしてしまうことはあった。また、時と場合に関係なく療育機関で指導された通りに行動し、場に合わない言動になってしまうこともあった。

年長時に療育機関より通級指導教室（幼児）を紹介された。主訴は、「ことばの理解が困難・落ち着きがなく、じっとしていられないことが多い。・初対面の人との距離感がわからないときがあり、周りの空気が読めないところがある。」だった。

幼児教室では、遊びを通したことばやコミュニケーションの指導、運動により体の感覚を整える指導を行った。幼児担当者からの引継ぎは、「挨拶などきちんとできる。数唱はできるが数に対しての理解はあやふやである。簡単ななぞなぞも答えられない。運動は得意ではないができることが増えてきた。自分の名前は書け、平仮名も大体読める。小集団活動の中での友だちとのやり取りはできるが、普段は担当と遊ぶことが多い。」とのことであった。入学時の母親の心配は、「空気が読めないところがあり、いじめられないか」ということであった。

（２）担当者の見立て

入学前にことばの教室に１回来室した。１対１では穏やかに楽しく活動できていた。順番を決めるときには必ずじゃんけんをして、勝った人からと提案し、一度ルールが入るときっちりと守ろうとする傾向があるようだった。母の話にもあるように、理解できればルールを守るが、その場の状況を見て柔軟に行動を調整することが苦手な傾向があると思われた。

２．第１期　素直でまじめなＧさん　（１年生５月～１年生３月）

（１）子どもの実態

初回の指導のとき、簡単な３つの作業を指示した。机の上には作業に使う物を用意し、実物を示しながら作業の説明をした。Ｇさんは、１つの作業が終わるごとに手を止めてしまうので、次の作業を指示し直す必要があった。ことばでの長い指示を覚えておくこと、

それを補うために周りを見回して判断することのどちらも苦手そうだった。

絵のヒントがないなぞなぞをしてみたところ、解説をしないと答えがわからなかった。また、４コマ漫画をお話の順番に並べる課題は、「お話の順番に並べてね。」ではわからず、「１・２・３・４と順番にして。」と言うとわかった。並べ替えた後にことばで話を説明させると、それぞれの絵の説明になってしまい、一続きのストーリーにはならなかった。ことばの理解の困難さ、物事の全体像をとらえることの困難さが伺えた。

また、迷路をしているときに、行き止まりに入ってしまうと大声で騒ぎ、担当が道に印をつけて整理をしてやるとできた。視覚的に見えていても、情報量が多いと整理が難しいのではないかと感じた。

（２）指導目標

・学習内容を相談しながら選ぶことを通し、見通しをもったり交渉したりする力をつける。
・プリント学習を通して、ことばの力を伸ばす。

（３）指導内容

担当に言われるままに学習するのではなく、担当と交渉をしながら自分で決める余地を作ることにした。そのためには、具体的に選ぶものがある方がわかりやすいと考え、指導時間の最初に、提示されたプリントの中からその日の学習内容を一緒に決めることにした。

プリントは、「ことば」「見る」「絵」のように種類ごとに分け、簡単なものから少し難しそうなものまで用意をした。プリントの種類は、学校の学習に合わせ、「文字」「読み取り」などを増やしていった。

学習内容が偏らないように、その日に学習する種類を決め、その中から１枚ずつプリントを選ぶようにした。すべて選んだ後にプリント学習を行った。Ｇさんが楽しみにしている自由遊びの時間がなくならないように配慮をした。

（４）指導結果

最初の頃は、担当が明らかに無理な数を言っても、「はい」と言ってしまい、選び始めてから無理だったことに気づいていた。回数を重ねると、選ぶ枚数が大体同じになっていった。見通しが持てたというより、パターン化されていったように感じた。しかし、学校でたくさんプリント学習をしてきた日に、そのことを理由にプリントを少なくしたい旨を伝えようとしたこともあり、交渉しようとする態度は出てきたように感じた。問題は、時間のかかる課題やＧさんにとって苦手な課題を避けるようになったことであった。得意と苦手がわかることは悪くないが、学習に必要なことばの力を伸ばすこととの兼ね合いが難しかった。途中からなぞなぞの答えを選びながら迷路をする課題を用意するなど、ことばの学習もできるように工夫した。

選んだプリントが難しく感じると、「わかんない！」とヒステリックな声を出した。担当としては、難しいプリントは途中でやめるという選択肢もあると思っていたが、やめることはなかった。担当がヒントを出すことは、受け入れることができたので、問題解決につながるヒントを出していった。

３．第２期　学習が大変なＧさん　（２年生７月～２年生３月）

（１）子どもの実態

入学当初より、家庭で保護者と時間をかけて宿題をしていた。それにより、あるとき納得してできるようになっていた。ところが、算数の数直線の学習が、どうしても理解ができなかった。１目盛りの数が問題によって変わるのが納得できなかったのである。これをきっかけに、通級指導教室で宿題をすることになった。

この頃も、ゲームで遊んだ後に、「片付けよう」と声をかけただけで片付けに取りかかれず、「カードをまとめてね。」と言うとできるなど、その場の状況を見て判断することは苦手で、具体的な指示が必要なところは変わりなかった。また、「お手紙をもらった」と「お手紙をくれた」を間違うなど、ことばの力を伸ばす必要もあった。

（２）指導目標

・宿題をしたり学校生活の話をしたりすることを通し、学校の学習や生活についてことばで理解する。
・因果関係をことばで理解する力をつける。

（３）指導内容

宿題は、主に算数のプリントを中心に行った。文章題など、そのままでは理解が難しいものは、図を描いたり言い方を変えたりして、Ｇさんに理解しやすいように伝えていくようにした。

学校生活の話は、行事や１日の生活のようすを話した。「何をしたの？」のように、具体的な質問をし、事実を話すようにした。

４コマ漫画の絵を並べ替えて、お話にする学習は、ばらばらに提示した絵と説明の文をマッチングさせ、最後に時系列に沿って並べ替えるようにした。

（４）指導結果

宿題は、伝え方をいろいろ試しているうちに「わかった」と言う瞬間があり、その後は自力で解けるようになった。プリントの解答欄が狭い、宿題の量が多く見えるなどの理由で、戸惑ってしまうこともあった。その度に対処法を示していくと、取り組むことができた。だんだん学習することに慣れてきたのか、担当の支援を受けずに一人でできることが増えていった。

学校生活の話は、したことを思い出せないことがあった。繰り返すと、だんだん話せるようになった。学校生活で使われることばを獲得し、学校の生活の流れがつかめたのではないかと感じた。「最近うまくいっているから、通級しなくていいかも？」と自分で言うくらい、Ｇさんなりに、いろいろなことがうまくいっていると感じている様子だった。

４コマ漫画の学習は、絵と文をマッチングさせることで、並べ替えるときに順番をじっくり考えている様子が見られた。「これ面白い」と言っていた。ことばと絵が両方あるとわかりやすいようだった。

周囲の配慮により、学校生活に適応してきている様子だった。しかし、学年があがるに

従い、子どもの世界に暗黙のルールが増えたり、担任の伝え方が変わったりする可能性もあり、経過を見守っていく必要があると思った。

４．第３期　学校でトラブルが起こり始めたＧさん（３年生５月～４年生９月）

（１）子どもの実態

中学年になってすぐ、クラスの中でトラブルがあった。授業中にＧさんが、「静かにしてください。」と注意をしたのを担任がほめたところ、うるさく感じるほど頻繁に言うようになってしまった。それを担任が注意したことがトラブルの発端である。Ｇさんにとっては、言っていいときと悪いときの判断が難しいのだと思われた。一旦トラブルになってしまうと、印象の強いことやきついことばなど一部分だけにとらわれてしまい、起こった出来事を説明したり、うまくいかなかった点を反省したりすることが難しかった。それにより、保護者も困ることがあった。因果関係を理解し、説明をする力をつける必要を感じた。

この頃、学校で他の児童がしているドッヂボールなどの遊びに興味が出てきた。Ｇさんは、自分は運動が得意でドッヂボールも強いと言うが、投げる動作を見ると腰が回らず、砲丸投げのような投げ方であった。習い事で運動をし、その競技については成果も出ているので運動面に注目してこなかったが、運動感覚を高める指導もしていきたいと考えた。

（２）指導目標

・気持ちをことばで話すことができる。
・出来事を整理することを通し、因果関係を理解する。
・ゲームを通し、見通しを持って活動する力をつける。
・運動感覚を高める。

（３）指導内容

話をする活動は、時間がかかることで敬遠しがちであった。事実を長く話すのではなく、的を絞った話ができるようにしたいと考えた。そこで、出来事の話をするきっかけを気持ちにしてみた。いろいろな表情の顔の絵から、今日の気持ちに近いものを選び、何があったのかを話すようにした。

学校でトラブルがあったときには、図を描きながらさかのぼって出来事を思い出していくようにした。理由を問うと、Ｇさんが印象に残ったところで話が止まってしまうので、誰が何をしていたのか、事実を確認していくようにした。

ゲームは、『ラッシュアワー（株式会社ハナヤマ)』『どこでもドラえもん日本旅行ゲーム３（エポック社)』を行った。『ラッシュアワー』は、ピースを動かして目的のものを盤の外に出すパズルの一種である。途中でわからなくなってしまったときのために出来上がりの写真を用意しておき、それを見ながらピースの動かし方を考えていくようにした。『日本旅行ゲーム』は、すごろくの一種であるが、進み方が複数あるのが特徴である。

運動は、静止することやゆっくり動くことで身体の感覚を高めたいと考え、森嶋（2011）を参考に、バランスボールを使った運動を行った。

（４）指導結果

気持ちから話をすると、友だちにからかわれて嫌がらせをしてしまったことや、宿題の多さに驚いてしまったことなどを話すことができた。調理の話をしていて、「お母さんがね、おいしいって言ってくれた。」というように、今までとは違った話をすることもできた。ただ、出来事をわかりやすく話すことは難しく、Ｇさんの話を担当が文の形にまとめていく必要があった。説明のためのことばの力をつけていく必要を感じた。

トラブルの後に通級指導教室に来たときには、図に描きながら時系列をさかのぼって事実を整理していった。すると、何が原因で担任に怒られたのかを振り返ることができた。また、Ｇさんが担任のことばの真意を取り違えたことでトラブルが大きくなったこともあったが、担任の真意を直接的なことばに直して伝えることで、納得することができた。

『ラッシュアワー』は、完成形を示すことで、現在の形と見比べてピースの動かし方を考えられ、楽しんでいる様子であった。『日本旅行ゲーム』は、初めは目についた方向に進んでしまっていたが、目的に照らして複数の進み方を試してみるようになった。Ｇさんなりに、ゲームの中で見通しを持つ経験ができているように感じた。しかし、日常生活での衝動的な行動には変化がなく、より実生活に即した指導が必要なのではないかと感じた。

バランスボールを使った運動では、足をそろえてボールに座ろうとしても膝が離れてしまったり、バウンドしようとすると上半身全体に力が入ってしまったりした。できるものとできないものの差が激しく、何をしていけばＧさんの感覚が育っていくのか、試行錯誤している状態だった。

５．第４期（現在の指導）　友だちとの係わりが難しいＧさん（４年生１０月～）

（１）子どもの実態

ルールを勘違いしたり場の状況に合わない行動を取ったりするため、Ｇさんと他の児童とのトラブルが増えた。そのために、学校で落ち着いて学習できない状態も起こるようになった。これまでは、通級指導教室でトラブルのときのことを落ち着いて振り返ることができていた。しかし、図に描いても整理が難しくなり、学校での混乱度の高さが伺えた。気持ちから話をするのも嫌がるようになった。学校のことを思い出したくないようにも見えた。

トラブルの原因のすべてがＧさんにあるわけではないと思われたが、Ｇさんの課題としては、暗黙のルールを理解すること、相手にも気持ちがあることに気づくことにあるのではないかと考えた。そこで、他の担当者の協力を得て、通級指導教室で友だちと遊んだ後に振り返りを行う活動を中心にしていくことにした。

（２）指導目標

・同時間帯の児童とのかかわりを通し、暗黙のルールを理解したり、相手の気持ちに気づいたりすることができる。

（３）指導内容

Ｇさんと同じ時間に通級している同学年の児童とその担当と一緒に遊ぶ時間を設定した。遊びの内容は担当者が決めている。

活動が終わった後は、担当と振り返りを行う。ただ、Ｇさんがふざけるのをやめられなかったときの友だちの気持ちを口頭で尋ねると、「やな気持ち」の一言で終わってしまう。そこで、以前から使っていた気持ちカードの中から、友だちの気持ちを選ばせることにした。その後に、望ましい行動も考えることにした。

（４）指導結果

遊びの前にルールを口頭で説明すると「わかった。」と言うが、実際にゲームが始まると、ルールと違うことをしてしまうことがある。その場で再度ルールを確認すると、素直に直すことができた。実際はわかっていなかったのだと感じた。また、ふざけ始めると担当に止められるまでやめられない様子があった。

振り返りのときに気持ちカードを使うと、そこから選ぶことはできた。しかし、相手の気持ちを一つ選べると満足してしまう様子があった。実際の集団では、いろいろな感じ方をする児童がいるので、複数の気持ちが選べるようにしていきたいと考えている。

６．まとめ

Ｇさんは、部分に反応して全体をとらえることができなかったり、物事の因果関係をとらえることが苦手であったりする傾向がある。ことばの理解も部分的で、伝え方によってまったく見当違いな反応になってしまったりする。これがＧさんの特性ではないかと思う。

学年があがるにしたがって周囲とのトラブルが増えてきた。そこで、現実の状況に合わせ、通級指導教室での指導内容を調整してきた。しかし、部分だけに注目せずに全体像をとらえたり、因果関係をとらえたりすることへの支援は必要で、それをねらいとして持ち続けており、そのためにもことばの力が必要だと考えている。

Ｇさんが学校で穏やかにすごすためには、周囲の理解が必要なのはもちろんである。一方で、Ｇさん自身も自分に合ったやり方で周囲と共存していけるようになってほしいと思っている。そのために、Ｇさんが自分を振り返り、それをことばで表現できるような支援を続けていきたいと考えている。

＜参考文献＞

森嶋勉（著）・太田篤志（監修）(2011)．ちょっとしたスペースで発達障がい児の脳と感覚を育てるかんたん運動．合同出版．

【事例Ｇの実態の整理と指導の効果】

１．指導開始時点での子どもの実態

Ｇさんはことばの教室での指導の開始時点において、人の話、特にその意図が理解できない、場に応じた言動が困難、ルールには従えるが変更が難しい、周りの空気・状況が読めない、具体的な指示でないと理解が困難といった実態があった。

担当者はＧさんのそのような実態の背景として、語彙的側面（ことばの理解や記憶等）、認知的側面（見通しや状況判断等）、対人的側面、社会性、情緒的な側面に要因があると解釈した。

担当者は指導に当たり、まず、気持ちを整理したり伝えたりするためにも語彙を増やすことなど、ことばの力を伸ばすこと、見通しを持てるようにすること、人と交渉する力をつけることを指導目標にした。

これらの指導目標にアプローチするために、具体的な指示であれば理解できる、本人の思考の枠組みに当てはまることばであれば理解できるということが手がかりになると考えた（図３－９）。

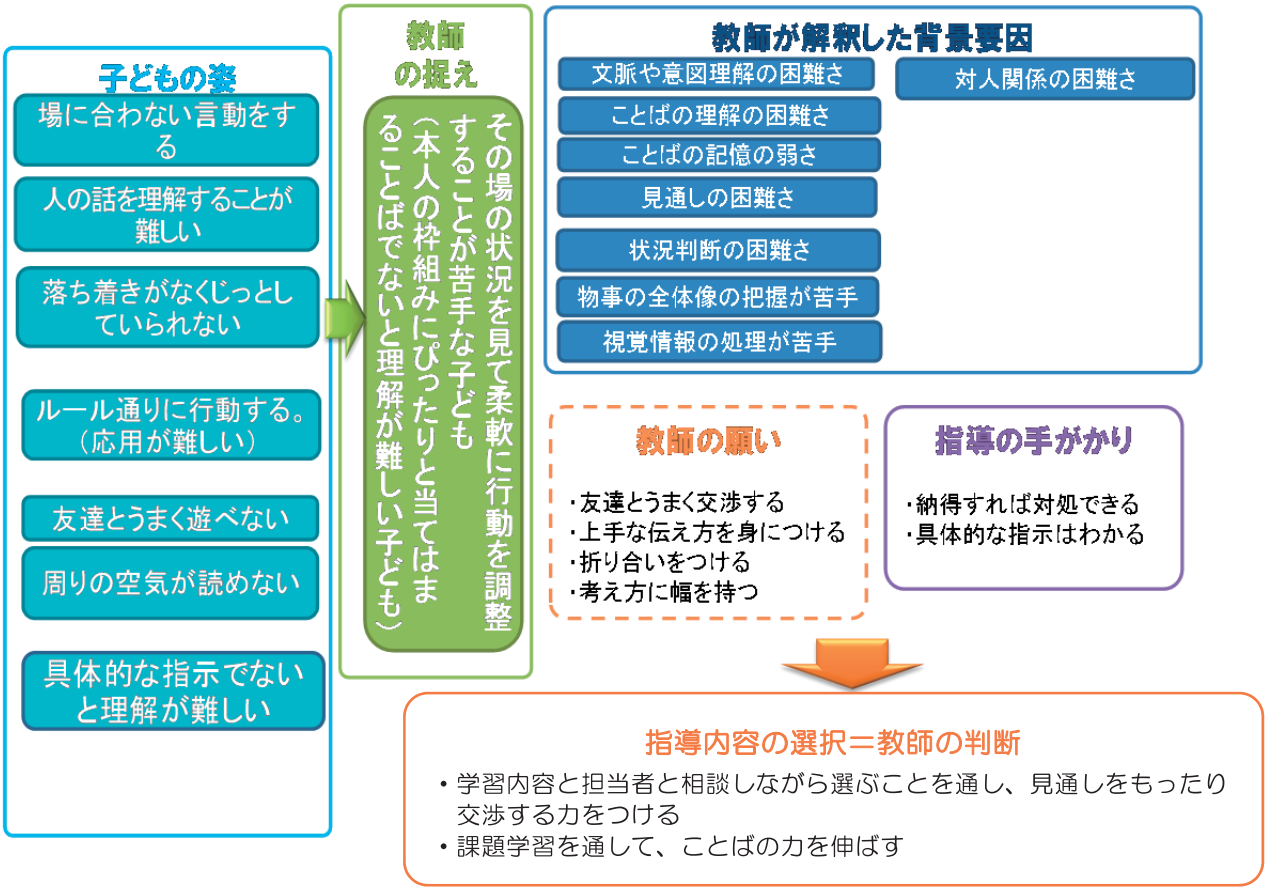

図３－９　指導開始時点のＧさんの実態と指導内容

２．指導の内容・方法

まず第１期では、対人関係や社会性の側面の要因に対して、担当者と交渉することを通してアプローチした。具体的には、その日に学習する内容（プリント）を、提示されたものの中から選び、担当者と交渉して決めるということを実践した。

第２期では、状況に対することばでの理解を重視し、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った。

第３期では、気持ちを表すことを重視し、様々な表情の絵から、その日の気持ちに近い絵を選び、話すことを実践した。また、出来事を図示しながら思い出し、ことばで説明することを行った。これは、因果関係等の認知的側面の要因に対する実践である。加えて、ゲームを行うことを通して、先の見通しを持つことにもアプローチした。

第４期では、他の子どもと一緒に活動し、振り返り、相手の気持ちを考える学習を行った。相手の気持ちを様々な表情の絵から選び、自分の望ましい行動を考えることに取り組んだ。

３．指導の効果

Ｇさんに、交渉しようとする態度が出てきたり、自分の得意なことと苦手なことが意識されたりといった変化が見られた。また、学校生活で使われることばが徐々に獲得されてきて、学校生活の流れがつかめ、学校生活での出来事などが説明できるようになってきた。加えて、人の気持ちを話題にすることも見られるようになった。

これらは、交渉して選ぶ取組、生活の流れを説明する取組、気持ちを表す表情カードを利用した取組等が、成果として現れてきたものと考えられる。

ただ、状況に合った行動ができない場面や、ルールの勘違いなどはあり、友達とのトラブルは学年が上がり増えてきた。

部分にとらわれ全体を見ることが難しい、因果関係の把握が困難といった面が、その要因と考えられる。このことはＧさんの特性ではあるが、ことばの力をつけていくことで対処できることも増えていくのではないかと担当者は考えている。

第４章

ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導内容・方法

－ことばの教室担当者ワークショップからの検討－

１．目　的

第３章では、７つの事例研究によってことばの遅れを主訴とする子どもの実態やことばの遅れに対する指導内容・方法について検討した。しかし、既に述べてきたようにことばの遅れを主訴とする子どもは多様であり、指導内容・方法も多岐にわたると考えられた。そこで、本研究では事例研究に加えて「ことばの遅れに関するワークショップ」を４地域で実施し、ことばの遅れを主訴とする子どもに対してことばの教室が行っている指導内容・方法についてより多くの情報収集を行った。ここでは、その結果について報告し、検討する。

２．方　法

（１）手続き

本研究の研究協力者のうち４人が所属することばの教室研究組織（市レベル３か所と地域レベル（25 市町村）１か所で、都道府県は全て異なる）に「ことばの遅れに関するワークショップ」の実施を依頼した。各ワークショップには、研究分担者が１名または２名が参加し、研究協力者とともにワークショップの運営を行った。ワークショップの参加人数は、合計 91 人であった。

ワークショップで収集した資料は参加者が記入したワークシート（提出は任意とした）と、グループ別協議で作成した記録であった。本稿では、参加者が記入にしたワークシートの記述内容を主たる資料とした。

なお、本ワークショップの実施と資料収集については、国立特別支援教育総合研究所倫理規定により倫理審査（24 －８）を受け承認を得た上で実施し、参加者には個人情報の保護に留意することを伝えた。

（２）ワークショップの内容

各ワークショップは、１回約２時間から２時間 30 分で以下のように実施した。

①導入（20 分）：研究分担者が研究の概要を説明し、参加者はワークシートを記入する。

②グループ別協議その１（50 分）：５、６人のグループに分かれ協議を行う。各グループでは、参加者がワークシートに記入した事例の概要と現在の指導内容について説明し、グループで協議する内容を決定する。

③交流の時間（15 分）：参加者が自由に移動しながら他のグループの協議内容を知る。

④グループ協議その２（30 分）：各グループで決めた内容について協議する。

⑤全体協議（40 分）：各グループのファシリテーターがグループの協議内容について全体に報告する。

ワークシートの内容は表４－１に示すとおりであった。

表４－１　ワークショップにおけるワークシート（実物はＡ４用紙１ページ）

担当しているお子さんの中で、「ことばの遅れ」を主訴とするお子さん１人を選んで、以下のことを書いて下さい。

１．そのお子さんを一言で表すとすると、どのようなお子さんですか？

２．そのお子さんの乳幼児期のようす（生育歴）について記入して下さい。

(1)保護者が「ことばの遅れ」を心配し始めたのはいつ頃ですか？　歳　か月頃

(2)「ことばの遅れ」について指摘を受けた健診や機関等について、全て○印をして下さい。

・１歳半健診　・３歳児健診　・その他の健診（具体的に　健診）

・幼稚園　・保育所　・その他（　）

(3)乳幼児期に「ことばの遅れ」以外で保護者が心配していたことや、健診や幼稚園・保育所等で指摘を受けたことはどのようなことでしたか？

３．そのお子さんの現在のようすや指導についてについて記入して下さい。

・学年　【年少・年中・年長・　年生】　・　男　・　女

(1)現在、そのお子さんに一番支援が必要なことはどのようなことですか？

(2)上記(1)に対して具体的にどのような指導をしていますか？

(3)そのお子さんとのかかわりで、先生が課題に思っていることはどのようなことですか？

３．結果の概要

上記ワークシートに記入された内容のうち、「３．そのお子さんの現在のようすや指導についてについて記入して下さい。」の「(2)上記(1)に対して具体的にどのような指導をしていますか？」に対する自由記述の結果を整理した。その他の項目については結果の分析において参考資料とした。

４ワークショップ全体で91事例について回答された。その学年別の内訳を表４－２に示した。これらの事例に対して記述された指導内容・方法については、次のような手順で整理した。３名の研究分担者がそれぞれ自由記述の結果を分類し、３名の分類結果を持ち寄って、一致するまで協議した。その結果、指導内容・方法について124件が抽出でき、８項目に分類できた。８項目とは、【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】、【他者とかかわる】、【教科学習】及び【その他】である。

表４－２　４つのワークショップで回答された事例の学年別内訳

年少	年中	年長	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	中1年生	合計
1人	15人	11人	12人	13人	10人	10人	12人	5人	2人	91人

４．分類された指導内容・方法について

ここでは、指導内容・方法について分類した８項目について回答を整理する。多岐にわたる指導内容・方法の全体像を具体的に示すため全回答 124 件を以下に示す。

（１）【表現する　伝える】

この項目には 41 件の記述があった。これらはさらに「①伝える」「②ことばで伝える」「③構文」「④語彙」に分類できた。

①伝える（11）

・やりとりあそび（ごっこあそび)。児が選ぶ（自分の意志）という場面をつくる。おてつだい。一緒に何かをやりとげる（４歳児）
・見通しがきかないと気持ちの切りかえができないのでイメージをもてるようスケジュール表などを作っていく（５歳児）
・子どもの気持ちに共感的に言葉にしていく（５歳児）
・本児の好きな虫見つけ、魚つかまえを行う中で、一緒に同じ物を追う、二人でつかまえる。別につかまえアピールするなど、自分が行動を起こして、感じたことを相手に伝える、聞く。同じ思いをもつうれしさが味わえるようにして少しずつ興味、体験が増えるよう刺激を加えていくこと（５歳児）
・リラックスした状態で緊張感をもたない状態をつくること。本人が話すことを受け入れる（聞く）ことを大切にする（２年生）
・自分で決める（めあて、ＡかＢか)。興味ある動物のプリントを読んでクイズ。少人数指導。伝える必要性のあるゲーム（３年生）
・ゲームやクイズ、好きなボールゲームなどをする。したことの話をしてもらう（３年生）
・追いかけっこ遊び。体をつかったダイナミックな動き（３年生）
・視覚に訴える（３年生）
・好きなことからさせたいと思い、ありコロちゃんのペープサート作り→会話につなげる。今やったことを５Ｗ１Ｈで文作り（５年生）
・相手に分かることばに言い換えて教える。やりとりを通して、本人の気持ちを引き出す（５年生）

②ことばで伝える（13）

・本児の思いを代弁していく（４歳児）
・やってほしいことを目でうったえた時に、具体的な言葉で教師が伝え（「○○？」）て

いくようにしている（４歳児）
・表現する心地よさを感じられるように、思いを受けとめたり、表現のモデルを示したりしながら、関係性を豊かにすること（４歳児）
・遊びの場を一緒に作れるような環境の準備。自己決定して実現できる場の保障（４歳児）
・インリアル的アプローチ、Ｑ＆Ａ、５Ｗ１Ｈ（１年生）
・「いれて」「ぼくもやりたい」などの言葉を使ったかかわり（２年生）
・仲間と一緒に行う活動や遊びの時間の前にどうすることがよいかについてたしかめる（２年生）
・かんたんな絵カードをつかいながら時系列に並べて話をしてもらう（４年生）
・構音指導（４年生）
・毎日朝食メニューを聞く、朝の会をじっくりとりくむ（５年生）
・スピーチ（個別＋小グループで）発表と質問（５年生）
・不快な気持ちを自分や物に当たらないように（中１年生）
・ことばの理解をうながすためのカードなどを使ったもの（中１年生）

③構文（３）

・本児の話した内容をフィードバックして文レベルの発話を促す。誤った話し方をした際のリフレクティング（５歳児）
・話を聞いて質問に答える→書く（２年生）
・二つのカードをつなげ文を作る、助詞と名詞をつないで文を作る、読み書き（２年生）

④語彙（13）

・本児の興味あるクワガタのオモチャをつかって、おいかけっこやごっこあそびの導入。対人への関心をもつような遊び（３歳児）
・本児の気持ちを代弁するような声かけをする（きもちいいね、たのしいね、うれしいね、びっくりしたね）（４歳児）
・ことば当てクイズ（絵カード）、イメージできることを言う、母も参加した簡単なルールのある遊び（１年生）
・遊びを取り入れた内容（すごろく、カードゲーム）（１年生）
・絵カードでお話をさせる。（２年生）
・絵カードを使って、ものを用意させる（２年生）
・音読、聞く力（ビンゴ）、クロスワードパズル、すごろく（ことば遊び）（２年生）
・自由会話（３年生）
・ことばをたくさんつかったやりとり（３年生）
・自分の経験の振り返りをさせる。こういうときはこういうことばをという方法で伝えている（３年生）
・国語取り出し指導。例）ごっこ遊びをした後、黒板に文章を書いてみる。会話パター

ンの習得（３年生）
・普段の生活や授業でわからない言葉は辞書や図鑑をひく、クロスワードパズルなどする（４年生）

（２）【理解する　わかる】

この項目には 17 件の記述があった。
・相手の行動に注目してから動く遊び、待つ、並ぶなどを取り入れる（４歳児）
・教師や友達と一緒になって遊ぶ中で思いがぶつかる機会や相手の思いを感じとるような機会を用意していきたい（５歳児）
・相手の思いを教師が言葉にして伝えていく（５歳児）
・思いを出させてから相手の状況や気持ちを知らせたり、相手の思いをきいた上で思いを主張できるようにする（５歳児）
・絵カード、ことばのやりとり（会話）（１年生）
・絵カード、言葉を正しく直す（１年生）
・ことばのクロスワード（２年生）
・手先は器用なので、はさみを使うこと、拗音△、字はきれい→カタカナへ（２年生）
・絵カードを使って、ものを用意させる（２年生）
・体を動かすことが大好きなのでいっしょに遊びながらルールを作っていく（３年生）
・カードを使っての文作り、心の安定（３年生）
・スリーヒントクイズ、ブラックボックスなど何かを連想させるクイズ、身近なことを話す中でことばを足していく（４年生）
・「いく・くる」「あげる・もらう」「おす・おされる」など実際の行動をとおしながら理解してもらう（４年生）
・助詞・構文指導（状況絵に合わせて）、話す、聞く、書く、読む（４年生）
・同年齢の男子とのグループ活動、話し合う,ルールを決める、それにしたがって遊ぶ（５年生）
・カード、仲間分け、ことば遊び、クロスワード（５年生）
・少人数グループによる活動（中１年生）

（３）【身体の動き】

この項目には８件の記述があった。
・身体を使っての遊び（おいかけっこ、トランポリン、ぶらんこなど）（４歳児）
・まずは、自分の体の使い方の理解につながるような、実際に自分の手、足、体を使う経験、抱かれる感じ、揺れる、つかまえられる、斜めの時の体の向き、登る、滑る等の経験を増やす（４歳児）
・体を動かす（４歳児）

・体を動かして遊べる環境。手先を使う遊び。できた自信（５歳児）
・片足立ち、踏み台昇降など感覚統合の視点を踏まえてのサーキットなど（２年生）
・指先を使うあそび（３年生）
・手先の訓練（動物工作、ひも結び）（４年生）
・手先を使うこと（６年生）

（４）【認知的側面】

この項目には 11 件の記述があった。

・ことば遊び、聞き分け、お店屋さんごっこ　（１年生）
・読み聞かせ（１年生）
・ひらがな・・・意味づけして覚える。文字と絵をつなげて指導（１年生）
・粘土（指先)、指で空書き（背中書く）（１年生）
・数の学習のゆっくり指導（１年生）
・注意力や記憶力を伸ばすゲーム、しりとり、文字チップによる単語作り（２年生）
・絵カードを使って、ものを用意させる（２年生）
・身辺処理、分かち書きの文を読んで情報を入れる、テープにとって、聞いて文にする（３年生）
・パズル、迷路などで図形っぽい課題を必ず１つ（３年生）
・声に出して何度も読む（４年生）
・よくきこう、よく見よう（動物なき声、カルタ、すごろく）（５年生）

（５）【自信や意欲】

この項目には 12 件の記述があった。

・小さなことでも認めていくこと（４歳児）
・本児のレベルよりも少し簡単な課題で自信をつけさせる（４歳児）
・自分の思いをことばにして伝えられるようになるように教師との信頼関係を作り、話しやすい雰囲気にする。聞き直さない。先生聞いてなかったからもう一回教えて（４歳児）
・見る力→伝える力を育てる。自己肯定感を育てる課題（５歳児）
・少しの工程が分かってできる遊びを通して「こうしたらこうなった」と分かることを増やす→自分の手で経験できる機会の増加。体を動かして遊ぶことでできた実感を持つ（５歳児）
・すぐに対応する。イメージに合わせる（５歳児）
・語彙を増やす。人との関係を作る（１年生）
・本人ができることをとり入れる（達成感を持たせる)。短い時間の中でできること（２年生）

・理解できることばを増やす学習（なぞなぞ、カテゴリー別のことばのビンゴ、５W1Hのカードゲーム、お話すごろく）、困ったときにことばでヘルプを言えること（ヒントカードの用意。相手が嫌な気持ちになることばの表作り）、他児との小集団指導の中で自分の気持ちを伝えることに自信を持たせる（５年生）
・自信を持たせる。活動的になるように。感情を表せるように（２人同時に指導して競わせる）（５年生）
・ゲーム性のある楽しい指導、カード、自由な時間の保障（５年生）
・本児のニーズを大切にし「できた」「オレってすごい」と感じるような指導を目指しています（６年生）

（６）【教科学習】

この項目には５件の記述があった。

・ひらがな読み書き、算数、音読（１年生）
・個別で国語、算数の学習支援（２年生）
・国語算数を中心とした基礎的学習（１～⑫２年生レベル）（３年生）
・国語取り出し指導。例）ごっこ遊びをした後、黒板に文章を書いてみる。会話パターンの習得（３年生）
・言葉だけでなく視覚的なものを加味すると理解しやすいので、絵の入った本を読んでもらったり、「きくきくドリル」等で耳を鍛えたりしている（５年生）

（７）【他者とかかわる】

この項目には 22 件の記述があった。これらはさらに「①人とのかかわり」「②気持ちのコントロール」に分類できた。

①人とのかかわり(15)

・本児の興味あるクワガタのオモチャをつかって、おいかけっこやごっこあそびの導入。対人への関心をもつような遊び（３歳児）
・対戦できるおもちゃで場を共有できるような活動（４歳児）
・ボーリングをして倒れた時に一緒に喜び合う。特定のおもちゃを出すと一人の世界に行ってしまうのでなるべく遠ざける。唯一追いかけっこでは相手を意識して笑顔でやりたがるので追いかけっこを沢山しています（４歳児）
・気持ちをことばにして伝え、思いを表す（４歳児）
・友達とかかわり合える遊び（４歳児）
・本児が目的を持ってとり組めるような活動を用意し、その中で教師と一緒に様子を見たり、行ってみたりして、「楽しい」「嬉しい」などの気持ちを一緒に感じられるようにしている（４歳児）
・教師のかかわりを心地よいと感じることが前提（４歳児）

・本児の好きなものを中心として、教師と簡単なやりとりをして遊ぶ（ケーキ、アイスクリーム)。本児の視界に入りながら話しかける（４歳児）
・本児の好きなごっこ遊びを通して、相手に思いやイメージを伝える（４歳児）
・本児の好きな遊びにとことん付き合い、遊びの楽しさを心と体で一緒に感じていくこと（５歳児）
・他児とのかかわりの中で気落ちを調整しながら、思いを言い合えるような遊び（５歳児）
・パターン化されたやりとりで気に入ったフレーズを使用し笑いあえる（５歳児）
・母親も含めてルールのあるあそび（５歳児）
・気持ちを代弁（５歳児）
・迷路、クロスワードを使いながら、ことばを引き出す（２年生）

②気持ちのコントロール（７）

・見通しをもたせてから、遊ばせるようにしたり、教師と一緒に遊ぶ中で、教師の気持ちに気づけたり、働きかけに応じることができた時や教師と一緒に遊んで楽しいと思えたりした時に、ほめたり価値づけたりするようにしています（４歳児）
・教師の思いや他児の思いを伝え、相手の思い等に触れる機会を作る。思いとちがった時に折り合いをつけられるように一緒に考えていく（４歳児）
・何をするのか、写真に撮り、スケジュールを理解できるように。（５歳児）
・拒否に対し本児の気持ちに添った上で要求を受け入れる（５歳児）
・担任の先生と密な連携（４年生）
・わらべうた、となえことば、昔がたり、お手玉投げ、木の棒投げ、受け取り（声を出しながら)、ビーズ通し作品、詩など（５年生）
・不快な気持ちを自分や物に当たらないように（中１年生）

（８）【その他】

この項目には８件の記述があった。

・構音指導（４歳児）（１年生）
・構音指導、口腔機能訓練、微細運動、粗大運動、呼気訓練など（１年生）
・呼気訓練（フワフワボール、ストローサッカー）（４年生）
・単音節では発音できるか？単語になると誤るので悩んでいる　（４年生）
・一般的な指導（構音障害）（６年生）
・カレンダーワーク、隠したカードを記憶させる（４年生）
・本人の好む作業（お菓子作り、折り紙など）を通して、微細運動、色彩感覚、コミュニケーション力を育てる。自己選択・決定（６年生）

５．指導内容・方法全体の整理

以上でまとめた８項目のうち、【その他】を除く７項目の相互関係について検討した。検討にあたっては研究分担者３名が合意するまで協議を繰り返し図式化した。その結果が図４－１である。

まず、指導内容・方法が、主として子どもの「表面に出やすいもの」に対するものか、「表面に出にくいもの」に対するものかという軸を設定した。両者を厳密に区分することは困難であるが、【表現する　伝える】【理解する　わかる】【身体の動き】【教科学習】【他者とかかわる】を「表面に出やすいもの」として捉え、【認知的側面】【自信や意欲】を「表面に出にくいもの」として捉えて整理することとした。

「表面に出やすいもの」のうち、【表現する　伝える】と【理解する　わかる】の両者はことばの遅れの指導の中心になるもので、相互に密接に関係するものとして捉えた。

【身体の動き】は【表現する　伝える】際に欠かせないものである。音声言語を話すことそのものも身体の動きと捉えることができるし、伝える手段は音声言語に限らず身体的な表現もある。また、不器用さや粗大運動の困難さがあるために伝えることが困難である場合もある。こうしたことから【身体の動き】は【表現する　伝える】と重なり合うものと考えた。

「表面に出にくいもの」のうち【自信や意欲】は子どもの活動の基本となる重要な要素

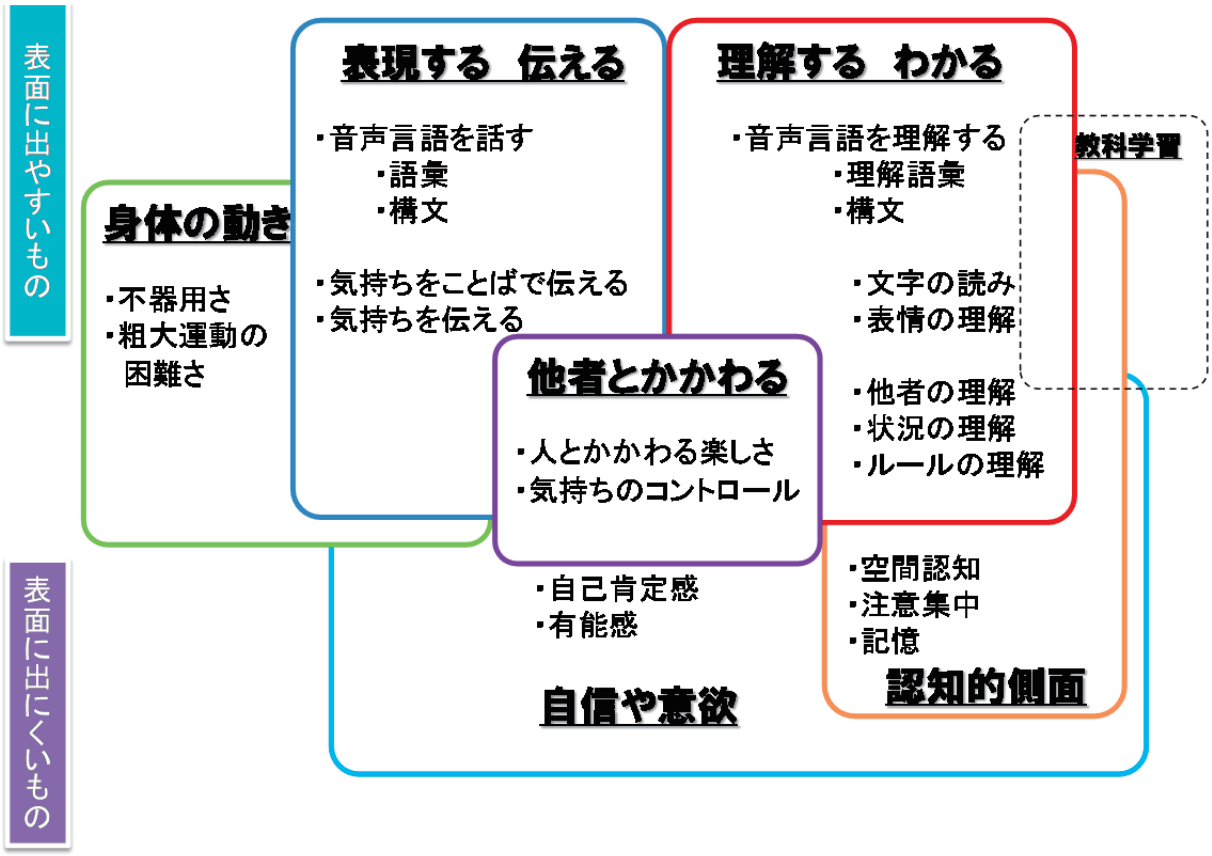

図４－１　ワークショップで収集したことばの遅れを主訴とする子どもへの指導内容・方法

でありここで取り上げた全ての項目の背景にあるものと捉えた。また、【認知的側面】は、あまり表面に出ることはないが【理解する　わかる】ために重要である。また、【教科学習】を行う際の基礎となるものである。そこで、【認知的側面】と【理解する　わかる】、【教科学習】が重なり合うものと考えた。

以上述べた５項目と全て関係しあうのが【他者とかかわる】ことである。他者とかかわることを指導するためには、ここで取り上げた５項目全ての要素を検討し、指導することが必要であると考えられた。

６．学年別の記述内容の整理

上記５で整理した８項目のうち【その他】を除く７項目について、３歳児から中学校１年生まで学年別の回答件数を計数し、その割合を示したものが図４－２である。

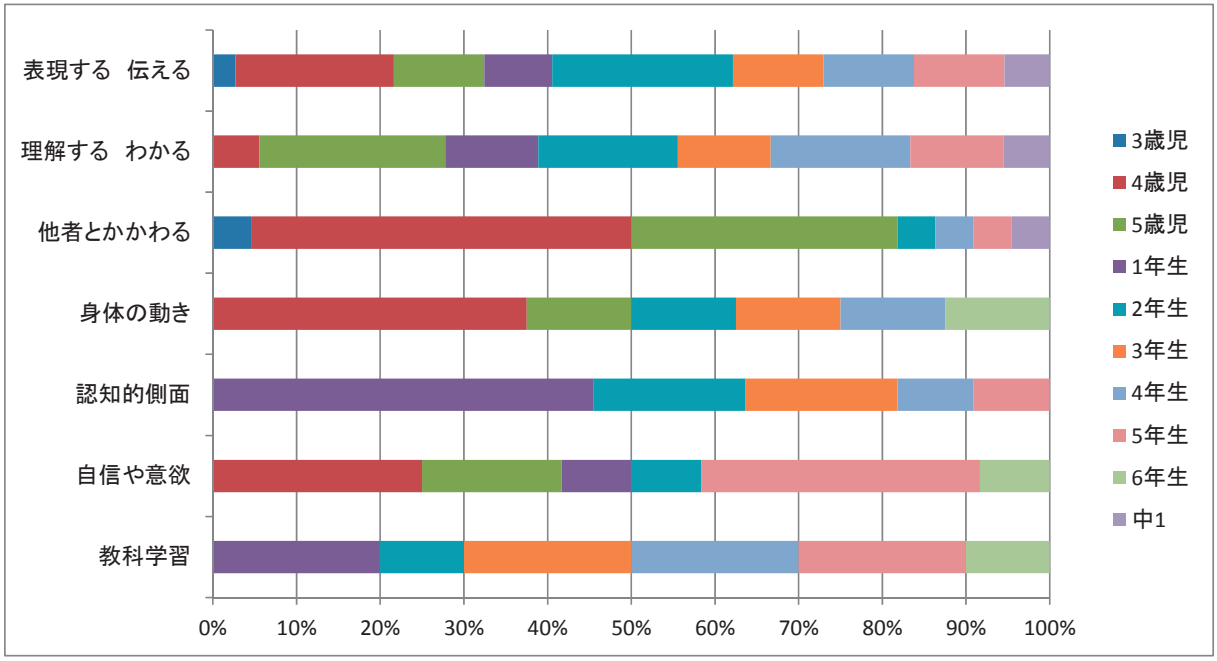

図４－２　学年別の記述件数の割合

７項目のうち、【表現する　伝える】は全学年で、【理解する　わかる】は４歳児から中学校１年生までで、【自信や意欲】は４歳児から６年生まで（３年生を除く）で回答されており、これらは、多くの学年で指導されていることがわかった。

【他者とかかわる】は幼児の３学年での回答が８割、【身体の動き】は幼児の３学年での回答が５割程度あり、幼児期での指導が多いことがわかった。【認知的側面】は１年生での回答が多いが、通常の学級において文字や数の指導が始まるためと考えられる。【教科学習】は、学齢期の全学年で指導されていた。

７．自立活動の内容との関係

ことばの教室、即ち言語障害特別支援学級と通級指導教室（言語障害）の指導内容は、

「障害に応じた特別の指導」であり、それは「特別支援学校における自立活動に相当する内容を有する指導」[1)]とされている。ことばの教室の担当者は自立活動の内容を踏まえて、指導を行っているものと考えられるが、ワークショップにおけるワークシートでは、指導内容・方法と自立活動との関係について直接的には尋ねてはいない。

そこで、自立活動の６区分 26 項目の各項目について、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編[2)]の内容と、本研究で整理したことばの遅れに対する指導内容・方法とを照合した。その結果、「１．健康の保持」を除く５区分 15 項目において本研究で整理した指導内容・方法は内容的に一致した（本研究で整理した「教科学習」については自立活動の内容に直接関係しないため検討からはずした）。それらを整理したものが表４－３である。

表４－３　自立活動と本研究で整理した指導内容・方法との関係

自立活動の区分と項目	本研究で整理した指導内容･方法
1. 健康の保持	該当無し
2. 心理的な安定	
(1)情緒の安定に関すること。	「自信や意欲」「他者とかかわる」
(2)状況の理解と変化への対応に関すること。	「理解する　わかる」
(3)障害による学習上又は生活上の困難を改善･克服する意欲の向上に関すること。	「自信や意欲」
3. 人間関係の形成	
(1)他者とのかかわりの基礎に関すること。	「自信や意欲」「他者とかかわる」
(2)他者の意図や感情の理解に関すること。	「理解する　わかる」
(3)自己の理解と行動の調整に関すること。	「理解する　わかる」「自信や意欲」
(4)集団への参加の基礎に関すること。	「理解する　わかる」
4. 環境の把握	
(2)感覚や認知の特性への対応に関すること。	「認知的側面」
(5)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること。	「認知的側面」
5. 身体の動き	
(1)姿勢と運動･動作の基本的技能に関すること。	「身体の動き」
(5)作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。	「身体の動き」
6. コミュニケーション	
(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること。	「他者とかかわる」
(2)言語の受容と表出に関すること。	「理解する　わかる」「表現する　伝える」
(3)言語の形成と活用に関すること。	「理解する　わかる」「他者とかかわる」
(5)状況に応じたコミュニケーションに関すること。	「理解する　わかる」「他者とかかわる」

「２．心理的な安定」や「３．人間関係の形成」に該当するものとして、「理解する　わかる」「自信や意欲」「他者とかかわる」が挙げられた。「４．環境の把握」に該当するものとして「認知的側面」が挙げられた。「５．身体の動き」には本研究でも「身体の動き」として整理したものが該当した。「６．コミュニケーション」に該当するものとして「表現する　伝える」「理解する　わかる」「他者とかかわる」が挙げられた。

以上からことばの教室で行われていることばの遅れに関する指導内容・方法はいずれも自立活動に相当する内容を有していることが確認できた。

＜文　献＞

１）文部科学省(2012)．改訂第２版　通級による指導の手引き－解説とＱ＆Ａ－．

２）文部科学省(2009)．特別支援学校学習指導要領解説自立活動編．

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のへの指導内容・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。

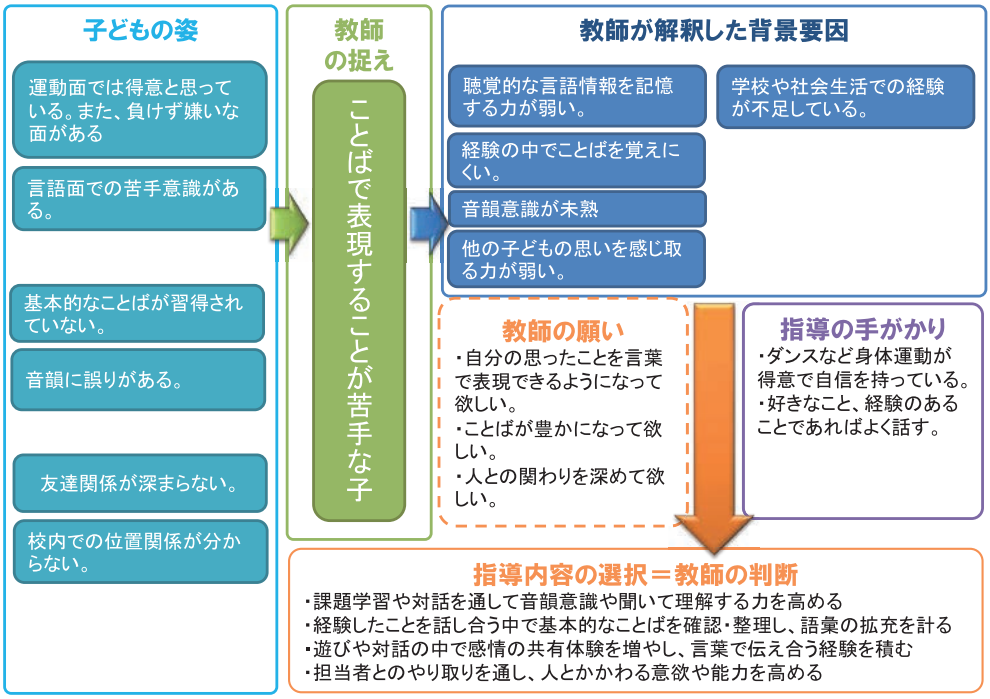

図５－１　各事例における実態の整理（事例Ａの例）

表５－１　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）

	事例A	事例B	事例C	事例D		事例E	事例F		事例G
報告学年	１年生～３年生	２年生～４年生	年長～２年生	１年生～２年生	２年生	年中～年長	１年生	２年生～３年生	１年生～４年生
事例研究の表題	話すことの苦手さがあったAさん	内容は漠然としているが、おしゃべりなBさん	得意を生かして文字を習得したCさん	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		人とのコミュニケーションがうまくいかないEさん	自分のことを認めてほしいFさん		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	知っている言葉が出てこない 言葉と意味がうまく結びつかない				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	聴覚的記銘力が弱い 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
情緒	周囲他者とのかかわりが十分には形成されていない	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	心理的な安定が困難	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				本児なりの理解の仕方 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。「聴覚的記銘力が弱い」、「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、人とかかわる意欲や能力は【他者とかかわる】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し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【他者とかかわる】が該当した。さらに「身体の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しての指導が中心であった。これは、【他者とかかわる】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、【他者とのかかわり】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】について言えば、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。

第６章

ことばの遅れを主訴とする子どもに対する早期からの支援の場に関する実地調査

１．はじめに

ことばの遅れを主訴とする子どもの指導の場として、小学生以上にはことばの教室（通級指導教室や言語障害特別支援学級）が制度に位置づけられている。しかし、幼児については、国の教育の制度に明確に位置づけられたものはない。このため、市町村によっては第２章のⅠに示したように「幼児ことばの教室」を設置するなどして、教育委員会が独自の施策を講じて支援を行っているところがある。そこで本研究では、ことばの遅れを主訴とする幼児への指導を行っている幼児の教室について実地調査を行い、各教室の実態について具体的な資料を得ることとした。

２．方　法

本研究所が実施した『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』において、幼児の指導担当者を配置している教室を抽出し、さらに指導対象児の中でことばの遅れを主訴とする子どもの割合が高い教室７教室を訪問対象とした。また、小学校のことばの教室のうち幼児の指導担当者を配置せずに幼児を指導（いわゆる教育的サービスによる指導を実施）している教室１教室も訪問対象とし、合計８教室を訪問した。各教室の概要は表６－１に示す通りである。

表６－１　実地調査を行った幼児のことばの教室等早期らの指導の場

	設置場所	*幼児担当者所属*
A市	幼稚園内設置	A市立幼稚園
B市	小学校のことばの教室に併設	B市教育委員会
C市	小学校のことばの教室に隣接設置	C市教育委員会
D市	小学校のことばの教室に併設	D市福祉部局（健康増進課）
E市	小学校のことばの教室に隣接設置	E市福祉部局（こども育成相談課）
F市	小学校のことばの教室に併設	F市ことばの教室親の会
G市	教育センター内設置	G市教育委員会
H市	小学校ことばの教室	小学校ことばの教室（教育的サービス）

各教室訪問時には以下に示す７項目について聞き取り調査を行った。

概要：設置市町村の人口・出生数、ことばの教室の設置状況、幼児ことばの教室の設置方法、担当者の所属等

対象児：障害別内訳、年齢別内訳

他機関との連携・教室への紹介経路

幼児期の指導修了後の就学先

就学時の引き継ぎ内容や方法について

幼児の指導をする利点と課題

ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導内容・方法

３．各教室の実態

（１）市立幼稚園内に設置された「幼稚園ことばの相談室」

①概　要

Ａ市は人口 46 万人台で、年間出生数が 4,200 人前後の中核市である。市内には小学校が 39 校、中学校 19 校（中高一貫校１校含む）設置されている。小学校５校に通級指導教室（言語障害）が、１校に難聴特別支援学級が設置されている。また、中学校１校に通級指導教室（言語障害）が設置されている。

市立幼稚園は 17 園（４歳児 387 名、５歳児 503 名）で、そのうち４園にことばの相談室、１園に難聴学級が設置されている。また、市立保育所４園にもことばの相談室が設置されている。幼稚園４園と保育所４園の８園で市内の地域分担をしており、指導が必要な幼児は近隣の園に通うこととしている。在籍園が幼稚園であるか保育園であるか、また、公立であるか私立であるかは問わない。

ことばの相談室設置４園と難聴学級設置１園の合計５園の副園長が情報交換や研修をする「代表者会」と担当者が集まり研修する「担当者会」がある。また代表者（副園長）と担当者が合同で交流したり研修したりする場として「合同職員会」がある。

このうち、Ａ幼稚園は２年保育の市立幼稚園で、４歳児が 30 名、５歳児が 29 名、合計 59 名が在園している。各クラスには支援を要する幼児が多数在籍しており、各クラスとも担任１名と介助員（非常勤）１名で保育している。園内でことばの相談室を利用しているのは、４歳児７名、５歳児９名の合計 16 名である。Ａ幼稚園ことばの相談室は平成７年に市内で最初に設置された。幼稚園の通級指導教室的な存在で、園内からも他園からも通ってくる子どもがいる。相談室の担当者は２名で、Ｆ幼稚園の常勤の幼稚園教諭である。

②対象児

保護者向けのパンフレットには、ことばの相談室の対象について「０歳～６歳（就学前）の乳幼児と保護者」と記されている。乳幼児とともに保護者も対象であると明記されている。また、子どもの状態については「ことばやコミュニケーションが気になる就学前の子どもさんのご相談に応じます。・ことばがなかなか出ない・正しく発音できない・ことばの言いはじめを繰り返したり、つまったり引き伸ばす・発達がゆっくりしている、コミュニケーションがとりにくい」と記述されている。

平成 24 年度の通級児の障害別内訳は、ことばの遅れ 139 名、構音障害９名、吃音 10 名で、合計 158 名であった。年齢別では、２歳児以下 41 名、３歳児 35 名、４歳児 47 名、５歳児 36 名であった。

幼稚園４園全体の平成 24 年度の通級児は、ことばの遅れ 354 名、構音障害 113 名、吃音 32 名、その他（場面緘黙）１名で、合計 500 名であった。保育所４園を合わせるとこの３倍程度の幼児が利用しているとのことであった。年齢別では、２歳児以下 106 名、３歳児 106 名、４歳児 145 名、５歳児 143 名であった。発達障害の診断や判断がある幼児は、Ａ

ＤＨＤが１名、広汎性発達障害が１名、ＡＤＨＤと広汎性発達障害が９名であった。

③他機関との連携・教室への紹介経路

保護者向けのパンフレットには「各保育所・幼稚園へ相談。もしくは相談室へ電話して下さい」とあり、行政の担当窓口として保健福祉局児童部保育課と教育委員会事務局学校教育部指導課が記されている。

実際のことばの相談室への紹介経路として、最も多いのは乳幼児健診後の保健師からの紹介である。つぎに、市内の子ども発達支援センターや療育機関からの紹介である。また、幼稚園保育所入園後に気づきのあった幼児については在籍園から紹介される。さらに、ことばの相談室を利用している保護者からの紹介もある。

④卒後の進路

平成 24 年度卒園児（25 年度１年生）の就学予定先は、通常の学級 98 名（80%）、通級指導教室（言語）８名（７%）、通級指導教室（情緒）６名（５%）、特別支援学級 10 名（８%）、特別支援学校０名であった。通常の学級に就学する予定の子どもの中には、支援の必要な子どもも含むが、特別支援学級は利用したくないという保護者が多い。

⑤就学時の引き継ぎ内容や方法について

文書としては要録の送付が基本で、就学支援シート等での引き継ぎは実施されていない。修了時に口頭で、在籍園に指導の状況を伝えている。また、教育委員会特別支援教育担当が指導参観及び在籍園参観を頻回に実施しているので、教育委員会経由での情報提供がなされている。

⑥幼児の指導をする利点と課題

・利点

・早期に子どもの発達特徴を捉えることで適した支援ができ、二次障害の予防ができる。

・子育てに悩む保護者が増えてきているので子ども理解や支援、保護者支援につながる。

・課題

・相談人数が多いため指導回数が少なくなる。

・在籍学級との連携の時間が確保しにくい。

・１歳半健診での紹介事例の増加や保護者の子育て不安の増加が見られ、担当者には幅広い知識が求められる。

・構音や吃音を主訴としていてもほとんどの子どもが「発達の課題」が見られ、就学まで相談が継続されることが多い。

⑦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

指導では、遊びを通して楽しくふれあい、話したい気持ちを育てることを大切にしている。指導の頻度や時間については子どもの実態に応じながら保護者と相談して決定している。個別指導を基本にした指導である。

保護者にも遊びに参加してもらったり、観察室で指導場面を見てもらったりする。保護者の思いや悩みを聞きながら子どもへのかかわりを一緒に考える。（平成 25 年３月訪問）

（２）小学校の教室に併設された教育委員会所管の「幼児ことばの教室」

①概　要

Ｂ市は、人口５万人台で、年間出生数が 400 から 500 人の市である。市内小学校１校（Ｂ小学校）に通級指導教室（言語障害）が設置されている。Ｂ市幼児ことばの教室は、教育委員会総務課が所管し、Ｂ小学校通級指導教室（言語障害）の施設を使用して運営を行っている。

幼児ことばの教室担当者は、教育委員会所属の「技術員」の職名で、半年ごとの雇用更新を継続した１名が配置されている。現在の担当者は、雇用更新を継続し３年目の勤務となる。担当者の人事管理は、学校長が行っている。

②対象児

対象となる幼児は３歳から５歳までとしているが、子どもの状態によっては２歳から教育相談として指導を行っている。障害の分類として、「構音障害」「言語発達遅滞」「吃音」「その他（発達障害の診断を受けている者、自閉症など)」となっている。

平成 24 年度の通級児の障害別内訳は、ことばの遅れ 23 名、構音障害 31 名、吃音８名、その他７名の合計 61 名であった。年齢別では、３歳児６名、４歳児 25 名、５歳児 30 名であった。

③他機関との連携・教室への紹介経路

Ｂ市における支援が必要な幼児への療育や教育的支援は、母子保健担当、障害福祉担当、教育の連携の下で行われている。出生後の保健師によるフォローから始まり、その時点で障害の重い子どもについては、こども医療福祉センターが対応している。１歳半健診での障害の軽い子どものフォローは、市保健センター「親子フォローアップ教室」、３歳児健診及び幼稚園・保育園の紹介の相談は、幼児ことばの教室が対応している。

幼稚園・保育所への支援及び就学後のフォローは、地区地域支援センター（特別支援学校２校）とサブセンターであるＢ小学校情緒障害通級指導教室が行っている。

④卒後の進路

平成 23 年度修了児の就学先は、Ｂ小学校通級指導教室（言語障害）５名、同校通級指導教室（情緒障害）５名、その他市内の特別支援学級２名、通常の学級 18 名であった。

⑤就学時の引き継ぎ内容や方法

就学時に幼児ことばの教室から小学校通級指導教室（言語障害）への引き継ぎは、文書で引き継ぎを行う、指導ファイルをそのまま引き継ぐ、年度末に指導参観を行い協議する等が行われていた。就学後に在籍する通常の学級への引き継ぎは、文書によるものや学級担任と引き継ぎの話し合いを行う等が行われていた。

⑥幼児の指導をする利点と課題

・利点

・幼児担当と学童担当の連携ができる。

・情報の共有、子どもに情報の引き継ぎが容易である。

・早期からの一貫した支援
・保護者・子どもへの見通しをもった支援ができる。

・課題

・特にないとのことであった。

⑦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

指導形態としては、個別指導とグループ指導を併用している。指導の頻度は、３歳児では月に２回、４歳児と５歳児では週に１回の指導で、１回あたり１時間である。

保護者には指導の様子を参観してもらったり、指導に参加してもらったりする。個別面談も実施する。（平成 25 年２月訪問）

（３）小学校の教室に隣接設置された教育委員会所管の「幼児ことばの教室」

①概　要

Ｃ市は人口 12 万人台で、年間出生数が 1,000 人前後の市である。市内には 20 校の小学校があり、そのうちの１校に通級指導教室（言語障害）が設置されている。公立幼稚園 4 園、私立幼稚園 13 園、市立保育所９所、社会福祉法人立保育所 27 所ある。幼児ことばの教室は、通級指導教室（言語障害）が設置されている市立小学校の建物の一部を使用しており、室長はその小学校長が兼務している。担当者はＣ市教育委員会に所属する常勤３名で、幼稚園教諭２名と言語聴覚士１名である。幼稚園教諭は、市立幼稚園勤務の経験があり、幼児ことばの教室を担当して７年目と 10 年以上の経験者である。幼児期の発達に関して熟知しており、ことばの教室に配置されてからは言語障害をはじめとする特別支援教育に関する研修も受けている。言語聴覚士も 10 年以上の勤務である。

幼児ことばの教室は、小学校の校舎の一部を使用しているが、小学校のことばの教室とは別に職員室・指導室・待合室がある。予算等は、教育委員会と直接やりとりをしている。教室運営等は小学校のことばの教室とは別に行っているが、研修等は合同で行っている。

②対象児

市の幼児ことばの教室運営要綱に沿って、言語に軽度の障害のある幼児を対象に通級による指導を行っている。指導対象は言語障害のある幼児であるが、自閉症・広汎性発達障害等の診断を受けている幼児の指導も行っている。

平成 23 年度の通級児の障害別内訳を見ると、ことばの遅れ 19 名、構音障害 41 名、口蓋裂１名、吃音４名、計 65 名を指導している。そのうち、自閉症や広汎性発達障害の診断を受けている幼児が４名、診断はないが自閉症と思われる幼児４名、診断はないがＡＤＨＤの可能性４名やＬＤと思われる幼児３名が含まれている。

年齢別で見ると年少児 13 名、年中児 21 名、年長児 31 名である。また、教育相談として、２歳児１名、３歳児 12 名、４歳児 19 名、５歳児 20 名、６歳児３名の計５５名の相談を行っている。

③他機関との連携・教室への紹介経路

保健師、幼稚園、保育所、医療機関等からの紹介や保護者の（市の広報誌による）直接の問い合わせから、指導が開始されている。教室紹介のパンフレットは、市内の全幼稚園・保育所に配布するほか、健康増進課、耳鼻科、教育委員会に置いている。

教室への紹介経路の内訳を見ると、平成 24 年度は、乳幼児健診・保健師から５名、幼稚園・保育所 13 名、保護者直接４名、巡回相談 13 名、その他 16 名となっている。

教室の主な連携先としては、福祉こどもセンター、市の健康増進課・こども家庭課、子ども発達支援センター、療育機関（児童デイサービス）などである。

Ｃ市には就学指導委員会と就学支援連携会議が設置されている。就学指導委員会には、幼児ことばの教室の２名の職員が事務局員として加わっている。医療・教育・福祉などの専門委員と共に、園訪問、相談、検査などを行い、市内の障害のある子どもたちの就学相談に関わっている。

就学支援連携会議には、幼児ことばの教室の１名の職員が参加している。保健師やコーディネーターが、市内の幼稚園・保育所を計画的に訪問しており、そこで得た情報を元に会議で情報交換を行っている。この情報交換は就学時の引継ぎにもつながっている。この会議の出席者は、特別支援学校関係者、相談サポートセンター担当者、関係行政部局担当者（こども家庭課、健康増進課、障がい福祉課）、Ｃ市教育委員会（教育部長、幼児ことばの教室、保健体育課、学校教育課）である。

④卒後の進路

平成 23 年度修了児の就学先は、通常の学級 22 名、通級指導教室（言語障害）６名、通級指導教室（ＬＤ）１名、知的障害特別支援学級１名、自閉症・情緒障害特別支援学級１名となっている。

⑤就学時の引き継ぎ内容や方法について

難言学級・通級への引き継ぎは、小学校との合同研修会の中で事例として報告し、小学校で担当が決まった時点でさらに詳細な連絡を行う。通常の学級への引き継ぎは、保護者を通して文書で行ったり、在籍園の担任を通して行ったりしている。

⑥幼児の指導をする利点と課題

・利点

幼児の発達段階に応じて丁寧な指導・支援ができる。保護者に対しては、子どもの実態についての共通理解を図りながら、個に応じた関わり方を伝えたり、子育ての悩み等に対応していくことができる。ことばに表れる子どもの実態について保護者に理解を得られる。

・課題

様々な機関との連携を進めているが、難しさがある。ことばの遅れの子どもの場合は、結果が見えにくい。１対１では、うまくできることも集団の中では、うまくできないことで般化に課題がある（指導の最後に複数での指導を取り入れているが）。長年通うことになるので保護者への負担が大きくなる。

⑦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

指導内容は、リズム遊び、おままごとなどの役割遊び、ことば遊び、手遊び歌などを行い、人とかかわりながら遊びを楽しむようにしている。指導の頻度は、週に１、２回で、１回あたり 45 分である。１対１の個別を中心に指導を行い、複数での活動を行う場合もある。

保護者とは指導後に直接話をすることにしている。付き添いのできない保護者のみ、連絡帳を使用している。（平成 24 年２月訪問）

（４）小学校の教室に併設された福祉部局所管の「未就学児ことばの教室」

①概　要

Ｄ市は人口 24 万人、年間出生数 1,800 人前後の市である。市内には小学校 47 校、中学校 26 校（私立１を含む）が設置されており、小学校の３校に通級指導教室（言語障害）が設置されている。平成 25 年度に３校とも「未就学児ことばの教室」が設置され、各１名の未就学児ことばの教室相談員が配置されている。同相談員は午前中の勤務で年間 800 時間いないとされており、業務として、ことばの教室における未就学児の教育相談に関すること、ことばの発達等に対する指導に関すること、幼児の健康診査および発達相談事業等に関すること、その他必要な事項に関することが挙げられている。

②対象児

未就学児ことばの教室では、保護者の要望により、年齢や障害の種類にかかわらず相談に応じている。相談回数は、月１、２回の教育相談、３か月から６か月程度間をあけて経過観察するケースなど、子どもの実態や保護者の要望に応じている。５歳児については実態に応じて週１回の指導を行っている。

このうち、Ｄ小学校に設置された教室で週１回の指導を受けている５歳児は、平成 25 年 10 月現在 21 名であった。その障害別内訳の内訳は、ことばの遅れ 15 名、構音障害６名、21 名のうちＡＤＨＤの可能性がある子どもが４名、広汎性発達障害の可能性がある子どもが５名であった。

これらの子どもを含めて教育相談にきている子ども全体の年齢別内訳は、３歳児６名、４歳児 29 名、５歳児 31 名、合計 66 名であった。教育相談については障害別の整理をしていないが、ことばの遅れに関する主訴としては以下のようなものがあった。

・ことばの数が少なく単語で話す。　・ことばがはっきりしない。ことばが幼稚。
・こちらの言うことがよく理解できない。　・落ち着きがない。じっとしていられない。
・不器用である。　・発達が全体に遅れがちである。
・特定のもの（事がら）にこだわりがある。　・人とのかかわりに心配がある。

③他機関との連携・教室への紹介経路

ことばの教室には、保護者から直接の連絡（市の広報やインターネット等で調べて）があったり、在籍園、健康増進課、児童相談所、医療機関、他の相談機関等からの紹介があったりする。

また、乳幼児健診で市内のことばの教室担当や未就学児ことばの教室相談員が相談対応をしたり、市の特別支援教育相談員（就学指導委員）として、市内ことばの教室担当が幼稚園・保育園の相談対応をしたりして連携を行っている。子どもの状態によっては、病院（小児科，歯科口腔外科，心療内科等）への紹介も行っている。

④卒後の進路

D小学校に設置された教室の平成 24 年度修了児の就学先について見ると、教育相談で対応していた子どもは、通常の学級 11 名、通級指導教室（言語障害）11 名、自閉症・情緒障害特別支援学級２名であった。週１回の指導であった子どもは、通常の学級４名、通級指導教室（言語障害）10 名、知的障害特別支援学級１名、自閉症情緒特別支援学級３名であった。

⑤就学時の引き継ぎ内容や方法について

週１回の指導を行っていた児童については、就学先にかかわらず、保護者の要望に応じて，年度末に園に送付している報告書を就学先にも送付している。また、教育相談対応していた修了児についても、保護者の要望に応じて就学先に引き継ぎ資料を送付している。

⑥幼児の指導をする利点と課題

・利点

・早期から支援（子どもに対しても保護者に対しても）が開始できる。
・構音指導の必要な子どもについては、年長時に指導を行うことによって就学前に指導を終了することができるケースもあり、子どもや保護者の負担が軽減できる。
・個別のかかわりをもつことにより経験をひろげることができる。
・子どもの発達を客観的にみることができる。
・自己肯定感の向上につながる。
・生活環境を整えることにつながる。
・保護者の心理的な安定につながる。
・医療機関など他機関と連携できる。
・就学指導の相談に応じることができ、就学先へ引き継ぎができる。また、就学前にかかわることにより、就学後にスムーズに相談につながるケースがある。

・課題

・教育相談・指導のニーズが増加し、指導時間や指導場所の確保が難しい。
・他の教育相談機関との連携や役割分担が難しい。
・小学校の教員が担当しているため、指導方法や教材について等、指導技術の継承が難しい。また、子どものニーズ、保護者のニーズ、担当者の思いに相違が生じるケースがある。
・保護者の送迎がないと対応できない（仕事の都合等で通うことが難しいケースがある）。
・幼児の教材を準備するための予算がない。

⑦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

指導の頻度は、子どもの状態に応じて、週１回の指導（年長児）、月１，２回程度の教育相談、３か月から半年の間をあけて経過観察するケースなどがある。１回あたり約１時間である。子どもの状態に応じて、個に応じた学習方法や達成感のもてる学習内容、特性に応じた学習形態（個別指導，少人数活動）、心理的な安定の得られる学習環境に配慮している。課題を通して、困った時に手伝いを求めたり、適切な言語表現をしたりできるように、かかわっている。苦手なことがあり集団適応が難しい子どもが多いため、個別のかかわりにおいては、誉められる、認められる、活躍できる場となるようにかかわっている。

（平成 25 年 10 月訪問）

（５）小学校の教室に隣接設置された福祉部局所管の「幼児ことばの教室」

①概　要

Ｅ市は人口 23 万人台で、年間出生数が 2,000 人前後の市である。市内には小学校が 19 校、中学校が 13 校設置され、小学校の２校に通級指導教室（言語障害）が、１校に通級指導教室（発達障害）が設置されている。幼児ことばの教室は、通級指導教室（言語障害）が設置されているＥ小学校の建物の一部を使用しており、小学校のことばの教室に隣接している。

幼児ことばの教室はＥ市教育委員会によって平成４年に開設され運営されてきたが、平成 23 年度からは、市の福祉部局であるこども育成部こども育成相談課の所管となり、健康相談事業の一環という位置づけで運営されている。小学校の建物を使用しているため、こども育成相談課と教育委員会及び学校長の連携・協力により事業が進められている。学校の休業日は開室できないため、開室日は月曜日から金曜日で、８月は閉室となっている。学校の施設利用にかかる料金はこども育成相談課から支払われているほか、様々な備品もこども育成相談課の予算から支出している。ただし電話、紙等、日常発生する細かな事項は小学校の通級指導教室のものを使用している。

教室担当者は２名で、こども育成相談課の嘱託員である。担当のうち１名は、元小学校のことばの教室の担当者であり、10 年以上の経験がある。もう１名は、言語聴覚士であり、言語聴覚士養成の専門学校勤務の経験がある。２名合わせて年間 212 日の勤務日となっている。２名の担当者は、月に数回は勤務日が同じになるが、ほとんどの開室日はどちらか１名での勤務となっている。担当者はこども育成相談課の所属であり学校の職員ではないが、出勤簿はＥ小学校におき、直接教室に出勤している。

こども育成相談課の保健師と密に連携をとりつつ、指導が進められているほか、茅ヶ崎小学校ことばの教室のスタッフとも日常の交流、研修を行っている。

②対象児

市内の言語障害のある幼児を対象に通級による指導を行っている。幼児の通級は基本的に月に１回のペースで行われている。

平成 24 年度の通級児の障害別内訳を見ると、ことばの遅れ 56 名、構音障害３名、吃音

３名、場面緘黙２名、計 64 名であった。構音障害のある子どもが少ないが、これは、構音障害があっても何らかの発達の課題を抱えている子どもについてはことばの遅れとして捉えているためである。

年齢別で見ると２歳児４名、３歳児 12 名、４歳児 24 名、５歳児 24 名であった。

③他機関との連携・教室への紹介経路

保健師、幼稚園、保育所、医療機関等からの紹介や市のホームページなどからの情報入手により、ますは、保護者から、こども育成相談課への問い合わせから始まる。子どもの発達が気になったり、ことばが気になったりすると、直接教室ではなく、まずはこども育成相談課に問い合わせる仕組みとなっている。

そこで保健師によるこども相談が行われ、その状況によって、ことばのことが主であれば、幼児ことばの教室への通級へとつながる。他には、こども相談の継続、親子教室の紹介、こどもセンターの紹介等もある。

④卒後の進路

平成 23 年度終了後の就学先は、通常の学級 17 名、通級指導教室（言語）10 名、特別支援学校１名となっている。

⑤就学時の引き継ぎ内容や方法について

通級予定の子どもについて、市内小学校２校の通級指導教室担当者と話す機会を設け、引継ぎを行っている。保護者から、小学校の通級指導教室に幼児教室からの引き継ぎを申し出てもらうことにより、必要な情報をやり取りしている。

通常の学級へは、保護者から必要に応じて口頭で担任に伝えていることがある。

幼児のことばの教室が基本的に月１回のため、週１回通級が原則となる小学校の通級を保護者がためらう場合も多い。

⑥幼児の指導をする利点と課題

・利点

幼児の状況に応じて必要な指導・支援ができる。また、ことば以外の課題や抱える背景が発見でき、他の機関につなぐことができる。保護者に対しては、子育てや、子どもとかかわる姿勢、心構え、具体的な情報などを提供することができる。

教育委員会ではなく、こども育成相談課の管轄になったことで、保健師との連携が密になり、子どもや、保護者の抱える課題に対応しやすくなった。

・課題

対象児の数の増加による、指導回数の確保が難しい。

⑦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

指導の頻度は、概ね月１回である。対象児の数、保護者相互の情報交換から回数の公平性を求められる等の理由から、これ以上頻度をあげることはできない。１対１の個別指導と保護者への支援が中心である。（平成 25 年３月訪問）

（６）小学校の教室に併設された親の会運営の「幼児のためのことばの相談室」

①概　要

Ｆ市は人口 32 万人台で、年間出生数が 2,600 人前後の中核市である。市内には小学校が 74 校、中学校が 46 校（私立２校含む）設置されている。小学校２校に通級指導教室（言語障害）が設置され、その２校に「幼児のためのことばの相談室」が設置されている。

Ｆ小学校の幼児のためのことばの教室は、親の会が主体となり昭和 55 年に開設された。以後、毎年、指導が必要な幼児数等を記した要望書を教育委員会に提出し、補助金を受けて運営されている。

担当者は、養護教諭の免許を持つ常勤１名と幼稚園教諭の免許を持つ非常勤１名である。２人ともＦ小学校の教職員ではないが、教職員とは日常的に交流がある。Ｆ小学校通級指導教室とは職員室（通級指導教室用）、指導室や、電話等の備品を共同で使用している。

②対象児

市内の幼稚園と保育所の３歳児以上の幼児が対象である。毎年６月に市内の全幼稚園と全保育所にことばの相談室のパンフレットを送付している。

平成 25 年度の通級児は、ことばの遅れ 11 名、構音障害６名の合計 17 名である。年齢別では、年少児１名（ことばの遅れ）、年中児７名（ことばの遅れ５名、構音障害２名）、年長児９名（ことばの遅れ５名、構音障害４名）である。なお、発達障害の診断のある幼児はいないが、担当者が発達障害の特徴があると捉えている幼児３名おり、内訳はＡＤＨＤが１名、広汎性発達障害が２名である。

③他機関との連携・教室への紹介経路

幼稚園・保育所からの紹介か、Ｆ市子育てサポートセンターからの紹介が大半。保護者から直接の問い合わせは少ない。サポートセンターは乳幼児健診で所見のあった子どもの相談を受けており、同センターで「ことばの教室が適切」と判断された子どもが紹介されてくる。市内には、障害の診断がある子どもたちを対象にしている母子訓練センター、障害のある子どもを対象にした保育園、整肢療護園があるが、それらへの紹介もこのサポートセンターが実施している。

④卒後の進路

平成 24 年度修了児 11 名の就学先は、通常の学級８名（73%）、通級指導教室（言語）３名（27%）であった。幼児担当者から見ると特別な支援を必要とする子どもであっても保護者の考えで、とりあえず通常の学級に就学する例が多い。通常の学級のみの子どもの保護者にも、心配なことがあったらいつでも相談するように伝えている。

⑤就学時の引き継ぎ内容や方法について

通級や特別支援学級を希望する児童については、就学相談時（11 月）に審議資料を就学指導委員会に提出している。Ｆ市では就学指導委員会で使用する文書を就学先にも送付しているとのことである。このため在籍学級にも幼児期の子どもの実態や指導内容が送られている。Ｆ小学校の通級指導教室を利用する子どもについては、日頃から小学校担当者も

見ているが、就学決定後は引き継ぎの会議を実施し、幼児期の指導記録をそのまま小学校の通級指導教室担当者に渡している。

⑥幼児の指導をする利点と課題

・利点

・障害の程度は軽度かもしれないが園生活で困っている子どもを支援することができる。

・保護者も在籍園では子どもの状態についてなかなか話せないが、ことばの教室では話しやすい。ことばの教室ではほっとしているようだ。

・小学校併設なので、子どもも保護者も小学校生活をイメージしたり見通しを、持ったりすることができる。

・課題

・園での生活を直接把握したいが、園を訪問することができていない。

⑦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

指導内容として、身体を使った遊び、手先を使った遊び、音の弁別等の学習は必ず入れている。幼稚園・保育所ではなかなか味わえないかもしれない達成感や自己肯定感が育つよう心がけている。指導の頻度は、毎週１回で、１回あたり 45 分である。１対１の指導が基本。小学生を含めたグループ指導を行うこともある。

指導中、保護者には待合室で待っていてもらい、指導後指導内容等について直接話すことにしている。保護者によっては子どもと一緒に遊んでもらい、かかわり方のヒントを出すようにしている。（平成 25 年６月訪問）

（７）教育センター内に設置された教育委員会所管の「幼児言語教室」

①概　要

G市は人口 71 万人台で、年間出生数が 5,800 人前後の政令指定都市である。市内には小学校 87 校、中学校 43 校設置されており、このうち小学校５校に通級指導教室（言語障害）と４校に通級指導教室（発達障害）が、中学校１校に通級指導教室（発達障害）が設置されている。幼児のためのことばの教室である幼児言語教室は４か所あり、通級指導教室（言語障害）設置校のうちの２校、設置校ではない小学校１校と特別支援教育センター内に設置されている。市内には担当者が 15 名配置されている。このうち、センターに設置された幼児言語教室には担当者が４名配置されている。

②対象児

対象児については、「発音が気になる子ども、吃音が気になる子ども、言葉の発達が気になる子ども」としており、「言葉の発達が気になる子ども」とは、「言葉数が少ない、言葉がつながらない、会話ができない」との例示がされている。

平成 24 年度に市内４か所の幼児言語教室に通った幼児は 521 名であり、ことばの遅れ 383 名、構音障害 92 名、吃音 43 名であった。年齢別では３歳未満児９名、３歳児 68 名、４歳児 150 名、５歳児 294 名であった。このうち発達障害の診断があるかその可能性のあ

る幼児は 143 名であった。

センターに設置の教室には 117 名が通っており、ことばの遅れ 89 名、構音障害 23 名、吃音５名であった。年齢別では、３歳未満児３名、３歳児 16 名、４歳児 31 名、５歳児 67 名であった。このうち発達障害の診断があるかその可能性がある幼児は 35 名であった。

③他機関との連携・教室への紹介経路

幼児言語教室では、在籍園を訪問して園での様子を参観し担任の先生と懇談することを年に２回、逆に在籍園の担任の先生が幼児言語教室を訪問して参観し懇談することを年１回実施している。また３歳児と４歳児については指導状況報告書を作成し在籍園に報告している。こうした在籍園と連携の他、医療機関や保健福祉センターと指導事例に関しての連携が行われている。

平成 24 年度の幼児言語教室への紹介経路を見ると、４教室全体では、幼稚園・保育所からの紹介が 195 名、保健福祉センターからが 141 名、医療機関からが 102 名、保護者自身からが 67 名、その他が 16 名となっていた。センターに設置の幼児言語教室では、保健福祉センターからが 34 名、幼稚園・保育所からと医療機関からがそれぞれ 32 名、保護者自身からが 18 名、その他１名であった。

④卒後の進路

平成 24 年度卒園児（25 年度１年生）の就学予定先は、４教室全体では、通常の学級 186 名（69%）、通級指導教室（言語障害）45 名（17%）、通級指導教室（発達障害）13 名（５%）、特別支援学級（知的障害）11 名（４%）、特別支援学級（自閉症・情緒障害）７名（３%）特別支援学校６名（２%）であった。センターに設置の幼児言語教室では、通常の学級 49 名（72%）、通級指導教室（言語障害）10 名（15%）、通級指導教室（発達障害）１名（0.3%）特別支援学級（知的障害）１名（0.3%）、特別支援学級（自閉症・情緒障害）３名（４%）特別支援学校４名（６%）であった。

⑤就学時の引き継ぎ内容や方法について

就学に向けて、子どもの特徴や配慮して欲しいこと等を学校に伝えていく方法について保護者とともに考えていく。その際、相談支援ファイルである「すくすくファイル」を活用することもある。また、保護者の了解の下に幼児言語教室と小学校の通級指導教室や特別支援学級が連携を行う。

なお、保護者とは、教育相談を繰り返し行い、保護者の日頃の悩みを話し合ったり、発達検査をもとに実態を共通理解したりしている。こうした相談を繰り返しながらその子にあった就学先を考えるようにしている。

⑥幼児の指導をする利点と課題

・利点

・早期に支援することで自己肯定感を下げず二次的障害をさけることができる。

・保護者の育児不安や育てにくさを相談できる場となる

・課題

・年齢が低いため、家族からの理解が得られにくいことがある。
・相談待機の方が常に６か月くらいまで待っていただくこと。
・相談の時間の確保が難しい。

⑦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

指導内容は、親子遊び（３歳児）、手遊び、サーキット（運動遊び）、ルールのある遊び好きな遊び、絵本の読みきかせなどである。指導頻度は、毎週１回、２週間に１回、１か月に１回の中から子どもの実態に応じて設定している。１回あたり 45 分から１時間程度の指導である。子どもの実態に応じて、個別指導または個別＋グループ指導、または、グループ指導から選択する。

３歳児では親子遊びを取り入れている。保護者は、指導中にはマジックミラー越しに様子を見ることができる。指導終了後に担当者と保護者が直接話す時間を取る。

（平成 25 年３月訪問）

（８）小学校通級指導教室における幼児への教育的サービスとしての対応

①概　要

H市は人口 190 万人台で、年間出生数が 14,000 人程度の政令指定都市である。市内には 204 校の小学校があり、そのうちの 10 校に通級指導教室（言語障害）が設置されている。市内には市立幼稚園 10 園、私立幼稚園 132 園、市立保育所 21 か所、私立保育所 225 か所がある。教育センター内に幼児教育センターが設置され、各区の市立幼稚園の機能を総括し、私立幼稚園と緊密に連携して、札幌市全体の幼児教育の水準向上を図っている。

小学校２校のことばの教室に各教室１名ずつの幼児担当者が配置されている。この幼児担当者による指導を受けている幼児については教育委員会の指導担当課で把握している。また、就学相談は幼児教育センターで行っている。

しかし、全てのことばの教室に幼児担当が配置されていないため、教室によっては小学校の担当者が「教育的サービス」[1)]として幼児の相談や指導を行っている。ここに述べるのはそのような教室の例である。

②対象児

対象とする子どもの年齢に下限はない。難聴児は０歳児で相談に来たケースもある。継続相談（指導）は、本務に支障のない範囲で行う。

平成 24 年度の通級児の障害別内訳は、ことばの遅れ（全体発達の遅れ含む）11 名、構音障害 11 名、吃音４名、の計 26 名で、学年別では３歳児６名、４歳児７名、５歳児 13 名であった。これらの保会に教育相談として 36 名の幼児が訪れており、そのうち、ことばの遅れ（全体発達の遅れ含む）は 15 名であった。

学童が通級する場合は、「支援委員会」を通すが、幼児の場合は、相談の延長で進めるので、判定委員会のようなものはない。教育相談の状況報告（相談日・氏名・障害の状況・継続の有無）を月に１回教育委員会に報告している。

③他機関との連携・教室への紹介経路

保健センター、幼児教育センターの巡回指導員、デイサービスからの紹介が多い。それ以外では、幼稚園・保育所、インターネット、医療機関（耳鼻科・こども発達心療内科）から、紹介されてくるケースもある。連携先としては、保健センター、幼児教育センター、幼稚園・保育所、耳鼻科のＳＴ等である。

④卒後の進路

平成 24 年度の修了生 26 名のうち、通常の学級 13 名、通級指導教室（言語障害）12 名、難聴 1 名である。なお、通級指導教室（発達障害）は、学校に半年通ってから、学校のフォローだけでは不十分な子どもを対象としている。

⑤就学時の引き継ぎ内容や方法について

希望者のみ、引継ぎ資料を作成して、４月１日前に渡している。保護者経由で学校に届けてもらう場合と管理職経由（学校経由）の二通りがある。学校経由の場合、担任に届かなかった時もあった。新１年生の場合は、授業参観日に訪問して、担任と話をすることもある。

⑥幼児の指導をする利点と課題

・利点

・幼児の時からみられるので長期間の指導ができる。

・環境が変わるときに相談ができ、早期から対応ができることで、子どもの成長が異なっているように思える。

・課題

・幼児期の対応はことばの教室だけでよいのかどうか判断が難しい。

・適切な紹介先がない。

・診断があり、デイサービスにも通っている子どもが個別の指導を求めて教室にも来る。

・同じような状態の子どもであっても、受けるサービスが異なっている。

⑦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

指導は保護者同室で、１時間から１時間半の時間を使い、遊びを中心にしている。プレイルームで身体を動かす活動を中心に行い、指導室ではままごと、買い物ごっこ、ミニカー等でのごっこ遊び等を行う。保護者には、子どもの反応を確認したり、気持ちを代弁して、関わり方の見本を見せたり、子どもの様子を気づかせたりしている。

（平成 25 年 7 月訪問）

４．おわりに

言語障害の中でもことばの遅れは就学前の早期に気づかれることが多く、子ども本人にも保護者にも早期から適切な支援がなされることが重要である。第３章で報告した事例研究は、幼児期の指導そのものや、幼児期の指導を引き継ぐ形で小学生の指導をしている事例が大半であった。

文部科学省は『通級による指導の手引き』[1)]の中で「幼児期における障害の早期発見や適切な指導などの早期対応は幼児が障害の状態を改善・克服し、望ましい成長発達を図る上で大きな効果があります。このような観点から、通級指導教室教員が本務に支障の無い範囲でいわゆる教育的サービスの一つとして幼児の教育相談に応じることは差し支えないでしょう」と述べ、ことばの教室における早期からの支援の必要性を指摘している。H市立小学校における実践がこの教育的サービスにあたる。教室担当者の熱意によるものであるが、その熱意を支える制度がないのが現状である。

本章で報告したA市からG市までの施策は、国の教育制度がない中で、市町村単独事業として実施しているものである。

A市では幼稚園内に教室を設置している。自園だけではなく他の幼稚園や保育所からも通ってきており、実質的に幼稚園における通級指導教室と言えるであろう。B市とC市は小学校内に教育委員会所属の幼児担当者を配置した教室を設置している。幼児と小学生の教室が同じ教育の枠組みの中にあるため連携がしやすい。他方、D市とE市は小学校内に福祉部局の職員を幼児担当者として配置した教室を設置している。この２市では母子保健や福祉機関との連携が容易であると同時に小学生の教室と併設や隣接設置のため就学にあたっての連携もしやすい。F市では親の会が教育委員会に要望して教室を運営している。この形態での運営が 30 年以上になるが、早期からの支援の重要性を保護者が呼びかけ行政が形にしてきたものであろう。G市は教育センターに設置している。充実した設備とともに行政との連携のしやすさがある。

これらの取組の成果として、早期から一貫した支援ができる、自己肯定感を高め二次的障害を防ぐことができるなどの幼児にとっての利点や、保護者支援ができる、保護者とともに子どもとのかかわりを考えることができるなどの保護者や担当者にとっての利点が挙げられている。

どの教室も多くの幼児を支援し、さらにその人数は増加傾向にある。また、幼児の教室修了者の就学先を見ると通常の学級が多い。これは幼児期の支援によって子どもの状態が改善されたか､通常の学級での支援の在り方を考えることができたためであると考えられ、幼児期の指導の成果と見ることができよう。

各教室では、母子保健や福祉機関と連携し支援の必要な幼児を受け入れていた。また、保護者から直接の相談にも対応する体制を取っていた。地域に開かれた教室であると言えよう。A市からE市では小学校の教室に併設または隣接して設置されている。またH市では小学校の担当者が幼児を指導している｡このことにより就学時の引き継ぎが容易である。

以上のように、幼児のことばの教室はことばの遅れを主訴とする子どもたちの早期から一貫した支援が実現する上で重要な役割を果たしていると言えよう。

＜文　献＞

・文部科学省(2012)：改訂第２版　通級による指導の手引き－解説とＱ＆Ａ－.

第７章

ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導に対する提言

Ⅰ．ことばの教室担当者は、どのような思いで子どものことばを育てるのか

－担当者の立ち位置を「観」のレベルで考える意味－

青山新吾（ノートルダム清心女子大学）

Ⅱ．言語発達への支援

－アメリカの言語聴覚士（SLP）による言語指導からの提言－

村瀬　忍（岐阜大学）

本章では、研究協力者のうち大学の研究者２名から、ことばの遅れを主訴とする子どもの指導に関する提言をいただいた。青山新吾氏には、ご自身の言語障害教育の経験を踏まえて、ことばの教室の担当者の臨床観、指導観等を論考いただいた。村瀬忍氏には、アメリカにおける言語指導について最新の動向を示していただいた。

Ⅰ．ことばの教室担当者は、どのような思いで子どものことばを育てるのか
－担当者の立ち位置を「観」のレベルで考える意味－

青山新吾（ノートルダム清心女子大学）

「青山先生は、ことばの教室でこんなに子どもを可愛がったら、子どもが元の学級（在籍している通常の学級）に戻れなくなるんじゃないですか？」

ゼミ生の一人から、ゼミ発表中に発された一言である。これは、お友達と上手く関われないという悩みを有していた小学校２，３年生の女の子２人に対しての筆者の実践[1)]に向けられた、素朴な疑問であったようだ。筆者は、この疑問を高く評価し、ことばの教室担当者は、子どもに対して、いったい何を大切にしようとしているのかについて追究する方向に指導した。本稿では、その池田の研究[2)]での、ことばの教室担当者へのインタビューデータを元に、ことばの教室担当者が寄って立つ「観」について検討し、今後のことばの教室実践を支える担当者の立ち位置について考えたい。

１．ことばの教室担当者へのインタビュー

池田(2013)[2)]は、ことばの教室担当者２名（K先生、S先生）に、50分程度の半構造化インタビューを実施している。２名は共に男性であり、教職経験は10年以上あるものの、ことばの教室担当経験が３年以下であった。また２名とも、池田の指導教員である筆者とは、時折一緒に自主研修会で学ぶ等の人間関係を有していた。本研究を行った池田は学部の４年生であり、通級に関する文献のレビューや実地の指導参観等で基礎的な学習を積んでいた。

２．インタビューの結果

（１）インタビューで使用された「キーワード」

ここでは、インタビューの中で、それぞれのキーワードを各先生がどのくらい使われているのかをカウントし、インタビュー全体を通してそれぞれの先生が何度も使用されている言葉を「キーワード」として表１に示す。

キーワードのカウント方法については、「遊んだ」「遊び」も「遊ぶ」に含めるというように、同じ意味を持っている言葉は同様の言葉としてカウントした。また、それぞれの「キーワード」のインタビュー中の発言回数を表２に示す。

加えて、どちらの先生も同数程度（±1まで）発言されている「キーワード」、もしくは、どちらの先生も15回以上発言している「キーワード」を「共通」に大切にしている「キーワード」とし表３に示す。

表１　インタビュー中に何度も使用されたことば「キーワード」

みんな　クラス　楽しい　集団　周り　改善　帰る　治る　遊ぶ ほっとする　落ちつく　向こう　クラス

表２　各キーワードと各々の発言回数

	K先生	S先生
みんな	２８回	５回
クラス	１１回	１０回
楽しい	２０回	３０回
集団	１０回	１回
周り	４回	０回
改善	８回	０回
帰る	９回	９回
治る	５回	０回
遊ぶ	１５回	２６回
ほっとする	０回	１１回
落ち着く	２回	４回
向こう（＝クラス）	５回	０回

表３　共通に大切なキーワード

	K先生	S先生
帰る	９回	９回
クラス	１１回	１０回
楽しい	２０回	３０回
遊ぶ	１５回	２６回

表３を見ると、二人の先生に共通してよく使われている「キーワード」として、「帰る」「クラス」「楽しい」「遊ぶ」がある。また、K先生に際だって多く使われている「キーワード」として「みんな」「集団」「周り」「改善」「治る」がある。逆にS先生に際だって多く使われている「キーワード」として「ほっとする」がある。

（２）共通してよく使われた「キーワード」に関連するインタビュー内容

次に、両者に共通してよく使われた「キーワード」に関連するインタビュー内容を、一部取り上げて示す。「帰る」「楽しい」の２つ、「遊ぶ」「楽しい」の２つは、インタビュー内容の重複個所が多かったため、インタビュー内容を合同で示すこととした。

表４　「帰る」「クラス」に関連するインタビュー内容（抜粋）

＜K先生＞
・（通級指導教室で指導している内容は）スキルトレーニングであったり、いろんな発音の、構音の、運動機能のトレーニングであったりとかね。そういうこともあるし、あの～、そういうしんどさを受けるような、どっちかというとカウンセリング的なアプローチになることもあるし。で、それは全部クラスの中で、彼が彼女がどういう…悩みを持っているかに、やっぱり影響しますからね。
・自然に、こう、周りとつないでいったら、うん、悲しいけど…子どもたちは帰って行く。
・帰って行く場所があるんよっていうことは、うん、（教師自身が）思っとかないといけないし。

＜S先生＞
・クラスで…、順応っていうか、出来るようになるのが１番のめあてだと思うけど。
・やっぱクラスが１番じゃと思うけぇ。
・（通級指導教室）でパワーためて「よし、まあええか、楽しかったし。元気出たな。」ぐれぇで帰ってくれたら。

表５　「楽しい」「遊ぶ」に関連するインタビュー内容（抜粋）

＜K先生＞
・あの相撲のゲーム、遊びですよね。遊んでるわけですよ。ね。で、あれがほとんどの時間を、その、使うこともある訳です。ず～っと、あの、いろんなゲームで遊びまくって 45 分間。
・ただ遊んでるんではなくて、あの中で時間がきたらやめるとか、負けても怒らないとか、勝ったときには、その、感情反応を、うん、喜べっていう訳ですよ。そういう反応をしっかり引き出すために、手段として遊びが入っている訳ですよね。
・（言葉を）発していく、っていうその、自分から出す楽しさがあったら、あとのものっていうのは、だんだんと身についてくるんじゃないかなぁと思うし、多分どの通級の先生も、そういうことを大切にしておられるのかなぁって。

＜S先生＞
・何をするにしても、う～ん、遊びの中でなんか…、育てていきたいと思うし。
・言葉なくても、何か通じるもんってあるが。それって、うん、大切にしたいなぁって思う。「言葉はねぇけど楽しかったね」で分かる？「何々が楽しかったね」じゃなくて、「楽しかったね」でもう OK みたいな。そうし…たら、なんか、もっと自分、楽しかったってこと伝えたい、人に伝えたいっていう風に思ってくれたら OK だなぁと思うし。
・「あぁ、先生とおったら楽しいなぁ」とか、「先生とおったらほっとするなぁ」ってのがあって、じゃあちょっと頑張ってみようかなぁとか。
・もう、通級に来ょおる子は、どっちかっていうと、これ（楽しい、ほっとする）を求めてくる子が多い訳じゃろ、実際。（中略）なんか、自分が、もう…、何でできんのだかとか、辛い思いしょおる子がここ来る訳じゃけぇ、やっぱり１番こっち（楽しい、ほっとする）をしっかりやったげて、そっからパワー高めてこっち（やってみよう、できた！）っていう。

３　考　察

（１）ことばの教室担当者は自身の「臨床観」の影響を受けて実践している

Ｓ先生がインタビュー中に**「何をするにしても、う～ん、遊びの中でなんか…、育てていきたいと思うし。」**と話している。この一言に、Ｓ先生の「臨床観」が見えているようである。ことばの教室担当者は、このように自分自身の指導の根幹にある「何か」を大切にしているように思えるからである。実際、このインタビューにおいても、指導上大切にしていることを教わるという共通スタンスで行っているにもかかわらず、２人の先生が際だってよく使った「キーワード」は異なっている。

Ｋ先生に多く使われている「キーワード」は「みんな」「集団」「周り」「改善」「治る」であり、Ｓ先生に多く使われている「キーワード」としては「ほっとする」があった。これだけとって見ても、それぞれの先生方が自身の指導において、子どもの向こうに何を見ているのかが異なっていることが推察される。

また、両者に共通のキーワード「帰る」「クラス」「楽しい」「あそぶ」の４つにしても、その内実には両者で違いがあるようだ。Ｋ先生は**「手段として遊びが入っているわけ」**と話すが、Ｓ先生は**「あぁ、先生とおったら楽しいなぁ」とか、「先生とおったらほっとするなぁ」**ってのがあって、**じゃあちょっと頑張ってみようかなぁとか」**と話している。ある能力を引き上げる手段としての「あそび」と遊ぶこと自体が目的となっている「あそび」は、似て非なるものであろう。しかし、どちらも子どもを大切にして、子どもを育てようとしている実践であることは間違いない。

ことばの教室担当者は、その指導において、自身が信念として抱く「臨床観」の影響を受けて子どもを育てようとしているのではないか。だとすれば、担当者は、時に自分の「臨床観」を見つめ意識して、それを自覚しておくことが大切である。

（２）ことばの教室担当者は、自身の何を子ども達に重ねていくのか

Ｋ先生は**「自然に、こう、周りとつないでいったら、うん、悲しいけど…子どもたちは帰って行く。」**と話している。そう、ことばの教室担当者は、思いの外孤独なのである。どんなに可愛がっても、子ども達はいつか「帰って行く」のである。それを「悲しいけど・・」と表現しているＫ先生は正直だと思う。

ことばの教室担当者は、職場において少数職種であることが多いだろう。また、一人の子どもとかかわる時間の少なさや、学校という場所が「学級担任」を中心に展開する文化を有することから生じる切なさを実感することも多いのではないか。それでも、子ども達のことばを育てよう、子ども達の暮らしやすさを支えよう等の思いで、教育実践に取り組んでいる。このような担当者自身の思いは、時に、集団の中で頑張っているけれど上手くいかなかったり、上手く話せなかったりする子ども達の日常の思いと重なるのかもしれない。他の保護者と微妙な距離を感じながらも懸命に生きる保護者の方々の思いと重なるのかもしれない。だとすれば、担当者は、時に自分の「正直な思い」を見つめ意識して、それを

自覚しつつ、その思いを子どもや保護者と重ねながら仕事を進めていくことも大切ではないか。そのような思いに駆られてしまう。

（３）目に見えないことは教えられないけれど伝わることがあるかもしれない

ことばを教えるとはどういうことなのだろうか。この問いに無自覚でおれるほど、ことばの指導、特にことばの遅れを有する子どもへの指導は単純ではないと思われる。Ｓ先生は**「言葉なくても、何か通じるもんってあるが。それって、うん、大切にしたいなぁって思う。「言葉はねぇけど楽しかったね」で分かる？「何々が楽しかったね」じゃなくて、「楽しかったね」でもうＯＫみたいな。」**と述べている。Ｋ先生は**「（言葉を）発していく、っていうその、自分から出す楽しさがあったら、あとのもの**っていうのは、だんだんと身についてくるんじゃないかなぁ」と述べている。

両者は、ことばの指導におけることばの教室の限界性を意識しているのではないか。教育では、教えられることと教えられないことがある。でも、目に見えない大切なこと、通じ合っている実感や人との間でことばを使う楽しさ、ことばを使って思考すると自分自身に変化が起きること等は、ことばの教室だけで教えられることではないのだろう。だからこそ、それが「伝わる」ことに教師は心を砕き、「生活」の中でことばが育つための基盤を作ろうとしているように見える。

現実的には、もちろん目に見えることを指導することもある中で、自身の仕事の限界性とことばというものの本質に思いを巡らせ、悩みながら進む姿勢が大切なのではないか。そのような思いに駆られてしまうのである。

多忙な日々を送られることばの教室担当者の皆様が、時には，ほんの一時立ち止まり、自分自身の「観」を見つめてみることが必要ではないだろうか。「臨床観」「支援観」「指導観」等々は、何をするにしても臨床家の基盤として自身に横たわり、その臨床、実践に影響するものなのだから・・・。

＜文　献＞

１）青山新吾(2013)．エピソードで語る教師力の極意．明治図書.

２）池田実由(2013)．通級指導教室の指導のあり方について～通級指導教室と通常学級との連携の実態及び通級指導教室の居心地についてのインタビューから～．ノートルダム清心女子大学 2012 年度卒業論文（未刊行）.

３）大石益男他(1995)．コミュニケーション障害の心理．同成社.

４）堅田利明(2011)．特別支援を難しく考えないために　支援教育が子ども達の心に浸透するように．海風社.

５）鯨岡峻他(2002)．＜共に生きる場＞の発達臨床．ミネルヴァ書房.

６）鯨岡峻(2005)．　エピソード記述入門　実践と質的研究のために．東京大学出版会.

7）津守真(1987)．子どもの世界をどうみるか　行為とその意味．ＮＨＫブックス．
8）肥後功一(2003)．通じ合うことの心理臨床―保育・教育のための臨床コミュニケーション論．同成社．

Ⅱ．言語発達への支援
－アメリカの言語聴覚士（SLP）による言語指導からの提言－

村瀬　忍（岐阜大学）

１．アメリカにおける言語障害支援の担当者

アメリカ合衆国の公立小中学校では、さまざまな専門職が特別支援教育に関わっている（川合，2010a）。さまざまな専門職が関わるということは、子どもの能力を細かな領域に分け、各専門家がそれぞれの領域で評価と支援を分担することを意味する。このように能力を細分化した支援の方法は､子どもの全体像を把握しづらいという問題点はあるものの、働きかけが専門的な知識と経験に基づく点で支援の有効性が期待できる。

子どもの言語発達やコミュニケーション能力の支援を担当するのは、日本の言語聴覚士に相当する Speech Language Pathologist（以後 SLP と記載する）である。アメリカで言語指導ができる SLP になるには、大学で聴覚言語障害学を専攻した上に、大学院での専門教育､さらに最低９か月間の実習（インターンシップ）の経験が必要である（川合,2010b）。言語通級指導教室の担当者が教員である日本の制度から考えると、教育機関での言語指導担当者の専門性には、日米間にそもそも違いがあることがわかる。

本稿では、言語発達への支援がアメリカでどのような考え方の基におこなわれているかを探る。もちろん、文化も制度も異なる日本で、アメリカの言語指導をそのまま真似ることを提唱しようとするものではない。アメリカの専門性の高い実践から、日本の言語発達支援の在り方について何らかのヒントを得るのが目的である。

２．アメリカにおける言語指導の目的

アメリカの SLP の職能団体は American Speech Language Haring Association で、通称 ASHA（アシャ）と呼ばれている。ASHA は各種の特別委員会を設置して SLP の職務範囲や具体的な指導内容について検討し、ガイドラインとして示している。ここでは、およそ３歳までの早期の言語発達支援を対象にした「発達早期の言語指導における SLP の職務についてのガイドライン（Role and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Guidelines）」と、「学校における SLP の職務について（Role and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Schools）の報告（Professional Issues Statement)」を紹介する。「発達早期の言語指導における SLP の職務についてのガイドライン」は 2008 年に示されたものである。研究成果やニーズの変化に合わせて概ね５年に１回の定期的な見直しが予定されているが、現在のところ 2008 年版が最新である。一方､「学校における SLP の職務についての報告」は 2010 年に発表されており､2000 年の「学校における SLP の職務についてのガイドライン」の見直し点を報告するものである。

まず、発達早期の言語指導のガイドラインでは、SLP の言語指導について次のような原

則が示されている。

（1）子どもの文化的背景に配慮した家族中心の支援であること

（2）子どもの発達を促し、日常生活での子どもからの働きかけが向上する支援であること

（3）子どもの能力を包括的に把握し、他職種と連携した支援であること

（4）質的に高いエビデンスに基づく支援であること

アメリカでも、子どもが低年齢の頃はことばの遅れが主訴であることが多く、SLP は家族が最初に相談する専門家となる場合が多い。従って SLP は、言語発達が中心ではあるものの、家族や他職種との連携の中心となって、子どもの発達全般を支援する役割を担う。また、「発達早期の言語スキルは人との社会的な関わりを通して獲得される」ことから、「日常生活場面でのコミュニケーション経験を重視した指導をすべきである」とガイドラインは提案する。このような、親を支援し、子どもの生活の中でのコミュニケーション力を育てようとする原則は、中川（2003）が示している通り、日本でも幼児期の発達の支援の中で大切にされていることであろう。また、チームアプローチの中の SLP は言語に特化した指導をしていると考えられがちであるが、実際は、言語を生活から切り離して訓練するのではなく、子どもの全般的な発達を考えながら、子どもの社会的な言語スキルを高めていく指導がおこなわれていると考えられる。

学校教育の現場で働く ST については、教育制度の改変や新しい法制度の整備等により、役割が変化してきているようである。ASHA は「学校における SLP の職務についての報告」において、現在の SLP が担う役割を以下のように挙げている。

（1）幼稚園から高校まで途絶えることのない支援をおこなうこと

（2）すべてのコミュニケーション障害と摂食嚥下の支援をおこなうこと

（3）学業不振に影響を与える要因を見極めること

（4）教科学習を言語面で支援すること

（5）言語と読み書きの支援をおこなうこと

（6）さまざまな言語や文化的背景の子どもに対応すること

アメリカでは子どもたちの読み書き能力の低下が指摘されており、特別な学びの方略が必要な学習障害児や、学習不振児などへの専門的な支援のニーズも高い。ASHA の記述をみると、近年、子どもの言語機能が学習不振に影響を及ぼしているかどうかの評価や、教科でのつまずきの支援、読み書きの支援などが、SLP の職務範囲に含まれるようになったことがわかる。特に、RTI（Reaction to Intervention、子どもが反応する指導）の取り組みに SLP が積極的に関わることが推奨されている。RTI とは、学習障害児を見極め、彼らが学業不振に陥らないようにひとりひとりに合った方法の指導を提供するものである。このように、学校現場で働く SLP には、読み書き能力や学力の保障を目的とした支援が期待されている現状が読み取れる。

３．言語発達の遅れがある子どもとその指導内容

ところで、アメリカでは言語発達の遅れのある子どもとはどのような子どもを指し、具体的にどのような支援が推奨されているのだろうか。国立特別支援教育研究所（2010）は、言語通級教室などに通う言語発達の遅れのある子どもには、人との関わりには課題は見られないが話し言葉の使用や理解に課題が見られる子ども、人との関わりには課題は見られないが特に読むこと書くことに課題が見られる子ども、会話のルールや場面に即した言葉遣い、気持ちを表す言葉の使用など関係性の理解に課題が見られる子どもの、３つのタイプがあることを指摘している。アメリカでも、語彙の獲得やことばをつなげて話すことの問題の他に、語用や会話のルールの理解など、言語の社会的なコミュニケーション機能に問題のある子どもや読み書きに問題のある子どもがSLPの指導を受けているようである。特に、語用や会話のルールの理解など、言語の社会的なコミュニケーション機能の問題はSocial Communication DisorderもしくはPragmatic Language Disorderと呼ばれている。前述したようにSLPが読み書きの支援をおこなっていることと合わせると、言語発達におくれのある子どもの実態は、語彙の獲得やことばをつなげて話すことの問題、語用や会話のルールの理解と使用の問題、読み書きの問題に分類でき、日米間にほとんど違いがないことがわかる。

言語の問題にはさまざまあると考えられるが、これらの子どもへの具体的な支援についてASHAはどのような方法を提案しているであろうか。残念ながら、報告書には学齢期の支援方法が具体的に言及されてはいない。一方、発達早期の言語指導については、十分なエビデンスはないが一定の成果が期待できるとして、少し具体的な支援方法がガイドラインに記載されている。以下に内容を紹介してみたい。

ガイドラインによると、発達早期の言語指導には、自発的な言語の獲得と使用をサポートする方法と、積極的に子どもの言語レパートリーを伸ばす方法、両者を組み合わせた方法の３つがあることがわかる。ことばをサポートする方法は、普段の生活もしくは自然な子どもとの遊びの中で、子どもの発話に応じる、子どもに応答の時間を十分与える、子どもを好きな活動に参加させるなど､子どもからの発話や行動に反応することが中心になる。ことばを伸ばす方法は、子どもの発話を積極的に拡張したり、発話モデルを提示したり、プロンプトを使ってことばを引き出したりする。前者はインリアルアプローチが提唱する言語心理学的方法に近いと考えられ、後者は行動療法を用いる方法、両者を組み合わせた方法は子どもが自然に過ごす場面で行動療法の技法を利用する方法であろう。このように、発達早期の言語指導の方法は特に目新しいわけではない。しかし、ガイドラインの記述の中で興味深い点は、AAC（補助代替コミュニケーション）やAT（情報機器の利用　Assisted Technology）が言語表出機能を代替するものという考え方から、言語能力を高めるための支援教材としての意味を持つようになってきたと報告されていることである。つまり、AACやATが言語指導に利用され、それらの有効性は支持されているようである。

４．支援教材の変化と教材の効果

インターネットが普及したことにより、支援教材にタブレット端末やパーソナルコンピュータにダウンロードして利用できるアプリの利用が盛んになっている。アメリカにはSLP が作成したアプリも豊富にあり、教材として言語指導に取り入れられている。

SLP が開発したアプリの一例を参考までに紹介してみたい。紹介するのは「Language Adventure」というアプリである。子どもたちの日常場面（運動場、食堂、教室）を題材にして、同意語、反対語、複数の意味を持つ語彙などの知識を増やすことを目的としたものである。具体的な内容は、子どもの学年やレベルに合わせて問題を選択する（図２）とサイコロゲームの画面が現れる。子どもはサイコロゲームをしながら、語彙の問題に取り組むことができる。操作は簡単で、指導者と一緒にも利用できるが、子ども一人でも取り組むことができる。また、解答には即時的にフィードバックが与えられるので、子どもは自分の答えが正解か不正解かを知ることができる。アプリの利用者評価によると、子どもたちが楽しく使っている点で評価が高いようである。

図１　アプリの表紙画面

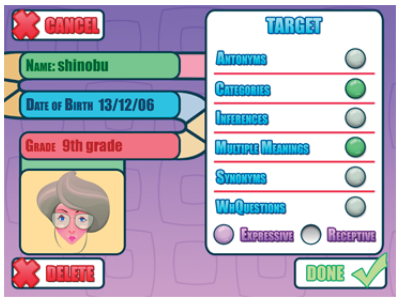

図２　アプリの課題選択画面

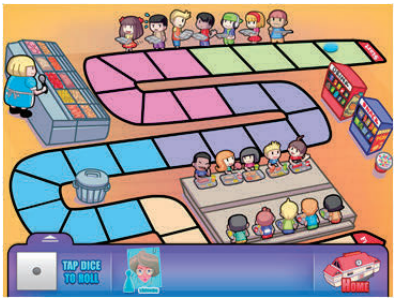

図３　アプリのサイコロゲームの画面

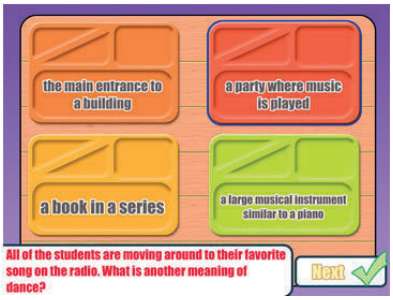

図４　アプリの問題の画面

Language Adventure は一例にすぎないが、言語発達の指導教材としては、語彙や文の構造だけでなく、ソーシャルスキルの学習を目的にしたものなどもある。こうした教材は子どもがゲーム感覚で取り組めることだけでなく、SLP にとっては多くの教材を指導に簡単

に利用できること、子どもの達成度の記録も自動的であることなどのメリットがある。しかし、どのような内容の教材が子どもの実生活でのコミュニケーション能力の向上に効果があるのかについて、エビデンスの蓄積は必要である。つまり、Washington（2013）も指摘するように、コンピュータや紙ベースの文法などの練習が、ソーシャルスキルや読み書きの能力を顕著に向上させるという大規模な研究報告は、アメリカでもまだ少ないと考えられる。

５．エビデンスに基づく支援

最後に、ASHA が強調するエビデンスに基づく支援について解説する。アメリカだけでなく、ほとんどの国で言語指導はエビデンスに基づく支援でなければならないことが明言されている。エビデンスとは、科学的な根拠だけでなく、法律や制度、社会通念や専門家のコンセンサスなども含む。ASHA は科学的な根拠を外的エビデンス、考えや理念などを内的エビデンスと呼んで、言語指導の際には、SLP が常にエビデンスを意識する必要があると指摘する。つまり、自らの指導の根拠を明確にし、子どもの評価、指導、そして指導の成果を確認することが、ひとりひとりの SLP に求められているのである。

６．日米比較からの提言

以上、アメリカの言語指導の考え方や最近の動向について概観した。どうやら近年のアメリカでは、社会的なコミュニケーション力と学習の達成が子どもたちに要求されていると考えられた。こうした社会の情勢の中、言語の社会的なコミュニケーション機能の発達や、読み書き能力の発達が、従来の語彙や構文の発達に加えて、言語発達の遅れととらえられ、言語指導の対象となっているようである。日本でも、子どもの生活の中で人とのかかわりを育てる指導が実践されている。この点はアメリカの言語指導の動向と共通した点であろう。また、近年の日本でも学習支援は大きな課題となってきていることから、学習のツールとしての言語力の育成が、今後の言語指導の目的となってくる可能性は高いと考えられた。

具体的な言語指導の方法については、本稿では文献の検討であるために、実際の言語指導の実態を十分に報告できていない。したがって、実際の SLP の指導現場の確認は必要であるものの、文献からもわかる大きな違いは、アメリカでは電子機器の利用が進んでいることである。殊にタブレット端末を利用した言語指導はかなり普及しており、言語指導用のアプリも数多い。日本でも今後、アプリを利用した語彙や構文、ソーシャルスキルの指導が増えてくることが予想される。しかし、アプリを利用した言語指導が子どものコミュニケーション能力にどのような効果をもたらすかについて、アメリカでも十分なエビデンスがあるとは言い難いと思われた。エビデンスに基づく支援の考え方は、教員である日本の言語指導担当者には馴染みが少ない発想ではあるが、支援目標を明確にし、効果を丁寧に分析することで、有効な言語指導の方法を明らかにしていくことが、日米問わず、言語

指導に携わる専門家に必須の課題であろう。

＜文　献＞

１）AHSA. Role and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Guidelines . http://www.asha.org/policy/GL2008-00293.htm (2013年10月30日データ取得)

２）AHSA. Role and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Schools . http://www.asha.org/policy/PI2010-00317.htm. (2013年10月30日データ取得)

３）川合紀宗（2010a）. アメリカ合衆国の公立学校で働く言語聴覚士の活動と教師や保護者、他専門職との連携について. 国立特殊教育研究所. 専門研究B-250. 169

４）川合紀宗（2010b）. アメリカ合衆国における言語聴覚士の専門性の向上について. 国立特殊教育研究所. 専門研究B-250. 175

５）国立特別支援教育総合研究所（2010）. 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―言語障害児教育実践ガイドブックの作成に向けて―. 国立特別支援教育総合研究所専門研究B-250（研究代表者　久保山茂樹）

６）中川信子（2003）. 子どものこころとことばの育ち. 大月書店. 東京

７）Washington, K.N.(2013).The Association Between Expressive Grammar Intervention and Social and Emergent Literacy Outcomes for Preschoolers With SLI, American Journal of Speech-Language Pathology, 22, 113-125

第８章

総合考察

総合考察

本研究は、ことばの教室に通う子どもたちのうち、多様な実態があると言われ、担当者が指導に苦慮している「ことばの遅れ」を主訴とする子どもたちについて、①実態を明らかにする、②指導内容・方法について明らかにする、③早期から支援している幼児ことばの教室等の役割を明らかにする、の３点を目的とし、事例研究、ワークショップによる資料収集、実地調査による資料収集と分析を行った。ここでは、それらの結果を踏まえ総合考察を行う。

１．ことばの遅れを主訴とする子どもの実態について

ことばの教室では､指導対象として示されている｢言語機能の基礎的事項の発達の遅れ」を「ことばの遅れ」等と呼んできた。通級開始にあたっての主訴が「ことばの遅れ」であっても成長に伴って多様な実態を示すことや「言語機能の基礎的事項の発達の遅れ」という表現が幅広く解釈できることなどから、ことばの遅れを主訴とする子どもの実態は多様であると言われてきた。そこで本研究では、まず､「ことばの遅れ」を主訴とする子ども達の実態を明らかにすることとした。

第３章では「ことばの遅れ」を主訴とする７名の幼児児童の事例研究を検討した。指導を担当した研究協力者や研究協力機関には、それぞれの子どもを一言で表したものを事例研究の標題にするよう依頼した。その結果が､「話すことの苦手さがあったＡさん」､「内容は漠然としているが、おしゃべりなＢさん」､「文字を習得することで音韻意識が向上したＣさん」､「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」､「人とのコミュニケーションがうまくいかないＥさん」､「自分のことを認めてほしいＦさん」､「ぴったりはまる伝え方をすれば理解できるＧさん」であった。これらには音声言語そのものの理解や表出の課題にとどまらない、多様な子どもの姿が表現されていた。

そこで、担当者が子どもの姿を捉えた背景を明らかにすることとした。それが、各事例において「１．指導開始時点の子どもの実態」で示した「教師が解釈した背景要因」である。これらを検討したところ、７事例全体で「その他」を含む７項目を抽出することができた。すなわち､【語彙】､【運動】､【認知】､【情緒】､【対人】､【社会性】､【その他】である。このことから、７事例について言えば、各担当者は、これらの７項目の一部または全部を背景要因と想定して、上に示したような「ことばの遅れ」を主訴とする子どもの姿を表現したと考えられた。

第２章のⅡでは、ことばの教室における実践を過去 10 年間に報告された 26 の実践報告についてレビューを行った。その結果、これらの実践は、子どもの状態と指導内容によって５つの群に分類できた。すなわち､【気持ちの表出、コミュニケーション】､【言語理解】､語彙の拡充、認知・処理力】､【読み書き、音読】､【運動面、身体の動き】､【社会性、注意

集中】である。この分類結果は、第３章で検討した７事例の背景要因はこの結果と内容的に一致するものであった。

以上の結果から、ことばの遅れを主訴とする子どもの多様さとは、【語彙】、【運動】、【認知】、【情緒】、【対人】、【社会性】、【その他】の７項目で示すことができると考えられた。すなわち、この７項目は、多様であると言われている「ことばの遅れ」を主訴とする子どもたちの姿を全体として捉え、理解するための視点とすることができると考えられた。

このことは「ことばの遅れ」が主訴であっても、子どもの言語面を見るだけでは不十分であることを示している。「ことばの遅れ」を主訴とする子どもと出会い、指導する際にはこの７項目を視点としてかかわることが大切であると言えよう。しかし、この７項目について、ことばの教室の通級における指導の時間だけで把握することは困難である。保護者や家族、在籍する通常の学級の担任、利用している医療・福祉等の機関との連携をしたり、実際に在籍する通常の学級でのその子の様子を観察したりするなどして、幅広く情報収集し、それらを統合することが必要[1)]である。それによりことばの遅れを主訴とする子どもの全体像を描くことができ、指導内容・方法を導く出すことができるはずである。

２．ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導内容・方法とその効果について

第４章で、ことばの遅れを主訴とする幼児児童 91 事例の指導内容・方法を検討した。その結果、８項目に分類できた。すなわち、【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】、【他者とかかわる】、【教科学習】及び【その他】である。

第５章では、この８項目を用いて、第３章で検討した７つの事例研究における指導内容・方法を整理した。各事例における指導内容には【教科学習】と【その他】を除く６項目が含まれていた。通級による指導は自立活動の内容を主として行うこととなっており、【教科学習】は必須の内容ではないと考えることができる。このことから、ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導内容としては【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】、【他者とかかわる】が重要であると考えられた。

第３章の７つの事例研究では、どの事例でも、担当者は指導開始当初、【他者とかかわる】と【自信や意欲】を重視した指導を行っていた。担当者は、子どもに見られる課題を直接的に指導するのではなく、子どもと担当者との良好な関係作りを大切にしていた。これは、担当者が、ことばの遅れという状態を、他者とのかかわりの困難さや表現する自信や意欲の弱さと捉え、ことばの教室では、子どもの興味関心やペースに合わせることで他者とのかかわりの困難さを感じないようにしたり、子どもがいま持っている表現を認めたりすることなどによって、他者とのコミュニケーションを楽しめるようにしたいと願っているためであると考えられる。子どもと担当者との関係作りの大切さなど、ことばの遅れを主訴とする子どもに対してことばの教室が果たす役割等については、第７章のⅠで検討され、提言がなされた。

指導内容の８項目のうち【表現する　伝える】、【理解する　わかる】、【他者とかかわる】は表面に出やすく、言語との直接的な関係が想定しやすい指導内容である。しかし、これらの他に、表面に出にくいものである【自信や意欲】にかかわる指導内容が、第３章の全ての事例で行われていた。また、言語との直接的な関係が想定しにくい【身体の動き】に関する内容が３事例で、同じく【認知的側面】に関する内容が５事例で指導されていた。

これは、例えば、事例Ｆが、身体を使った活動によって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】につながるものであることを担当者が想定したからである。また、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したように、【認知的側面】の指導が【他者とかかわる】ことに関連するものであると担当者が想定したからである。このように、ことばの教室の担当者は、言語に直接関係する内容だけではなく、言語の基礎となる部分にも着目した指導を行っていることが改めて明らかになった。

ことばの教室では、ことばの遅れを主訴とする子どもに対して以上のような指導を行っているが、その指導の効果について、本研究の２年間の事例研究の結果から述べる。

事例Ａでは、【自信や意欲】を重視して指導し、徐々に音韻意識など【認知的側面】に関する指導を行った。その結果、語彙が増えたり視覚情報も活用したコミュニケーションをしたりすることで友達とのかかわりが広がった。事例Ｂでは、主に協調運動へのアプローチなど【身体の動き】に関する指導を行い、いろいろな動きができるようになることで自分の思いを友達と表現できるようになった。事例Ｃでは、聴覚記憶という【認知的側面】への指導を中心とした指導をした結果、聴覚記憶が向上し音韻意識が獲得された。事例Ｄでは、【他者とのかかわり】を中心とした指導の結果、対人面の課題は減少し、変わって認知面の課題が明確となった。事例Ｅでも【他者とのかかわり】を中心に指導がなされた結果、自ら心を動かして自分の考えや喜怒哀楽の気持ちを伝えようとするようになった。事例Ｆも【他者とのかかわり】を中心とした指導であったが、その結果、自分の気持ちをことばで伝えられるようになり、感情のコントロールができるようになった。事例Ｇでは【他者とのかかわり】を中心とした指導から【認知的側面】を中心とした指導に変わっていった。その結果、学校生活で使われることば徐々に獲得され、学校生活の流れがつかめ、学校生活での出来事などが説明できるようになった。

事例Ａと事例Ｂでは、客観的な指標で指導の効果を検討し、２事例ともＩＱが向上していた。客観的な指標で指導の効果を評価したのは２事例のみであったが、上記のように７事例は、いずれも日々の生活や学習の場において自分の思いを出せるようになったり、感情のコントロールができるようになったり、生活の流れが理解できるようになったりした。ことばの教室での指導が、ことばの遅れを主訴とする子どもたちの生活や学習をより良いものにしたと考えられる。

３．ことばの遅れを主訴とする子どもへの早期からの支援における「幼児ことばの教室」等の役割について

子どものことばの遅れに保護者や周囲の者が気づくのは幼児期であり、子ども本人や保護者に対する支援は早期から行われることが重要である。第２章のⅠでは、幼児期の指導について全国調査結果から検討した。幼児期に指導を受けている子どものうち、ことばの遅れを主訴とする子どもは約４割であり、これは構音障害と並んで高い割合であった。小学生以降も含めたことばの教室に通う子ども全体では、ことばの遅れを主訴とする子どもは 28%であることを考えると、幼児期においては、ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導が大きな割合を占めていると言える。

第３章の事例研究では、全ての事例で幼児期から何らかの支援が開始されていた。しかし、ことばの遅れについて定期的な支援を就学まで一貫して受けてきたのは、７事例中５事例であり、５事例のうち１事例は小学校のことばの教室による教育的サービスによるものであった。ことばの遅れを主訴とする子どもへの早期から一貫した支援体制については、市町村ごとに異なっており、十分に整備されていない現状がある。

第２章のⅠでは、幼児への指導の場についても検討した。それらには、市町村単独事業として設置され幼児の言語指導を行う機関である「幼児ことばの教室」等と、小学校の担当者が教育的サービスを行っていることばの教室とがあった。

幼児ことばの教室には、幼児単独の施設である教室と小学校の教室に併設している教室があった。担当者は、幼稚園教諭、保育士、または、言語聴覚士の資格で指導にあたっており、その所属は幼稚園、教育委員会、福祉部局と様々であった。各市町村が地域の実態に応じて独自に設置をしてきた結果であると考えられる。こうした幼児ことばの教室等の実態を明らかにするため実地調査を行い、第６章で報告、検討した。

ことばの遅れを主訴とする幼児に対する支援の場があることで、早期から支援ができる、二次的障害を防ぐことができる、保護者支援ができるなどの利点が挙げられた。特に小学校との併設の教室は、小学校担当者が幼児期から子どもの実態を知ることができ、一貫した支援を行うことができるという利点が挙げられた。

また、幼児ことばの教室は、母子保健や福祉機関と連携をしたり、保護者からの相談にも対応したりするなど地域の支援システムに位置付いた取組を行っている。幼児のことばの教室はことばの遅れを主訴とする子どもたちの早期から一貫した支援が実現する上で重要な役割を果たしていると言えよう。

４．今後の課題

本研究では、ことばの遅れを主訴とする子どもの実態と指導内容・方法について整理、検討し、ことばの遅れを主訴とする子どもを捉える視点や指導内容を考える際の視点を提言することができた。また、ことばの遅れを主訴とする子どもを早期から一貫して支援することの重要性とそのための指導の場である幼児ことばの教室等の役割について示すこと

ができた。今後、以下に示すことが課題になると考える。

まず、ことばの遅れを主訴とする子どもの中学校以降の実態についての検討である。本研究では早期から小学生段階までの子どもの実態や指導内容、その効果について検討することができた。しかし、小学校のことばの教室で指導を受け卒業した後、ことばの遅れを主訴とする生徒たちがどのような状況にあり、どのような支援を受けているのかが把握できていない。本研究の７事例も含め、より長期的な視野でことばの遅れを主訴とする子どもとその指導について検討する必要がある。

次に、指導内容・方法におけるＩＣＴやＡＴの活用についてである。第７章のＩでアメリカの言語指導における電子機器等の活用について報告があり、日本の言語指導への提言があった。しかし、本研究ではＩＣＴやＡＴを活用した指導について情報を得ることができなかった。今後、質、量ともに拡大するＩＣＴやＡＴの活用について検討する必要がある。

最後に、幼児ことばの教室等、早期からの支援の場についてである。言語障害教育の分野では地域による差があるものの、幼児ことばの教室を整備してきた。現在インクルーシブ教育システムの整備が求められ、中でも早期からの一貫した支援の充実が重要であるとされている。このような中、従来からある幼児ことばの教室の役割は、さらに重要になるとともに、幼児ことばの教室を含んだ支援システムは、現在、早期からの一貫した支援の整備を検討している市町村に多くの示唆を与えると考える。今後も、幼児ことばの教室等の実態の把握を行い、発信していく必要がある。

＜文　献＞

１）国立特別支援教育総合研究所：専門研究Ｂ「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．2012

おわりに

本研究では、ことばの遅れを主訴とする子どもの実態と指導内容・方法について今日的視点で再整理を行い、実態を捉える視点と指導内容・方法を整理する視点を提言した。また、幼児ことばの教室等、ことばの遅れを主訴とする子どもたちを早期から支援する場について、その実態と地域における役割について明らかにすることができた。

研究実施にあたっては、数多くのことばの教室の先生方にご協力いただき、多くの研究資料と示唆をいただいた。ここに改めて感謝を申し上げたい。

事例研究では、言語障害教育において豊富な経験のある研究協力者や研究協力機関に全面的な協力をいただいた。第３章にまとめた事例研究は一つ一つの事例から学ぶ事が多く、深い実践内容であった。また研究協力者、研究協力機関の先生方との４回の研究協議会と３回の事例検討会では、密度の濃い協議と研究への提言がなされ、それらをこの研究成果報告書に反映することができた。

ワークショップによる情報収集では、4 地域 91 名のことばの教室の先生方に協力をいただいた。どのワークショップも、日々の実践を出し合いながら熱のこもった議論がなされ、学び合う姿勢にあふれていた。第４章の資料はこうした議論から得たものである。

実地調査では、８教室に訪問させていただいた。制度のない中で、幼児の言語指導を行い続けている先生方のお話には、子どもや保護者への思いが詰まっていた。第６章の資料は、こうした先生方から得たものである。

大学の研究者のお二人には研究協議会や事例検討会で貴重な助言をいただいた。研究のとりまとめにあたっても多くの示唆をいただき、第７章に提言をいただいた。

このように、本研究はことばの教室の先生方の日々の実践を研究資料の中心としてまとめたものであり、ことばの教室の先生方に日々の実践で活用いただけるものになるよう心がけたつもりである。ことばの教室の先生方をはじめ、ことばの遅れを主訴とする子どもへの支援に関心のある方々にお読みいただき、活用いただくことを願うとともに、忌憚のないご意見をいただければ幸いである。

最後に、事例研究において、研究分担者の参観と指導に関する資料の提供をお許しいただいたお子さま方と保護者のみなさまに心より感謝申し上げる。

研究代表者　企画部　主任研究員　久保山　茂樹

専門研究Ｂ

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

―子どもの実態の整理と指導の効果の検討―

平成 24 年度～平成 25 年度

研究成果報告書

研究代表者　久保山　茂樹

平成 26 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

リサイクル適性Ⓐ
この印刷物は、印刷用の紙へ
リサイクルできます。