

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、ことばの言い間違い（語音の言い間違い、覚え間違い）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なものである。

- 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、語音の言い間違い、語音の覚え間違いがある、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、「男子のペアと一緒にいたのに、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憶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。その場には母親が電話し、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こと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押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も、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、口頭だけの指示では、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、ことばの言い間違い（語音の言い間違い、覚え間違い）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。

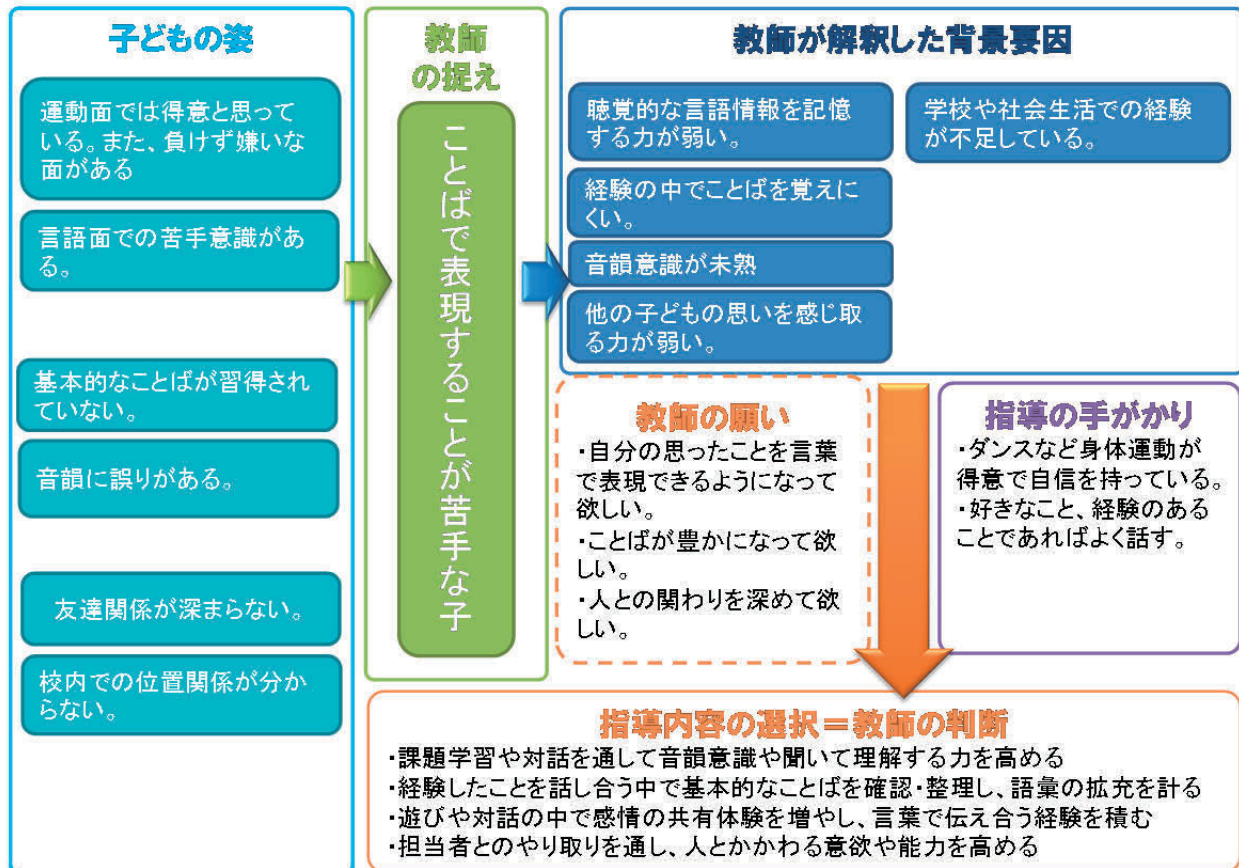


図 3 - 1 指導開始時点の A さんの実態と指導内容

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、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兒である。

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に、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、よく話すは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

絶えず身体のだ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「〇〇がよかったよ。」「〇〇できたね。」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つの活動を終わ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「今日は〇〇について話そう。」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、身体のかねか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ため、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ため、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。
- ・目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みさせた。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。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みせたりするなどのビジョントレーニングを行った。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ただけで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。」「今日ねえ。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。

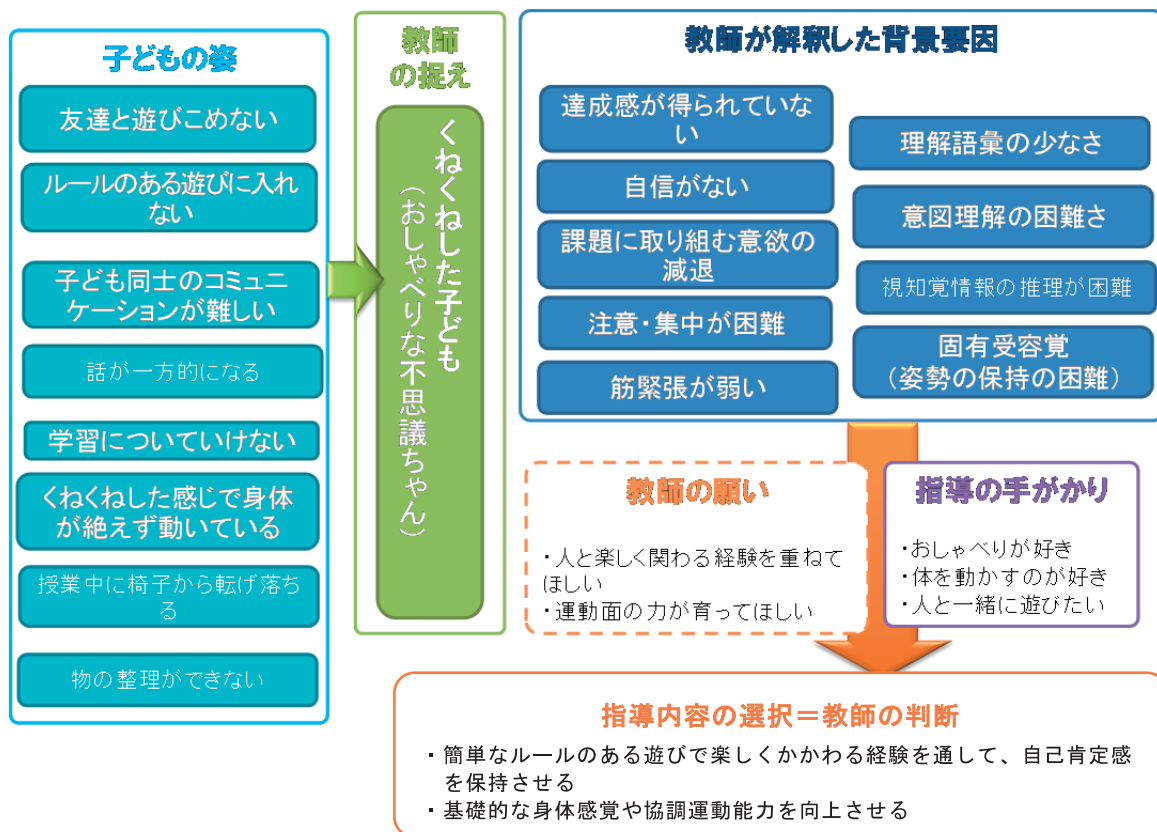


図3-2 指導開始時点のBさんの実態と指導内容

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、基本的な生活習慣は身につけていて、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？」で教えられたのは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て行い、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、授業のドッジボールなどは級友と楽しんでた。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け、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。あたかも記憶力の弱さを興味・関心が補っているようだった。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か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。ふりがなはふつで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ようだ。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）。

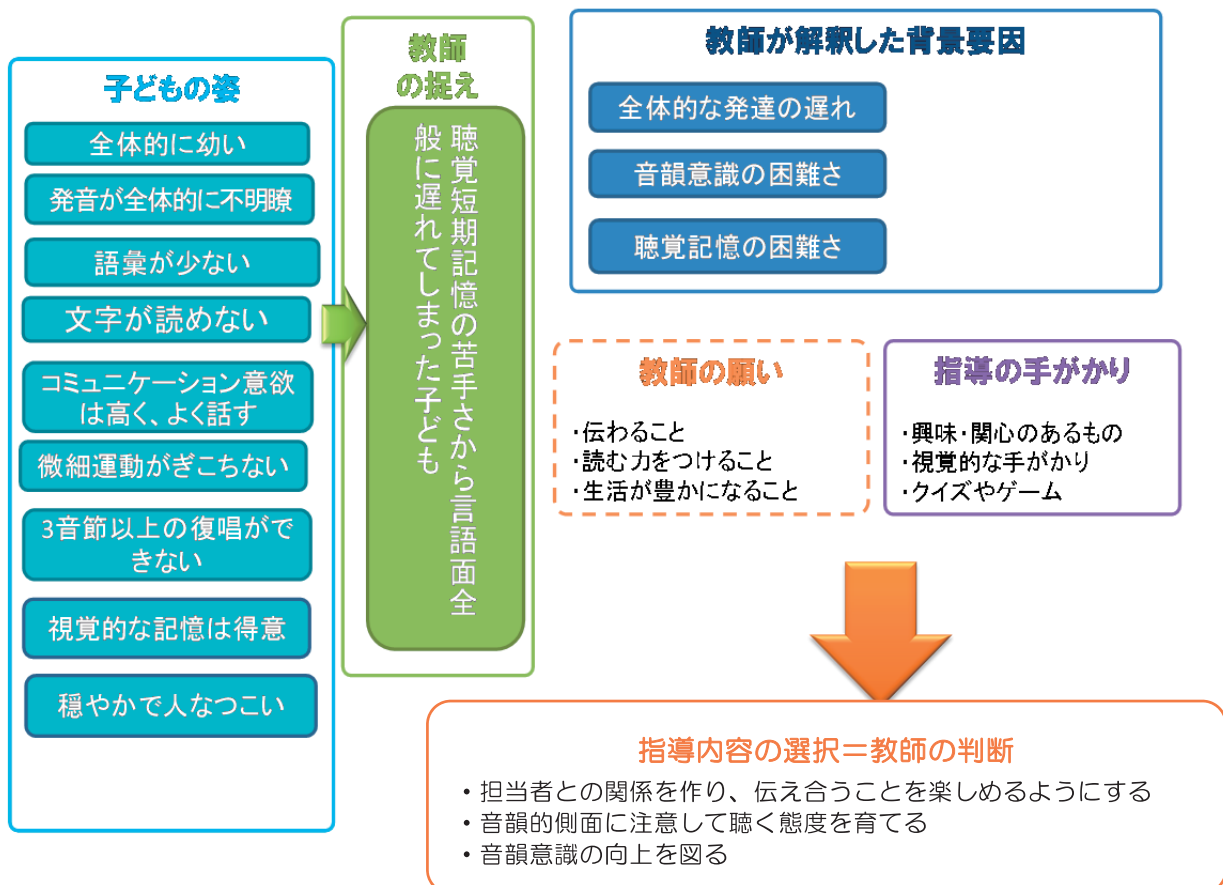


図3-3 指導開始時点のCさんの実態と指導内容

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。仮名文字分から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さんと仲良くなる必要がある。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が目立つ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。「私は〇〇の方がいいな」「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。レ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はならないと思った。

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に活動も取り入れ、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、学習面でのつまづ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のが相変わらず多い。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、いろいろな言葉に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

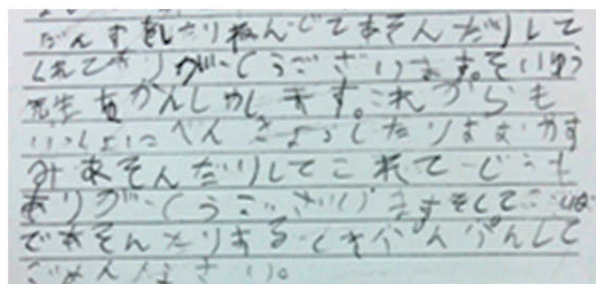


写真5 感謝の手紙

(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て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も、「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。

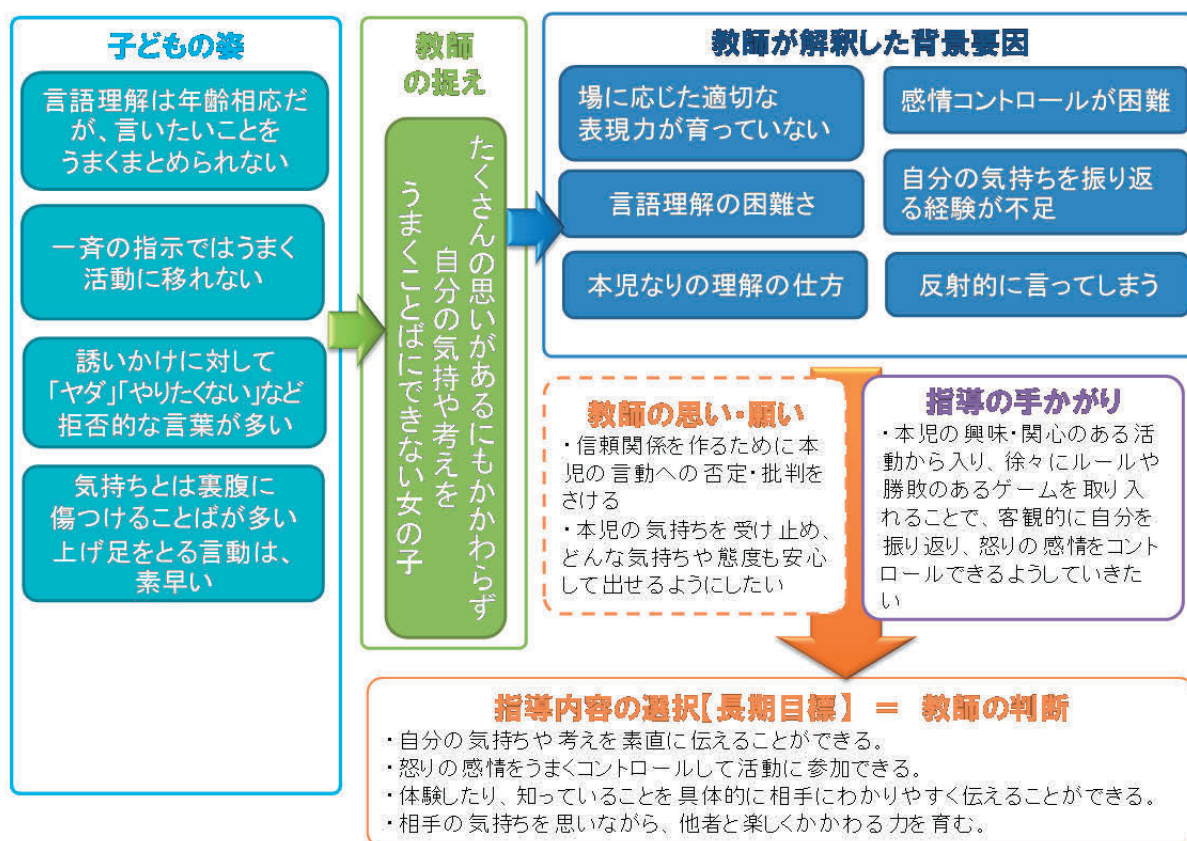


図3-4 指導開始時点のDさんの実態と指導内容

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に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る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すくすることで、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。

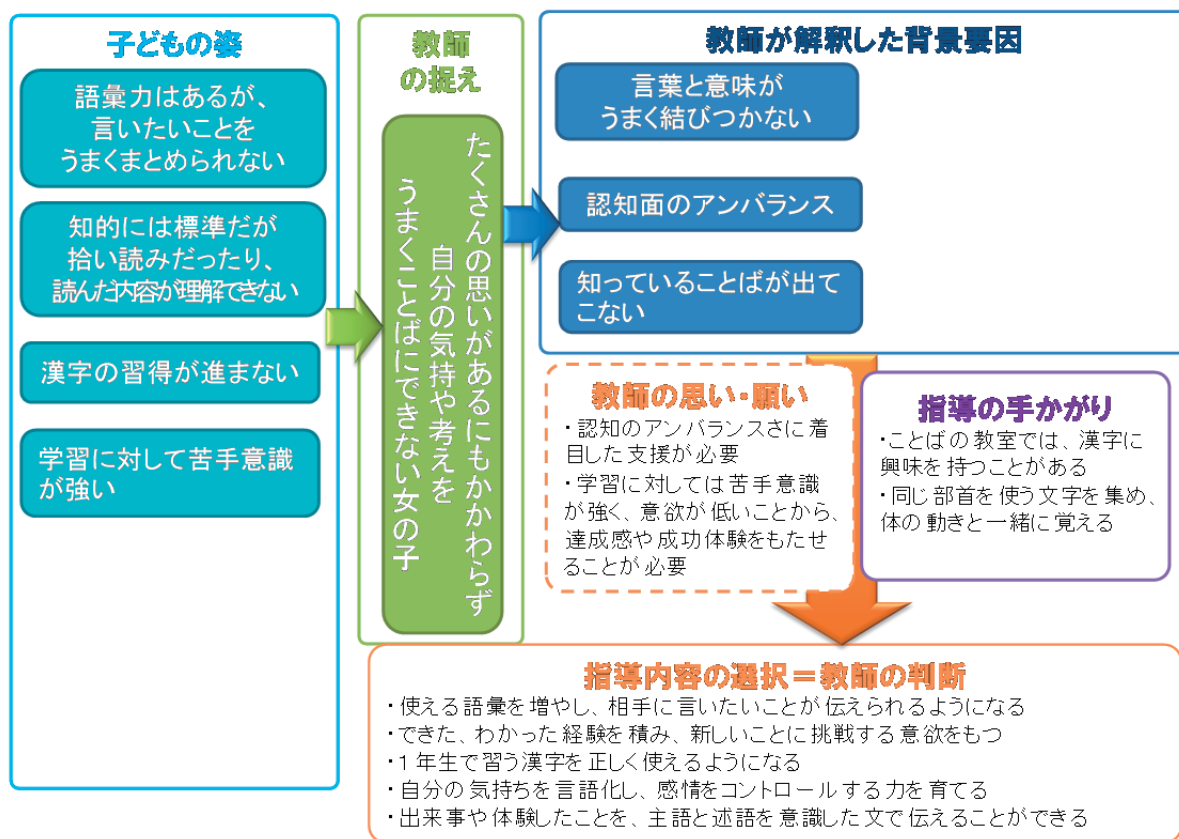


図3-5 第4期のDさんの実態と新しい指導内容

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必要がある。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返ると、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との信頼関係があったこそ、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、『身近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、人とかわることに苦手さがあるから伝えられないのか。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、対応ができれば、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。

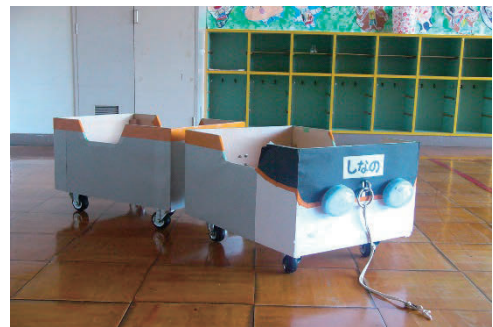


写真6 箱車の電車

(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 cm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さんの興味関心に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た的に当てて遊んだ。

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つたり、受け止められなかつ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、泣いてしまつ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のがあった。Eさんは興味関心があつ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が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には、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。

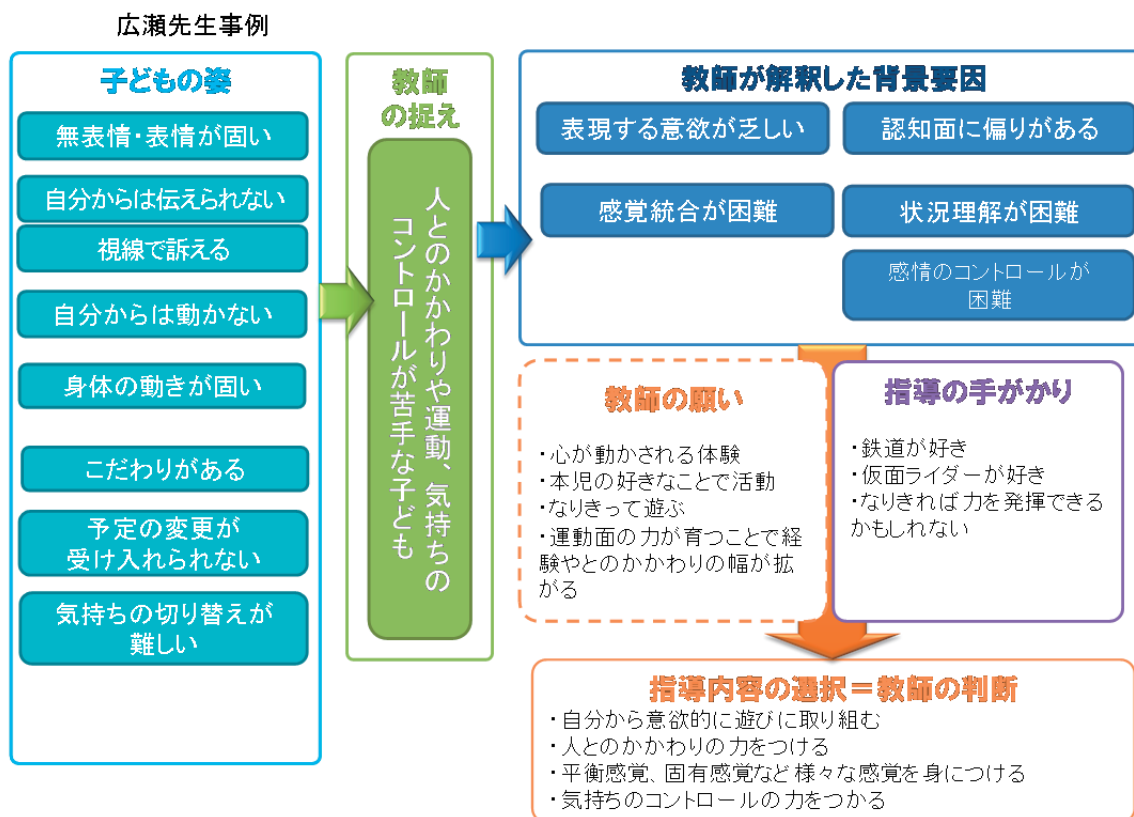


図3-6 指導開始時点のEさんの実態と指導内容

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」という様子がかかわれ、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」として捉え、指導内容を変更してかかわることとした。

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と、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、ことばの教室での指導中、ふいに口にするのがあった。「母親は弟だけをかかわり、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) 担当者の見立て

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、自分の思いを一方向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ただけにより、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ていく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、バブル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、話をしているにもかかわらず、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時、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ものであった。

「自分の思いを一方向的に話す」「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）。

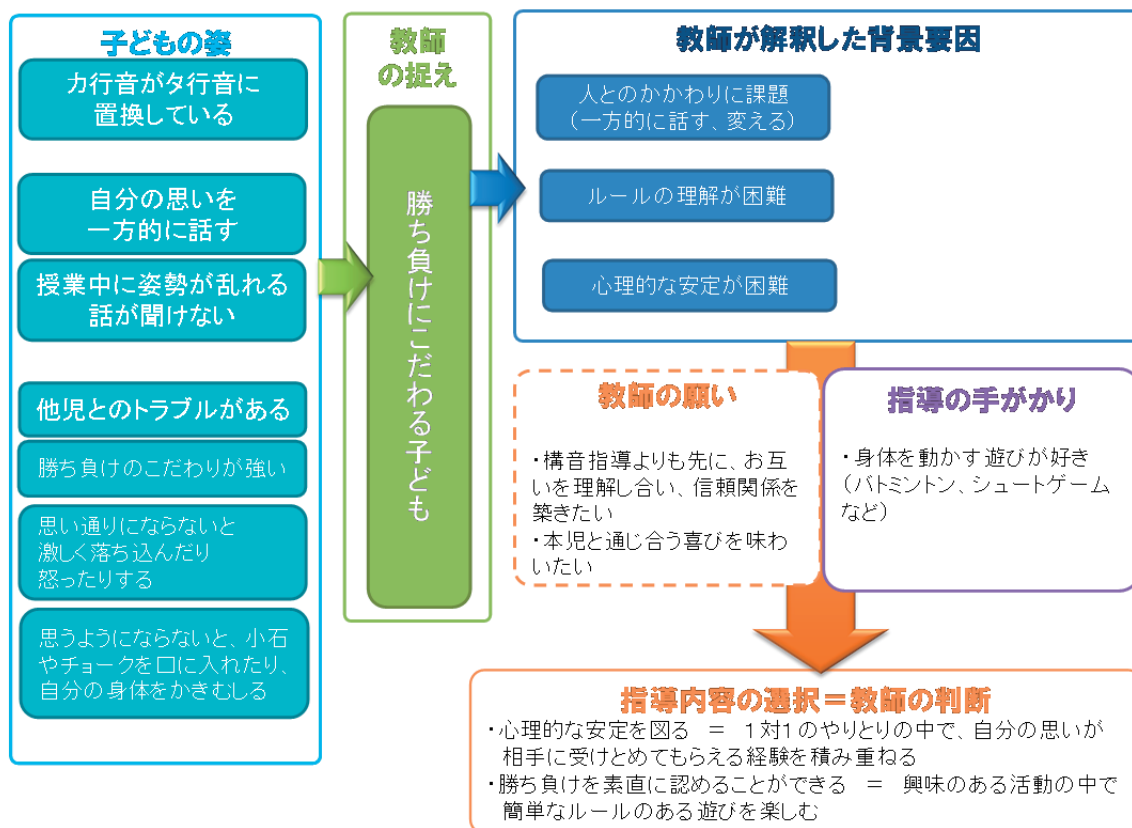


図 3-7 第 1 期の F さんの実態と指導内容

(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。

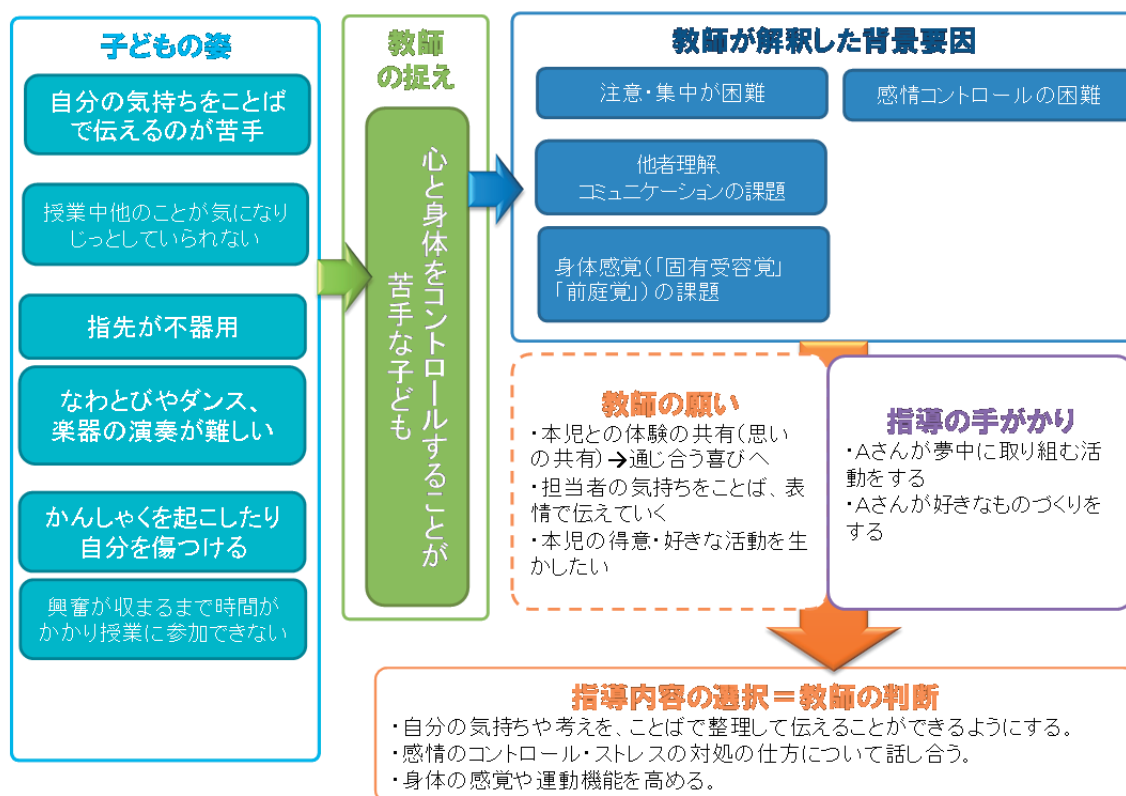


図3-8 第2期のFさんの実態と指導内容

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のと、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、自分の思いを一方向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、遊びを通じ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きちん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試してみたところ、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」と言ってしまう、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つた。得意と苦手ができ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らなかった。また、「お手紙をもらった」と「お手紙をくれた」を間違えるなど、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、学校生活に適應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ジ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ジ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、すごろくの一環であるが、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、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たように感じた。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、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つたり、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て、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過ごすためには、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）。

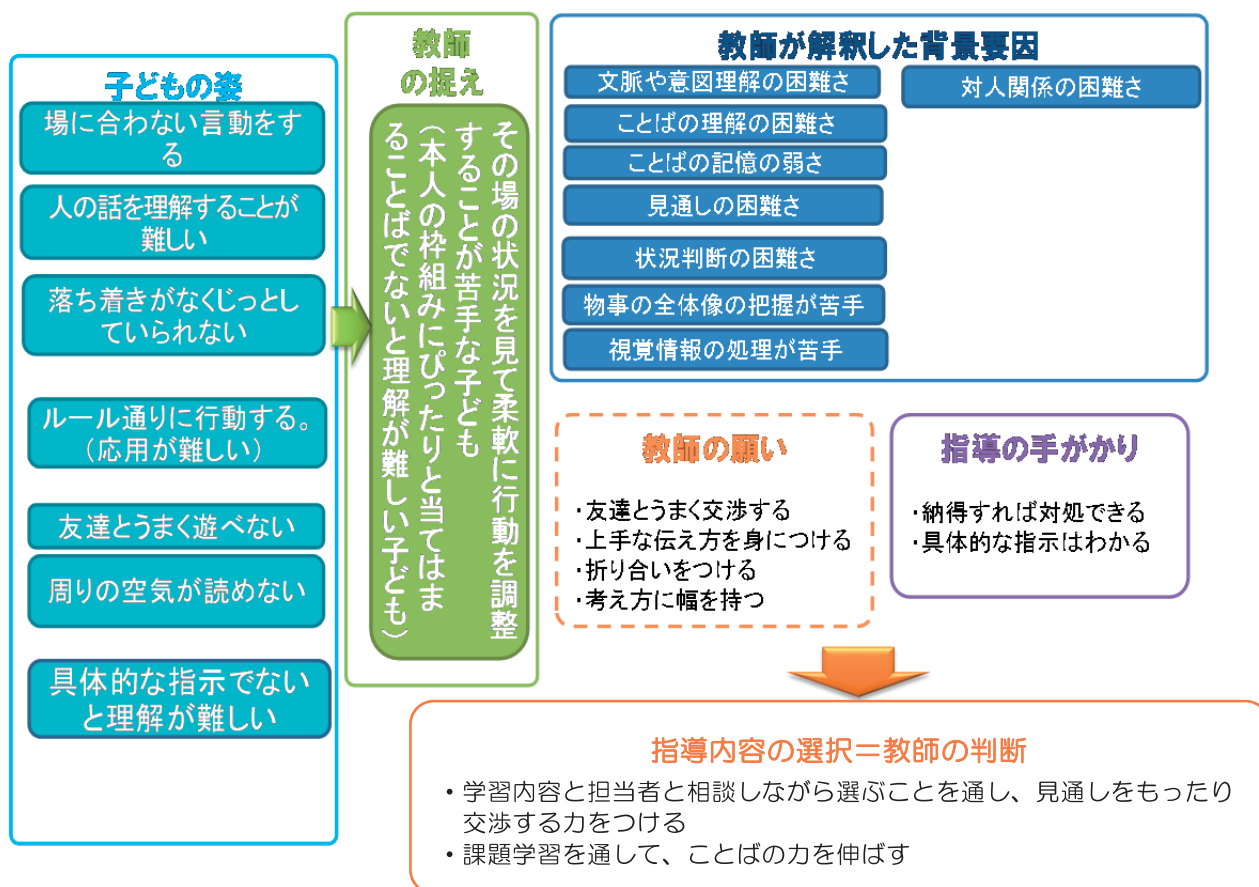


図3-9 指導開始時点のGさんの実態と指導内容

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もあり、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。