

障害のある児童・生徒・学生の普通教育内包含時の課題と

対応策～勉学支援と心のケア～

その1. 学習困難児の臨床指導

Clinical guidance for children with learning difficulties

山田 耕一郎*

Koitirou Yamada

はじめに

1994年6月にユネスコ国際会議がスペインのサラマンチで開催された。その時、学習困難児の定義について検討された。その内容は次の通りである。

特殊教育の対象となり、特別のニーズ教育を必要とする子どもは、①障害による学習困難な子と、②社会的、経済的、文化的諸条件の不利による学習困難な子(ストリートチルドレン、働いている子、辺境とそこに住む原住民の子を含める)に、わたるとされる。そして、その対象の子どもたちは10%とされ、イギリスでは20%と算定した。日本では①を対象と考え、その就学率は2%未満とされている。

上記の内、前者の心身の障害を原因とする学習困難児の指導法をどのようにすれば良いかという課題は、その親や担当する教師に、その説明が切望される重要なものである。

そこで、本研究では、臨床的に個々のケースに対応しながら究明したいと考えた。

T小児病院に入院している子と小児心療科の外来に来談にくる子たちを対象に取り組む機会を与えられたので、長野大学の山田ゼミの学生と一緒に全力を出して取り組んだ臨床的な研究の一端である。

1. わが国の学習障害の定義

学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害を指すものである。

学習障害とは、その背景として、中枢神経に何らかの機能障害があると推定されるが、その障害に起因する学習上の特異な困難は、主として学齢期に顕在化するが、学齢期を過ぎるまで明らかにならないこともある。

学習障害は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの状態や、家庭、学校、地域社会などの環境的な要因が直接の原因となるものではないが、そうした状態や要因とともに生じる可能性はある。また、行動の自己調整、対人関係などにおける問題が学習障害に伴う形で現れることもある。

ところで、学習上のつまずきについては、学習障害児が示す状況に、学習困難児も共通的な内容を持っているので、以下にその実態を示す。

2. 学習上のつまずきの実態

(1) 国語で見られるつまずきの例

①聞く能力

- ・似た音の単語を聞き分けることが難しい
- ・一度に多くのことを言われると混乱する
- ・話されている内容をよく理解できない
- ・話の前後関係がとらえられない

*社会福祉学部教授

②話す能力

- ・使うことばが限られている
- ・順序よく話すことができない
- ・助詞がうまく使えない等文法上の問題がある
- ・文章構文がおかしい
- ・ことばによる意思や感情の表現が下手である

③読む能力

- ・似た文字の区別がつきにくい(例:「め→ね」、「ね→わ」、「さ→き」等)
- ・一字一字の逐次読みしかできず、まとまった単語として読めない
- ・読む速度が遅い
- ・単語の読み違いが多い(例:「ゆかた」を「ゆたか」と読む)
- ・文字や単語を抜かして読んだり、行をとばして読んでしまう
- ・勝手読みや作り読みがみられる(例:「～でした」を「～です」と読む)
- ・文字は読めても、文章全体の大意の把握や内容の意味理解、作者の気持ちの読み取りなどができない

④書く能力

- ・判読し難い乱雑な文字を書く
- ・誤字・脱字・鏡文字が多い
- ・マス目の中に文字が入らない
- ・書き順がでたらめである
- ・一文字一文字を書くのにかなりの時間がかかる
- ・文字を書き写すことはできても、自分で文章を作ることができない

(2) 算数で見られるつまずきの例

①数・計算

- ・基礎的な数量概念の獲得に遅れがある(例:形や大きさの分類、大小関係、全体と部分との集合関係等)
- ・計算力がない
- ・四則記号や少数や分数の意味がわからない
- ・繰り上げや繰り下げの数字、九九などをおぼえていることができない
- ・「ふえる」、「減る」、「合わせる」といった言葉の意味がわからない
- ・桁の理解に困難がある(例:55を505と書いてしまう)

- ・似た数字の区別がつきにくい(例:6と9、3と5、7と9など)

②式・文章題

- ・順序よく、式をたてることができない
- ・機械的な計算はできても、文章問題を解くことができない
- ・類推するのが苦手で、具体的に示さないとわからない
- ③図形
- ・幾何が苦手である

(3) 行動特性

①多動性

少しもじっとして落ち着いていることができずに、たえず動き回っている状態をいう。

例) むやみやたらに動き回る。行動に脈絡がない。一定時間内で一定場所で特定の課題に取り組むことができない。指示や要求に従えない。

②被転導性

周囲の不必要・無関係な刺激に対して容易に反応しやすいことをいう。

例) 注意が散漫になる。音や物に気が散りやすい。短時間しか課題に集中できない。関心が移りやすく行動が中断されやすい。最後までじっくりと一つのことをやり遂げることができない。整理整頓がうまくできず、頻繁に忘れ物をする。

③衝動性

新しい環境やたくさんの刺激にあふれた状況におかれると、自分を統制したり抑制したりすることができず、その結果がどうなるかということをよく考えないで、すぐに直接的な行動に走ってしまうことをいう。

例) 授業中に突然大声をあげる。いきなり人を叩く。急に道路に飛び出す。自他の行為の結果に見通しをつけたり、因果関係を理解したり、計画的にものを考えたりすることが難しい。我慢ができない。順番が待てない。集団内での役割やルールが遂行できない。

④固執性

刺激に対する反応が持続または反復すること、ある場面から別の場面への転換が容易にできないことをいう。

例) 新しい状況への適応や初めての学習課題へ

の取り組みが困難。自らの行動を状況に合うよう自発的・意図的に修正したり、指示に従った行動をとることが難しい。

(4) 協応運動の遅れ

粗大あるいは微細な運動課題における協応運動の発達に遅れがある。手足や身体それ自体にははっきりした運動の障害は認められないが、微妙な調整能力が困難。

例) 片足立ち。けんけん。スキップ。鉄棒。跳び箱。平均台。はさみの使用。折り紙。紐結び。絵画や書字が苦手。つまずきやすい。迷子になる。

(5) 社会的知覚の障害

対人関係場面での文脈などを的確に把握・理解する力が弱く、それに合わせて自分の行動を調整し、上手く行動していくことが困難になる状態を指している。

例) 相手の仕草や顔、声の調子から相手が怒っているのか、喜んでいるのか、悲しいのか、嬉しいのかといったことがらが区別できない。相手が何を考えているのか、どのように感じているのかわからない。自分のしていることが相手にどのように受け取られているか、どのように振舞うことが期待されているかということが分からない。

(6) 情緒的問題と二次的障害

①情緒的問題

緊張しやすく、過敏で、些細なことでも動揺しやすいといった情緒的な不安定さがある。

例) 感情のコントロールが未熟で気分がむらがある。喜怒哀楽の起伏が激しい。欲求不満耐性が低く、思うようにいかないとかんしゃくやパニックを起こしやすい。見知らぬ人に馴れ馴れしい。ものおじしない。

②二次的障害

周囲の無理解により、やればできるという強い期待と過度の学習欲求が課せられる。成果がでないのは怠慢のせいだと叱責され、努力が報われない。度重なる失敗経験から、学習全般に対する意欲の低下や自信の喪失、劣等感、自己嫌悪といった二次症状が現れる。

例) 失敗することへの恐れから、上手くやろうとして失敗するよりも、何もしないで失敗しない方がましだと考えるようになる。(学習性無力感・獲得された無力感) 自分は何をしても「駄目な人間」(低い自己概念)

3. 全国実態調査結果より

わが国の通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態について、文部科学省が2002年2月から3月にかけて、全国の小・中学校に在籍する41,579人を対象に実態調査を行った結果が報告された。

対象学校370校、対象学級4,328学級(回収率98%)の結果を見ると、学習面か行動面で著しい困難を示す児童・生徒の割合は6.3%であった。そして、知的発達に遅れはないものの学習面の領域で著しい困難を示す内容としては、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」等がある者4.5%の割合であった。これは、アメリカ精神医学会が1994年に公立学校の生徒の約5%が学習障害を有すると同定した比率に近い結果であった。

ところで、柘植雅義氏によれば、日本における学習障害児へのサポートは第1期(実態を探る)、第2期(具体的なサポートの枠組み)を踏まえ、第3期に入り、広くサポートを実行する段階にあるといわれている。その視点に立って、我々の研究を進めた。

4. 学習困難児に対する学習支援の臨床的研究

(1) 研究目的

学習困難な状況のある児童に対して臨床的アプローチによって、学習支援のあり方を探究する。

(2) 研究計画

①研究対象者

T小児病院小児に入院している子どもと外来の子どもの中から10名前後を抽出する。

②研究方法

学習支援者と1対1の小集団内個別指導を行い、学習の困難な状況を観察する。

③研究期間

2002年8月21日～22日

午前10時～午後2時

④研究スタッフ

- ・ T小児病院小児心療科教育相談部
乾実花Dr. 柳恵子Dr. 高橋恵子
依田 忍
- ・ 長野大学社会福祉学科
山田耕一郎 宮前論司 塚田美奈
名取 恵 西澤 藍 松山 葵
小林玲美 弦間大輔 (入門ゼミ)

(3) 研究の実際

事例報告

＜事例1＞ 読み聞かせの教材と粘土教材

対象児 A・T.
学習支援者 小林 玲美

1. 教材のねらい

自作の教材を学習困難児に読み聞かせ、読字力と物語の内容理解を図る。この時読み聞かせるだけでなく、一緒に物語りを口に出して読むと言うことを通じて、物語の内容が理解しやすくなり、読字の練習にもなると思った。

2. 出来た教材の特色

出典：①世界の名作文学2 イソップ寓話より「ライオンとねずみ」と「からすの羽」話の中から特に気に入った文章（場面）を選び、一枚の画用紙の上に文字と、場面に合った絵を描いた。画用紙に書いていない文章の部分は口頭であらすじとして述べた。

②世界の名作文学30 レアンダー童話集より「魔法の指輪」

3. 対象児について

名前：A・T

学年：小学校2年生

性別：女子

詳細：肢体不自由と病弱のためきわめて体力が弱く学習困難である。聞く、話す、読む、については問題ないが、書くことは難しい。また、性格

は明朗で、学習意欲があることを感じられる。得意な科目（国語・図工）は積極的に取り組んでいた、しかし算数は、受け付けず、足し算などの算数に関連する言葉などには拒否反応を示していた。

4. 実際に指導してみても

①教材をAちゃんの顔の前に広げ、あらすじを言い終えた後、教材に書かれている文章を読むという方法をとった。Aちゃんは読書が好きで、自作の教材を使って指導する前日に、他の教材を使って読み聞かせの指導を行ったとき、積極的に取り組み、話の内容把握がしっかり出来ていたので、自作の教材の内容把握も出来ていたと思う。しかし、読むということだけ取りあげた時に、読む量が少なかったように思えた。

あらすじを口頭で述べていると、その部分が書かれていないことに気づいて、「書いてないの?」と聞いてきたので、現在のAちゃんの読字力や学習意欲を十分満たせることができなかった。

②図工の時間では、粘土を作って学習した。粘土に付いている説明書を見て、二つ以上の色を混ぜ合わせると違った色になることに気づくなど、逆に私がAちゃんに教えられるという場面があった。

また、粘土をこねるという動作には力があるので、あまり手先の力を使っていると疲れるのか、Aちゃん自身が何色か組み合わせた粘土を軽くまとめると、それを私に渡して混ぜ合わせていた。

そんな作業を繰り返しながら、色々な色をたくさん作り上げた。指導したというよりもAちゃんと一緒になって笑い、粘土学習を楽しんだ。

5. 反省

一番反省するべき点は、時間配分だった。教材を使って指導する前に行っていたことに時間をかけすぎて、急いで教材を読んでしまい、Aちゃんの顔を見ながら、反応を見ながらという基本的な指導ができなかった。区切りよく次の課題へ進めることも重要だと思った。

そしてもう一つ、教材をもっと自身が読み込んでおくべきだった、教材を作ったきりで、読み聞

かせるということが何であるのか理解していなかったように思う。

6. 新たな教材作り

Aちゃんの読む力を把握した上で、到達目標を定め、無理せず力を伸ばしていける教材にする。今回使用した教材より、読む量を増やしてみる、そして、読み聞かせた後物語の内容理解を確かめるなど、教材の改善以外にも指導の仕方も再確認しながら指導したいと思う。

7. 本事例から

分かりやすい教材と、表現の支援（介助による出力）によって学習効果が期待できる。

〈事例2〉読み聞かせの教材

対象児 U. M
学習支援者 名取 恵

1. 教材のねらい

出典：世界の名作文学40「ピノッキオ」参考
最初は誰の言うことも聞かず、いたずらばかりしていたピノッキオが次第に人間らしくなり、成長していく過程を伝えようとした。そこから、聞いている側が勇気や優しい心を持てるようになってくれたらとこの話を選んだ。

2. 出来た教材の特色

1回目

色画用紙2枚を使ってその2枚には、話の流れの中で一番伝えたい場面を抜粋し、聞いている側がイメージしやすいように絵を描いた。折り紙や、色をぬったりしてわかりやすくした。

3. 対象児について

Y・Mくん（小4）

LD

- | | |
|------------|------------|
| ・聴覚性…やや難あり | ・視覚性…障害あり |
| ・聞く…良好 | ・話す…良好 |
| ・読む…障害あり | ・書く…障害あり |
| ・計算…障害あり | ・推論…やや良好 |
| ・多動性…該当なし | ・被転導性…障害あり |
| ・衝動性…該当なし | ・固執性…該当なし |

4. 実際に指導してみても

読み聞かせの態勢、雰囲気づくりをしないまま、読み聞かせをはじめてしまったので、Y君は聞く準備が整っていなかった様に思う。そのため、周田に気が散り、あまり集中出来ていなかった。読み聞かせしてみても、思った様にうまく進められず、話も理解し難かったと思う。

ピノッキオの読み聞かせ後、話の内容が理解できているか質問しているある一場面

T：ピノッキオはどうして鼻が長くなっちゃったのかな？

Y：ウソをついたから！

T：そうだよ。じゃ、ピノッキオは海で何のサカナのみこまれちゃった？

Y：くじら？

T：ん？？サメだよ～。

Y：だってこの絵サメに見えないもん。

5. 反省

実際に文を読んでもらおうと思ったが、文章が長すぎたので、それだけでY君は読む気が失せてしまったと思う。Y君本人も読むのは苦手と言っていたので、後になってから全部を読ませるのではなく、主人公のセリフだけでも読んでもらえるようにすれば良かったと思った。私の方でも読み方に強弱をつけて、聞いている方が退屈しないように、話の中に引き込ませてあげれば良かったと思う。

終了後、教材を見て登場人物が多かったのと、あらずじばかりでセリフが少なかった点に気がついた。

6. 新たな教材づくり

文章をわかりやすくまとめ、今度は、セリフ部分だけでも読んでもらえるようにする。

話の強調したいところが伝わるように読み聞かせする。

今回の読み聞かせでY君の反応から、登場人物になりきらせるようにするには、話の中に引き込ませる雰囲気を作るように努力し、読み方にも工夫する事が大切だと思った。

次の教材に選んだのは、出典 世界の名作文学27「グリム童話」の中の『ヘンゼルとグレーテ

ル』にした。この話は登場人物が少なく、主人公が年代なので話に入り込みやすいかと思う。

貧しいあまり森に捨てられてしまう兄妹の気持ちと子どもの賢さ、勇気ある行動を読み聞かせの一場面にした。

7. 本事例から

読みに困難性を持つ本児は心理的に閉ざした状態にあったが、学習支援者の心をこめた読み聞かせに、耳は向けてきた。

このことから、出来ないからやらないという、防御の構えをどのようにして取ってやれるかの入り口が見えた臨床的指導であった。

〈事例3〉読み聞かせの教材

対象児 S・Y
学習支援者 塚田 美奈

1. 教材のねらい

教材は、素直に読んで楽しいものをつくらうと考えた。また、あえて本の挿絵を使わずに、自分で物語の世界を想像してもらいたいと考えた。

2. 出典：世界の名作文学5 「水の子トム」より気に入った場面を抜粋し、書き出した。楽しそうな水の世界でいたずらっこのトムが成長していくお話。最後を疑問文で終わらせ、トムがどうなったのか想像して一緒に話せるようにした。

3. 対象児について

名前：Y・S

学年：小学校4年生

性別：男子

詳細：LD障害。視覚に若干の障害があるためか、読むときには行がずれてしまったり、書く時には線が二重になったりしていた。性格の面ではとても円満で、こちらの質問にもしっかり答えていた。緊張したり、その場にいざらくなると席を立つという所も見られた。

4. 実際に指導してみる

実際に指導してみて、思ったより興味を示して静かに聞いてくれたと安心した反面、どこまで理解したのかは、まったく分からなかった。内容に

ついで質問はY君を困らせると思い、やめて、他の教材の時に以下のようなやりとりがあった。

T：「このお話に誰がでてたかな？」

Y：「…」

T：「じゃあ、もう1回見てみようか？」

<絵を見ながら>

T：「男の子がでてたね。これは？」

Y：「ねこ」

T：「ねこはなにはいるのかな？」

Y：「赤い長靴」

T：「うん、そうね。ねこは男の子になにをしてあげるんだっけ？」

Y：「…」

だんだんY君の表情がつまらなそうになってきたので、質問はここまでにした。絵を見ながらは答えられるが、内容については詰まっていた。

5. 反省

・物語が長すぎたと思う。もっと読み聞かせの部分の的をしぼり、短くして理解しやすくすればよかった。

・全体としては、途中であきてしまうかもしれないというあせりから、読むペースが速かったと思うのと、Y君が理解しているかどうか気にせず最後まで読み進めてしまったことが反省点であった。

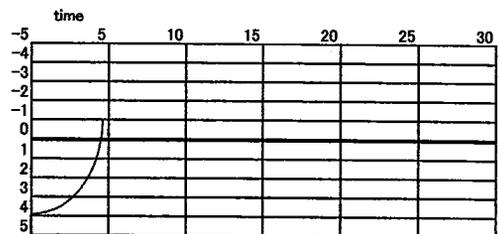
6. 新しい教材

・画用紙に書く文章を短くし、字を大きく見やすくすることで、一緒に読むこともできるようにする。

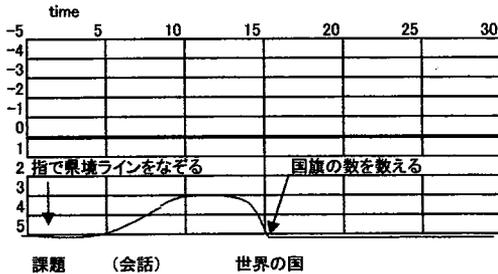
・絵を画用紙に書く文章と関連させることで物語を理解しやすく、楽しく読めるようにした。

7. 本事例の学習者の学習参加度

- ① 絵本の読み聞かせは内容に興味がなかったのか、意欲や集中度が急速にダウンした。



② 社会（地図）は理解、意欲、集中度ともに良好であった。



〈事例4〉読み聞かせの教材

対象児 K. N
学習支援者 西沢 藍

1. 教材のねらい

出典：世界の名作文学9 「ピーター・パン」
ウェンディーがピーターパンと出会い、不思議の国「ネバーランド」で楽しい体験をし、ピーターパンが悪党フック船長を倒す正義感と勇気を伝えようとした。

2. できた教材の特色

色画用紙2枚に一番読み聞かせをしたい所を取り上げ、どんな場面なのかイメージしやすいように絵を書き、色を塗った。難しいと思われる漢字にふりがなをふった。

3. 対象児について

K, N (小6) 男子

LD

聴覚性・・・障害あり 推論・・・やや良好
視覚性・・・やや良好 多動性・・・該当なし
聞く・・・良好 被転動性・・・該当なし
話す・・・良好 衝動性・・・該当なし
読む・・・障害あり 固執性・・・該当なし
書く・・・やや良好 協応運動・・・該当なし
計算・・・良好 二次症状・・・障害あり

4. 実際に指導してみた

LD児と聞いていたので、私が計画した通りに進められるのか心配だったが、理解力がある子でスムーズに進められることができた。あらすじが長くなって来てしまい、少し退屈している場面が見られたので、本来読み聞かせをするはずだった

が、本人に読んでもらうことにした。途中つかかる場面もあったが、最後まで読むことができた。内容の理解もしっかりできていた。

例) あらすじを読んでいて、途中で内容を理解しているかを聞いた場面

T: 登場人物はどんな人がいた?

K: ピーターパンと、女の子二人かな?

T: そうそう。でも、あとペットの犬がいたよ。

T: K君すごいねー

K: あっ犬わすれてたー。すごくないよー。普通だよ。

5. 反省

K君にとって今回の教材は簡単過ぎたと思う。あらすじは長すぎたため、理解するのが大変だと感じた。次回は、もっと簡潔に書きたいと思う。今回、読み聞かせした場面は、登場人物が二人しかいなかったの、次回はもう少し増やそうと思う。

6. 新たな教材づくり

あらすじが長すぎたので聞く方は退屈になり、内容も理解できなくなると思うので、簡潔に書くようにしたい。K君の場合、理解力があるので難しいかな?と思うくらいの教材を作っても良いと思った。

K君は、自分に自信をもてない部分があるので、少しでも自己表現、感情表現ができるように、「」を多くし、会話調の文を多くしたいと思う。

○教材のねらい

名犬ラッシー「初めての友情」

心に大きな傷を持つニールが、ラッシーに出会ったことによって、心を開いていく過程を伝えようとした。

○出来た教材の特色

色画用紙2枚を使用。字を大きくし、読んでも、見てもわかりやすいようにした。ラッシーがどんな犬なのかわかるように絵を書いた。

7. 本事例から

- ① 読むことに困難性を持つN児は、学習支援者の真剣な応答に答えて、本教材に対するある程度の予測的なイメージを背景に不得意な読みに対して見当をつけながら学習を進めていた。
- ② 示唆されることは、聞く、話すといった得意な面を伸ばし、その力を手がかりに、不得意なものも、予測をたてながら対応することも大切な指導方法である。

〈事例5〉読み聞かせの教材

対象児 Y. F
学習支援者 宮前 諭司

1. 教材のねらい

全く面識のない児童に対して、その児童の特徴を自分なりに理解して作ってみた。読むことが苦手らしく、飽きやすい性格であるため、なるべく字数を減らし絵を増やした。

登場人物の理解、つまりその人物の性格・表情などは読めば想像できるであろうが、今回はあえてこちらが想定したものを絵に表して進めるように設定した。なお、読み聞かせをする前日に、その児童と会話を通して教材作りの参考にした。

2. 出典した教材の特色

「ベニスの商人」という作品を選んだ理由は、〈逆転審判〉（肉を取る→血を流さないで肉を取る）という最終審判が面白いところであり、是非そのおもしろさを理解してほしかった。

特色としては、わかりやすい登場人物の関係や、話の展開が非常に明確であるところである。

3. 対象生について

F. Y君は、当初人見知りをする子だと聞いていたが、実際に会ってみると、非常に明るい子であった。はじめのうちは、こちらの素性（どういふ人なのか）を探る様子はあったが、わりと心を開いてくれて、こちらとしても接しやすかった。

好きなことには集中するタイプ。嫌いなことには、多少投げやりになるタイプである。例えば、算数は休憩時間になっても問題を解き続ける（好きなこと）。面倒臭そうに本を読む（嫌いなこ

と）。

4. 実際に使ってみて

自分の考えが甘かったのか、教材がしっかりしていなかったのか、理由は様々であるが、結果で言うと失敗である。使用した言葉がF君にとっては難しかったのだろう。良い読み聞かせにはならなかった。しかし、その反面、絵には興味を表してくれた。教材のもととなった原本をくまなく読んでくれた。F君「これは何の絵なの？」私「これはね、結婚を申し込んでいるところだよ。」F君「これは？」私「これは約束をまもれなかったから、肉を取られそうになるところだよ。」など、絵に対する興味・関心は凄いいものであった。

「ベニスの商人」という話が、F君にとっては難しい内容であったのだろう。途中、意味不明という表情を見せたりすることも、しばしばあった。

5. 反省

F君ともっと前から接し、どんな子であるか、という情報を自分自身で感じ取るべきであった。今後の参考にはなったものの、根本的に、選ぶ本をもっと真剣に考えるべきだった。そして、なるべく難しい単語を減らし、理解しやすい言葉、さらにコンパクトであることを強化するべきだ。

6. 新しい教材について

教材は楽しいものでなければ関心を得られない。今後は、以上の反省を踏まえて更なる工夫をし、飽きのこないようなものを作ろうと思っている。そして、最終的には「理解できた。」というコメントをいただけるようなもの、そして、他の作品に興味をもち、発展する前の出発点となるような教材作りを目指したいと考えている。

7. 本事例から

- ① 本児は小学校の普通学級に在籍して週1～2日、学習障害児通級学級に通って、国語、算数、図工、体育などの指導を受けている。

この通級指導の効果から、苦手としていた体育と算数の計算の力をつけて、図工の物を作る課題は大変得意としている。しかし、読み書きは苦手である。

- ② 苦手なものは引けている状態があるが、学習支援者はY児の心に接近を図り、そこを突破口に学習の取り組みを図っていた。

今後の支援に参考となる臨床態度であった。

〈事例6〉読み聞かせの教材と粘土教材

対象児 T・T
学習支援者 松山 葵

1. 教材のねらい

教材作りを始めた時点では、対象児を知らされておらず、対象児のことを全くわからずに作成し始めた。自分自身では「文章を正確に読むことができるか。」「あらすじを読み聞かせることにより、物語の内容の理解ができるか。」という点に重点を置き作成した。

2. 出来上がった教材の特色

出典：①少年少女世界の名作文学29 ドイツ編
3 アルプスの少女

自分が気に入った部分を画用紙に書き出し、書き出した部分を対象児に読んでもらえるように大きな字で書いた。それと同時に、読んでもらいたい部分の場面を思い浮かべやすくするために、その場面の絵を色づけして画用紙に貼った。読んでもらいたい部分以外はこちらであらすじとしてまとめ、読み聞かせた。

②少年少女の世界の名作46 日本編3
醒睡笑より「星を取るには」

3. 対象児について

名前：T・T

学年：6年生

性別：男児

詳細：肢体不自由で上肢にマヒがあり、文字が思うように書けない。計算することについては問題はないが、読むこと・書くことについては少々困難が見られる。書くことについては、上肢のマヒのため文字が上手く書けない。読むことについても、文末を変えて読んでしまうことがあった。計算すること・文章を読むことなど自分が得意とすることは積極的に取り組むが、粘土は自分から

はやろうとせず、長時間拒み続けていたが、しかし、粘土の練り方を教えられ、やり始めると楽しそうに粘土を使って遊んでいた。

4. 実際に指導してみた

① 初めてT君と接し、一緒に勉強していく中で、自分の考えていた通りにはいかないことばかりで困惑した。教材を使用してみたが、あまり興味を示さなかった。T君と接する時間が少なすぎて、その子自身を理解してあげることが出来なかった。指導計画としては、あらすじを読み聞かせ、読んでもらいたい場面がきたら読んでもらい、最後まで読んだら物語の内容はどのようだったか聞くという順序で考えていたが、実際には教材を見せてすぐに読ませたい場面をつかえながらも最後まで読めた。あらすじは段落ごと区切り、そのつど内容を聞こうと思い、一段落読み終えて「どんな内容だったかな？」と聞くと、「早く読んでよ。」と読むのをせかされた。最後まで読み、もう一度内容のことを聞いたが、次の課題に入りたがり、結局内容が理解できたかも確認できなかった。

② 粘土を使って創作する指導場面で、T君には「小学校1年生がするものだから恥ずかしい。」と粘土を使うことを拒んでいた。色のついた粘土を使っていたので、粘土同士を組み合わせ、こね方を教えてあげたら、みるみる顔色が変わり、興味を示し始め、最後には自分でこねた物を嬉しそうに周りの人に見せていた。

5. 反省

教材作りの前の段階でT君について知識を得た上で指導をしていきたかった。自分で考えていた指導の仕方では上手く指導できず、そのたびに困惑していたが、臨機応変に対処していけば良かったと思う。教材は、もっとT君が興味を引くように作れば良かった。例えば、絵はコピーした物を貼るのではなく、自分で書く。物語が長編だったため、あらすじも長くなってしまったので、短編の物を選び、あらすじも内容理解ができる範囲で短くする。

6. 新たな教材作り

自分が気に入ったところだけを読ませるのでなく、物語全体を簡潔にした物をT君に読ませる。読んでいる部分を想像しやすいように絵をこまめに描く。内容理解が出来なかったので、一通り読んだら、細かく質問する。

7. 本事例から

本児Tは、学習の困難さから、心理的二次障害の傾向を見せている様子が出ている。しかし、学習支援者の心を込めた対応に心を開き、学習に参加してきた。特に、二日目の朝、ぐずぐずしがちな朝の支度の毎日に反して、自発的に早く行こうと意欲を見せたと母親からの報告を受け、スタッフ一同嬉しく思った。

〈事例7〉よみ聞かせの教材

対象児 S. B
学習支援者 弦間 大輔
(視覚障害学生)

1. 教材のねらい

オオカミ少年の物語を通して、主題を掴んでもらうことをねらいとした。

2. 出典

市販されている幼児から低学年向けの絵本を使った。

3. 対象児について

名前：S. B.

学年：小学校4年生

性別：男子

状態：車椅子使用。LD。聞く・話すは良いが、読む・書くに障害がある。被転導性があり、協応動作に障害がある。

4. 実際の指導

S児が絵本の音読を始める。ひろい読みの段階で、やや声が小さい。学習支援者は前夜点字化していた資料を触手し、確認しながら聞いている。

S：しょうねんは(h a)、オオカミが来たとき大声を出して、みんなへ(h e)知らせた。

T：そこは、少年は(w a)オオカミが来たとき大声を出して、みんなへ(e)知らせたと読むんだよ。

S：先生の触っている、それ、何あに？

T：これ、点字というんだよ。

S：あー、これが点字、僕のお母さんが言ったよ。大きくなってたくさん勉強して点字が出来るようになったら、僕も目の見えない人の役に立てるって。

T：そうだね。これがあるから、きみがどこを読んでいるか先生にも分かるんだよ。

S少年は車椅子の上から学習者の触っている点字を目を輝かせて見ている。感動的なシーンであった。

S少年は学習支援者が視覚障害であることを知らされた時から、気遣いを見せ、何かと声で知らせようとしていた。

そして、点字という彼の将来の希望の1つを間近に見て、益々学習支援者との距離が近づいた。学習支援者自身も、S児が不自由な身体にもめげず、自分も何か人の役に立ちたいと小さな胸に前向きな希望を抱く姿に接して、自分も教職の資格を取りたいと考えたとのことであった。

まとめと今後の課題

本研究は学習困難児7人(車椅子使用の子2名、手足に麻痺のある子1名、LD4名)に対して、学習支援者がマンツーマンの体制で、指導に当たった。7人の学習支援者は、現在、養護学校教員の教職あるいは、障害児の福祉士を目指している者であり、誠心誠意対応した。

教材を少年少女世界の名作文学に求めたのは、精選された文化の香りを何とか、子どもたちに届けてほしいとの願いからであった。

そして、読む・書くに困難性を持つ子に読み聞かせから伝えようとした。子どもの見せる意欲の減退に必死に立ち向かい、心から、真剣に対応した姿に、子どもたちも心を開いて、応答した。ここに、臨床的指導の価値がある。

初回の試行から、思うように行かなかった。その難しさこそ、今後の課題である。

参考文献

1. LD児の認知発達と教育 高山佳子著 川島書房 2001年
2. 学習障害(LD) 柘植雅義著 中央公論新社 2002年
3. 新障害児教育入門 茂木俊彦著 旬報社 1995年