

子どもに添う教材作成と学習支援の可能性 ～書字困難を抱える児童の事例から～

嘱託研究員 関 暁子
発達・教育相談室 五十嵐 元子
子ども学科 市川 奈緒子

I. 問題と目的

発達障害という概念は一般化してきたものの、ではそれを抱えている子どもがまわりから理解されつつあるかといえば、道遠しという状況である。とくにLDは「努力不足の問題」とみなされることが多く、不登校など二次障害の陰に隠れて把握されていないことも多い(中尾ら, 2007)。しかし、LDとくに読み書き障害によって引き起こされる子どもの絶望感や、それが子どもの人格形成に与える影響は非常に大きいと考えられる(窪島, 2007)。

本研究は、学校関係者から「授業不参加と逸脱行動を示す児童」として紹介された子どもが書いた自分の名前を見た第2執筆者と第3執筆者が、「書字困難を持つのではないか」と仮説を立てたところから始まった。彼の「乱暴」と言われる行動や、教室にいられないことの背景にある発達の特性を、さまざまな検査と評価の結果から導き出し、仮説を繰り返して立て直しながらおもに第1執筆者が学習支援をおこなってきた。今回はそろそろ1年になろうかという支援を振り返り、アセスメントに基づいて作成した数々の教材と支援内容の有効性を検証するとともに、発達の困難を持つ子どもの理解と支援の課題と可能性について考察したい。

II. 方法

1. 対象児童 (以下、Qと記す) :

公立小学校3年在籍の男児 (Q)

2. Qの生育歴等の概略: 就学前まで発達に関する問題は指摘されてこなかった。小学1年生の2学期になってから、Qは授業に集中できなくなり、教室を立ち歩き、外へ出て行くことが多くなった。そのような状態が変わらず、学校からのすすめで医療機関を受診した。そこでADHDと診断され、2年生の4月から通級指導学級で指導を受けるようになった。

3. 支援のきっかけ: 第2執筆者(以下、相談員)はQが通う学校から、相談の依頼があり、学校現場へ訪問した。Qの様子を見た後、Qが書いた自分の名前入りのしおりを入手し、それを見て、書字困難の可能性を考えた。もし、書字困難ならば、Qは字をうまく書けないことが影響し、教科学習に苦痛を感じているのではないかと推察した。Qは1年生の1学期の間、自分なりに努力して学習についていったが、2学期以降、学習内容のレベルがあがり、量も多くなっていくにつれ、どんなに努力しても追いつくことが出来なくなっていた。周囲からも遅れをとるようになり、自己効力感が著しく低下した。こうして、二次的な障害を抱え、「授業不参加と逸脱行動」を示すようになった。そこで、第2執筆者は、学校以外の場でも、書字学習への支援と二次的な障害への対応が必要であると判断し、第1執筆者と第3執筆者とともに個別の支援を保護者に提案した。保護者はその提案を受け入れ、支援が開始された。

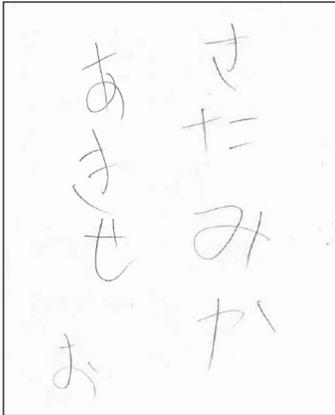
4. 支援期間と場所：
201X年5月～現在 隔週1回 1回約120分
S大学 発達・教育相談室にて

5. アセスメントの方法とその結果：
Qは、他機関で知能検査と感覚-運動機能の検査

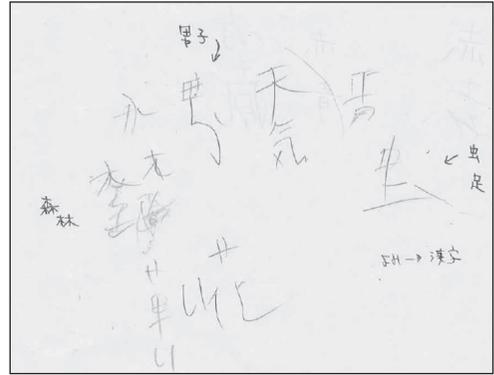
を受けていた。その結果を参考に、S大学発達・教育相談室の相談員（第2執筆者）は、視覚認知に関する検査と読み書きの検査を実施した。これらの検査結果を合わせて、Qの書字の特徴を捉えた。表1は各種検査の結果を簡単にまとめたものである。

（表1） Qが受けた検査一覧とその概要

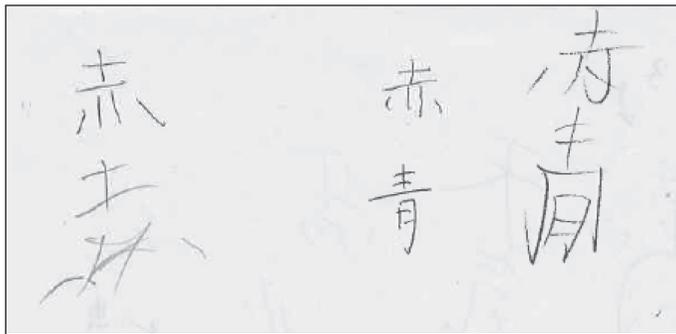
知能検査	おこなった検査 (評価)	WISC- III (7:5 X市 教育相談室にて)
	結果	全体IQ:101, 言語IQ:106, 動作IQ:96 知的にはノーマルレンジだが、領域ごとの有意差が見られた (注意記憶>言語理解>処理速度>知覚統合)。視覚認知と聴覚認知にも差が見られる(視覚>聴覚)しかし、視覚構成課題では、部分と全体を関連させて捉えることが困難だった。
感覚統合検査(評価)	おこなった検査 (評価)	①SCSIT(南カルフォルニア感覚統合検査およびJSI-R (日本感覚インベントリー)(8:0 T療育センターにて) ②行動観察による感覚統合評価(9:1 U発達支援センターにて)
	結果のまとめ	・体性感覚系の感受性の低下があり、身体図式が未熟で自分の状態を意味づけたり概念化・言語化することに困難を持つ。 ・視覚・聴覚刺激に対する過敏性を持つ。 ・行為機能障害的な特性を持ち、プランを立てたりそれを作りかえることが困難である。
視覚認知の検査	おこなった検査	DTVP-2(8:5 S大学発達・教育相談室にて)
	結果のまとめ	全体得点71 運動操作を伴わない視知覚78 視覚-運動の統合67 視覚認知の得点は、標準値をこえておらず、全般に、目で見て物の形を把握することが困難な状態にある。丸と楕円の区別できず、全て丸として捉えており、形を言葉で意味づけて、理解しようとしていた。
読み書きの検査	おこなった検査	LD児のためのひらがな・漢字支援-個別支援に生かす書字教材にある書字発達評価(8:2 教育相談室にて)
	結果のまとめ	・音韻識別(ひらがなの文字ひとつひとつが1個の音で表現されていると分かること)と音読に問題はなかった。 ・ひらがなを一字ずつ見て書く課題は形になるが、単語になると形が崩れていく。横並びにひとつの単語が記され、それが縦に4つ並んでいるカード(あさ・きた・せみ・おか)を参照して書く課題では、単語として認識できず、縦書きで書く。(図1) ・漢字は全般に書くことに困難を示した。同じ音でも意味が異なる間違え(「大小」→「大正」)、言葉の意味のイメージが似ているが誤書字するもの(「神さま」→「天さま」)、形のイメージが曖昧で誤書字するもの(図2, 3)があった。 ・「女」は「くのいち」と形を線に分解し、そこから意味をつけていき、形を作っていた。 ・途中から両手をクロスさせて鉛筆を持って書く。



(図1) 文字カードを参照して書く課題の反応



(図2) 検査者が音読した言葉を漢字で記す課題に対する反応



(図3) 検査者が書いたものを見て、模写する課題の反応

図1 文字カードを参照して書く課題の反応

「あさ・きた・せみ・おか」と単語として認識して書けず、縦に「さ・た・み・か(右の列)」、「あきせお(左の列)」と書いていた。

図2 検査者が音読した言葉を漢字で記す課題に対する反応

検査者は「天気・男子・森林・草花・正月」とひとつひとつ単語を音読し、音読した単語を被験者は漢字で書く。被験者がどの単語を書いたのか分かるように、検査後、検査者が正しい漢字を太字で書き加えた。

図3 検査者が書いたものを見て、模写する課題の反応

真ん中の列(「赤青」と左上(「赤」)は検査者が手本で書いたもので、右列と左列下の文字が被験者によるもの。

Qの知能的な側面(知能検査)に着目すると、

知的発達の遅れはなく、標準レベルであった。これまでに経験し学んできたことを言葉で表現し、他者が話す内容を理解することができる。その一方で、目で見ても、形を構成する部分と全体を関連させて捉えられない状態だった。視覚認知面(DTVP-2)では、複雑な図形になるとその細部を捉えることと、類似した図形を区別することができなかった。感覚と運動の機能面(感覚統合検査)では、自分の筋肉・関節・姿勢がどのような状態にあるのを感じにくく、自分の動きを適度に調整できないことが示された。目標までのステップを細かに順序立てて計画することが苦手な状態で、自分で思いついた問題解決の方法を、その時々状況の変化に応じて、組み替えられない様子であった(プランニングと実行)。これらの結果と書字の状態(読み書き検査)を合わせると、以下のような書字に関する困難さが推察された。

①字を書くときに手先や手首、腕の筋肉や関節の

動きを感じられず、書いても書いた感覚になりにくい。そのため、繰り返し練習しても、自然に手が覚えている状態にならない。文字のバランスをとるのも難しい。

②字を見たとき、字を構成する部分と字の全体像を関連させて捉えられないので、字のバランスが崩れてしまう。同時に複雑さが増すと細かな部分の線のつながり方が分からないので、字の細部を再現できない。こうした特徴は特に漢字を学習するときに影響を及ぼす。

このような困難を抱えても、書けるようになりたいという気持ちで今までやってきたことを、読み書き検査の時、検査者（第2執筆）に次のように表現していた。例えば、両手をクロスさせて鉛筆を持ち、手首に負荷をかけ、書いた感覚を自分で持てるようにしていた。また、自分で書ける字を主体的に書いて見せた。

6. 長期目標：

アセスメントの結果より、Qが書字等共通して困難となっていることは、プランニング及びその実行と、身体の関節、筋肉を「動かしている」という感覚の持ちにくさと考えられた。そこで、支援の長期目標は、「本人が自分の難しさを知りつつ、試行錯誤しながら、自分でそれを乗り越えられるような工夫や手段を考え、選択できるようになること」とした。

7. 支援内容と目的：

1年目の支援内容は、主に書字に関わる形の把握・再構成して書くまでを意識した課題を実施し、実行にあたって、身体（指、手、腕など）を動かして「書いている」という感覚を得ることができるよう素材の工夫を試みた。書字に繋がる教材として、同図形発見や図形模写といった課題を取り入れようと考えたのは、第1執筆者の幼児教室での経験によるものであった。小学校の入学試験問題としても出題される「同図形発見」「異図形発見」「回転図形」「重ね図形」「点図形」な

どの課題は、図形の形を正確に捉える力、変化（回転、重なるなど）後の形を想像する力、そして想像した形を実際に描く力といった様々な力が必要となる。書字において大切な空間認知能力が、まずは点図形のような課題を繰り返し行うことで培うことができるのではないかと、また、始点、終点を意識して、点と点をつなぐ「点図形」の課題は、プランニングとその実行というQの苦手な部分にアプローチするという面でも有効なのではないかと考えた。

8. 倫理的配慮：

この支援を始める際には、白梅学園大学倫理審査委員会の倫理審査を受け、支援内容とその発表について、保護者の了解を書面で得た。本稿については、保護者に目を通していただいて発表の許可を得た。

Ⅲ. 結果と考察

1. 経過と結果

13回の支援の中で、行った主な課題は下の表2～4の通りである。図形プリントについて、その内容、ねらい、工夫、Qの取り組みの様子と合わせて紹介する。

・図形プリント（表2）

第一期（自分の行為をモニタリングしようとする）

- ① 同図形発見・模写
- ② 相違点の指摘・模写

第二期（自分のやり方にヴァリエーションをつけ、試そうとする）

- ③ 記憶・模写
- ④ 重ね図形・模写 1
- ⑤ 重ね図形・模写 2

第三期（課題を楽しむ）

- ⑥ 重ね図形・漢字
- ⑦ 重ね図形・漢字・読み方

・その他のプリント教材（表3）

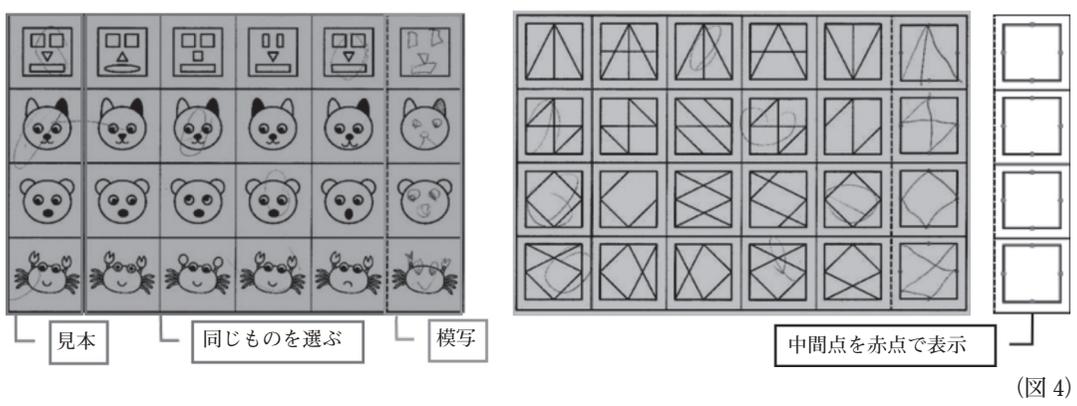
- ・点図形+ジャンプ
- ・色分け漢字
- ・漢字の成り立ちを知る
- ・地図記号

・他（表4）

- ・漢字からイメージしたものを粘土で作る。
- ・スポンジ筆（130, 90cm）やモップ筆を使って、身体全体で文字や絵を描く。

第一期（自分の行為をモニタリングしようとする）

①同図形発見・模写（図4・表5）

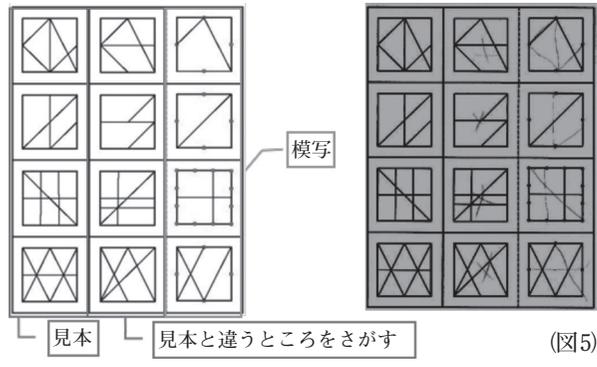


（図4）

（表5）

内容	<ul style="list-style-type: none"> ・見本と同じものを、4択の中から選ぶ。 ・見本と同じ形になるように、足りない線を描き加える。
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・見本をよく観察し、特徴を捉える。 ・見本と比べ、どこが足りないか、どこに加えれば同じ形になるかを考えて線を引く。
工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・線図形の模写では、正方形の中間点に赤の点を打ち、目安となるようにするが、赤点がある場合、ない場合を雑で作成しておく。 ・太くてデコボコのある鉛筆、補助具（3パターン）をつけた鉛筆など、筆記具をいくつか用意し、Q自身に選択させる。
様子	<ul style="list-style-type: none"> ・「簡単だ!」と素早く取り組むが、途中から慎重に取り組まないと誤ることに気づき、よく観察するようになる。 ・線図形については、見本と同じものの選択は素早く正確だが、模写は描き忘れや、間違いが見られる。 ・目安とした赤点は、対象児自身の自覚はまだないが、ある時の方が、ない時よりも丁寧な線がひかれていた。 ・初めて見る補助具に興味を持ち、面白がって1本にたくさんつけてみるが、逆に書きにくく、途中で外す。

②相違点の指摘・模写（図5・表6）



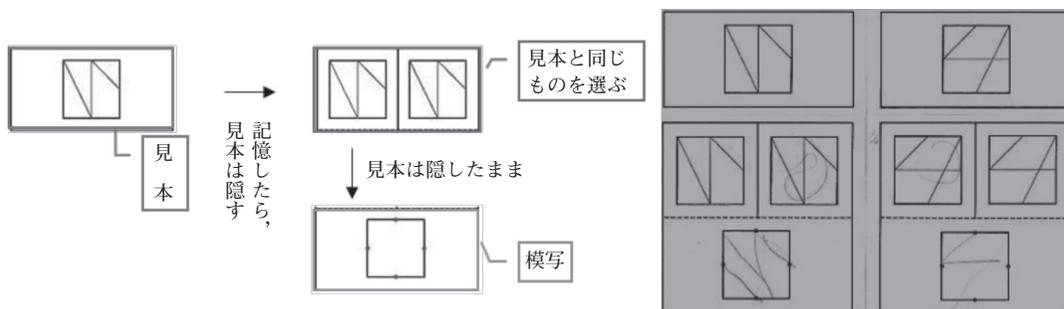
（図5）

(表6)

内容	<ul style="list-style-type: none"> ・見本と比べてどこが違うのか考え、違っているところに印をつける。 ・見本と同じになるように、足りない線を描く。
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・見本とどこが違うのかをよく観察し、指摘する。 ・見本と同じ形にするためには、どこに線を足したら良いのかをよく考える。 ・どこからどこへ線がひかれているのかを考え、始点と終点を意識しながら描く。
工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・同じものを見つける課題から違うところを見つける課題に発展させ、より細かく観察をしてから模写するようにした。
様子	<ul style="list-style-type: none"> ・前回、前々回に比べ、慎重に線を結んでいる。どこからどこへひくのかということをひき始める前にきちんと意識している。また、描き終わった後に、見本と同じになったかを確かめるといった作業も行っている。 ・今回もいくつかの筆記具の中から好きなものを選んでもらったが、前回支援の終盤に無言ではあったがそっと触れていた太鉛筆を選択。力を入れやすいこともあってかより筆圧は強く、太くしっかりとした線をひくことができていた。

第二期（自分のやり方にヴァリエーションをつけ、試そうとする）

③同図形発見・模写（図6・表7）

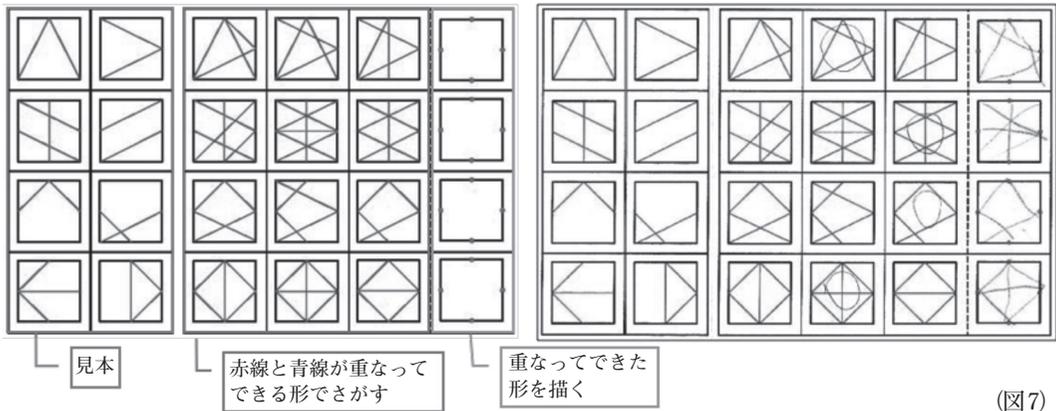


(図6)

(表7)

内容	<ul style="list-style-type: none"> ・2択のうち、見本と同じものを探して○をつける。 ・見本と同じになるように、線を描く。
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・見本をよく見て記憶する。
工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・赤線と青線に分けることで、線分の分割、繋がりを意識する。 ・見本の通りに描く課題では、赤と青のクーピーを使用することで、単色の時よりも、より慎重に描くことを促す。
様子	<ul style="list-style-type: none"> ・初めて赤青2色の線分だったため、少し戸惑いも見られる。2色を使い分けて描くことに「え〜」と嫌がる素振りもあったが、左右の手に持ち、交互に描く。また、始点は正しいものの、終点が違ってしまふ、色が違うなどの誤りも見られる。 ・隠していた見本を見ようとしたり、雑に描いたりしたため、次回は記憶の課題は入れず、じっくり観察をする課題に戻すことにする。

④重ね図形・模写1 (図7・表8)

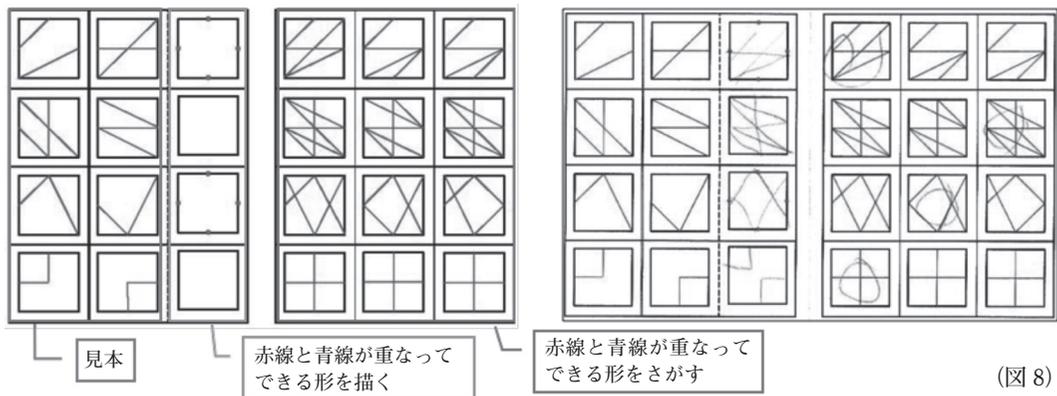


(図7)

(表8)

内容	<ul style="list-style-type: none"> 赤線と青線が重なってできる形を、3択の中から選んで○をつける。 重なってできた形と同じになるように描く。
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> 赤線、青線が1つの枠の中に入るとどのようなか想像してみる。 一色ずつ描いてみて、想像したものが正しかったかを自分で確認する。
様子	<ul style="list-style-type: none"> 左右の手に赤と青を1本ずつ持ち、描こうとしたが、上手く描けないことがわかり、きちんと持ちかえながら右手で描く。 目安のためにつけた赤点は、ある時と無い時でやはり線の歪みに差が出る。赤点が無いと、始点は合っていない、終点が曖昧になりがちになる。 持ち替えるのが面倒とは言っていたが、単色の時よりも慎重に描いており、縦や横と斜めの違いがハッキリとわかるようになってきた。 模写をする時、3択の誤答の図形にも惑わされてしまい、誤っている可能性がある。

⑤重ね図形・模写2 (図8・表9)



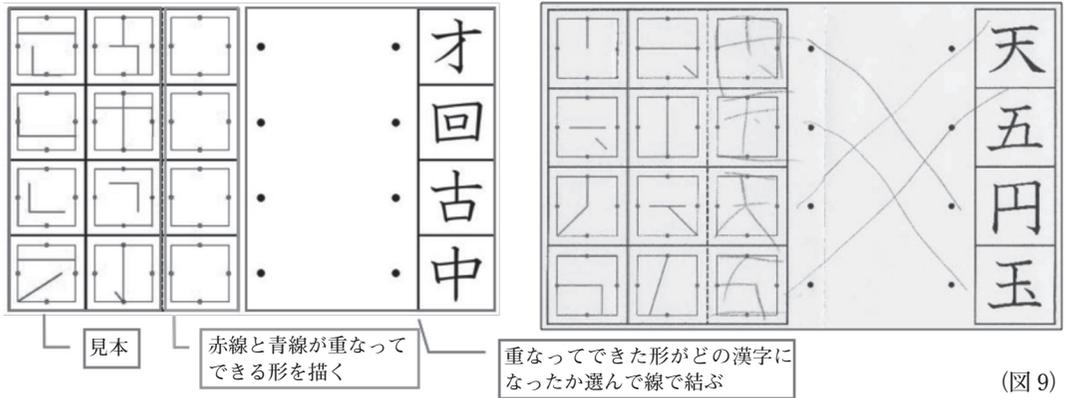
(図8)

(表9)

内容	<ul style="list-style-type: none"> 赤線と青線が重なってできる形を描く。 重なってできた形と同じものを、3択の中から選んで○をつける。
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> 先に模写を行うことで、赤と青の線を注意深く観察し、慎重に描くようにする。
様子	<ul style="list-style-type: none"> 目安の赤点がない時にも、ほぼ正しい位置に始点終点を置くことができてきた。 以前よりまっすぐにしっかりと線をひくことが出来ているが、微妙な位置にある線は多少ずれてしまうことがある。模写後に正しいものを3択から選ぶ際、自分が模写したのを見ながら選んでいたため、線の本数が多く、複雑なものは、判断が付きにくかったようだった。

第三期（課題を楽しむ）

⑥重ね図形・漢字（図9・表10）

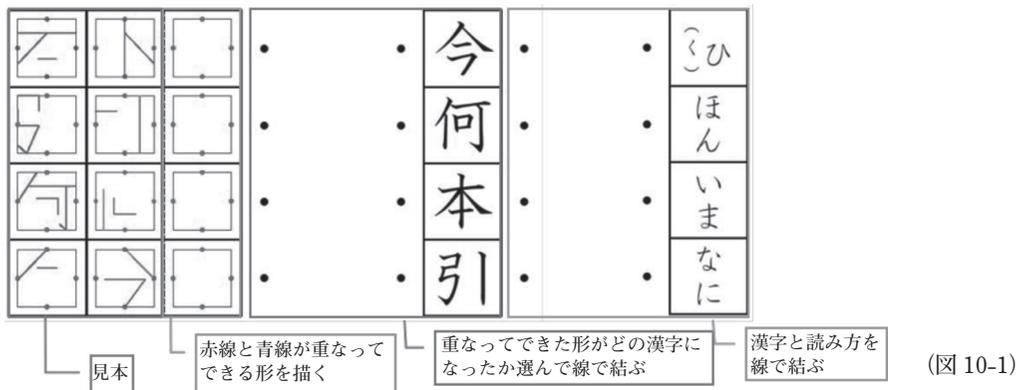


(図9)

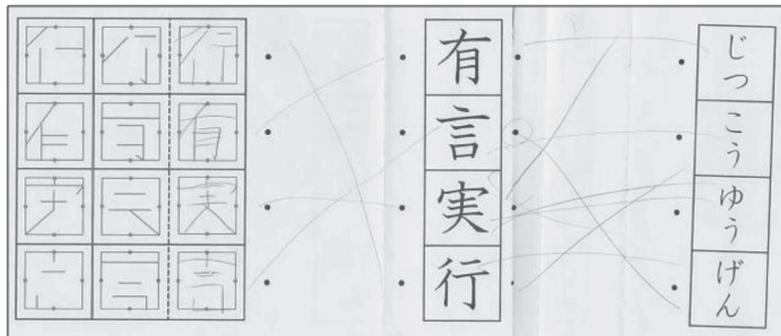
(表10)

内容	・赤線と青線が重なってできる形を描く。 ・重なってできた形が、どの漢字になったか考えて、点と点を結ぶ。
ねらい	・ただのバラバラの線だと思われたものを合体させると、漢字ができあがるという驚きを経験する。
工夫	・1画ずつ交互に赤と青に分けて作成したが、一画で書くものについては、分割せずに繋げておく。
様子	・プリントを半分に折り、漢字の部分は隠して模写を行ったため、広げて「どの漢字になったか選んで」と言うと驚いたよう。ただ、これまでの漢字のプリントの時のような拒否反応は無い。

⑦重ね図形・漢字・読み方（図10-1.2・表11）



(図10-1)



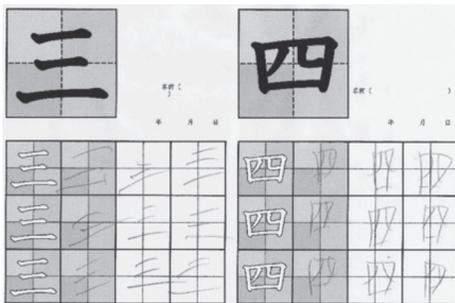
(図10-2)

(表 11)

内容	<ul style="list-style-type: none"> ・赤線と青線が重なってできる形を描く。 ・重なってできた形が、どの漢字になったか考えて、点と点を結ぶ。 ・漢字と読みを線で結ぶ。
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・赤と青の線をよく見て、丁寧に書き写す。 ・重なってできた形がどの漢字になったか考える。(漢字の読みの理解度を知る。)
工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・一度に提示せずに、二回に分けて広げ、問題を提示していく。 → 2回目は、4字熟語で出題、線結びの後、本で意味を確認
様子	<ul style="list-style-type: none"> ・一つ目の「耳」を模写したところで「耳？」とTに聞いてくる。書き写しながら、どんな漢字になったかを考えていた。 ・漢字と読みも素早く線結びをしている。

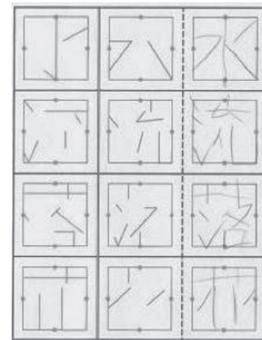
2. 考察

(支援第1回)



(図11)

(支援第13回)



(図12)

(1) 書字(描画活動)における変化

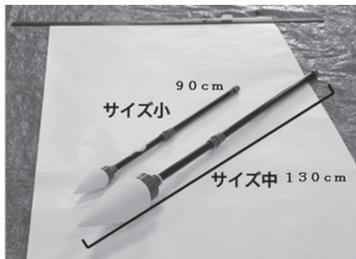
(図11・12)

図形をよく観察して形を捉えること、線の始点と終点を意識して描くことを目標とし、対象児の様子を見ながら、課題の内容、出題の仕方などを変更していった。支援開始時、漢字に対する苦手意識から、漢字のプリントには拒否反応を示し、書き方も雑であった(払うように書き、ストップができない)。点と点をつなぐ時にも、何と無くその方向に向かっているというだけで、しっかりと止めることができていなかった。ただ衝動的に課題に取りかかり、自分の行為にもその結果にも意識が向いていなかったが、じっくり観察をしないと誤ってしまう、適当に描いても上手くいかない、始点、終点をしっかりと意識しなければいけないということが自分をモニタリングすることで実感することができた。(第一期) 始点終点を意識し、強い筆圧での描画活動ができるようになった。

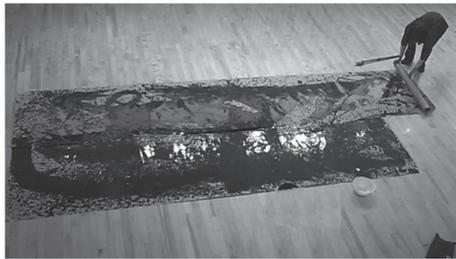
り、サッと描いて「はい終わり」と確かめを促しても応じなかったQが、見本と自分が描いた線を見比べる作業を自ら行うようになった。その一方で少しでも楽に早くできる方法はないかと自分のやり方にヴァリエーションをつけて試行錯誤していくが、結局は楽をしようとして行った方法がやりにくかったり、誤りにつながったりすることに自ら気づくことができた。(第二期) その後、いつものように赤の線と青の線を重ねてみたら漢字になったという驚きから、どんな漢字ができたのかを予想して楽しむようにまでなった。(第三期)

腕全体を大きく動かす動作の方が、Qにとってより感覚が入り易いのではないかということから、地図記号のプリントでは、模造紙に拡大して線結びを行ってみたが、床に寝そべてひいた線は、机の上での小さなプリント課題の時よりも力強くまっすぐにひくことができていた。Q自身

も「まっすぐひけた！」との実感があったようだった。その後、学校で書道の授業に参加をしたとの保護者からの話もあり、巨大なスポンジ筆（図13）やモップ筆を使用した支援も現在行っている。孫悟空の如意棒のようにスポンジ筆を振り回



(図13)



(図14)



(図15)

しながら、全身を使っでの描画活動は、Qにとって楽しい様子である。（図14・図15）初めは文字を書くということに限らず、自由な描画活動を行い、漢字の面白さを知ってもらえるような支援内容を考えていきたい。

(2) Qと支援者との関わりの変化

支援開始時より、Qには教材について「これはわかりにくい、もっとこうして欲しい」というような希望があれば、どんどん言って欲しいと伝えてきた。実際に、そのようなことを口にしたことはなかった。プリントに出題ミスがあった場合でも、文句を言ってきたことはなかった。自分の気持ちを言うことができないのか、遠慮があるのか、用意された教材を黙って受け入れているQを見ていると、学校での「乱暴」と言われる行動を想像することが難しくらいだった。プリントなどの学習が終わると、第2執筆者と共に広場やホールで身体いっぱい動かしたが、その際にポツリポツリと自身のことを語るようになった。3年以上前の保育園時代の話その時の気持ちまでも含めて語ってくれたこともあった。

IV. 総合考察

1. 子どもに添う教材作成の可能性

近年、書字に困難を抱える子どもに焦点を当て、その指導実践が散見されるようになった（例えば平田，1999；堀部ら 2005；吉田ら 2011）。どの実践例も、奥谷・小枝（2011）が「（書字の）困難の要因を検証し、個々の実態に合わせた教材を提示することが求められる。」と言うように、

アセスメントの結果をもとに、指導教材と指導方法を考案している。例えば、玉村ら（2009）は、視覚認知の面で、部分と全体を関連させることが難しい子どもに対して、漢字の偏と旁を分解し、再構成させる「漢字の足し算課題」を実施している。このように、多くの実践例は、漢字を材料にして、学習をすすめている。それに対して、本研究は、図形をベースにした教材を作り、最後に漢字になっていくように工夫した。これは、Qが書字への抵抗感をなくしつつ、漢字を構成する線の要素とその位置関係を捉えることができるように配慮したものと言える。

13回の支援を通して、Qは、図形の構成要素と全体を捉えられるようになり、長期目標となっていたプランニングをし、実行する力を、少しずつではあるが着実に身につけてきていると言えるだろう。図形を描く際の目安になればとつけた赤点は、Qによれば「別に。なくても・・・」ということだったが、線画の様子を見ると、赤点がある方が正確な位置取りができていた。この赤点を予めつけておかなくても、Q自身が真ん中はこの辺だと点を打ったり、頭の中で印をつけたりできるようになれば良いと思う。こうしなさいという押しつけではなく、Qが自分で発見していくことができる環境を整えることも支援者の役割ではないだろうか。

今回の支援で使用したプリント教材は、第1執筆者が第2執筆者や第3執筆者と毎回支援の振り返りを行いながら考え、作成したものである。Q自身の様子から、新たなプリントのヒントを得たり、やり方をその場で変えたということもあった。極力Qの「今」に添うように、臨機応変に課題提示を行うことを心がけてきたつもりである。

これと付随して、Qが「書いた」という実感を持てるような筆記用具も多様に用意した。これまでの実践は書字困難にある手先の運動機能の弱さに対して、その運動機能を反復練習によって巧緻性を高めるといった方法がとられていた(平田,1999;堀部,2005)。本研究では、手先の運動機能に関して、感覚統合評価の結果とQが日常生活の中で非常に手首や腕を激しく動かして、自分の手先が動いている状態を感知している点に注目し、これまでの書字学習の学習効果の低さは、Qの筋肉と関節の動きの感覚の乏しさのためであると仮説を立てた。そして、運動感覚のフィードバックが残りやすく、彼が書けたという実感を持てる書字道具をQと共に探していった。そのことを通じて、Q自らが書くことに効力感を覚え、次もそれで書いてみたいという意欲につながった。自分の困難さを知り、それを乗り越えていくための方法を身につけることが支援の大きな目標と考えた時、支援に用いる教材と道具は、支援者が一方的に考え、与えるものではなく、いわば対象児とともに作り上げていくものと考えられる。Q自身にとってやりやすい、わかりやすい、何かを自分で掴めるような教材が理想ではないだろうか。

2. 支援者の役割

支援者が支援対象児の困難さを理解しようとし、その困難さをどうしたら軽減できるのかを一緒に考えていこうとする姿勢が対象児に伝わった時、漸く支援の第一歩を踏み出せたとと言える。対象児は、自分の困難さを自覚することが難しく、

その要因、対処法を見つけることもできずにいる。更に、気持ちすら周りの人に伝えることができず、苦しんでいることが多い。誰にもわかってもらえぬ絶望感、行き場を失った思いは様々な行動となって現れ、彼の持つ「自分の動きがわかりにくい」という特性もあって、「乱暴」と言われてしまう行為に及んでしまうこともある。行動そのものだけではなく、そういう行動をとらなければならなかった対象児の気持ちを考えるところから始めることが必要だ。どんな気持ちだったのか、何故そういう気持ちになったのか、何故上手くいかないのか、その背景にあるものは何か、少しずつ掘り下げていく中で、対象児の困難さを理解することができてくるかもしれない。そうした支援者の姿勢が、対象児との信頼関係をはぐくむのである。支援者に対し信頼を寄せてくれるようになると、段々と自分の気持ちを語ってくれるようにもなってくる。いつでも何でも語ってくれるわけではないが、言葉だけではなく、表情、態度などから読み取れることは、数値的なものだけを参考にするよりも大きいかもしれない。その結果、対象児への理解はより深まっていくこととなる。

学習の困難さを背景にした二次障害への対応は、「子どもの気持ちを受け止める」「子どもとの信頼関係をはぐくむ」をメインにしたプレイセラピーとカウンセリングが用意されることが多い(例えば末永ら2011;東山ら2012)。しかしながら、子どもの持つ特性を正しくアセスメントし、それに応じた支援方法・支援内容を試行錯誤しながら子どもとともに作っていく過程こそ、子どもと支援者との信頼関係を育てるのだろう。子どもにとってみれば「このひと、わかってくれる、このひとに教えてもらったり、応援してもらえればできる」と感じられるような関係性こそ大切であるという可能性を本研究は示唆している。また、対象児の困難さを周囲の人に伝え、Qが語れる相手や場所を増やしていくこと、対象児への大きな共通理解を持ちつつ、その日、その時、対

象児の困難さを理解し支える、たくさんの応援団を作っていくことが、支援者の重要な役割の一つでもある。

3. 今後の課題

2週間に一度の相談室での支援を、学校でのQの支援にどう繋げていくかはこれからの課題である。学校の教員にとって支援は毎日のことであり、その対象児も一人ではない。一人ひとりに合わせた教材づくりは思いがあっても実現は困難な状況であり、Qの行動に対して、その背景にあるものを考えながらじっくりと対処をするということは時間的にも難しいだろう。支援者と教員が平行線を辿ることにならないよう、対象児だけでなく、教員も支援対象と考え、教員の立場になって考えることも必要だ。

これまでの支援で得たことが、実際の漢字の書きにどう生かされるかはまだ確認できていない。Qの気持ちに添うことを心がけながらの支援を行いつつ、学校ででき得る支援とはどんなものか考え、提案をしていきたい。

<引用文献>

- ・ 東山弘子・近藤真人・木下幸典・宮崎薫 (2012) : 発達障害と不登校状態を重複して呈する児童に対する臨床心理学的支援の探索的研究, 佛教大学教育学部学会紀要第11号, 21 - 30
- ・ 平田永哲 (1999) : 通常学級におけるLD児理解と個別指導の必要性(1) : 漢字書字に困難を示すLDサスペクト児の指導事例を通して, 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要No.1, 17 - 40
- ・ 堀部修一・別府悦子 (2005) : 学習障害と診断された児童の通級指導教室での指導事例研究 - カタカナの習得が可能になった実践を通して -, 中部学院大学研究紀要第6号, 121 - 134
- ・ 窪島務 (2007) : 学習障害の理論研究と実践的展望 - 読み・書き・計算障害の理論及び実践と人格理論の関係について, 滋賀大学教育実践総合センター『パイディア』, 14,1-10
- ・ 中尾和人・山本晃 (2007) : LDの観点からみた不登校 - 不登校児童・生徒に対するPRS調査結果より -, 大阪教育大学紀要, 55,131-145
- ・ 奥谷望・小枝達也 (2011) : 漢字書字に困難を有する児童の要因に関する研究, 地域学論集第8巻第2号, 39 - 45
- ・ 末永智美・網谷綾香 (2011) : 二次障害を抱える学習障害児に対する遊戯療法的アプローチ - 小学5年男児の事例を通して -, 佐賀大学教育学実践研究第28号, 91 - 102
- ・ 玉村公二彦・片岡美華・小山ありさ・宮地里味 (2009) : 書字困難のある子どものアセスメントと教育支援 - 漢字学習に困難をもつ子どもへの教育相談の事例検討 -
- ・ 吉田優英・植野若菜・都築繁幸 (2011) : 学習障害児の読み書き指導の試み, 障害者教育・福祉学研究第7巻, 45 - 58