



Title	読み書き困難のある児童を支援する個別・小集団の指導：札幌市立北九条小学校発達障がい通級指導教室
Author(s)	山下, 公司
Citation	子ども発達臨床研究, 6, 115-124
Issue Date	2014-12-05
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.6.115
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/57584
Type	departmental bulletin paper
File Information	AA12203623_06_115-124.pdf



読み書き困難のある児童を支援する個別・小集団の指導

— 札幌市立北九条小学校 発達障がい通級指導教室 —

山下 公司*

Individual and group instructions for children with difficulties of reading and writing: Resource room for children with developmental disorders of Kita-Kujo Elementary School

Koji Yamashita

はじめに

通級指導教室での指導には柱が2つあり、自立活動という部分と、教科の補充指導ということで合わせて指導している。自立活動では、子どもの困りによって指導内容を変えていき、子どもの困りに応じたねらいを考えている。

合わせて教科の補充指導ということで、子どもによって教科の補充も行っていく。どちらかというと教科の補充指導がメインではなく、困りに応じて行っていくことがメインになっている。その中で今回のテーマになっている読み書きの困難のあるお子さんがいれば、そこにアプローチしていくことが我々の役割と理解している（図1）。

まなびの教室には、基本的に、通常の学級に在籍していて、学習面や行動面、対人面で困りがあり、通常の学級だけでは支援が難しい子どもが来ている。詳しい流れについては割愛するが、通常の学級の中で困っている子どもだと理解していただければと思う。回数頻度についても、札幌市の場合であるが、月に1回から多くて週に3回まで

で指導している。支援の必要度がどれだけあるかということで、特別支援学級とは違うと理解していただければと思う（図2）。

本教室の概要であるが、基本的には3本の柱で考えている。1つ目は個別の指導計画を作成して個別の指導を行う、あるいはグループの指導を行う、お子さんに対する直接的な支援、指導である。2つ目が全員通常の学級に在籍しているので、通常の学級に対して支援できること、保護者の方についても何かできることはないかということを考

通級指導教室での指導

○自立活動

人間としての基本的な行動を遂行
障害の状態の改善又は克服

を目的とする指導

○教科の補充指導

子どもの実態に応じた教科の補充指導



図1

*札幌市立北九条小学校

まなびの教室とは・・・

- 通常の学級に在籍して・・・
- 学習面・行動面・対人面で困りがあり・・・
- 通常の学級での配慮や工夫だけでは
その困りの改善や克服が困難・・・
- 月1回～週3回・・・
⇒ 支援の必要度がどれだけあるか
特別支援学級との違い



図 2

本校 まなびの教室 概要

- ☆個別の指導計画を作成
⇒個別の指導を行う。
⇒グループ指導を行う。
- ☆在籍学級支援
- ☆保護者支援



★担当者3名で行っています。

図 3

えている。これらの指導を今年度は担当者3名で行っている（図3）。

今年度は81名のお子さんが通級指導を行った。午後は1時間半指導していて、多いときは11人ぐらいまとめて来こともあるが、基本は6人から7人ぐらいの枠で考えている。午前中は個別に対応する形ではあるが、十分に個別に対応できているかという、そうでもないのが実態である。個別の指導場面と言いつつも、先生対子ども2人という形で指導を行っていることが多い。

それぞれのニーズ

子どもの実態を紹介する。初回相談で、保護者の方に必ず主訴を聞く。それを簡単にまとめた(図

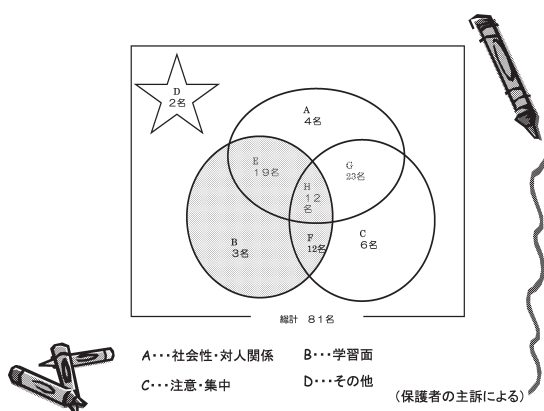


図 4

4)。社会的な部分、あるいは注意、集中の部分や学習面、そのほかに何かいろいろあるということでお話をうかがう。今回は読み書きということだが、圧倒的に学習だけが主訴であるという方は少ないと思っている。それ以外にいろいろなことを含めて困りがあるということで、保護者の方は訴えることが多い。

さらに、在籍学級担任にも主訴を聞く。すると、「学習面だけで困っている」と保護者や本人が言った在籍学級担任は、「大して困っていません。」と答えることも少なくない。担任は困っていない可能性があり、通級指導の意義を感じていないのではないかと疑問に思うこともある。ただ最近はそのようなこともなく、子どもの困りを認識したうえで、通級を薦めていただくケースも増えてきている。

通級開始時に、どんなことができるようになりたいか主訴を子どもに聞く。学習面の例では、「字をきれいに書く。」と挙げることがある。この子どもは周囲から普段言われているのではないかとと思われる。「きれいに書きなさい。」とか、「もっと丁寧に書きなさい。」と。

全員の分ではないが、一部読み書きに関する子どもの主訴をみていただきたい(図5)。この子どもは「字」と書いている(図5左端)。この子ど



図5

もはたくさん絵も描いているが、「漢字」と書いている(図5中央)。「丁寧に字を書く」とか、「漢字がもっと上手になりたい」、「言葉の使い方?」、はてなマークのところが意味深いと感じる(図5右端)。「字を上手になりたい」「聞く、話す」、「字を上手に書けるようになりたい」など字をもっと上手に、漢字や文字を頑張りたいという子どもも多い。

子どものニーズを見ていくと、やはり勉強ができるようになりたいという子どもが多いと感じる。保護者のニーズ以上に、学習面ができるようになりたいと、子どもは思っているようだ。

個別の指導場面

個別の指導場面の具体的な実践をご紹介します。アセスメントということで雑駁ではあるが、いろいろな状況を関係者から聞いて指導を進めている。なかなかとらえられてない情報もあると思うので、必ず保護者にも見ていただいて、足りないところとかについては補っていただくようにしている。ほかに検査などのアセスメントのツールとしては、WISCやK-ABC、先ほど紹介された読み書き検査、左右検査、音韻検査などで、いろいろな面を見ながら指導しているところである(図6)。

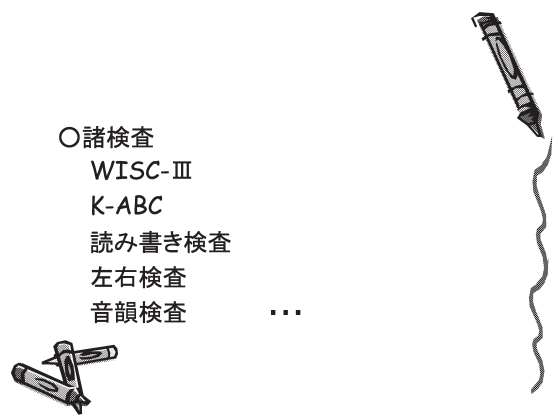


図6

「ひこしたらさみしいけど、ぼくもひこすからだいじょうぶだよ」と引つ越しする子に対して書いてくれたメッセージである。小さい「っ」が抜ける、ひらがなと片仮名を混同して書いている(図7)。A君は小学校2年生である。普段は書きたがらないが、このときはやはりメッセージということもあって、一生懸命書いたのだろう。

このA君に対して、指導仮説をいろいろ立てていく。まずは、読み書きはしんどいとおさえる。その中でも音韻だろうか、統語だろうか、言語理解の困難さもあるかもしれない、社会的なところも難しい可能性がある、といろいろな側面から見ていった。そこから、指導方法ということで、音韻、視覚認知、語彙などにアプローチし、いろいろなことを考えながら指導を進めている。

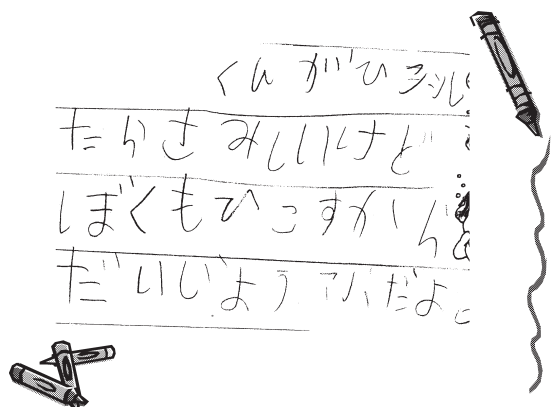


図7

例えば、音韻課題では、すでに市販されている奈良の村井先生が作られたワーク¹⁾を活用する。「か」が付く言葉はどれでしょうという課題や小さい「っ」でどれが当てはまるかなという課題、音の数を手をたたいたりしながら数える練習もする。伸ばす棒の練習、拗音「キャ、キュ、キョ」とか「シャ、シュ、ショ」の練習も行う。合わせて、点つなぎなどの課題もよく行う。

いろいろ並んでいる文字列の中から意味のある言葉、動物を探しましょうということを行う。これもいろいろなバージョン、たとえば、縦書きバージョン、横書きバージョン、動物バージョン、果物バージョンなどを作ってやっている(図8)。

次に、絵カード説明を紹介する。これはソーシャル・スキル・トレーニング・カード(SST)を、何が何をしているとか、誰がどうしているとか、もっと詳しく何がどうしているかということ教えるのに使うことがある。次に、スリーヒントなぞなぞである。先生がなぞなぞを作って出したりとか、あるいはこれについてどういうカテゴリーがあるかなということ子どもに聞いたりしながら、なぞなぞ作りなど行っている(図9)。

「見たこと作文」。なかなか文章を書くのが苦手だという子どもについて、まずいっぱい書いてもらうという経験をさせるということを踏まえて、

私が何かしたことについて作文してもらう活動を行う(図10)。

これも別の子どもの事例だが、カタカナ練習である(図11)。この子どもはあるアニメが好きだったので、そのアニメのキャラクターでカタカナを書く練習を行う。車が好きな子は車で練習するなどしている。子どもにとってはなかなか難しい練習だが、とても興味があるので、もっとやりたい、もっとやりたいとなる。カタカナはクリアできたと思っても、まだやりたいとなるので、兼ね合いも考えながら、次のステップに進もうという話をしている。

砂文字といってトレーに入れた砂に字を書く活動である(図12)。これは、トレーを揺すれば消え

スリーヒントなぞなぞ

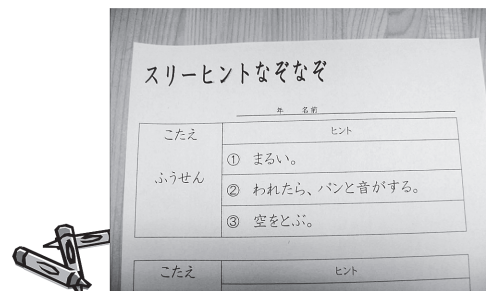


図9

単語抽出

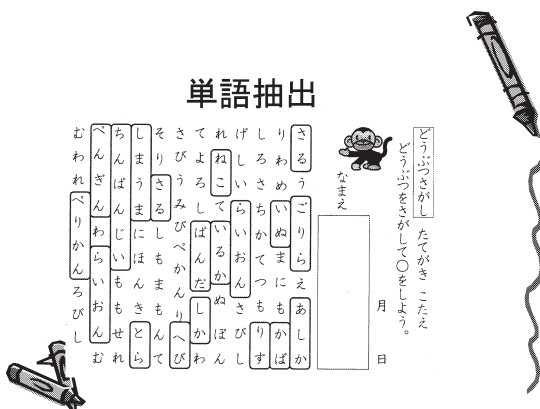


図8

見たこと作文

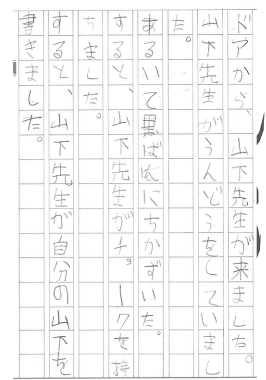


図10

カタカナ練習

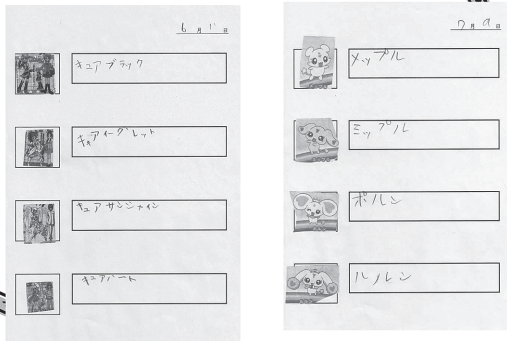


図 11

漢字絵カード作り



図 13

砂文字



図 12

こんな風に間違ふ・・・

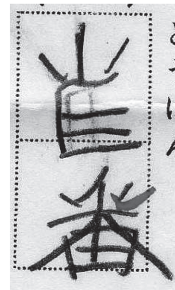


図 14

るので、大きな負担がかからず行うことができる。よくいわれている指の触覚にも訴える形で行っている。粘土は、よくやる活動である。粘土を作って漢字を作る。2年生のある子どもはまったく字を書きたがらない。まったく書きたくないと言っていたのに、「粘土でやってみるか。」と言ったらやり始めた。この子への指導は、粘土から習字になって、4年生の今は鉛筆で書くという段階まで来ている。

漢字の指導では、絵カード作りを行っている(図13)。販売されているものもあるが、絵を描くことが得意な子どもがいたので、その子どもに漢字に合う絵を描いてもらい、自分なりに作っている。これを当該学年全部作った。毎回来たときに5～6枚ずつ描き、「今日はどの漢字を書く？」と相談

しながら、本人が絵にできるものを描き、自分で進めていった。指導終了のときには大きな束になって、一緒に売ろうかという話をして盛り上がった。もちろん売らないが、その子どもが記念に持って帰った。

漢字が左右逆さになったり、線が1本多かったりという子どもの事例である(図14)。実際の観察や左右検査をすると、左右を全然理解していない子どもだった。そこで、片方の手にリストバンドをするなど、いろいろなことで右と左の理解を促す指導を行った。午前中の話にもあった大阪の山田充先生にもいろいろアドバイスをいただき、指導を行った。²⁾「サイモンさん」のような活動も行う。体を動かして左右の理解を促すことをした。漢字の練習も合わせて行っていったが、左右の理

解も進み、逆さ文字を書くことがなくなったと保護者からお話をいただいている。

合わせて、「漢字を覚えるときに、どうやって覚えているの?」とその子供に聞くと、「見てやっている」と答えたので、「何か部品などに分けて自分でやればいいでしょう。」という話をし、漢字を自分で書き、それを部品に分けて行う(図15)。全部自分で考えた部品である。私は全部子ども自身で作り、覚えやすいのがよいと思っているので、市販されている本も参考にするが、こういうものを使って自分でやれたらいいかなと思っている。色も必ず同じ順番にしているので、赤、青、緑、黄色…とかとペンの並び順は毎回同じようにして指導した。子どもは、このやり方が分かりやすいと言ったので、「じゃあ、それはおうちでやりなさい。」ということで、自分でやっていくようにして、枠だけあげて、あとは自分で学習を進めていくこととした。

漢字の指導では、他に市販のイラストカードを使って読む練習、漢字間違い探しなどを行う。漢字間違い探し(図16)は、よく見たら少し違うところを見つけさせて、「どっちが正しいでしょう、間違っているのは正しく直してごらん」と言って、正しく直し、「それを3つずつ練習しましょう」ということを行う。

漢字口唱法

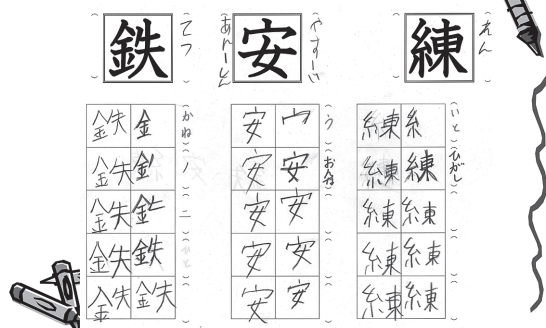


図15

漢字間違い探し

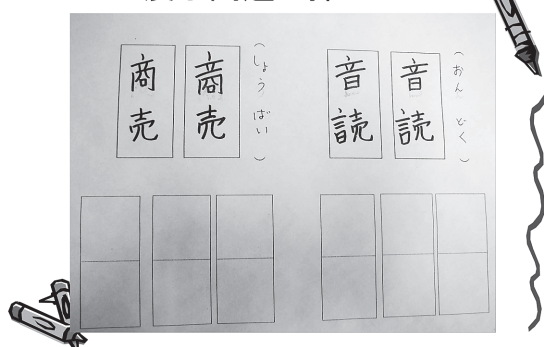


図16



図17

直接的な支援ではなく、補助的な支援である(図17)。これも本人が決めればよいと思っているが、この子どもは「漢字がうまくなりたい。」と言っていたので、「ランキングを作ってよ。」と言ったら、「漢字初心者、漢字ひよこ、漢字普通、漢字強い、漢字強い+漢字マスター」というランキングを本人が自分で決めて、「ここまでできれば〇〇だ!」と学習を進めた。こちらは学年で習う漢字を一覧にしているので、この中で今日はどれをやるかを本人自身が決める。先ほどの口唱法³⁾を使い取り組む。基本的には本人に委ねながら取り組んでいる。

小集団指導場面

これまでは個別指導場面の例ということだった

が、先ほど申し上げたように小集団ということで、基本的には複数の子どもを一度に指導している例を挙げる。本当は個別で丁寧にしたほうが良いと思うが、どうしても小集団場面が必要になってくるとして指導している。その中の一例を、紹介することとする。

これは読み書きの困難な子どもへの指導として、音韻意識を高めるためによく行うものである(図18)。しりとりなどよく行うと思うが、それに合わせて手をたたいて行う。よくやる活動だが、海津先生のMIM⁴⁾にもあったものである。これを先生も含めてみんなで行う。私は、必ず先生も含めて活動を楽しむことにしている。活動の際に言葉の意味の理解の苦手な子もいるので、「Aちゃんは～と言ったけど、それってどういう意味？」と先生が言い、意味を言わせたり、周りからヒントをあげたりして行う。ヒントも先生が「直接答えを言うんじゃないよ。」と言いながら、「赤くて、果物で…。」と周囲が言って、「ああ、りんご。」と言わせるなどし、ヒントを与えながら行い、楽しく活動している。

小集団で指導を行う時に良いと思ったことがある。みんなそれぞれ困りを持っているので、「ええっ、そうなの？ あなたも困っているの？」という話をする、子どもたち同士がおそらくなかなかなたぶん通常の学級の中では言えないことをお

互い言い始めることがある。

ある子どもは4年生だったが、「俺なんかあまりうまく読めないんだよね。」「いや、俺もなんだよね。」と、「だから、まなびにきているんだよね。」と言ったときに、もうこれで大丈夫だと私は感じた。仲間意識を育てるということも視野に入れて指導していきたいと思っている。

ある子も普通の学級では、女の子がよく見るアニメが好きだとはなかなか言えない。読み書きの指導と少し離れるが、まなびの教室に来て、たまたまあるアニメが好きだと話していたら、「いや、実は俺も！」という感じになった。仲間意識が生まれたようである。そこで、「では二人とも片仮名が苦手だし、そのアニメで勉強しますか？」と言うと、とても一生懸命に「そのキャラクターの図鑑を作る！」と言って勉強した。だから、友達同士で何かやるというのも、彼らにとってはいいのかなと思っている。

これからは教材を紹介する。これは私が作ったものである(図19)。「絵カードかるた」と言って、よく見たら一部違うものがある。まずは、正しいものだけでカルタ取りを行う。子どものレベルによるが、文字カードだけ並べて、絵カードを見せて取らせるなどの活動に使用するカードである。

たまに間違っているものを混ぜたりしながら、

手たたきしりとり

- ・しりとりを行う。
 - ・その際に手を叩きながら行う。
促音は、ゲー。
 - ・意味の確認を行う。
なんの仲間？ どんな時に使う？
- ★先生も一緒に行う。



図 18

絵カードかるた

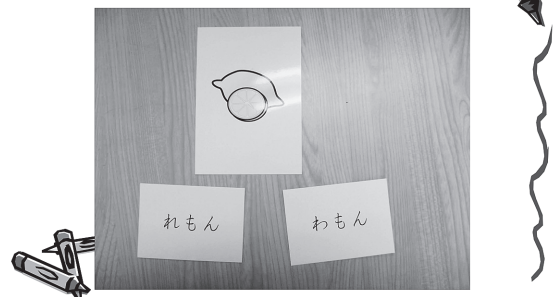


図 19

「よく見なきゃだめですよ。」という話をしながら行うこともある。横書きバージョン、縦書きバージョン、いろいろ作っている(図20)。私が作ったので、子どもが見たときに「この絵は訳が分からない。」等言われたら、作り替えて行っている。

これはあいいうえおジェンガである(図21)。よく見たら上にちょっと文字が書いてある。それでゲームをしながら上に載せるときに、「と」の付く言葉を言っていくような活動をする。先ほどの手たたきしりとりと同じである。それをジェンガを使って行っている。

これは、裏を向けると、紫の字で「黄色いものとか、細いもの、春のもの、冬のもの、白いもの、黒いもの」何でもいいのだから、「どんなもの」とい

うカテゴリーを問うものを書いてある(図22)。ゲームをしながらどんなものか言い、語彙や言葉の確認をしながら取り組む。

これも子どもは楽しんでやっていて、予定に「あいいうえおジェンガ」と書いておくと、「先生、今日は紫かい、黒かい？」と言う。紫と黒があると子どもも分かって、「今日は黒！」という話をしながらやっていく課題である。

市販されている言葉図鑑などを使用した、動作の言葉のかかるたも活用する。たとえば「見上げる」と書いたものを読んで、「見上げている動作の絵カード」を取るというかるたとして行っている。個別で使うときには、これを使って文章を考えましようとか、いろいろな形で活用している。

補助具等の活用

補助具ということで言うと、よく使われるスリットがある(図23)。これについては、まなびの教室で指導をするということではなく、通常の学級で使ってもらえたらということ活用している。ある子どもの例で言うと、「まず指で追ってやってみたら?」「先生が読むのにちょっと追ってみて。」とアプローチした。しかし、様々な方法に「やりづらい。」と本人が言う。「定規を当ててやってみたら?」と言っても、「定規もいまいち。」と

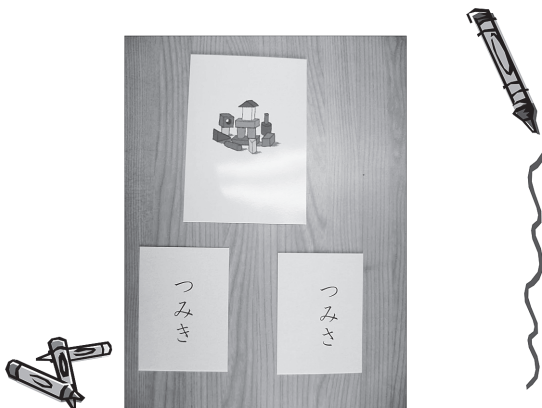


図 20

あいいうえおジェンガ

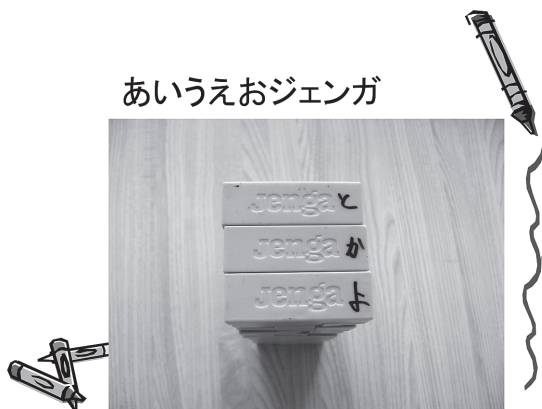


図 21

あいいうえおジェンガ(どんな?)

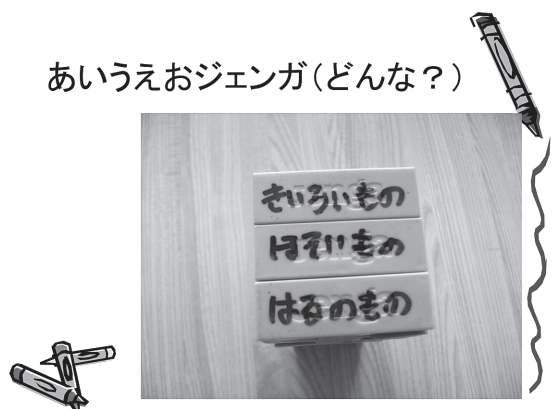


図 22



図 23

言う。そこで、スリットを使うことに落ち着いた。いろいろな形で行っている。

スリットの活用で言うと、2年生の子どもで、「これを使うと読みやすいよ、先生。」と言ったので、「では、元の学級でも使ってね。」と言って担任にもお願いして通常の学級の中で使ってもらった。本人は「これで読める。」という気持ちになったので、良かったと思っていたが、「先生、隣の〇〇君も欲しいと言っているからください。」と言う。そこで、新しいものをその子の分としてあげた。担任に話を聞くと、その子は外国籍の子だった。「〇〇君もなかなか読めてなかったもので、よかった。」とその子が後日語っていた。

外国籍の子に対してスリットが有効だったかというフィードバックまではしていないが、本人が自分からクラスで「これがあるから読めます。」と隣の子に言っているのが、少しうれしかった。

iPad は作文にも活用している。文章を作るときに音声認識ができるので、メモアプリを活用している。ある子どもがなかなか文章を書かなかったが、これを活用すると、一生懸命書くことができた。iPad で作ったものをもとに作文にしていく。

同じ iPad のアプリで、マインドマップも活用している。作文そのものを嫌がり、なかなか作文

を取り組むことができない、また、なんとか書くことができて分量は大変少なく、話にまとまりがなくなってしまう子どもがいた。保護者から相談を受け、このアプリを紹介した。そして、本人と相談しながら使っていった。

すると、本人は iPad にも親しみがあり、一人でさっさと書き始めた。まとめたものを見返し、「僕は（このエピソードに）いっぱい思ったところがあるので書きます。」と話してくれた。もともと伝えたいことがあり、持っている力があるので、視覚的に整理されるのが良かったようで、違うことにも使いだした。

この子どもに対し、私は初め作文の指導でこのアプリを活用しようと思っていたが、物の整理にも使い始めたそうである。これもきっかけづくりとしてはよかったのだろう。

上に挙げたマインドマップについては、iPad を活用している子どももいるし、紙に手書きで私が丸を付けただけのものを活用している子どももいる。書きの困難さの少ない子どもは、そういうものを活用するなど、子どもの実態に合わせて行っている。

ゆびドリルというアプリもよく活用する。書くことへの抵抗感を少し和らげてもらえたらという思いで活用している。また、例解学習辞典アプリも活用する。これは画面の下部分に手書き入力し、検索することができるので、漢字で読めないものを手書き入力したら、読みが出てくる。意味も出てくるので、よく活用している。

ま と め

まとめになるが、ある子どもが漢字テストを持ってきた。65点という点数だが、「先生、僕、よくできました！」という感じで持ってきてくれて、「頑張ったね！」という話をした。本人が

頑張ってきたと思えるようなことが大事だと思っている。

去年かおとしになるが、ある子どもが手紙をくれた(図24)。新年度の指導が始まる前である。「暖かくなってきましたね、お元気ですか、北九条小で頑張りたいことは勉強です。これから頑張ります。」と書いてくれた。これは5年生のときの字である。この子どもは3年生になるまで鉛筆を持たなかったと担任から聞いていた。まったく書くことが嫌で取り組まなかったとのことである。

少し書くことへの抵抗感が減ってきて、5年生を頑張ろうと言っていたときにこの手紙を送ってくれたのである。この子どもの意志をしっかり大事にしてやっていきたいと思った手紙なので、大事にとっている。

最後になるが、これは、1年間の振り返りの際にまなびでどんなことを頑張ったと話をしていた時のものである(図25)。感情のコントロールをうまくできずに、パニックを起こしてしまうなど、読み書きの困難さと合わせて、様々な課題を持っていた。この子どもにまなびで何が変わったかを聞くと、一番に「何か字を読むのが好きになった。」と言ってくれた。それはとてもうれしいと思った。

私もこれから頑張りたいという気持ちで、紹介させていただいた。

子ども自身が何かを頑張りたいと思えたり、これならできると思ってもらえたりすればいいと思っている。よって、できり限り子どもとどういうことを頑張りたいと目標設定をし、どういうことができるようになったということを振り返りながら、日々指導ができたらと思っている。まだまだ十分できていないが、今後も頑張っていきたいと思っている。

引用文献

- 1) 「読み書きが苦手な子どもへの“基礎”トレーニングワーク」明治図書
村井敏宏ら(2010)
- 2) 「特別支援教育の理論と実践[第2版]Ⅱ巻 指導」金剛出版
特別支援教育士資格認定協会編(2012)
- 3) 「漢字に困難を抱える児童に対する口唱法の取り組みとその効果」
北海道LD サポート学会研究紀要, 5, 54-61.
田近健太, 澤木梨沙, 室橋春光(2006)
- 4) 「多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ」学研
海津亜希子(2010)

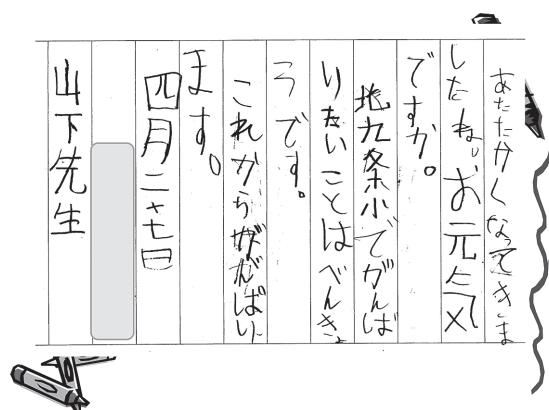


図 24

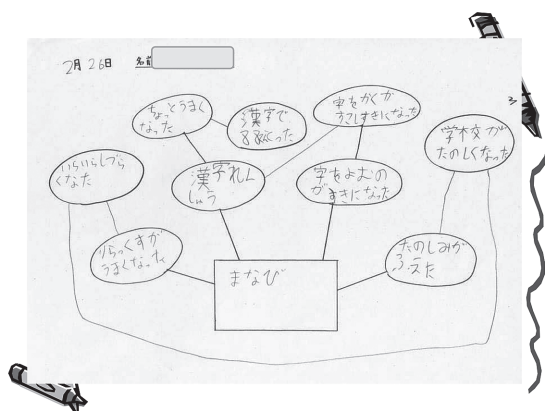


図 25