



## 特殊学級におけるA君とのかかわり： 指示理解の深まりをめざして

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学教育学部旭川校特殊教育特別専攻科障害 児教育研究室 公開日: 2017-07-27 キーワード: 作成者: 白川, 理恵, 岡, 信恵, 中保, 仁, 亀淵, 興紀, 畑中, 雅昭, 笠井, 保志, 富田, 晃子, 長, 和彦, 古川, 宇一 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00008004">https://doi.org/10.32150/00008004</a>

## 特殊学級におけるA君とのかかわり

### — 指示理解の深まりをめざして —

A Case study of A in a Special Class: Seeking Effective Instructions

白川 理恵(Rie Shirakawa)\* 岡 信恵(Nobue Oka)\*\* 中保 仁(Hitoshi Nakayasu)\*\*  
亀淵 興紀(Kouki Kamebuchi)\*\* 畑中 雅昭(Masaaki Hatanaka)\* 笠井 保志(Yasuyuki Kasai)\*  
富田 晃子(Akiko Tomita)\* 長 和彦(Kazuhiko Cho)\*\*\* 古川 宇一(Uichi Furukawa)\*\*\*\*

本論は、特殊学級に在籍するA君との、約7ヵ月の指示の理解をめざしたかかわりを述べたものである。A君が受け入れてくれる指示をめざしてかかわりをもった。言語での指示が通りにくいA君には、指示内容の理解のため言葉の精選、吟味、指示を補助するジグ(ヒントカード)などの工夫が必要であった。一ステップごとの手順を示したジグに指さしなどの簡単な動作と言葉がけを繰り返すことによって指示理解を深めていった。また、白川が点検の場面で「これなあに」と繰り返しきくことによってA君自身から「これなあに」という情報請求がみられるようになった。

(キーワード：特殊学級 個別学習 指示理解 ジグ 繰り返し)

#### 1. はじめに

「子どもを知りたい」「子どもをみる目を養いたい」そんな思いから、白川は大有小学校松かさ学級を訪れた。そしてA君との出会いがあった。

A君は、身体を動かすことが大好きな小学3年生の男児で、その体力をもて余すかのように、プレイルームや校内を行ったり来たりしたり、そうかと思えば、ぼんやりまわりを眺め、楽しそうに笑ったりしていた。屈託のない笑顔がとても印象的で、白川はすぐに心を奪われてしまった。実際にかかわってみるとA君を理解するという事は、とても難しいことであるという

ことがわかった。松かさ学級では、児童が「できるようになる喜び」と「参加する喜び」を体得することを願い、重点目標を「生きる力を育て、楽しく学校生活ができる子どもを育てる」にしている。さらに、TEACCHプログラムの手法を用いて、個別学習に取り組んでいる。白川は、週に2回、松かさ学級に通い、週に1度の関係スタッフのミーティングで反省とかかわり方の検討を行いながら、A君を理解していくことに努めていくことにした。

#### 2. A君について

A君は、昭和63年10月生まれ9歳(平成9年12月現在)。4人家族である。生後2ヵ月に大きな病気にかかり、1ヶ月間入院した。そのため、周囲からたいへんかわいがられて育った。2歳半から多動行動がめだった。4歳から、通院している医療機関では、言語発達障害(精神発達遅滞+自閉傾向)と診断された。就学時、強度の多動がみられた<sup>1)</sup>。

\* 北海道教育大学旭川校特殊教育特別専攻科

\*\* 旭川市立大有小学校

\*\*\* 旭川肢体不自由児総合療育センター

\*\*\*\* 北海道教育大学旭川校

本研究は、平成9年度文部省科学研究、一般研究費(B)07451058の補助を受けた。

(PEP-Rの診断結果 実施日 1997, 6, 9)

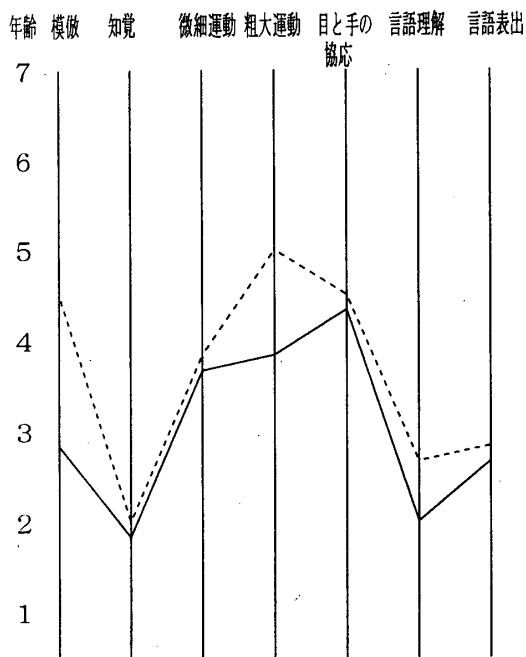


図1 PEP-R 発達尺度プロフィール

出会った当初のA君は、同じ場所で待つことが苦手で教室を動きまわったり、B君の行動やしぐさをまねて、心の安定をえているようにみえた。A君の要求が通らなると、泣いたり走り回ったりすることで、感情を表現していた。係活動では、人から遅れまいと、急いで仕事を終わらせようとして、作業が雑になることもあった。また、縄跳びの順番を待っているときは、自分の名前を呼んで、「早くやりたい」という意思をみせてくれるなど積極的な面もあった。

6月に、北海道教育大学旭川校の古川研究室で行った父母との面接での親のニーズは、以下の通りであった。

- ・曜日の感覚を身につけてほしい。
- ・時計を読めるようになってほしい。
- ・指先が不器用なので、手先の器用さを身につけてほしい。
- ・字が書けるようになってほしい。
- ・大きい、小さいの概念は身につけているので、長い、短いなどの量的概念などに発展させたい。

昨年の高杉らの実践では、1つの課題を最後

までやれることなどが親のニーズとしてあげられ、目標を多動の軽減と課題学習の定着においていた。今年のスタッフのミーティングでは、昨年の高杉らの実践を踏まえて、A君の「指示の理解」と、白川とA君とのコミュニケーションの深まりをめざした。

### 3. A君にみる言語発達の困難さと行動の特徴 — 個別学習「一人でべんきょう」での指示理解の困難さと実態 —

#### (1) 第1期 (5月下旬～6月中旬)

「一人でべんきょう」の時間を活用して、個別学習を進めていくことにした。白川は、A君にどのような指示が通るのか、文字や、数についてどのくらいの理解があるのか確かめてみようと考えた。指示は、主に、「言葉での指示」であった。

#### 〈6/10の指示内容とA君の様子〉

数字カード(図2)と女の子(コニーちゃんというキャラクター)が1人から5人まで描かれている具体物カード(図3)を用いて、マッチングを行った。白川が指さしをしながら、A君に女の子を数えてもらい、同時に、実際にマッチングをしてみせた。その後、A君に「もう1度やって」と指示しても、なにもやろうとせず、関心を示さない。また、具体物カードをA君の前におき、「コニーちゃん何人?」ときいても、関心を示さず、席を離れ、ティッシュをもってきては、顔につけたり、においを嗅いだりすることもあった。

#### ○教材の例

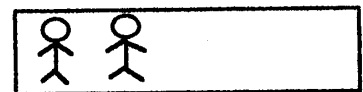
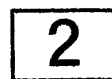


図2

図3

A君と楽しく学習ができることを想像していた白川にとっては、うまく指示が伝わらなく、どうしたらよいのか、とても悩んだ期間であった。課題に取り組めないでいるA君に、無理に答えを教えこもうとしたり、教室から出ていこ

うとするA君を追いかけたり、用意してきた教材を活かして学習するところまでには、とどかなかつた。A君が、課題に取り組まない要因として、「もう1度やって」「何人?」という言葉が、A君にとって、きき慣れない言葉であり受け入れられなかったこと、数字と量のマッチング自体がA君にとって難しかったこと、白川とのコミュニケーションの不十分さが考えられた。また、A君が理解できる指示を工夫すること、教材の提示だけでなく見通しのもてるジグの工夫が必要であることがわかった。興味関心を引こうと、A君の好きなキャラクターを用いても、キャラクターそのものに関心が集中してしまったことがあった。このことから、教材、指示、ジグどれが欠けていてもA君に指示を受け入れもらうことはできないと感じた。そして、A君にあったものを工夫することの難しさを痛切に感じた。

## (2) 第2期(6月下旬～9月下旬)

これまでの取り組みの反省から、見通しのもちやすい作業課題を用いた。目標を最後まで取り組むこととし、言葉だけの指示ではなく、ジグやモデルを使用したわかりやすい指示の在り方を探っていこうと考えた。

### 〈8/26～9/9の指示内容とA君の様子〉

形を弁別して、見本と同じものを作る課題を試みた。白い画用紙に、色画用紙を切り抜いたものを組み合わせ、1つの絵を完成させる課題である。1、2回目はチューリップ(花、茎、葉)(図4)、3、4回目は家(屋根、壁、ドア、煙突)、5回目は、アンパンマン(顔、鼻、頬、口)を題材にした。指示には、ジグを用いた。

1回目(8/26)、なかなか着席しない。白川が「今は、なにをするの」と聞くと、「べんきょう」と答えて、少し課題に取り組むが、また、白川の顔色をうかがうように席を離れ、教室から出ようとするのを繰り返した。完成されたモデルを指さして、「これと同じの作るよ」というと、取り組み始める。取り組んだものは、茎と葉が平行に貼ってあり、細かいところまで注目して

いないのか、早く終わらせたくて作業が雑になったのか疑問が残った。

2回目(8/28)、一連の作業手順がわかるジグ(図5)を用意し、下書きをつけた白画用紙も用意した。下書きのあるものからないものへ作業を進めていく形をとった。A君は最後までやり通すことができた。

3回目(9/2)、ジグを理解してもらうため、ジグと一緒にみながら、「最初は、これだよ。次は、これだよ」と指さして、ひとつ、ひとつ説明していった。A君がジグに目をやりながら取り組んでいる様子が見られた。しかし、細かいところ(色画用紙と、色画用紙のつなぎめ等)になかなか注視できなく、「ぴったりくっつけて」などの言葉の指示もなかなか伝わらなかった。何度もやり直しをさせるうちに、機嫌を損ね、泣いてしまう。白川の要求が多すぎたのではないかと、使用しているジグが、ヒントカードとしての役割を果たしていなかったのではないかと、反省させられた。

4回目(9/4)、かど、つなぎめなど注視してほしいところに、ジグ上で、赤丸をつけ(図6)、課題に取り組む前に「ここに注意するんだよ」「ピッタンコだよ」と指さして確認した。しかし実際には、効果がなかったため、A君が注意しなくてはならない作業にさしかかったところで、そのつど「ここだよ」と言ってジグに注目させた。ジグの方はみているが、実際の作業には効果は感じられなかった。やり直しをくり返すと、泣き出してしまった。白川の要求が多すぎたと反省した。

5回目(9/9)、A君の知っているキャラクター(アンパンマン)を使った。作業の過程が5回と多く、色画用紙を切り抜いたものも、形、色が類似していたので、下書きを加えた。A君は、「アンパンマン!」と言って喜んで取り組んでいた。席を離れることもなく最後まで取り組めた。でき上がったアンパンマンを見て、「アンパンマン、できた」と言って、満足している様子だった。

○教材の例



図4

○ジグの例

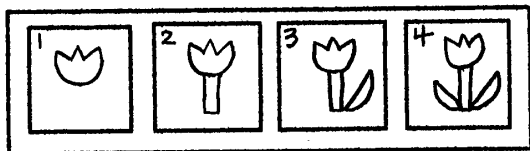


図5

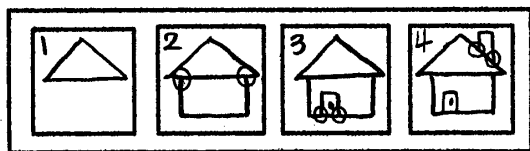


図6

課題に取り組むまでに、少し時間がかかるが、課題に取り組む始めると、黙々と最後まで課題をやりとげる場面が多くみられるようになった。

作業課題の見通しのもちやすさと、A君がとまどったときに、繰り返し指さしでジグへの注目を促し、実際の作業とジグの対応をはかったことで、A君なりにジグを理解し、課題に取り組む意欲につながったのではないかと感じた。1期では取り組めなかったA君の好きなキャラクターを用いた課題も、ジグを用いることと、下書きをつけることで、最後まで取り組むことができた。最後には「できた！」と満足そうに作品をながめていた。A君にとって、混乱することなく課題に集中できた時間だったのではないかと思う。A君は課題に見通しがもてると最後まで取り組むことがわかった。また、ジグは細かいステップで示し、言葉や指さしで、実際の作業と結びつける工夫が大切であった。

A君にあり指示を工夫することで、課題の内容も広がり、A君との楽しい時間をもつことができた。指示の工夫の大切さを実感した。同時に、前述の「ピットタンコ」のような言葉を必要

とする細かいところの指示を、ジグにどのように取り込んでいくのかという大きな課題が残った。

(3) 第3期 (10月上旬～11月下旬)

ワーク・エリアが移動し、A君は、周囲の友達が勉強している様子を見ることができるようになった。「1つ目の課題が終わる→1のカードを裏返す→先生が来るのを待つ→点検→まちがっていたらやり直す→点検」という流れに慣れること、課題を最後までねばり強くやりきる習慣をつけることにねらいをおいた。松かさ学級では、つまずきや、誤りに気づかずに課題を終えることを防ぐため結果の点検を学習過程に取りいれている。

(10/7～11/27の指示内容とA君の様子)

絵カード(図7)と、文字カード(図8)のマッチングの課題を試みた。文字と絵を一致させることをねらい、指示は、ジグと実際に白川がやってみせることで示した。この時、カードを指さしながら「りすとりすだよ」のように言葉をかけていくことにした。

1回目(10月7日)、「くま、わに、りす、さる、ねこ、いぬ、うま」のうち、A君が正解できたものは「ねこ、うま」であった。絵カードと文字カードをでたらめにマッチングさせているような印象を受けた。点検の場面では、文字カードは文字を1字1字指さしながら読んでいくことで確認し、絵カードは指さして「これなあに」ときくことで確認していった。「これなあに」ときいても答えが返ってこないときは、「くまだよ」と教えることを繰り返した。正解のものには、「くまとくま、ピンポン」と言葉をかけ、点検表にシールを貼り、まちがったものには、「くまとりす、ブー、やりなおし」といいながら、カードを一カ所に集め、正解するまで繰り返した。A君は、わからないカードになると「あひる」「うさぎ」と知っている動物の名前を答えた。

3回目(10月17日)、「わに、さる、ねこ、いぬ、うま」のうちA君が正解できたものは「ね

こ」「いぬ」であった。点検の場面では、文字を1字1字読むのではなくて、一つの単語としてとらえられるよう続けて読むことを指示した。

「続けて読んで」と言葉をかけながら、単語の右側に線を引くように、指をおろした。A君が言葉につまってしまうときには実際にいってみせた。A君は、「わにはどれ?」と言葉できかれると答えられるものでも、文字カードをみせて、「これちょうだい」「これと同じのちょうだい」ときいても正解できないことが多かった。

12回目(11月27日)「ふね、つめ、よる、なべ、りす」はすべて正解できた。わからない絵カードが出てくると、「これなあに」ときくことが多くなった。課題が終わると「終わりました」と大きな声でいい、自ら点検を始めるようになった。点検の場面で、やり直しが続くと、「やり直し」といわれるのをひどく嫌がったり、A君自身が「ピンポン、ピンポン」という場面がみられた。

○教材の例



図7



図8

A君に伝わる指示の言葉は、日常で、繰り返して使われてきた言葉で、動作と一致する経験を重ねながら、獲得してきたものではないだろうかと感じた。点検の場面で繰り返してきた「ピンポン」「やり直し」や白川が指さしをしながら繰り返してきた「これなあに」の言葉を、A君は自分の言葉として、獲得したのだと考えられる。足で壁を蹴ったり、泣き叫んだり、激しく抵抗することで、「わからない」ということを伝えようとしていたA君が、「これなあに」と情報請求を自ら求められるようになったことは、A君にとって、とても大きな成長である。また、「ピンポン」の意味を理解することで、「正解したい」という学習意欲につながるのではないかと考える。指示する側は、指示する言葉を、吟

味、精選し、A君の理解言語をひとつずつ増やしていくつもりで、繰り返し、動作との一致をはかる必要があると感じた。その際、ジグや指さしなどの援助を取り入れることも重要である。第3期では、A君の離席行動は殆どみられなくなった。昨年の高杉らの実践では、自分の心の許せる人、または、側にいてくれると安心できる人がいると、多動行動が治まっていく傾向があるのではないだろうか。<sup>1)</sup>と述べている。周囲で友達が学習している様子がみえることや、わからないときに「これなあに」ときくと、答えてくれる人がいることで、A君が安心して課題に取り組むことができたのではないかと思われる。

#### 4. 自己表現の実態と変容

##### (1) 拒否の自己表現

A君は、嫌なことがあると、泣くことが多かった。4月の、縄跳びの場面では、自分がもう終わりにしたい、苦しいからやめにしたい、という気持ちを「いやー」「いーん」といって泣き出すことで表現していた。現在は、「おわり、おわり」といって、終わりたい意思を伝えられるようになってきている。

##### (2) 怒りの自己表現

一人でべんきょうの時間、課題の見通しがもてないときや、課題の量が多すぎたり、難しすぎると、機嫌はそこなわれ、怒りへと発展することがあった。そして、足で壁を何度も蹴ったり、頭を壁にぶついたりして、感情を表現していた。A君の何かを訴えるような表情から、苦しみが伝わってきて、いつも白川は反省させられた。現在は、「これなあに」ときけるようになり、スムーズに課題に取り組めるようになってきている。

##### (3) 悲しみの自己表現

A君は、常にB君のそばにいて、しぐさや、言動をまねていることが多かった。B君の側にいることで心の安定をえているように感じる。B君が見当たらないときは、泣きだし、パニッ

ク状態の陥いることもあった。「B君を知りませんか」と一言たずねることができれば、不安も薄れていくのかもしれない。パニックに陥っているときのA君の姿は、ひとりで不安、悲しみと戦っている姿のように感じる。

#### (4) 喜びの自己表現

A君は気に入ったことは、何度も言葉にすることで自分の喜びを表現する。例えば、キャンプが大好きなA君は、キャンプの時期が終わっても、白川に会うたびに、「キャンプいく?」「キャンプ行こうね」とにこにこしながら話しかけてくる。白川が「夏になったらね」と答えると、A君も「夏になったらね」と、うれしそう声で返してくれる。

#### (5) 要求の自己表現

A君は、身体を動かすことが大好きである。登校すると、必ず「体育館いこうね」と白川に確認する。「まて、まてするよ」と言って追いかけっこを要求することもある。その一方で、自分の胸に何度も手をあてて名前を叫ぶことで、「ぼく、やりたい」という気持ちを表現することも多い。

A君は、自分の想いが満たされないと、「泣きながら、走りまわる」ことや「頭を壁にぶつける」ことで、表現することが多かった。これは、周りの人の状況説明の言葉が理解できていないためだと思われる。A君が何かを拒否したり、悲しみを表現するために泣いたり、パニック状態に陥っているのなら、かかわり手は、A君の気持ちをくみとってあげなければ、A君との信頼関係はえられないだろう。しかし一方で、容認を求める「甘え」の気持ちもあるのかもしれない。そのあたりを見極めることが大切であると感じた。また、A君から発せられる言葉は、A君が好きなものや、やりたいことが殆どであり、会話が成立する場面も見られる。A君の興味・関心から語彙を増やし、理解できる指示を増やしていくことが可能ではないかと考えられる。

## 5. 考察

### (1) A君の指示理解について

これまでの取り組みを振り返ると、A君の姿が少しずつ見えてきた。A君は心の中で不満や、混乱が生じると、泣いたり、頭を壁にぶついたりパニック状態に陥ることが少なくなかった。その一方で、人から適確な注意を受けると、「はい」と大きな声で返事をし、指示を受け入れる場面もみられた。

A君が、指示を受け入れる場面を振り返ってみると、朝の会や「一人でペンきょう」の時間のように、周囲の児童が全員座しているとか、机にむかっているような、周囲をみわたすと自分が何をすべきかわかるときであった。いい換えれば、周囲をみて状況を判断し、行動しているのではないかと考えられる。また、A君が落ち着きなく動きまわるときは、状況が判断できず、自分が何をすべきなのかわからない場面、B君が近くにいない不安な場面に多いと思われる。これらのことから理解言語の多くないA君の中で、「言葉による指示がわからない→状況がわからない→落ち着きがなくなる、パニックに陥る」という図式が成り立っていると考える。そして、A君が受け入れることのできる指示を工夫することが、A君自身にとって最も重要なことであると思われる。

### (2) A君への指示

「できることであって、課題がA君にあっていれば黙々と取り組む」という岡、中保の話から、A君が指示を理解でき、内容が難しくなければ、その課題をこなしていく能力はもっていることが感じられた。出会った当初、課題になかなか取り組んでくれないA君に対して、どう接していいかわからず、言葉を使って白川の要求を通そうとそればかりを考えていた。しかし、それは、A君を混乱させるだけであって「指示」と呼ぶにはほど遠いものであった。その後、作業手順を表わしたジグを用いたが、A君の作業とジグを結びつけることで、はじめてジグが意味

をもつことを学んだ。

A君への指示は、A君が理解している言葉と、指さしなどの簡単な動作を組み合わせることが大切であり、このことは、ジグやモデルの理解にも共通していえる。また、A君がまだ完全に理解できていない指示言語であっても、繰り返し実際の動作と結びつけることで理解がすすんでいくと感じられた。構造化され、見通しのもちやすい環境と、タイミング良くA君のなかに入ってくる指示の一致が、A君の指示理解を進めることにつながると考える。そして、その前提として、A君が、いま、何をどれだけ理解しているのかをそのつど検討することが大切であった。

### (3) 指示理解がもたらすもの

A君が、白川の指示を理解し課題に取り組んでいく、そして、わからない箇所が出てくると、白川に「これなあに」と質問し、解答をもらう。この流れを繰り返していくうちに、A君と白川とのコミュニケーションが深まっていった。日常の場面で、教師や友達の名前を呼んで、「はい」と答えてもらうことを楽しそうに何度も繰り返している様子や、登校時に「〇〇先生、おはよう」と大きな声でいえるようになった様子からも、人との「言葉のやりとり」をととても楽しんでいるようにみえる。また、係活動で、A君は、曜日と、日づけと、天気のカードを取り替える仕事をしているが、繰り返しカレンダーを指さして、「これだよ」と確認することで、曜日の感覚が身につきはじめ、今では、一人で仕事を行っている。ほかにも、他の児童の仕事に関心を示し、一緒にやろうとしたり、B君意外の児童とも、追いかけてっこをする姿もみられるようになってきた。

A君の場合、少しずつ指示が理解できるようになり、自分のおかれた状況がみえるようになったこと、指示言語を自分の要求表現の言葉として獲得していったことが、人とのコミュニケーションの深まりにつながっていき、また、コミュニケーションが深まるなかで、「言葉のやり

とり」を楽しみ、理解できる指示言語が増えていく、それらが、相互的に作用して、積極性や人とのかかわりの広がり、着席行動などの成長をもたらしていると考えたい。そして、A君の成長の背景には、言語治療教室での指導、家庭での取り組み、松かさ学級での取り組みでの、言語理解の広がりがあったと実感している。

## 6. おわりに

A君に、受け入れられる指示を工夫していくことは、A君とのコミュニケーションを深めていくことにつながり、そして、コミュニケーションを深めることは、A君にとっても、白川にとっても、世界の広がりをもたらしてくれました。このことに、気づかせてくれたA君に心から感謝します。

未熟だった私とのかかわりのなかで、混乱させてしまったり、想いをくみとってあげられなかったことがたくさんありました。A君に学んだことを忘れず、がんばることで、償っていきこうと思います。

## 謝辞

この実践を行うにあたり、熱心に指導と助言をくださった大有小学校の先生方、寝不足も疲れも、吹き飛んでしまうほどの、素敵なお笑顔とエネルギーを与えてくれたA君、温かく見守ってくださったA君の御家族、そして、一緒に悩んでくれた専攻科の仲間、みなさんに心から感謝します。ありがとうございました。

## 文献

- 1) 高杉誠一 (1997) 多動傾向を持つA君の言語と数量指導の試み, 情緒障害教育研究紀要 第16号
- 2) 大有小学校 (1997): 大有の教育 開校70周年記念 第30回実践教育研究発表会 研究紀要
- 3) G. メジボフ他 (1990): 自閉症の療育者, 財団法人神奈川県児童医療福祉財団