

## 2-5. 学習に遅れの見られる児童への支援

(平成21年度Aチーム 大学施設実習報告)

稲澤 香 (教育心理学選修3年)

中野芳美 (教育心理学選修3年)

軸丸ミツル (障害児教育選修3年)

丹邊潤治 (障害児教育選修3年)

田中 孝 (教育学研究科学校教育専攻教育学コース1年)

池田行伸 (チーム担当教員 文化教育学部教育学・教育心理学講座)

眞田英進 (チーム担当教員 文化教育学部教育学・教育心理学講座)

### 1) 支援児の状況

#### (1) 支援児について

支援児は通常学級に在籍する、身体運動を好む小学4年生の女兒である。小学2年時に専門医療機関にて軽度の知的遅れが指摘された。支援を行うにあたり在籍学級で参与観察(2009年9月)を行い、さらに担任教諭・保護者から話を聞いた。学級内においては主に学習面の困難さから対人関係に問題が見られた。加えて学習面に対する抵抗感も見受けられ、支援児の状況に応じた支援の必要性を感じた。

#### (2) WISC-III (平成21年11月、9歳9カ月時)の結果

- ・全検査IQ (71), 言語性IQ (79), 動作性IQ (68)
- ・各群指数…言語理解 (80)、知覚統合 (67)、注意記憶 (88)、処理速度 (92)

#### (3) 本人の願い

- ・掛け算ができるようになりたい。

#### (4) 指導仮説

在籍学級での参与観察から明らかになったことは、支援児の対人関係に問題があることであった。他者とコミュニケーションをうまくとることができず、在籍学級の一部の児童のみとの関わりに依存している状態であり、それ以外の子どもとうまく関わるできなかった。

観察の中で明らかになったのは、①学習面の困難さが対人関係困難の原因の一つであり、心理検査からも示唆されるように、支援児は知的レベルとしては境界域にあり、②在籍学級での学習内容を周囲の児童と同様に理解することが困難な状況にある。さらに学習面の困難さによる対人関係の悪さから(仲がいい児童に依存的な関わり)、③自分に自信が持てず周囲の視線をうかがいながら答えを書いている様子が見られた。

以上のことより、学習支援を行い支援児の自己肯定感を高めることができれば、学級での対人関係の問題解消のきっかけになるのではないかと考えた。そこで、大学施設実習においては支援児の学習支援を行い、支援児の自己肯定感を高めることに焦点を合わせた支援を行うこととした。

Aチームでは上で述べた指導仮説に従い、①学習面(国語・算数)と②自己肯定感に的

を絞った。第一ステージにおいてさらにアセスメントを深めながら次の支援の目標の設定を行った。

#### i) 学習についてのアセスメント

担任教諭・保護者の話によれば、国語に関しては小学四年レベルの音読はできるものの意味理解まではできておらず、漢字の読み書きは小学二年レベルだということであった。算数は加減において繰り上がり・繰り下がりにより多少の困難があり、九九は80%程度の理解で、掛け算は2桁×2桁の計算ができないということであった。これらのことを踏まえ、国語に関しては、小学校2年生レベルの絵本の文章を読ませた。その結果、支援児は文章を読む際に①抑揚をつけて読むこと、②文節に区切って読むことが困難であることが分かった。これらのことが文章の意味理解を困難にさせている証拠であると考えた。

また算数に関しては、支援児の願いである2桁×2桁の掛け算ができるようになることを目標に、3桁までの繰り上がりのある足し算や繰り下がりのある引き算、九九、2桁×2桁、2桁×1桁の掛け算についてのアセスメントを行った。その結果、支援児は①足し算や引き算については支援者が指摘すれば修正できる程度の間違いをする、②九九については7の段以降は暗記が曖昧、③2桁×1桁の筆算のやり方を習得できていないということが明らかになった。これらのことを習得していけば目標である2桁×2桁の掛け算を習得できるのではないかという仮説を立てた。

#### ii) コミュニケーションや行動についてのアセスメント

上で記したWISC-IIIの結果に基づけば、支援児の知能指数は境界域にあり、在籍学級に在る周囲の子どもたちとの間に能力差がある。これは、クラスメートとのコミュニケーションが困難であるという前述の記述内容を裏付けるものであろう。さらに先にも述べた通り人間関係が閉鎖的になっており、現在よく関わっている女兒とのつながりが切れれば学級内において孤立してしまう可能性がある。この閉鎖的な人間関係を改善することにおいて必要なことは、一つに支援児の周囲の環境を変える支援が挙げられるであろうが、これは学校実習の課題として残した。大学施設実習では支援児が周囲に対して様々な感情を表現することができるように支援することが必要であると考えた。そのための前提条件として支援児の自己肯定感を高める必要があるという仮説を立てた。

自己肯定感を高めるための条件整備としては、大学施設実習という“場”を楽しみと思えるような場にするのであった。第1ステージでは支援児が思っていることを躊躇なく言えるような環境を作るように努めた。実習当初、支援児は分からないことがあると視線が定まらなくなったり、笑ってごまかしたりという様子が見られたが、回を重ねるごとに自身のやりたい遊びなどについて支援者に伝えられるようになった。しかし「いやだ」「したくない」など否定的な言葉を発することはなかった。

## 2) 長期目標の設定

上記のアセスメントをもとに、以下のような長期目標を設定した。

### 1. 国語と算数の学習が向上する

- ① 文節ごとに区切り、抑揚をつけて読みながら、文の意味理解ができる（国語）

- ② 2桁×2桁の掛け算ができる（算数）
- 2. 自己肯定感を高めることができる
- 3. 在籍学級に適応することができる（学校実習の目標）

### 3) 個別の指導計画と指導内容

(1) 大学施設実習 期間：10月～1月 毎週土曜日、合計 11回

長期目標	1-1 文節ごとに区切り、抑揚をつけて読みながら、文の意味理解ができる（国語） 1-2 2桁×2桁の掛け算ができる（算数） 2 自己肯定感を高めることができる
第1ステージ	1-1-1 絵本を用いて音読、文章理解、漢字理解、書字についてアセスメントを行う →アセスメントの結果から第2セッションより「文を文節に区切り意味理解ができる」という目標を設定 1-2-1 足し算と引き算、掛け算についてのアセスメントを行う 2-1 自己肯定感を高める関係を形成することができる
第2ステージ	1-1-2 文節ごとに区切りながら抑揚をつけて読み、文の意味理解ができる 1-2-2 2桁×1桁の計算ができる →支援児なりの九九の習得と位の指導を、支援児が得意とする足し算を使いながら行うことを通して達成させていく 2-2 自己肯定感を高める →第1ステージでは自分がやりたいこと、自分が思っていることを周りに伝えることが少しずつ言えるようになってきたので、第2ステージではワガママの表出も期待する
第3ステージ	1-1-3 文節ごとに区切り、抑揚をつけて読みながら、文の意味理解ができる（→第1ステージと同様の目標だが、繰り返し行い定着を図る） 1-2-3 2桁×1桁の掛け算ができる →位の概念（一の位と十の位）について具体的操作を行って理解することができるようになることをねらいとし、そのステップを踏まえて掛け算の習得の指導を行う 2-3 自己肯定感を高める →第1・第2ステージを通して、否定などの感情も徐々にだが出出することができるようになってきた 本ステージはさらに自己表出ができるようになることを目標に支援児と関わる

### 4) 結果と考察

(1) 文節ごとに区切り、抑揚をつけて読みながら、文の意味理解ができるについて

A チームでは、文節ごとに区切らせる方法として、第1ステージ後半から、文節ごとに

「ね」を付けて音読させた。教材には、絵本や小学3年生レベルの問題集から抜粋したものを使用し、感想や絵画配列などを行うことを通して意味理解の深化と活動のフィードバックを行った。

支援児は文章を文節ごとに「ね」を付けて読むことが定着し、「ね」に合わせて首を上下に振って読む姿が確認され、抑揚を付けて読むことができるようになった。質問については注意力の無さから、誤答することもあったが、指摘すれば間違いを訂正することができた。感想については当初文章をなぞったような感想しか書かなかったが、第2ステージ後半からは、自身の感情を重ねて感想を書けるようになり、文字量も増えた。また絵画配列は75%正答（四回実施のうち3回正答）で、支援児の理解の深化に役立っていた。文面の都合上「ね」を使って文節に区切ることについてのみ以下に考察する。

支援児は文節で区切ることができるようになったことを通して、音読に抑揚が生じ、その結果文章の意味理解の深化ができたと考えられる。当初支援児は文節ごとに区切ることができず、そのため単語として言葉を上手く捉えることができなかった。これは支援児が単語に注意を向けていなかったためであり、文節に区切らせることで単語に注意を向けることができるようになったのではないかと考えた。文節ごとに区切る活動を通して単語に注意が向くようになり、その結果意味理解が深まり、音読にも抑揚が出てくるようになったと考えられる。しかしながらここで注意しなければならないことは、文節ごとに区切って読んだ後にフィードバックさせる必要があるということである。それは支援児が当初、文節ごとに区切ることに一生懸命になってしまい、文の意味理解まで注意が行き届かなかったと考えられたためである。そこで支援として一度文節ごとに区切った後再読させ、支援者を含めたグループの中で話の内容について話し合い、すぐにフィードバックすることで、支援児が単語の内容に注意を向けるような支援を行った。

しかし課題も残った。支援児は、「ね」を付けて読む方法を学校での学習に活かしていないようであった。文章の意味理解に関しては、「ね」を付けて読むことにのみ意識が集中し、音読しながら意味理解をすることはまだできてない様子であった。問に対する解答については注意力の無さから、誤答することがあった。

## (2) 2桁×2桁の掛け算ができるについて

算数の支援については大学施設実習中にアセスメントのやり直しを行わなければならなかった。結論から先に述べると、目標を2桁×2桁の掛け算ができるから、2桁×1桁の掛け算ができるに下方修正した。そのための中核の支援として ①九九の定着 ②位概念の定着 ③構造化した掛け算の3つを行った。以下それぞれの結果と考察を行う。

第一に九九の定着についてであるが、支援方法として①1から9まで書かれたカードを2セット用意し(図1)、ランダムに裏返しに配置する、②2枚めくらせ出てきた数字をかけさせるという手法をとった(例2と9ならば $2\times 9$ もしくは $9\times 2$ でもよいと伝える)。この方法により支援児は暗記量を減らすことができ、かつ楽しく学習することができる。支援児はこの方法を好み自発的に「やりたい」と言うほどであった。第1ステージの中ごろには習得するに至った。



図1 九九習得に用いた教材

第二は概念理解についてである。当初、掛け算のための桁の概念について足し算を通して定着させようとしたが、支援を行っていくうちに支援児は前提となる位の概念が定着していない（一の位と十の位の区別がつかない）ということが明らかになった。それは支援児が10のまとまりを具体物で形成できないことに顕著に表れた。そこで



図 2



図 3

支援として1円玉を10円玉に替える両替を行わせた。この方法で位の概念を定着させることとした。両替を行うにあたり、当初支援児には碁盤目状のシートを提示したが(図2)、支援児は1円玉をシートに置くものの、そのシートを活用せず数唱で両替を行っていた。そのため、1円玉が10枚入る袋状のシート(図3)を提示した。この方法を用いたところ支援児は最終的にシートを使わずに10のまとまりを形成することができるようになった。その結果、例えば1円玉43枚であれば10のかたまりを4つと1円玉3つとに分けることができるようになった。このように具体物を通して10のまとまりの理解ができるようになり、計算を行っていく基礎の一端を形成することができた。

上記のような結果になったのは、支援児にとって碁盤目状のシートは視覚処理しにくいものであり、袋状のシートの方が視覚処理しやすかったのではないかと理由が考えられた。学校現場では、タイルを使って10のまとまりを指導する方法がよく用いられるため、支援児に対しても当初は碁盤目状のタイルを用いたが、この支援児にとっては碁盤目状のシートは視覚処理が困難であったようである。そこで、碁盤目とは別の形で10のまとまりを表現した袋状のシートを用いたことで視覚処理しやすくなり、10のまとまりを捉えることができるようになったのではないだろうか。また、支援の際「袋=10のまとまり」という意識付けができたことも習得の促進につながったと考えられる。しかしながら、この段階はまだ具体物を通じた理解であり、足し算等の計算を通してさらに深化させていく必要がある。

加えて第三の2桁×1桁の掛け算については、概念理解に時間がかかってしまい、十分に指導することができなかった。このことに関しては概念理解の深化とともに今後の課題である。

### (3) 自己肯定感を高めることができるについて

第1ステージから第3ステージを通して、振り返りの場面を多く設定し、支援児が褒められる場面になるようにするため、支援児の発言に支援グループが必ず承認するようにした。その結果、徐々に支援児は自分がやりたいこと、自分が思っていることを周りに言えるようになった。特に、第2ステージからは自分から他のグループの実習生に話しかけたり、他のグループの支援児を気にかけてたりなど変化が見られた。休み時間は外で実習生とブランコに乗り、自由時間はバドミントンをするなどして、自分の好きなことをして楽しんでいった。第3ステージではさらに、「あの活動は楽しかった」「楽しくなかった」などの意思表示ができるようになった。また、他のグループの支援児に自分から積極的に話しかけたり、帰るときに「さようなら」「ありがとうございました」と大きな声で言ったりして

いた。「スマイルルームでの達成体験などを通して自己肯定感を高める」という関わりを行うことはできたと考える。支援児の理解度とペースに合わせ、支援児の発言・行動を承認する場面を作ったことがよかったのではないかと考えられる。これは多数の児童を一度に見なければならぬ学校で教師が行うことは難しい。4, 5 人の実習生が一人の支援児を見ることができる実習だからこそできたことで、スマイルルームの意義にもつながってくると思う。

また合わせて考えなければならないことは、スマイルルームでの自己表出は学校においてはできなかつたという現状がある。従って今後の課題として、学級での自己表出をどのように支援するのかということもあるが、その前提として支援児にとってのスマイルルームは常に安定して自己表出できる心のよりどころの場所としてあり続ける必要がある。そのため今後も長期的に関わり支援していく責任がある。施設実習とは違って、支援児にとっても実習生にとっても環境が大きく変化するが、支援児が施設実習で学んだことを基盤として学校生活においても実践していけるよう、学校・保護者との共通理解のもと実習生が主体となって支援していきたい。

## 5) 実習の感想

稲澤 香 (教育心理学選修 3 年)

この実習を終えて、一番強く感じたことは、その子一人一人に合った支援方法を考えることの必要性である。確かに、支援児は何ができていて、何ができていないのかを見極め、どこでつまづいているのかを探ることは難しかった。さらに、そのつまづきを克服させるためにはどのような支援が必要なのかを考えることはとても難しかった。しかし、その支援方法を見つけることこそが、支援児が必要としていることであり、支援者の果たす役割なのだと、この実習を終えて実感した。

今回の実習では、支援児にあった支援方法を見つけることができた。確かに、簡単に見つかったわけではなく、何度も試行錯誤しながら見つけた。時間はかかったが、その子に合った支援方法を見つけることができたと思う。支援方法によって、その子の学習がより良いものになるか、理解を深めることにつながるかが左右されると実感したので、今後、支援を必要としている子どもと接するときにはこの経験を活かしたい。

中野芳美 (教育心理学選修 3 年)

最初にスマイルルームで支援児を見たときに「一体この子のどこに問題があるのだろう」と思いました。にこにこして楽しそうに見えるし、話しかければ受け答えができる。しかし、アセスメントを行っていくうちに支援児の抱える問題点が見えてきました。

支援児の問題点を改善するために、チームで一丸となって話し合い支援ができたことは、私にとっていい経験になったし、支援児にとってもいい結果となったのではないかと思います。教授、大学院生、大学生がチームを組んだことで、先生方の専門的な見立てのもと、学生の意見や方法もきちんと取り入れながら偏りのない支援を行うことができました。この実習に参加したことで、連携力や個人に合わせた指導という小学校実習とはまた違うものを得ることができました。スマイルルームを楽しみにして来てくれた支援児、保護者の方、ご指導くださった先生方、支えてくれたメンバーに深く感謝します。

#### 軸丸ミツル （障害児教育選修3年）

私は、臨床教育実習というものがあることを知り、すぐに参加を決めた。というのは、大学で特別支援について学習することはあっても、実際に教えるということはなかったというのが大きいと思う。実習を進めていくに当たって、支援児の特性にあった支援方法を考えていくことはとても難しいことだと実感したが、チームのメンバーや先生方にアドバイスをもらいながら行うことはとても良い経験になった。やはり、大学の授業のみでは学べないことはたくさんあると感じることのできる実習であった。

#### 丹邊 潤治 （障害児教育選修3年）

私はこの臨床教育実習に参加して、非常に有意義な体験ができ、多くのことを学んだ。ただ、臨床教育実習が始まる前までは、「自分でもなんとかできるだろう」と甘い考えを持っていた。理由は特別支援教育について様々な講義を受けているし、ボランティア等にも参加して発達障害のある子と接する機会が多々あったからだ。しかし実際に学習支援を行おうとすると、「どのような支援方法が支援児に適しているか」を考えることは想像以上に難しく、悩むことが多々あった。また施設実習中に私は体調を崩してしまい、チーム全員に多大な迷惑もかけ、自分の無力さを痛感した。そんな私を支えてくれたのはチームのメンバーや指導教員の手助け、支援児の笑顔であった。この貴重な体験をさせてくれた人に深く感謝するとともに、今後の活動にも活かしてけるよう努力していきたい。

#### 田中 孝 （教育学研究科学校教育専攻教育学コース1年）

今回の実習の中で最も意識したことは、スマイルルームと学校での支援児の生活の関係性についてです。いくらスマイルルームで成功体験を実感したとしても学校では抑圧され続ける日々が待っている。心のよりどころとしてスマイルルームを求めても、回数が限られている。しかしながら成功したという体験は消えないのではないか。だからこそスマイルルームの中で支援児が多く成功体験できるようにするためには、どうすればいいかということを常に意識しながら実習に臨みました。

どれだけの成功体験を支援児が実感することができたかどうかは分かりませんが、一人一人が成功できたと実感できることは学級での関わりの大切な視点のひとつであると思います。支援児のようにその子にとって何が必要なのかということを見極めながら、少しでも背中を支えて挙げられるような関わりが今後できればと思っています。最後になりましたが本実習を行うにあたり、支援児を始め様々な人にお世話になりました。厚く御礼を申し上げます。

## 2-6. 学習意欲と生活習慣に課題のある生徒に対する支援

(平成21年度Bチーム 大学施設実習報告)

中山千佳 (教育心理学選修3年)

カン ケイケイ (教育心理学選修3年)

ジェイミセンJP (教育学研究科学校教育課程 教育心理学コース1年)

末永智美 (教育学研究科学校教育課程 教育心理学コース1年)

川下耕平 (教育学研究科学校教育課程 障害児教育コース1年)

網谷綾香 (チーム担当教員 文化教育学部附属教育実践総合センター)

### 1) 支援児の状況

(1) 支援児 M 男子、中学3年生

(2) 主訴

- ・学習に対する意欲が全くない。
- ・夜中までパソコン(インターネット)をしていて、生活が昼夜逆転傾向にある。

(3) WISC-IIIの結果 (中学2年12月)

- ・全検査IQ 87 言語性IQ 84 動作性IQ 93
- ・言語的な理解が比較的強い。
- ・視空間的处理能力が弱い。

(4) 相談歴

幼い頃から、発達障害の可能性を指摘されていた。小学校3年生の時にスクールカウンセラーに相談したが、経過観察を提案された。その後、Mの学力に危機感を持った中学校と保護者が大学に協力を要請した。

(5) スマイルルーム参加までの経緯

Mの所属中学校から大学に要請があり、大学職員が3年時4月からMに学習支援を中学校で行っていた。

生活が昼夜逆転傾向、特に週末は深夜まで起きているため、土曜日午前中にあるスマイルルームには「行きたくない」と言って、抵抗感を示していた。そのため、1学期末と夏休みに実習生と中学校と大学で面談を行う機会を9回持ち、関係作りを行った。面談は最初の1時間が大学職員との学習、残りの時間が実習生(1~3人)との自由な時間とした。実習生との活動内容は、おしゃべりやトランプ、将棋崩し、コラージュ、卓球などである。

その結果、スマイルルーム開始前に支援児と「スマイルルームの初回に行く」という約束をすることができた。さらに、スマイルルーム初回時に支援児に次回からスマイルルームに来ることへの了承を得た。

### 2) 長期目標とその設定理由

以上のことを踏まえ、長期目標を以下のように設定した。

(1) 長期目標1 学習に対して肯定的な感情を持つことができる

設定理由：書字の困難が学習への意欲低下の要因になっているので、最初は書字を除



き、Mの興味のある学習から始めることでMの学習意欲を高める。

(2) 長期目標 2 人との直接的な関わりを大事にすることができる

設定理由：学校での学習に追いつけないMは学校生活に大きなストレスを抱え、そのストレスを発散するために深夜までインターネットをしていると考えられた。そこで、インターネットや生活についての指導を直接するのではなく、パソコンに頼らずに人と直接触れ合うことでストレスが発散されたり気分が落ち着いたりするような機会を持たせ、直接人と関わることの楽しみを知ることで、Mの生活が自然なものになるように図ることとした。

3) 個別指導計画と指導内容

長期目標とMの各ステージの達成状況から、第1ステージ、第2ステージ、第3ステージの短期目標を、下記の表のように設定し、指導を行った。

表 個別の指導計画

長期目標	1. 学習に対して肯定的な感情を持つことができる		2. 人との直接的な関わりを大事にすることができる
第1ステージ 短期目標	興味に沿った学習を楽しむことができる	書字に対する抵抗感を減らすことができる	スマイルルームに毎週通い、活動を楽しむことができる
指導内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Mの好きな小説を教材にして、文章を読み、パソコンで打つ。</li> <li>・パソコンを使って、文章を読んで打つことも学習になることを意識する。</li> <li>・パソコンソフトを使い、Mの苦手な書字をせずに学習する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゲームの中に、教師の用意した語群からMの好きな言葉を選んで書く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Mの好きな小説を教材にして学習する。</li> <li>・Mが希望していたパソコンを使った学習をする。</li> <li>・Mの好きなキャラクターを使ったゲームを行う。</li> <li>・実習生からの声かけ等のサポートを受けて、スマイルルームへの意欲を高める。</li> </ul>
第2ステージ 短期目標	スマイルルームでの学習において、達成感を味わうことができる	学習場面において、書字に対する抵抗感を減らすことができる	スマイルルームの活動中、人に話しかけることができる
指導内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「～問解く」という目標を設定し、かけざんと漢字の学習を行った。</li> <li>・Mが最後までやり遂げられるように、Mの学習レベル合った英語や国語、算数の教材を用意した。</li> <li>・課題をクリアすることで達成感を得るために、Mの好きなキャラクターのシールを取り入れた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字の組み合わせの問題を用意し、漢字の書字をさせた。</li> <li>・学習につなげるため、ゲームの中でも、簡単な書字を取り入れた。</li> <li>・Mの認知特性を踏まえて、学習に取り組みやすい提示方法を行った。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別学習で、おしゃべりタイムの時間を用意した。</li> <li>・人に話しかける要素を取り入れたゲームをした。</li> <li>・自由時間や休み時間では、なるべく指示などせず、待つ姿勢をとった。</li> </ul>
第3ステージ 短期目標	(今後の活動について、Mの希望を聞いてから決定する。)		スマイルルームに毎週通い、活動を楽しむことができる。

長期目標 1 に関しては、M の学習に対する肯定的感情の上昇と、書字への抵抗感の軽減の二つの面から短期目標を立て支援を行った。第 2 ステージの最終日に M が来なくなったため第 3 ステージの短期目標は、今後の活動について M の希望を聞いてから決定することにした。しかし第 3 ステージ中、M の希望は聞くことはできなかつたので第 3 ステージの学習に関する短期目標は決定できなかつた。

長期目標 2 に関して、第 1 ステージではスマイルルームに抵抗感を持つ M に対して「スマイルルームに毎週通い、活動を楽しむことができる」と短期目標を設定したところ、達成されたので第 2 ステージでは「スマイルルームの活動中、人に話しかけることができる」と設定した。しかし、第 2 ステージの最終日から M がスマイルルームを欠席するようになったために、第 3 ステージでは「スマイルルームに毎週通い、活動を楽しむことができる」という短期目標を再び設定した。

M のスマイルルームへの出席状況について述べる。M は第 1 ステージでは、2 回目をインフルエンザのため欠席した。第 2 ステージでは、3 回目には出席したが母親に「行きたくない」と漏らし、4 回目に胃痛を理由に欠席した。第 3 ステージでは、受験が終わるまでの 3 回を実習生からのお休みの提案で欠席し、最後の修了式は誘ったが欠席し、結局全ての回を欠席した。受験が終わるまでのお休みの提案は、M がメールで「スマイルルームは遠慮してもらいたい。」と言ってきたことと、母親から得た情報で M が心理的に追い詰められていると判断したことから行ったものである。

#### 4) 結果と考察

##### (1) 支援内容とその結果

スマイルルーム実施期間中における B チームの支援の内容と結果について、4 つの視点から述べる。

##### ① M の興味関心を活かした学習支援

学習意欲が全くなく、学校の授業中も寝ている M に少しでも学習に興味を持たせようと、M の好きなキャラクターを使った教材を用いた。また書字に苦手意識のある M に対して書字の必要がなく、M が得意としていたパソコンで入力する形式の学習を行った。M に書字をさせる学習では、M が自分の字への評価を意識しないように、ゲーム形式で書字を行わせ、M の書字への抵抗感を軽減するようにした。

その結果、M は学習に集中して最後まで取り組み、ふり返りの時間に「正解できてよかった」と何度も言うなど、M の学習に対する肯定的感情の高まりがみられた。

また M は自発的な行動及び言動が少なく、行動観察のみでは心理的变化を評価することに限界があることから、M に対して質問紙調査を 3 回行った。質問紙の構成は、1 回目は「学習に関する質問」のみの 3 項目で行い、2 回目以降は「学習に関する質問」を 11 項目にし、「人間関係に関する質問」を 5 項目追加した。「はい(10 点)」から「いいえ(1 点)」までの 10 段階評定とした。質問紙調査の結果は、「学習に関する質問」の平均値は 3 回とも 4 点以下であった。項目 3 の「書くことは好き」が、2 点(2 回目)から 3 点(3 回目)と変化し、「書くこと」への抵抗感の軽減がみられた。また項目 6「SR での学習は楽しい」については、7 点から 4 点と低下した。

## ②直接的な関わりを持たせる支援

M にパソコンを介さない直接的な関わりの楽しさ、重要さを感じさせるために、スマイルームでの個別活動中は M とともに実習生も学習に参加し、「おしゃべりの時間」を設け、実習生と M が直接関わるような場面を多く設定した。また実習生の質問や声かけへの反応や選択することに多くの時間を要する M に対して、M の代わりに答えたり選択したりしないように、他のチームにも協力してもらい M の反応をひたすら待つ姿勢を徹底した。

その結果、こちらが待てば確実に M から実習生に自発的に話したり、話題を提供したりする姿がみられた。また全体活動のおにごっこでは他のチームの支援児や実習生を積極的に捕まえようとしたり、遊びの時間ではボールの投げ方をアレンジしたりと M が人との関わりを自分から持とうとし、楽しもうとする姿がみられた。

## ③メールでの関係維持について

第 2 ステージから M がスマイルームに来なくなり、母親を通じて「メールかチャットなら実習生と話したい。」という M の意向を聞いた。そのため M と実習生との関係を継続させる目的で、チームでメールアドレスを作り、B とのメールのやり取りを開始した。またメールで、スマイルーム以外でもいいから直接会えないかと M を誘うなどした。その際、B チームの実習生全体に対してメールを書くことは書く相手ははっきりせず、M が普段書いているメールとは書き方が違い、戸惑ってしまうのではないかと考えた。そのため、M とメールをやり取りする人を固定した。またメールを送信する際は、メールの内容についてチームで話し合いをして内容を決定した。

その結果、メールによって直接会っている時は聞けない M のスマイルームや受験に対する思いや不安、不満などを聞くことができた。また、スマイルームを休んでから M に直接会えなかったが、メールで M に大学でのクリスマス会に誘うと積極的に参加した。このクリスマス会で直接会えたことをきっかけに、中学校と連携しながら大学での週 1 回の個別支援を行うこととなった。

## ④高校入学に関する支援

M の母親が M の発達障害の可能性を感じていたため、担当教員を通して M の受診を勧め、大学病院への紹介をし、これまでのアセスメントの結果など病院への情報提供を行った。病院の診断結果を受け、大学教員が M の所属中学校の教員とともに、M の受験校に情報提供と支援依頼を行った。

また M の受験対策に関して、中学校では取り出しの個別指導で面接や小論文の対策を行い、大学では M の話を聞いて高校受験への前向きな気持ちを高めるなど、中学校と連携し中学校と大学でそれぞれ役割分担して M に対して受験対策の指導、支援を行った。その他、メールで M の受験に関する不安などの気持ちを聞くなど M の受験へのストレスの軽減を図った。

その結果、受験校から M に対する理解と高校受験時の配慮が得られ、M は無事に合格することができた。

## (2) 考察

上記結果をふまえ、支援を通して新たに分かった M の特徴についての考察と、長期目標についての考察をし、チーム支援を振り返っての総括を行う。

### ① M の人付き合いでの特徴

支援や母親との面談を通して、人付き合いにおける M の特徴に新たに気づくことができた。それは、M が過剰に他人に気を遣い自分自身を追い込んでしまうという特徴である。例えば、級友が困っていたら貸してあげようと思い、常にポケットに電子辞書や髪留めピン、はさみなど様々なものを用意していたり、人前でどのように振る舞うかについてシュミレーションするなど非常に深く考えたりすることである。

これは M の優しさでもあり、これらの行動を人と関わるための方法として行っているが、これらの行動には M の多くの時間やエネルギーが消費されてしまう。そのため M の身体的・精神的負担が大きく、M に「メールやチャットなどのコミュニケーションの方が楽で良い」と感じさせてしまうのではないか。本来人付き合いをするための M の特徴が、実際は M が人と直接的に関わることを妨げていると考えられる。

### ② 長期目標の評価の視点からの評価及び考察

第 1 ステージから第 3 ステージを踏まえ、長期目標の評価と考察を行う。

長期目標 1：学習に対して肯定的感情を持つことができる

〈評価〉

M に行った質問紙の結果から、わずかながらではあるものの M の学習に対する肯定的感情の高まりはあった。しかし、その高まりは一時的なものと考えられる。

〈考察〉

M は、学校の授業中はほとんど寝ており、個別指導中でも寝ることがある。しかしスマイルルームの活動中ボーっとすることはあっても寝ることはなく、M の好きな小説を使った漢字の学習やゲーム形式の書字の学習などは集中して、積極的に取り組んでいた。

スマイルルームの活動によって、学習に全く意欲がなく、学習に否定的であった M に対して、学習、特に「書くこと」については肯定的な感情を持たせることができたと思われる。これは M の興味関心に沿った学習を提供したと共に、M と実習生との信頼関係が影響したことによるものと考えられる。しかし、スマイルルームでの学習と中学 3 年生で受験を控えている M の学習の状況は大きく異なっており、その肯定的感情を日常生活においても維持し、高めることは困難であったと考えられる。今後、高校での継続した学習支援の必要がある。

長期目標 2：人との直接的な関わりを大事にすることができる

〈評価〉

直接的な関わり場面では、M は相手を思いやることが十分できた。しかし第 2 ステージ後半からスマイルルームを欠席し、「メールかチャットならやりとりをしたい」と伝えてきたことから、M が人との直接的な関わりを大事にすることには課題

が残された。

また土曜以外では実習生と会いたいという姿勢が見られたことや実際に会うことができたことから、Mには人との直接的な関わりを持ちたいが限界があることがうかがえる。

〈考察〉

スマイルルームの活動中のMは楽しそうであり、人との交流も容易にできていると思われた。しかし第2ステージ後半からMが来なくなったことから、Mにとってスマイルルームの活動は楽しさと同時に大きなストレスも与えていたと考えられる。学校での学習に追いつけないMは、学校生活に大きなストレスを抱え、そのストレスを発散するために深夜までインターネットをしていた。BチームがMに対してインターネットや生活についての指導を直接しなかったのは、MがインターネットをすることでMが自分を守っていると思われたからであった。そこで、Mに人と直接触れ合うことでストレスが発散されたり、気分が落ち着いたりという経験を持たせようとこの長期目標を設定した。しかし、土曜日の午前中に行われるスマイルルームの参加は、週末に好きなだけインターネットをすることを生きがいとしているMにとって非常に困難であり、こちらが考えるよりも大きなストレスとなっていたと考えられる。

また、スマイルルームの支援を通して、Mの持つ対人関係上の特徴（すなわち、過剰に他人に気を遣ってしまうことがMの負担を大きくし、他者との接触を困難にしているということ）についての新たな理解が得られた。しかし、Mは自分の特徴への自覚がなく問題意識を感じていない。今後、Mに自分の特徴について意識、理解させ、人付き合いでの負担を軽減するような心理的支援が必要だと考えられる。

### ③チーム支援を振り返って

生活が昼夜逆転傾向にあったMは、実習当初から土曜日の午前中に行われるスマイルルームの参加に対して難色を示していた。また、時間の経過に比例して高校受験を控えた学校生活での疲れも増していた。これらのことを踏まえMが抱える身体的・精神的な負担については、私たちは十分考慮して活動しているつもりであった。しかしMが限界を感じスマイルルームに来なくなりMが「スマイルルームに行くことを遠慮してもらいたい。」というメールを私たちに送るまで、Mに対して「スマイルルームに来ること」を求めていた。これに関して、私たちがMにかかっていた負荷の程度について正確には把握していなかったことが考えられる。

しかし、Mがどのような反応を示しても、また反応を示さない状況でも、「Mは今、どのような気持ちで、どのようなことを考えているのだろう」と常にMのことを理解しようと努め続けた。またMからみた学校、MからみたスマイルルームなどMの立場から考え、対応や支援を計画し実行することができた。このことはMとBチームの信頼関係を確かなものにし、スマイルルーム終了後のMとの個別支援の実施ができたのだと考えられる。

## 5) 実習の感想

ジェイミセン JP (教育学研究科学校教育課程 教育心理学コース1年)

臨床教育実習について聞いた時、気になったことがある。カナダの学校でも、このような集中的な支援機会はなく、それに日本でこのようなプロジェクトに参加したこともない。一番気づいたことは、先生や院、学生達のアセスメントがすごいということだ。

私は、色々学ぶことができた。アセスメントすること、指導計画の長期間目標と短期間目標を設定すること、各セッションの指導をすることなどだ。次に、学校に行ったり、子供の保護者とコンタクトしたりすることは新しい体験であった。その上、グループワークのスタイルについて、勉強になった。

この実習では支援児と会ったり、教えたりすることが主であった。支援児の立場から臨床教育実習を行うことは、とても重要である。チームの計画通りではなくても、支援児のためになることをすることが大事だと思う。今回の実習は外国人留学生としてとても難しいプロジェクトだったが、自分のためにもとてもいい経験になったと思う。

末永智美 (教育学研究科学校教育課程 教育心理学コース1年)

臨床教育実習で学んだことは、新しい取り組みに挑戦することの重要性である。今回初めて実施した全体での粘土活動も行う前は不安であったが、行った後は「やって良かった。」と思うことができた。それは単に無事に楽しく終わったからという訳ではなく、活動が子どもたちに良い経験を与えたと同時に、自分の支援内容の幅をさらに広げることができた。またスマイルルームに来なくなった子どもとメールでやり取りをするなど、従来の臨書教育実習とは違う形での支援も新たな支援方法を知る経験となった。

今回、Bチームは高校受験についての支援も行った。中学校の先生方や保護者と連携し、役割分担をしながら支援を行うことができた。また進路決定をしていく中で、子どもや保護者の希望と現実のすり合わせの難しさや厳しさを垣間見ることができた。

今回の実習に参加し頑張ってくれた子どもたちと、協力と理解を示してくださった保護者の方、学校の先生方に、本当に感謝しています。ありがとうございました。

川下耕平 (教育学研究科学校教育課程 障害児教育コース1年)

臨床教育実習で学んだことを3点述べます。①目標の設定とその手立て。常に何のために支援をしているのかということを考え、支援児の課題、目標、手立てとそれぞれにつながりを持たせることの重要性を感じました。②チームの連携。チームで意見をぶつけ合うことで、よりよい支援の方法を導き出すことができ、また自分の役割が何なのかということ考えたことで、チーム連携での支援の大切さを感じました。③外部機関との連携。私たちのチームは中学校との連携を密に行ってきました。支援は様々な人の関わりの中で成り立っています。お互いに支援の意図を伝えあう機会はいたいへん勉強になりました。一人の中学生と向き合い一緒に悩むことで多くの発見があり、自分の視野も少しなりとも広がったのではないかと思います。最後に一緒に学んだBチームの皆さんと実習の機会を与えてくださった支援児とその保護者様と学校の先生方にこの場を借りて深く感謝いたします。ありがとうございました。

### 中山千佳 （教育心理学選修3年）

スマイルルームの活動を通して、発達障害の子どもとかわって行く中で、始めは、発達障害の子どもの特徴や支援について知らないことばかりから始まり、支援児の言動の意味や理由を考えたり理解することがとても難しかった。その中で私は、肯定的に考えたり受けとめる、ということの重要性を学んだ。実際に、支援児がスマイルルームに来なくなったことに対して、私は、とても否定的に捉えてしまって、ショックを受けたし落ち込んだ。支援児に対しても気持ちが理解できず、否定的な感情を持ってしまった時もあった。しかし、このことも、これまで意思表示をしなかった支援児が私たちに本音を言えるようになってきた、無理して頑張らなくなったという風に肯定的に捉えることもできるということを知った。実習を通して、支援児とのかかわりにおいて、いろいろな視点から見ることで、支援児の気持ちに沿ったもの考えることの大切さを実感し、支援児への理解を深めようとするのができたと思う。

### カン ケイケイ （教育心理学選修3年）

スマイルルームに参加して、3ヶ月はあっという間でした。短い3ヶ月でしたが、自分が本当に変わったような気がします。M君を指導する側ですが、私にとっては逆に彼から学ばないといけないことがいっぱいありました。その中では、最も大事だと思ったのは、彼が人間関係を大切にしたいところです。普通の人からみるとありえないと思うぐらいに彼は自分のポケットにいろんな物を入れて、誰が必要な時に貸してあげたいと思っており、人と仲良くしたい気持ちはがすごく強かったです。彼が人間関係に入れた力は本当に強く、自分自身のストレスになるぐらいなのはあまりよいことではないのかもしれないです。しかし、私はそれが人間として一番難しいところでもあると思いました。もう大学生の私でもいつも人間関係で悩むので、彼のように自分自身に合うやり方を見つけることがとても重要になるかもしれません。

## 2-7. コミュニケーションスキルと計算に課題のある児童への支援

(平成21年度Cチーム 大学施設実習報告)

山下亜希子 (教育学選修3年)

朴 成訓 (教育学選修3年)

真島千明 (教育心理学選修3年)

平野祐美 (障害児教育選修3年)

畑 愛子 (教科教育選修3年)

園田貴章 (チーム担当教員 文化教育学部附属教育実践総合センター)

### 1) 支援児の状況

(1) 支援児について

小学校3年生の女児。両親、2人の姉、本児(以下、C児と言う。)の5人家族。  
特別支援学級で国語と算数の個別指導を受けている。

(2) 主訴

ソーシャルスキル全般及び基礎学力の習得に課題がある。

(3) WISC-IIIの結果 (実施日:2009年3月11日 CA:8年3月)

知的発達に遅れはない(全検査IQ90)。言語性IQ85、動作性IQ97、15%水準で有意な差がある。群指数は、言語理解94、知覚統合102、注意記憶68、処理速度92であり、注意記憶に課題がある以外は平均域である。言語性下位検査の評価点平均7.5で、平均域だが、算数が2であり、聴覚的短期記憶とワーキングメモリーに課題があると思われた。

(4) 社会性や行動

ソーシャルスキルの4つの下位スキル「集団行動」「セルフコントロール」「仲間関係スキル」「コミュニケーションスキル」はすべて評価点6以下であり、課題が見られた。また、不注意、衝動性、多動性も見られた。

### 2) 長期目標の設定と指導の概要

コミュニケーションスキルと算数に焦点をあて、次の長期目標を立てた。

#### ① コミュニケーションスキルの長期目標

「ソーシャルスキルの中のコミュニケーションスキルに焦点を当て、状況を理解し、適切なことばを言うことができる。」設定理由は、C児が適切なことばを言うことが難しいのは、状況理解に課題があると思われたからである。

#### ② 算数の長期目標

「おはじきなどを使って、整数の加減算の基礎となる操作を効率よく行うことができる。」設定理由は、C児はワーキングメモリーに課題があると思われたからである。

この2つの長期目標を達成するために第1ステージ、第2ステージ、第3ステージにおいて次のように指導した。指導概要は図1の通りである。

まず、コミュニケーションスキルの第1ステージでは、仲間に入りたいとき「入れて」と言うことができるようにするため、SSTカードや自作成教材を使って指導した。第2ステージでは、状況や登場人物の気持ちを先生に支えられながら説明できるようにするため、ロールプレイを用



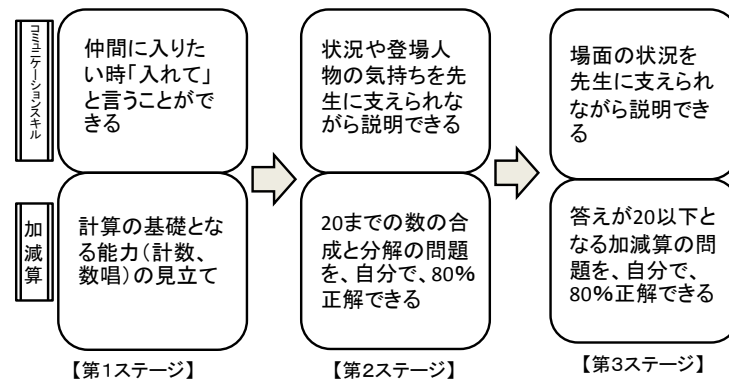


図1 指導の概要

いて指導した。第3ステージでは、場面の状況を先生に支えられながらことばで説明できるようにするため、第2ステージと同様、ロールプレイや自主作成教材を使って指導した。次に、整数の加減算の第1ステージでは、C児の計算の基礎力を確かめるため、計算の基礎となる能力（計数、数唱）のアセスメントを行った。おもしろ消しゴム、おはじき、うさぎさんボードを使って指導した。第1ステージで計数、数唱に課題がないと判断されたので、第2ステージでは、20までの数の合成と分解の問題を自分で80%正解できるようにするために、おもしろ消しゴム、おはじき、ワークシートを使って指導した。第3ステージでは、答えが20以下となる加減算ができるようにするため、すごろく等を使って指導した。

### 3) 個別指導計画と指導内容 (紙数の関係で個別指導計画表は掲載しない)

#### (1) 第1ステージの指導の展開と結果

##### ①コミュニケーションスキル

短期目標は「SSTの学習場面で、仲間に入って遊びたいときは、『入れて』と言うことができる」とした。第1ステージはアセスメントの段階なので、達成基準は設けなかった。

この目標に対する指導内容は、①集団行動としてあいさつをゲーム形式で行う「あいさつど〜んじゃんけん」を実施した。運動場で2チームに分かれ、「目をみてあいさつ→自己紹介→じゃんけん」という展開である。②仲間関係では、特に友だちの作り方に焦点をあてた「分け合うことを学ぼう」を行った。SSTカードを用いて、どんな場面か、男の子の気持ちや独り占めせずに仲良く遊ぶ方法を質問した。また、③仲間関係では、特に仲間に入る時の方法に焦点をあてた「仲間に入れて、一緒に遊ぼう」を行った。SSTカードを用いて、どんな場面か、何と云えば一緒に遊べるか、誘う・誘われた時の自分と相手の気持ちを質問した。さらに、スマイルルームでの出来事をもとに作成した飛び出す絵本を用いて、同じような質問をした。



指導の結果は、SSTカードや自主作成教材の学習で、その場面でのどのように言うべきか、気持

ちなどを質問すると、『入れて』、と言う』『いいよ』、と言ってくれる」などと適切な言語表現ができた。しかし、休み時間や全体活動の自由時間といった自らの状況判断が必要な場面ではなかなか言えなかった。

## ②整数の加減算

アセスメントの段階なので、短期目標は「整数の加減算の基礎となる計数、数唱に関するいくつかの能力のアセスメントと指導」としたが、計数、数唱の課題に対する達成の目安は70%とした。なお、計数とはモノを数えること、数唱とは数詞を順序に口頭で述べることである。



この目標に対する指導内容は、計数の学習として、一対一対応(「どっちが多い?」)、数詞の安定した順序(「次の数字はななに?」)、計数の順序無関連性(「先生の言ったところから数えよう」)、計数の抽象性(「先生の言ったものを数えよう」)を行った。そして数唱の学習として、数詞系列の分割(「先生が言う数字から数字まで数えよう」)、数詞の抽象性(「先生が言う2つの数字の間に何こ数字がありますか?」)を行った。また、被加数、加数、被減数、減数、そして、その答えも1桁となる加減算計算も行った。うさぎや果物のおもしろ消しゴム、うさぎさんボードを教具として用いた。

指導の結果は、計数、数唱の35問の内、34問正解できた。誤答は計数や数唱の課題ではなく、語彙力が関係しているように思われた。加減算では、計算はできたが、問題を聞き逃したり、忘れたりする場面や、単位が定着していない場面も見られた。

## (2) 第2ステージの指導の展開と結果

### ①コミュニケーションスキル

コミュニケーションスキルの短期目標は、「状況や登場人物の気持ちを、先生に支えられながら、説明できる」であり、達成基準は70%である。また、自由時間に仲間に入って遊びたいとき、先生に促されて「入れて」と言うことができるようにも指導した。



指導内容は、「積極的・消極的なつき合い」「ありがとう・ごめんね」「こんな時どうしたらいいかな」であり、いずれも仲間関係のことである。SSTカード、指人形、自主作成教材を使い、各場面に合った指導を行なった。

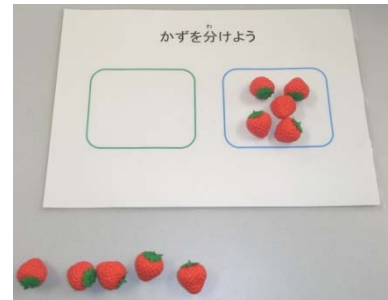
指導結果は、「積極的・消極的なつき合い」では、友だちに自分が誘われた時、どんな気持ちができるかという質問に「〇〇ちゃん優しい」と答えた。その場合、自分はどう言ったら良いかという質問に「ありがとう」と答えた。友だちに「待って」と言われた場合、どんな気持ちができるかという質問に「嫌な気持ち」と答えた。また、どう言ったら良いかという質問に「いいよ」と答え、そう言われた友だちはどんな気持ちができるかという質問には「嬉しい」と答えた。「ありがとう・ごめんね」では、「ブタ君〔指人形〕の手がオオカミ君の顔に当たった時、ブタ君はどう言ったらいいかな」という質問に「ごめんね」と答えた。また、「石につまずいて転んだブタ君をオオ

カミ君が助けてくれた時、ブタ君はどう言ったらいいかな」という質問に「ありがとう」と答えた。「相手に痛い思いをさせた時、『ごめんね』、相手に親切にしてもらった時、『ありがとう』と言えば相手も自分も気持ちがいいね」と先生が言った時、うなづく様子が見られた。

登場人物の気持ちや、相手に対する言葉かけは適切に答えることができた。状況判断ができれば適切な言葉かけができると思われた。

## ②整数の加減算

整数の加減算の短期目標は、「20までの数の合成と分解の問題を、自分で、80%正解できる」である。指導内容は、例えば8は、5といくつに分かれるか、15は10といくつに分かれるか、さらに、分ける数が5や10以外の問題にも取り組ませた。ワークシートの上で、おもしろ消しゴムを使った数の操作を行い、プリント問題にも取り組ませた。



指導の結果、10までの数が当初の予定通りに実施できず、20までの数は指導することができなかった。その原因は、先生の説明や演示が長くなったため、C児の集中力が途切れたこと等が考えられた。各回の確認テストは、自力で100%正解できたが、第2ステージの最終日に行なった定着テストにおいては、自力正解が42%であった。しかし、先生との答え合わせの時、自分で間違いに気付いた問題もあった。このステージの目標は達成できなかった。

## (3) 第3ステージの指導の展開と結果

### ①コミュニケーションスキル

短期目標は、「場面の状況を、先生に支えられながら言葉で説明できる。達成基準は70%とする。また、自由時間などに、先生に促されたとき『入れて』『ありがとう』『ごめんね』などを言うことができる。」とした。



この短期目標と前回までのスマイルルームでの考察をもとに、指導内容は、主にC児が得意ではない状況理解に焦点をあてて指導を行った。課題は、「『どうぞ』を言う場合」「二人の状況を読みとる場合」「順番を守って遊ぶ場合」である。指導方法としては、SSTカードを用いた受け答えによる指導を行ったり、先生たちのロールプレイを見て、C児がそのときの状況や気持ちなどについての質問に答えるという指導を行った。

指導の結果としては、C児が自発的に答えた時は、状況に合っていない答えが見られたが、ヒントカードなどによる先生からのサポートがあると、状況に応じた答えを言うことができた。

### ②整数の加減算について

短期目標は、「答えが20以下となる加減算ができる。達成基準は80%とする。」とした。

この短期目標より指導内容は、すごろくやジグソーパズル、マス・スマートという計算カードなどを使い、ゲーム形式を取り入れながら加減算を行わせた。第2ステージの結果を踏まえ、ゲ

ーム形式を取り入れることで、C 児が計算に飽きないように心掛けた。ここでは、C 児に苦手意識の見られる7や8などの特定の数字を式に入れた加減算を意図的に行った。また、スマイルルームの最終日は、C 児はお料理が好きなので、ホットケーキの型ぬきを行い、計算カードに書かれた式の答えの数だけホットケーキを食べることができるという、お楽しみ算数を行った。

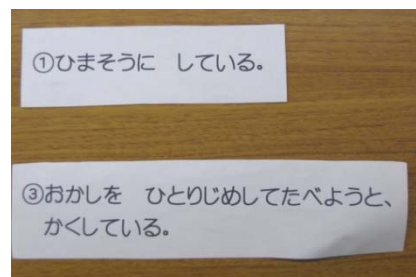


指導の結果としては、指導3回に亘って行ったすごろくを用いた計算では、正答率の平均は65%であった。また、このステージの定着度テストでは、ジグソーパズルを用いた計算問題は60%、プリントによる分解問題（第2ステージの課題）は70%の正解率であった。以前は、計算を行う際、C 児はすぐに「わかりません」と言っていたが、第三ステージの終わりあたりでは自分から「おはじきを使ったほうがいいのかも」と言い、最後まで自分で問題を解こうとする様子が見られるようになった。また、第二ステージでは10問の計算問題に取り組むことが難しかったが、第三ステージのジグソーパズルを用いた定着度テストの時は、約50問の計算問題に取り組むことができた。支援児が楽しいと思える指導の大切さに気づいた。

#### 4) 指導の考察

##### (1) コミュニケーションスキルの形成

SST カードや先生のロールプレイを見て、状況や登場人物の気持ちを説明する場面では、先生のサポートはあったが、適切なことばで答えることができた。しかし、先生の支援なしに自分で判断して適切なことばを言うことはなかなかできなかった。その理由としては、C 児は人の表情と表情を結びつけ、その場の状況を判断することがまだ難しいため



ではないかと考えられた。C 児は学習という形をとって行う状況判断の場面では、「ありがとう」「ごめんね」と言えたが、自由時間などではなかなか言えなかった。今言うべき時と先生が思っても、C 児は“その時・その場面”に気付いていないように思われた。そこで、その解決のために、先生が“その時・その場面”を「流してしまう」ことのないよう、その都度C 児に状況を意識させ、促しをして、適切なことばを言えるようにし、そして、C 児の様子を見ながら、徐々にその促し減らし、自ら適切なことばかけをする回数ができるだけ多くなるようにしていくことが大切であると思われた。

##### (2) 整数の加減算

暗算では解けない時、おはじきなどを使い、整数の加減算の基礎となる操作が効率よく行えるようにした。当初、暗算では分からない問題が出ると解くことを諦めてしまう様子がみられた。しかし、おはじきの使用を勧めると、それを使って問題を解いた。そして、おはじきの使用を継続的に促したところ、次第に「おは



じきを使った方がいい」と自分から言うようになり、自発的におはじきを使用して最後まで解こうとする様子がみられるようになった。また、 $6+7$ や $16-7$ といった特定の数字が含まれた計算の際にはおはじきを使うことが多かった。苦手な数字があるように思われた。一方、 $5$ が含まれている計算は暗算でスラスラと解くことができた。以上のようなことから、結果としては各ステージの達成基準をクリアすることはできなかったが、C児自身がどのような計算処理をしているのかをよく理解し、その上でワーキングメモリーの向上にも繋がるような計算指導法を考えることが必要と思った。

最後に、どのような指導をするにせよ、支援児が楽しいと思える工夫が大切だと感じた。

## 5) 実習の感想

山下亜希子 (教育学選修3年)

この臨床教育実習は、自分の考え方を考える大きなきっかけになったと思う。もしこの実習に参加して困難を抱える子どもと実際に触れ合うことがなければ、将来子どもと関わる職業について、そのような子どもに出会っても「困った子ども」としか捉えられなかったかもしれない。しかし、この実習を通して子ども達がそのような行動をとるのはどうしてなのか、その理由について考え、子ども達を受け入れようとする意識がもてるようになった。彼らのとる行動のひとつひとつにはちゃんと理由があり、周りに送られているサインなのだと思う。私たちがそのサインを見逃さずになぜその行動をとったのか考え、適切な支援を行っていくことでその子が学習したり人と関わったりしやすい環境が作れるのだと思う。また、チームで毎回の指導計画を立て、実際に指導を行ってきたが、色々な人と意見を交わすことで様々な側面から物事を見ることができ、協力することの大切さを改めて学んだ。支援の方法で悩み、困ることもあったが、友達と助け合ったり先生に指導を頂きながらなんとか無事に終えることができた。これからも、解決しきれなかった課題についてもっと深く考えていければと思う。C児にはたくさん笑顔をもらい、毎回「スマイルルーム」をつくることができたと思う。

この臨床教育実習では知識や実践力をつけるだけでなく、内面も成長することができたと思う。参加して本当に良かったと思える実習だった。

朴 成訓 (教育学選修3年)

最初、臨床教育実習を進められた時は、色々な人に会えて楽しく活動できるという期待感だけを持っていて、実習の目的や趣旨もよく分からないまま参加した。いざ、キックオフ会が始まり、詳細を聞いてみると、自分が考えていたより難しそうで、大変そうだったので、辞めようかとも思った。しかし、毎週、実習で子ども達と触れ合いながら、指導を重ねていくことに、自分も成長していくと感じた。また、チームの全員で協力していくことで、連帯感が感じられて、お互いを励ましながら頑張ることが出来たと思う。協調性も養われて、責任を持って自分の仕事をやり遂げることの大事さも学んだ。

個人的には、他に色々なボランティア活動をしたことがあり、小学校の教育実習も終えたので、多少は自信があった。しかし、臨床教育実習は全く別物で、子どもとの接し方一つも非常に気を付けないといけないし、今まで自分が経験してきたものとは違っていた。それでも、子どもとい

うのは皆同じで、自分の感情に素直だったり、笑顔がとても可愛かったりしたため、毎回楽しく活動することが出来た。また、C児が何故ああいう行動や発言をするのか分からなかった部分も、指導の回数を重ねていくことで、少しずつ分かるようになった。C児の言動には必ずその子なりの理由があり、その原因を探って支援していくことが大切であると学んだ。

指導を行なう際は、できるだけC児の気持ちを理解し、C児の立場から考えて行動を取ることが大事だと思った。また、臨床教育実習で学んだことは、学習に遅れが見られるC児でなくても、活かせるところがあると思うので、言葉かけや接し方など、他のところでC児と関わる時に十分活かせていたらと思う。後輩たちにも是非臨床教育実習に参加することを勧めたい。

#### 真島千明（教育心理学選修3年）

私は、以前から障害児教育についての講義を受講していて、そういう分野に興味をもっていたこともあるが、何か自分のプラスになるのではないかと強く感じたので、この臨床教育実習に参加した。スマイルルームの活動を通して実際にちょっとしたサポートや促しが必要な子どもに接してみて、また、チームでの話し合いを重ねることでたくさんのことを学び、感じる事ができた。

子ども達と接して、周りの他の子ども達と違う行動をとったり、「困った子」だと見られてしまう言動を取ってしまうのには、必ず理由があることを改めて知った。例えば、「勉強始めてもいい？」と言うと、なかなか切り替えができなかった子が、「勉強を始めましょう」と言うことで学習がスムーズに進められたりした。それは言われたことを言葉のまま受け取ってしまうためという理由があった。そういった少しの支援でも、その子に合わせた支援をすれば、その子の行動の改善に繋がると同時にその子の困った感を軽減してあげることができるということを学ぶことができた。そして、今までできなかったことが小さな手助けによって、できるようになるということを目の当たりにして、自分でなく他の誰かの進歩がこんなにも嬉しくて感動するものであるのだと思った。そして、毎週のスマイルルームに向けて話し合いを重ねて、自分は気付かなかったことを誰かが気付いていたいたりした、様々な意見を聞くことができた。意見や知識だけでなく、チームで協力すること、その良さも味わえてよかったと思う。

また、淡々と聞いていた大学の授業も、スマイルルームで活かせるような授業であればある程、積極的な姿勢で授業を聞くことができるようになった。授業がより楽しいと思えるようになった。スマイルルームも大学の講義も充実したものになったと思う。

#### 平野祐美（障害児教育選修3年）

私が臨床教育実習で一番学んだことは、子ども一人ひとりに適した支援を考えることの重要性である。障害の有無に関わらず、子どもの数だけ支援の方法があると感じた。対人関係の形成が困難であっても、算数が苦手であっても、その子どもに適した支援をすれば、大きく伸びると実感した。その子どもに適した支援の方法を見つけることはとても難しかったが、考えた支援方法がうまくいったときはとてもうれしかった。

子どもに適した支援を考える際に、重要なことはその子どもをしっかり見て理解することであると思う。C児は不注意や衝動性が強かったが、それを理解し繰り返し指導することで、後半では衝動性は強いものの手をぎゅっと握って我慢する様子が何度も見られた。

C児のことを知らない人がこの様子を見ても落ち着きがない子どもと思われるかもしれないが、C児をよく理解している人が見たら我慢できるようになってすごいとほめると思う。その子どもをよく理解していたら、たくさんのいいところが見えてきて、適した支援も見つかるのではないかと感じた。この実習では、子どもたちからたくさんのことを学ばせてもらい、とても有意義な実習となった。

#### 畑 愛子 （教科教育選修3年）

臨床教育実習はもともと教育学、教育心理学、障害児選修の学生を対象としているため、教科教育の私が入りこんでいいものかと多少悩みはあったが、特別支援教育に興味を持っている私にとって、臨床教育実習に参加することでたくさんの専門的な知識を習得することができたり、実際に特別な支援を要する子どもに接していくことで試行錯誤しながら指導構想を練ったりすることは、自身の成長につながるだろうと考え、本実習に参加することを決意した。

本実習を通して学んだことは多くあるが、その中で一つに絞り込んで述べるとしたら、私が最も学んだと感じることは一人ひとりの実態に応じた支援についてである。私は小学校教諭を目指しているが、現在一学級に特別な支援を要する子どもは約2~3人在籍しているというのが現状である。自分が先生になったときその中でどのような指導を行えばよいのか等と不安に思っていた点はたくさんあるが、本実習で試行錯誤することにより少しは身に付けることができたのではないだろうかと思う。また、一人のC児と接することにより子どもに対する見方も変わってきた。今までは「この子わがままだな」「育った環境のせいかな」等と感じていた点が、「もしかするとこの子は自分に合った支援を必要としているのかもしれない」「どういう支援をしてあげたらこの子はもっと伸び伸びと生活することができるかな」等と考えるようになった。これは、10月から1月までの4ヶ月間、一人のC児のための支援法をその子の発言や行動を細かく予想しながら考えてきたことによって起きた気持ちの変化であると思う。

特別な支援を要する子どもにとっての支援がどのくらいその子の成長の役に立っているかどうかはわからない。しかし、私たちとの関わりが少しでもその子のためになっていくことを祈り、これからも支援を続けていこうと思う。

Aさんご両親、校長先生をはじめ先生方に心より御礼申し上げます。（園田貴章）

## 2-8. 語彙力・表現力に課題のある児童への支援

(平成21年度Dチーム 大学施設実習報告)

手島美紗子 (教育学選修3年)

溝田麻貴 (教育心理学選修3年)

上田 唯 (障害児教育選修3年)

高木公裕 (教育学研究科学校教育専攻教育学コース1年)

松下一世 (チーム担当教員 文化教育学部教育学・教育心理学講座)

### 1) 支援児の状況

#### (1) 支援児の概要

小学4年生 男児 小学1年時から通級指導教室(ことばの教室)に通う。

小学3年時にADHD(不注意優勢)と診断。

#### (2) 諸検査の結果

WISC-III (9歳6カ月)

言語性IQ 86 動作性IQ 99 全IQ 91 \*言語性IQ<動作性IQ (5%水準)

#### (3) 主訴

注意力が低い。語彙力に課題がある。作文が苦手。

### 2) 長期目標設定の理由

WISCの結果より、全体の傾向として言語性IQ<動作性IQの傾向(5%水準)があり、特に「類似」と「理解」の項目に苦手傾向がある。抽象的な言語を理解することや、言語を他の物事と結びつけることの苦手さがあり、視覚的処理有意の特性を踏まえた支援が有効であることが分かった。この傾向は、保護者の聞き取りから明らかとなった作文の苦手さにも通じる部分があり、言語や構文のポイントを視覚的な処理や具体物を用いた操作を通して、作文力や表現力の定着を図ることが有効であると考えられる。

そこで、本チームでは、語彙力に関する学習支援と、作文力に関する学習支援の二点を長期目標に設定し、支援児の視覚的処理有意の特性を踏まえた活動を取り入れながら、語彙力や作文力の定着を図ることとした。

このように、具体物や視覚的な教材を取り入れることで、学習全体を通して支援児の注意力を高めていきたい。また一方、チームで協働学習をすることで支援児が過度に緊張することなくリラックスして学習に臨めるよう配慮した。

### 3) 個別の指導計画

長期目標 1	長期目標 2
○具体的な操作や語の概念の整理を通じて語彙力を高める。	○構文理解を促し、表現力を高める。



## 第1ステージ

短期目標 1-1	短期目標 2-1
○語（名詞）をいくつかの性質や特徴によって分類できる。	○特殊な音節を理解し、語を読み書きできる。 ○適切な助詞を使い、短い文を完成させることができる。
指導の内容	指導の内容
1. 野菜と果物の特徴について知る。 ・絵カードを語（名詞）の特徴に基づいて分類させ、野菜と果物のカードを抽出させる。 ・図鑑を使ってさまざまな野菜を調べさせ、野菜と果物の特徴に気付かせる。 ・実際の野菜を手に取り、味合わせる。 2. 動物の特徴を知る。 ・動物の仲間を図鑑を使って調べさせる。 ・鳥類・哺乳類・魚類・昆虫・爬虫類が全て動物であることを捉えさせる。	1. 特殊音節を複合して含むひらがなの読み書きをする。 ・絵が示すものの名前を書き、それを言葉に出して読む。 2. 適切な助詞（くっつき言葉）を使って短い文を作る。 ・絵を見て言葉と助詞を組み合わせる。 ・適切な助詞を当てはめて文を完成させる。
指導の結果	指導の結果
1. 絵カードを分類する活動では、既存の知識を使って分類することができた。また、野菜と果物の特徴を知る活動では、それらの特徴についての理由づけは難しいようだったが、図鑑や本物の野菜を見ることで理解を深めることができた。 2. 絵カードの分類の際、動物と生き物を同じものとして捉える傾向があった。また、動物を哺乳類と捉えている様子もあった。しかし、図鑑を活用して動物の整理を行うことができた。	1. 読みも書きも全て正しく答えることができた。学習に対して意欲的で、早く次の問題を解きたいという様子が窺えた。 2. 絵などをヒントに適切な助詞を当てはめることができ、助詞を入れ替えることで様々な文ができることを理解できた。また、漢字や句読点に対する意識も高く、自分で気をつけながら文を書くこともできた。

## 第2ステージ

短期目標 1-2	短期目標 2-2
○抽象的な概念に触れながら、語彙力を高める。	○主語・述語・修飾語を用いて、様々な文を作ることができる。
指導の内容	指導の内容
1. 植物と動物の違いを知り、生き物の一生から「命」の概念を捉える。 ・絵カードの中から植物と動物だけを取り出し、生き物の概念を包摂図を使って捉えさせる。 ・「命」の概念を捉えさせる。 ・映像で動物や植物の一生を見せる。 ・「命」に関する絵本の読み聞かせをする。 2. 気持ち言葉を知り、それらを使用して文章を書く。 ・9種類の気持ちカードの表情を読み取り、それに合った気持ち言葉を言わせる。 ・3つの気持（うれしい、悲しい、むかつく）を取り出し、それに合った体験を思い出させる。 ・他の人の例と比べさせる。	1. 様子を表す言葉と分かりやすい作文の書き方を学び、前時に書いた文をより詳しくする。 ・絵を見て、文章に様子を表す言葉を加えさせる。 ・自分で想像して、文章に飾り言葉を加えさせる。 ・「したこと・あったこと」が書かれた文章に「思ったこと」を自由に連想させて加えさせる。 ・気持ちの体験を表した文章を「したこと・あったこと」「思ったこと」に分けて、文章をより詳しくさせる。 2. 順序を表す言葉を使った作文の書き方を知り、より詳しく長い作文を書く。 ・「魚の法則」を使って、例文を順序よく並び替えさせる。 ・「魚の法則」を使って、3あるいは4コマの漫画から物語を作成させる。 3. 絵本の読み聞かせを聞き、簡単な感想文を書く。

指導の結果	指導の結果
<p>1. 「生き物」や「命」の概念を捉えさせる学習では、動物は餌を食べ、植物は水をあげて成長するため「生き物」であると答え、「生き物」の大まかな概念を捉える事ができていた。その際で「命」に関しては、植物にも動物にも共通するものと答えた。さらに、命があるものとなないものを分類させると、根拠を述べながらどれも正確に分類することができた。</p> <p>2. 気持ち言葉の学習では、気持ちカードの表情を読み取り、さまざまな気持ち言葉を答えることができた。「うれしい」「悲しい」「怒り」の体験を文章にさせた際には、特に「うれしい」体験を意欲的に書く姿が見られた。一方で、「悲しい」体験は悩んでいる様子だった。しかし、本の例を示すと書くことができた。「むかつく」の体験は、学校での友達とのトラブルについて書いた。</p>	<p>1. 文をより詳しくする活動では、絵の内容を読み取ったり、自分で想像したりしながら、場面に適した言葉を加えることができた。また、「したこと・あったこと」に合わせて「思ったこと」を想像し、気持ち言葉の入った文章を加えることができた。さらに、気持ち体験を書いた文を「したこと・あったこと」「思ったこと」に分けることで、元々書いた文章より長く詳しい文を書くことができた。</p> <p>2. 順序を表す言葉を使って作文を書く学習では、「魚の法則」を理解し、それに沿って順序よく例文を並び替えたり、順序を表す言葉を使った文章を作ることができた。しかし、作文全体を見通して「思ったこと」考えることができていなかった。</p> <p>3. 絵本の感想文を書く学習では、「したこと」「あらすじ」「思ったこと」を形式立て、用紙いっぱい文を書くことができた。また、作者の意図も読み取ることができた。</p>

### 第3ステージ

短期目標 1-3	短期目標 2-3
○漢字の熟語を使って、語彙の意味理解を高める。	○文全体の構成を考えながら、会話文も加えて詳しい作文を書くことができる。
指導の内容	指導の内容
<p>1. 熟語の読みを答え、その意味や使い方を答える。答えられない場合は絵や例文を確認する。</p> <p>2. カードに書かれた熟語の読みを答え、その意味に合う絵に丸をつける。</p>	<p>1. 会話文の練習をする。 ・プリントを用いて、短文での鍵括弧の使い方を練習させる。</p> <p>2. 第2ステージで書いた作文を推敲する。 ・「様子を表す言葉」「気持ち言葉」「会話文」を加えさせる。 ・段落を意識させ、原稿用紙に作文を書かせる。</p> <p>3. 自分の体験を作文にする。 ・作文に書くテーマを決めさせる。 ・指導者と対話をしながら、実際の体験を思い出させる。 ・対話の内容を「魚の法則」に従って板書し、短冊形式の構成メモにまとめながら、出来事を時系列に沿って整理させる。さらに、メモを取捨選択させ、書きたいことを明確化させる。 ・「様子を表す言葉」「気持ち言葉」「会話文」を加えさせる。 ・段落を意識させながら、メモを利用して作文を書かせる。</p>
指導の結果	指導の結果
<p>1. 熟語の読みは全問正解することができた。しかし、意味や使い方を口頭で説明することが難しいようだった。中には、「天候」を「転校」と混同している様子もあった。</p>	<p>1. 「会話文」の学習では、絵や文脈に沿って適切な文章を考え、かぎカッコを使って正しく会話文にすることができた。原稿用紙上にかぎカッコを書く際には指導を行う必要があった。</p>

<p>2. ほとんどの熟語は、読みを正しく答え、意味に合う絵に丸を付けることができた。不正解だったのは「議論」と「合唱」の問題で、「議論」を「ぎわ」と、「合唱」を「がっそう」と読み間違えた。どちらも既習していない熟語だった。しかし、授業の最後にもう一度確認するとどちらも正しく読み、意味に合う絵も選ぶことができた。</p>	<p>2. 作文の推敲する活動では、「様子を表す言葉」「気持ち言葉」「会話文」を織り交ぜながら、前回よりも長く詳しい文章を書くことができた。</p> <p>3. 対話をしながら出来事を思い出す活動では情景描写が詳しくできた。古い記憶を遡らなければならないテーマもあったが、時間をかけて思い出すことができた。気持ちや会話を思い出すことは難しいようだった。メモを取捨選択しながら並び替える活動では、時系列を意識して整理でき、順序の間違いがあつた際には、自ら気付くことができた。書く活動では、メモ以外の内容も加え、詳しい文章を書くことができた。</p>
---	---

#### 4) 考察

##### 長期目標 1 《具体的な操作や語の概念の整理を通じて語彙力を高める》について

バラ、白菜、リンゴ、パン、松、スズメ、象、鯉、蝶、バスなど、植物や動物、乗り物の 21 種類のカードを使った仲間分け学習では、課題とされる不注意の問題に関しても、支援児を視覚的に飽きさせないような手立てを講じたことから、活動全般にわたって意欲的に活動に参加できていた。21 種類のカードの名称については、身近なものだったこともあり、すでに知っていた。ただし、一方で、何故そのように分けたのかについての「理由づけ」が苦手であることが分かった。具体物を用いて視覚的に動物と植物について分類することは含蓄された知識に基づいてできるものの、動物と植物の違いは何かについて自分なりに言語化することに課題があると分かった。そこで、図鑑を用いながら、動物と植物の違いについて整理させたところ、動物と植物はどのようなところが違うのか、さらに動物にはどのような仲間がいるのかを整理できていた。さらに、それらの活動のまとめとして行った「命」についての学習では、「生き物」についてのおおまかな概念をとらえることができていたこともあり、命の循環（生と死）について深く学ぶことができていた様子であった。ちょうど同時期に支援児の在籍校で「命」を取り扱った授業が行われていたこともあって、興味を持ちながら集中して課題に取り組んでいた。第 2 ステージ中盤までの活動を通して、動物や植物に関する語彙力は十分に定着していったと考えられる。

気持ちを表す言葉の学習では、カードに描かれた表情を自身の経験と結びつけながら考えることについては内面化できているようであった。

熟語カードを使った学習では、既習漢字の読みについては全問正解することができていた。唯一、用例が混同したものが「天候（てんこう）」であり、同音異義語である「転校（てんこう）」と間違えている様子であった。漢字の意味についての学習が必要であったが、第 3 ステージは、作文力を高める指導に時間がかかったため、漢字学習については十分できなかった。

長期目標 1 については、概ね達成できた。動物や植物の仲間分けを通じて、21 種類のカードの名称とその概念の定着が図れたと思われる。ただし、部分的にはあるが ADHD 特有の記憶の取り出しに関する課題も見られたため、支援児の記憶特性を踏まえた総合的な支援の在り方が今後の課題の一つとなるだろう。

## 長期目標 2 《構文理解を促し、表現力を高める》について

特殊音節や助詞を用いた学習では、基本音節語と四種の特殊音節と助詞の活用の仕方については十分に定着していることが分かった。

表現力に関しては、一文を詳しくする活動、一文を二文にする活動、そして、長文を書く活動へと、段階的に作文指導を進めていった。視覚的に操作できるような教材を使うことで課題に集中する様子が見られた。課題や学習のポイント、全体の流れを提示する方法が効果的だったと思われる。しかし、「魚の法則」を用いた学習においては、短文を書きあげること集中してしまい、全体の構成や順序、場面を忘れてしまう様子が見られた。一つの課題に対する集中する力があり、課題に対する処理速度も速いのだが、一方で、ひとつのことにだけにとらわれてしまうので、長文の書き方を学習する際には全体の構成や順序をいかに理解しやすい形で提示するのかが、ポイントになった。声かけをして内省的に見直させていくことも必要であった。

そこで、長文の学習にあたっては、会話文の練習や事前の学習で用いた作文を推敲する活動、さらに実際に体験したことを今まで学習してきたことを用いながら作文にしていく活動を行ってきた。会話文の練習では鍵かっこの使い方も適切で、文脈に沿った会話文を考えることができていた。作文を推敲する活動でも、事前に書いた作文に、様子を表す言葉、気持ち言葉、会話文を盛り込んだ詳しい作文を書くことができていた。長期目標 2 のまとめとして行った、実際に体験したことについての作文を書く活動では、支援児との対話を重視しながら、支援児が体験したことを授業者が時系列に沿ってまとめ、支援児自身で内容を整理できるように「話す活動」を取り入れた。これにより、全体の構成や順序が視覚的に明確になるとともに、支援児自身が苦手としている作文活動に対して自分で長文を書きあげたのだという達成感を味あわせることができた。

また、「話す活動」で作文の内容を整理させたことによって、15～20分程度で400字詰め原稿用紙1枚半程度の文量の作文を書くことができるようになった。この「話す活動」はエピソード記憶が断片的に再生される支援児にとって、その出来事を詳しく思い出させる機会を与えるとともにその内容を全体の構成にしたがって整理するという意味で効果的な方法であったと考えられる。

さらに次の課題として、作文の内容が様子を表す言葉に偏重してしまったり、作文を書きながら出別の来事を急に思い出したりして全体のテーマとは離れた部分に注意が向いてしまったりするなど、作文の苦手さにつながる課題が明らかとなった。そこで、構成に関して時間をとり、思い出した内容を短冊形式の構成メモに変更した。内容の並び替えや取捨選択ができるようになったことで、テーマとの整合性がとれた作文を書けるようになった。

今後は、作文を書く意図や目的を明確にさせ、作文で何を伝えたいのかを支援児自身が理解できるような支援の在り方を考えていくとともに、伝えたい内容に沿って作文を書くことができたか推敲するような内省的な活動が集団場面でどのように成立できるのかを考えていかなければならないと思われる。

## 5) 全体活動について

第1ステージでの自由時間は、ドッチボールをすることが多かったが、男の先生とのキャッチボールを楽しんでしていた。しかし、どの遊びに対しても消極的で、鬼ごっこのような個人で活動する遊びは一生懸命取り組んでいるが、チームでの遊びになると恥ずかしがったり戸惑っていたりする様子が伺えた。また、他のチームの先生や支援児との関わりはほとんどなく、話しかけられても反応しないこともあった。

第2ステージでの自由時間ではサッカーをすることが多かったが、人にボールを当てても遊びに熱中していて謝ることが出来ていなかった。しかし、約束を決めてサッカーを行うと謝ることができ、楽しく活動することが出来た。また、全体活動のルールの説明は集中して聞き、ルールの理解もほぼ出来ているが、チーム全体の勝敗というよりも自分の勝敗にこだわって参加していた。

第3ステージではスマイルルームにも慣れたようで、心の余裕もでき、勝敗にこだわる姿が薄れ、決められたルールの範囲内でチームの人と仲良く遊びを楽しむことができた。また、以前は他の支援児との関わりがほとんどなかったが、他の支援児に話しかけられても対応できるようになった。

指導について大切にしてきたことは、私たち学生も一緒になって遊びコミュニケーションを図ったこと、ルールを守って楽しく遊べるようにしたこと、他の支援児や学生との関わりを大切にしてきたことである。運動能力が優れており、笑顔いっぱい走りまわっている姿がとても印象的だった。

## 6) 全体を通じての支援児の様子

SR開始当初、支援児は他者に対して、率直な気持ちや感情を出そうとはしていなかった。終わりの会の感想でも、支援児自身の中で言いたいことがあるにも関わらず、上手く言えないと思うと、ごくごく簡単な感想しか口にできなかった。しかし、SR半ばを過ぎたころから、担当者と支援児との関係に信頼が芽生えたのか、笑顔が増え、思っていることを素直に口に出すことができるようになった。何より、苦手な作文が好きになったと書いてくれたことが大きな成果であった。

支援児は、課題に取り組む集中力や課題をこなしていく処理速度に関しては素晴らしいものを持っているが、一方で失敗を過剰に恐れている部分があり、完璧に何事もこなさなければならないと思っている部分もあるようであった。チームとしては、支援児の自己肯定感を高めるために、失敗感や挫折観を持たないように配慮し、声をかけていった。

SRでは、個別活動においても全体活動においても、常に集中して知り組んでいる支援児の姿が見られ、注意力の低さを感じたことがあまりなかったが、学校という大きな集団の中では、ときに注意がそれることもあると推測される。今後は、そういった全体での指導の中で、支援児の注意力を持続し、語彙力や表現力を高めていくような支援の在り方を考えなければならないだろう。学校実習の課題である。

また、家庭と連携をさらに深めながら、支援児の支援の在り方について考えていきたい。

## 7) 実習の感想

高木公裕 (教育学研究科教育学コース1年)

私にとってこの施設実習は、発達障害を抱える子どもの良さについて考えさせられた実習であったと思う。実習を進めていく中で感じたのは、支援児の課題とする部分も理解し、改善の手立てを講じていくことも必要だが、次につながるような支援児の良さや活かし方を見つけていくことのさらに必要であるのではないかということであった。実習中に個別の学習に集中して取り組み、全体活動では体を精いっぱい動かしながら活動する支援児の様子が垣間見れた一方で、周囲の様々な見解が錯綜する、あるいはせめぎ合う世界にいる支援児が、心理的に「しんどい」思いをしている様子が断片的にはあるが感じ取れた。そのような意味で、私たちが実習中に見つけた支援児の良さや活かし方を発信できたことは大きな成果だったように思う。この貴重な体験を生かしながら、今後も頑張っていきたいと思う。

溝田麻貴 (教育心理学選修3年)

今回の臨床教育実習では、支援児の成長をそばで見ることができたのと同時に、自分自身も多くの面で成長できたと感じる。例えば、支援児の行動を観察し、考察する力である。今回の実習はチームで行ったということもあり、支援児との直接的な関わりだけでなく、他の学生や支援児との関わりを一步引いた立場で客観的に観察することもできた。そして、そこで見られた言動がなぜ生じたのかを理解し、そのためにどのような支援を行うべきかを熟考することができた。この活動を毎週行うことによって、支援児を見る視点は以前より幅広くなり、原因や次への支援をより深く考えることができるようになったと思う。また、チームの人々と意見を交換し、より良い指導を共に作り上げていく大切さも学んだ。指導の難しさにぶつかる時もあったが、チームの人々の助けもあり、達成感のある実習にすることができたと感じる。この実習で学んだことは、他の児童との関わりでも活かしていきたい。

上田 唯 (障害児教育選修3年)

振り返ってみれば、4ヶ月間の臨床教育実習は本当にあつという間だった。実習が始まる前までは、早く子どもに会いたい！楽しみ！という思いでいっぱいだった。しかし、実習が始まってからはたくさんの壁にぶつかって苦しかったし、正直、辞めたいと思ったこともあった。しかし、そんな思いも子どもの笑顔をみればなくなっていき、SRが終わる時間になれば私も自然と笑顔になっていた。

この実習を通して、障害と共に生活することの大変さ、難しさを実際に感じる事ができた。私からすると、何かしらの障害があっても、少し手を差し伸べてあげれば他の子どもと同じように出来るようになるかもしれないし、何よりも本人が楽しく生活していればいい、という考え方であった。しかし、家族の心情や願い、在籍校の先生の願いを知ると、私の力では解決できない問題だったり、思いの行き違いがあったりして、これが現実なのだろうと実感させられた。

苦しいこともたくさんあったが、将来、教育現場で働くときに必ず役に立つ、貴重な経

験ができたと思う。やっぱり子どもが大好きで、たくさんの子どもの笑顔にあふれている教師という職業は天職だと思った。

手島美紗子 （教育学選修3年）

今回、臨床教育実習で私が一番学んだ事は、子どもの視点に立って学習方法を考えるということだ。指導者が望む学習内容を無理やり教え込むのではなく、その子にとって何が必要なのか、どんなことを望んでいるのかを、重要視しながら実習期間を過ごせたと思う。

臨床教育実習で、欠かせないものだと感じたのはチームである。自分一人では気づくことができない所をチームで話し合うことによって、私自身の考えが広がった。また、定期的に行われる、合同カンファレンスによって他のチームの状況を知れたことも良かった。他のチームの目標や実践方法を知ることによって、子どもの数だけ学習のスタイルが出来るのだと感じた。

実際に学習を行って、上手くいったことがあれば、予想とは違う反応が出たり、戸惑う事があった。しかし、それは、机上では決して学ぶことができない貴重な経験だったと感じる。この経験を活かし今後の活動も頑張っていきたいと思う。最後になりましたが、臨床教育実習でご指導くださった先生方に厚く御礼申し上げます。