

[論文]

ことばのつまずきのある子どもの療育・保育・教職実践の検討  
～保護者と子どものニーズに着目して～

青山（開田）有希  
小湊 真衣

Examination of rehabilitation, childcare and teaching practice for children with  
language stumbling  
～Focus on the needs of parents and children～

Yuki (Hirakida) Aoyama  
Mai Kominato

キーワード：ことばのつまずき，特別支援教育，療育，保育教職実践，主体的な学び  
Key Words : language stumbling, Special support education, rehabilitation,  
childcare and teaching practice, Active learning

要約：本研究では，事例を通して，ことばのつまずきのある子どもが療育につながる過程，保育・療育・教職実践内容，小学校での支援体制について検討を行った．その際に保護者の葛藤やニーズ，子どもの気持ちに着目し，子どもにとって楽しい保育・療育・学びとはどのようなものかという点を明らかにする試みを行った．特別支援教育の枠組みに入る事例であり，その視点でとらえた時に，本事例には，特別支援教育コーディネーターと「個別の教育支援計画」の存在が見られなかった．「個別の指導計画」はあったものの共有された機関が，家庭，小学校，通級と限定されていたことが課題といえる．特別支援教育コーディネーターがいれば，関係機関を交えたカンファレンス，引き継ぎも開催されたであろう．子どもを複数の機関が支援する場合，カンファレンスを開催し，子どもの特性，保護者のニーズを共有し，各関係機関で役割分担を行うことの有用性が示唆された．

## 1 問題とその背景

昨今、特別支援教育の重要性が指摘されている（文部科学省，2007）．特別支援教育において、個別の指導計画と個別の教育支援計画は、重要な位置づけであり、作成が推奨されている．例えば、文部科学省（2017）では、個別の指導計画について「指導を行うためのきめ細かい計画」と定義され、具体的な内容として「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ指導計画」とされている．一方、個別の教育支援計画については、「他機関との連携を図るための長期的な視点に立った計画」と定義され、具体的な内容としては、「一人一人の障害のある子どもについて、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した長期的な計画を学校が中心となって作成．作成に当たっては関係機関との連携が必要．また、保護者の参画や意見等を聴くことなどが求められる」とされている．つまり、個別の指導計画＝園・学校における一人一人の子どもの指導目標や具体的な手立てを明らかに示した計画、個別の教育支援計画＝家庭や医療・教育・福祉等関係機関と連携した支援のための計画といえる．そして両者の違いとしては、想定期間の異なりである．個別の教育支援計画＝乳幼児期から学校卒業までの長期的スパンで捉えたものでありかつ継続的なもの、個別の指導計画＝子どもが今、所属している園や学校の指導の計画（学期ごと、学年ごと等、短期的スパン）という違いがある．

保育園・幼稚園時代と異なり小学校では学習が始まる．幼稚園教育要領（文部科学省，2017）および保育所保育指針（厚生労働省，2017）では、ことばのねらいとして「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」とされている．保育園、幼稚園時代は「言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」ことの大事さが指摘されている．しかし、小学校入学後は、音読の学習が必ずある．このことから、ことばのつまずきのある子どもは、小学校入学後、音読等に苦手感を抱えることは想像に難くない．そこで、本研究では、事例研究を通して、ことばのつまずきのある子どもが療育につながる過程、保育・療育・教職実践内容、小学校での特別支援教育支援体制について検討を行い、その際に保護者の葛藤やニーズ、子どもの気持ちに着目し、子どもにとって楽しい保育・療育・教職実践（学び）とはどのようなものかという点を明らかにする試みを行う．

## 2 方法：事例の概要および流れ

### 2-1 事例と研究者との関わりおよび本研究の検討の在り方

特別の支援を必要とする子どもは、Zである．Zの母親が、発達心理学・臨床心理学等を専門とする研究者に、Zが5歳児クラス（年長）の時に、療育等に通うため、経過を一緒に共有してほしいという主訴で来談した．相談の枠組みとしては、月に1回程度の相談であった．母親のニーズが、共有してほしいということであったため、研究者の立ち位置としては、カウンセリング等を行う臨床的支援ではなく、母親のニーズに基づき、母親の語りやZの成長や療育等の相談・支援経過の共有者であった．

そのため、本事例研究における事例の記載は、通常的事例研究における面接経過を区分けして記載し、検討を行う形式ではなく、母親の動きや療育機関等での支援を時系列でまとめ、それらを検討する試みを行う．

### 2-2 事例の概要・流れ

**倫理的配慮：**本事例の提示にあたってプライバシーに最大限配慮し、記載を行った．また保護者より事例発表について同意を得た．同時に、研究者の所属機関である秋草学園短期大学内研究倫理審査委員会の承認を得た（受付番号2019-05）．

**家族構成：**Zは、専門職の父、専門職の母、3歳上の姉、3歳下の妹に挟まれた中間子である．

**生育歴：**妊娠中は母親の貧血があり、出産時の出血量は800mlと多かったが他のトラブルはなく、41wに助産院で出生．出産時は、3000g、50cm．アプガースコア10点．

生後5か月半から姉と同じ保育園に通う。0歳児クラスは特に問題なく過ごすが、1歳児クラスの時に、担任と母親との面談で、「運動面は心配ないが、光の3原色を理解していないことが気になる」と伝えられる。両親は発達に心配はしていなかった。担任との面談後に1歳6か月健診があり、そこでも光の3原色を理解していなかった。そのため、母親は担任に相談し、家でできる手立てについて助言を求めた。担任からは、姉と一緒に絵本を見ながら「これは何色かな?」「赤色だね」などのやりとりができるとよいという助言内容であった。助言を受けて、母親は毎日取り組みを行った。しかし、Zは絵本での取り組みには応じるものの、「違うね、これは赤色だよ」等、間違っていることを母親から伝えられると「わからない」「もうやだ」と嫌がり、母親は困惑した。ある日、スーパーに家族で買い物に行ったときに、Zがマーブルチョコを買ってほしいと母親に伝え、母親は取り合うつもりはなかったものの、ふとこれを使って色の勉強をすれば楽しく取り組むのではないかと思い、購入した。その後Zに、マーブルチョコで色の勉強をすること、出されたチョコレートの色が、何色かわかればそのチョコレートは食べていいというトークンエコノミー方式を説明し、Zも納得し、取り組みを始める。

はじめは間違えることがあったものの、母親もZが理解しやすいように「茶色はZくんが好きなうんち(うんち)の色だよ」など伝え、Zも「うんち(うんち)の色だ!」と楽しみながら取り組み、少しずつ色を覚えるようになった。その後は、Z自ら朝寝ている母親を起こし、「色の勉強する」といい、出された色を正しく言いあて、チョコレートが食べられる流れを楽しんで取り組んだ。Zの様子を見て、母親は、Zが楽しめる内容でないと、Zは取り組まないことを感じた。

2,3歳児クラスのZは、折り紙は不器用、絵は幼かったものの、走るなどの粗大運動は得意であった。4歳児クラスでは、保育園での一日の生活の流れもわかり、自分で見通しをもって朝の準備等ができるようになった。折り紙などの微細運動は苦手であるが、粗大運動は好きで、走るのはクラスで一番早かった。

当時、母親はZの発音面が気になっていた。具体的には、「ぎょうざ」が「ぎょうじゃ」、「さかな」が「たかな」、「びょういん」を「ぼういん」と発音していた。姉がからかい半分で「Z、さしすせそって言ってみな」と言うときZなりに「さしすせそ」と言ったつもりでも結果的に「たちつてと」と聞き手には聞こえ、姉に笑われる場面もあった。

**療育につながる経緯**:5歳児クラスになり、発音面は変わらず、母親が面談で担任に相談すると、担任が小学校時代にことばの訓練をする教室に一時期通っていたことが話された。もし療育を受けるなら、保育園でできることを聞いてもらいたい、できることはしたいと担任より語られる。その後母親は、小児科の主治医に相談したり、同じ保育園で療育に通っている保護者に情報収集したりするが、具体的な病院等の予約には至らなかった。

就学する小学校での秋の就学時健診で、結果報告時、言葉の発音を指摘され、ことばの教室(ことばの教室とは、通級指導教室の一つである。通級指導教室とは、通常学級に在籍している軽度の障害のある子どもに対して、各教科の学習は主に通常学級で行われ、子どもの障害に応じた特別な指導を週に1日程度行う教育形態のことである。以下、通級とする。)のプリントを渡される。そこで覚悟をきめた母親は、通級への相談予約の電話をする。予約した日に、母子で訪問し、Zはすぐにアセスメントを受け、その日に担当教員からフィードバックを受けた。フィードバックされた内容は、語彙は年齢相当であるが、側音化構音の状態であろう、「いきしちに」の発音がいいにくいようである、それゆえ、入学後、在籍校(普段通う学区の小学校)で学びながら、週に1日数時間、当教室でのことばの訓練に通うことが適切であろうというものであった。

母親としては、側音化構音(話す時に、息が口の真ん中からではなく、横から出ていく状態のこと。舌の使い方が正常な人とは異なっている。そのため、「し・ち・じ」「き・ぎ」など五十音表の「い」の段が言いにくい人が多い。)という単語は初めて聞くものであり、また診断名のようなものもついたように感じ、受けた衝撃は大きかった。担当教員から入級についてどうするか考えて、後日連絡が欲しいといわれた。母親は、色々迷ったが、その日に入級を希望した。入級希望に加えて、現時

点での家でできる手立てと入学前までにどこかで支援を受けられないかと相談した。担当教員からは、A 病院と B 相談・療育機関を紹介される。また、入級について、Z くんとも話し合っしてほしいと伝えられる。

母親としては、Z が最近自分の発音について「ちゃんと言えてる？」と確認していることが印象に残っており、自分が他者のように発音できていないことに気づき、他者のように正しく発音できるようになりたいと感じているのではないかと考えていた。そのような状況である今は、Z が成長する時期なのではないかと考えた。その日の夕方に、母親と Z は、保育園の担任に通級について通うかどうかを相談した。担任が Z に今日いった小学校は楽しかったかどうかを確認したところ、Z が「うん、楽しかったよ」といい、担任が小学校入ってからも時々その小学校で言葉の勉強するのはどうかときいたところ、Z は「べつにいいけど」と返事をし、通級を利用することが決まった。

翌日に母親は教えてもらった A 病院に問い合わせるが、その病院では医師による診断はできても、その後の支援や療育等は受けられないことがわかった。そのため、もう一つ紹介された B 相談・療育機関に問い合わせをした。そこには、言語聴覚士（以下、ST）がいることがわかり、初回の相談が心理職と保護者と子どもの面談と伝えられたが、母親は初回面接に ST の同席を強く希望した。母親としては、ST の Z への見立てを早く知りたかったからである。母親の希望を汲んで、B 相談・療育機関では、初回に心理職と ST が同席面談することになった。

母親は、通級の担当教員に、B 相談・療育機関の初回相談までに、アセスメント結果を情報提供してもらいたい旨を電話で相談し、同時に、入学まで、そこで支援を受けることを報告した。

**Z のサポート体制**：Z の支援を行う家庭および各機関の関わりや手立ての内容を時系列にしたものを Table.1 に示した。

Table1: Z の支援を行う家庭および各機関の関わりや手立ての内容

	家庭	保育園	小学校	B 相談・療育機関	通級	学童
X 年 10 月	・就学時健診後、通級指導学級に電話相談	・週 5, 6 日登園	・就学時健診			
X 年 11 月		・週 5, 6 日登園				
X 年 12 月		・週 5, 6 日登園				
X + 1 年 1 月	・通級指導学級に一度行くことを Z と担任に説明	・週 5, 6 日登園 ・担任, 母親, Z で通級の利用を相談			・アセスメント ・アセスメント結果を書面にまとめ母親に渡す	
X + 1 年 2 月	・B 相談・療育機関の課題 (以	・週 5, 6 日登園		#1 #2	・就学相談を受ける	

	下 HW) に取り組む	・療育の日は早退・遅刻		#3 #4		
X + 1 年 3 月	・ B 相談・療育機関の HW に取り組む	・週 5, 6 日登園 ・療育の日は早退・遅刻 ・卒園		#5 #6 #7 #8		
X + 1 年 4 月	・ B 相談・療育機関の HW に取り組む		・入学 ・毎日登校 ・通級日の 1, 2 時間目は欠席	#9 #10 #11 #12	・保護者会後通級担任と母親で個別面談 ・通級日初回体調不良で欠席 #1	・4/1 より登室 ・ B 相談・療育機関の日は早退等する
X + 1 年 5 月	・ B 相談・療育機関と通級指導学級の HW に取り組む		・通級日の 1, 2 時間目は欠席	#13 #14	#2 #3 #4 #5	・ B 相談・療育機関の日は早退等する
X + 1 年 6 月	・ B 相談・療育機関と通級指導学級の HW に取り組む		・通級日の 1, 2 時間目は欠席	#15	#6 #7 ・通級担任出張のため通級指導 1 回休み #8	・ B 相談・療育機関の日は早退等する
X + 1 年 7 月	・ B 相談・療育機関と通級指導学級の HW に取り組む		・通級日の 1, 2 時間目は欠席	#16	#9 #10	・ B 相談・療育機関の日は早退等する
X + 1 年 8 月	・ B 相談・療育機関と通級指導学級の HW に取り組む		・夏休み	#17	・夏休み ・夏休み中に小学校担任が通級担任と面談	・ B 相談・療育機関の日は早退等する

**B 相談・療育機関での相談・支援経過**：側音化構音とは、発音しているときの舌の使い方が正常な人とは異なっている。そのため、「正しい舌の形の習得」→「正しい息づかひの習得」→「正しい発音の習得」という形で訓練を行い、最終的に「舌の癖の除去」を目指す。訓練は子どもの様子を見ながら、スモールステップで、少しずつ進めてゆく。

#### #1 (X+1 年 2 月)

初回面接では、ST が Z と話をし、Z のアセスメントを行った。母親から現在の Z の発音の状態像の報告（単音では「さ」と正しく発音できていること等）を行った。その後、ST は、側音化構音であると告げた。そして、側音化構音とは、要は構音点の誤り（本人が言いたい音を出す舌の位置と実際の舌の位置が間違っていること）であり、くせであるため、修正は可能であること、ただしそれには日々の家庭での取り組みが必要であることの説明がなされた。また、ST が絵を描き、舌の脱力化を図るために、Z に「ほっとけーきのべろ」ができるようになるという説明がなされた。母親には、側音化構音では、舌の力が抜けることが大事であること、舌に力が入るから「いっしょに」と発音したい

のに「いっちょに」という発音になること、単音で「き」と正しく言えているなら、いずれ長文でも正しく発音できるようになるであろうことが伝えられた。

母親が毎日の家庭での取り組みを了承すると、ST より自由帳を 1 冊、家庭で用意するよう指示がされた。そして、次回までのホームワーク（以下 HW）として、①しりとり、②「き」はなんばんめ（「き」のつく言葉を探し、その言葉の中で「き」は何番目か考える。例えば「きのこ」なら「き」は 1 番目にくることを子どもに考えさせる課題）③おとさがし（例えば「きのこ」はいくつの音からできているかと子どもに問い、3 つの音からできていることを子どもに考えさせる課題）が出された。ST からは、入浴時などできょうだいで一緒に取り組んでもよいことが告げられ、次のセッションまで母親は毎晩の入浴時に母親と 3 人の子どもで HW に取り組んだ。短時間であり、課題というよりはゲームのような感覚に近く、Z は楽しみながら取り組んだ。

## #2/#3 (X+1 年 2 月)

課題①「ほっとけーきのべろ」

②「つめたい風をだす」

ST からは「脱力して変なくせを直して正しい舌の使い方をマスターしよう」と母親に伝えられる。Z は発音時に正中呼気（真ん中から息をだすこと）が実施できていないため、真ん中から「つめたい風をだす」練習をしようと説明がなされた。毎回訓練は 30 分、その後 10 分ほど遊びの時間という構成だが、30 分間耐えられない Z に、ST から、「○を毎回 10 個書かね。先生と一緒に練習して上手にできたら○の中に絵を描くよ。10 個の○に全部絵が描かれたら、練習終わりで遊びの時間だよ。頑張れば早く遊びの時間になるよ」と説明された。このやり方は、Z にとって見通しが立てやすく、○にどんどん絵が描かれたら、練習が早く終わり、早く遊べるとわかり、「えーやだな」とはいうものの「ねーねー早く 1 個○に絵を描いてよ」と ST とのやりとりを楽しみながら取り組んだ。時には、「俺が描く」と自分で○に絵を書き込むなど意欲的な様子も見られた。

## #4 (X+1 年 2 月) / #5 (X+1 年 3 月)

課題①Z の苦手な音「す」の後に母音をつけて「すあ」「すい」「すう」「すえ」「すお」

②単語練習「すいか」「すず」「すし」「しか」「しろくま」「しりとり」

に取り組む。ST からは、舌の脱力が上手だから側音化構音も早く直りそうであること、Z の状態像は①側音化構音、②構音点のつまづき（さ行がた行になる）③省略した言語表現（「できました」が「できました」）である。母親が ST の説明を理解した上で、家での HW をサポートしているから家でも適切なフィードバックがなされており、伸びていることが説明された。このようにフィードバックされることで母親のモチベーションもあがった。

## #6/#7/#8 (X+1 年 3 月)

課題①Z の苦手な音「ち」の後に母音をつけて「ちあ」「ちい」「ちう」「ちえ」「ちお」

Z の苦手な音「じ」の後に母音をつけて「じあ」「じい」「じう」「じえ」「じお」

②単語練習「ちから」「ちくわ」「ちこく」「ちらちら」「じしん」「じめん」「じろじろ」「じぶん」

小学校就学に向けて、文字の読みの練習もかねて家で HW をしていることを母親が ST に報告すると、ST からは、文字がよめるようになるとより弁別能力が高まる、今までは「ぎょうざ」と言いたいのになら「ぎょうじゃ」と発音していて、聴覚的なフィードバックを頼りにして弁別能力を高めるのみであったが、文字が読めるようになると、「ぎょうざ」の「ざ」と「じゃ」はそれぞれ違う文字であり、それぞれ違う音であることがわかり、本人が言いたい音が言いやすくなると語られた。それを聞き、母親は、今は発音も音韻認識も伸びる時期だから、HW をきちんと続けようとモチベーションがあがった。

## #9/#10 (X+1 年 4 月)

課題①「ほっとけーきのべろ」

②Z の苦手な音「ち」の後に母音をつけて「ちあ」「ちい」「ちう」「ちえ」「ちお」

③単語練習「しお」「いし」「さいん」「すず」「すいか」等

ST からは「ばたか」の音を練習させたい、「ば」は口唇音（口唇を使って出す音）、「た」は舌尖音（舌尖を使って出す音）、「か」は奥舌音（舌の奥を使って出す音）で、口の中で舌を使う位置がそれぞれ異なり、それらの音を使って話すと舌の可動域が広がり、なめらかに話せると語られ、谷川俊太郎（1973）の詩「かっぱ」を HW としてだされた（Table. 3）。内容は以下のものであった。

Table. 3 : 「かっぱ」 谷川俊太郎 (1973)

かっぱ	かっぱ	らった	かっぱ	らっぱ	かっぱ	らった	とって	ちって	た
かっぱ	なっぱ	かった	かっぱ	なっぱ	いっぱ	かった	かって	きって	くった

ST は、「ばたか」の練習課題は色々なパターンがあるが子どもが楽しめるものはなかなかなく、これなら楽しめるはずだと思い選んだと語った。母親は家で HW に取り組むと、Z に加え、Z の姉も妹も一緒に HW に取り組んだり、Z の妹は、自ら「かっぱしたい」といいだしたり、きょうだい皆で楽しくこの HW に取り組めた。

### #11/#12 (X+1 年 4 月)

課題①「ばたか」の練習

②上下の歯を閉じた口の状態で「す」「つ」の練習

③「ぎ」「ぐ」の単語練習 「ぎんいろ」「ぎんやんま」「げーむ」「とかげ」等

ST からは、上手になっていることが伝えられる。Z のように運動神経がいい子は、発音の訓練も伸びが早い、それは舌も筋肉であり、発音は舌の運動だからという説明がなされた。側音化構音はもうほとんどない状態、ただ「ほっとけーきのべろ」が定着し、話すときに、インターデンタル（舌を前に出している）の状態話している。運動神経がいい Z だから、舌を前にださずに話せると今より最小限の動きで話すことができ、今後学校の授業などで早口言葉をするときに不利にならないから②の練習をした。しかし、母親が希望しないなら現状では問題ないレベルの発音状態であり、もう訓練の必要性はなく、通級に行く必要性もないであろうと伝えられる。母親は、本人が大人になった時にどうして自分は舌を出してしゃべるのか等気にする可能性もあるため、インターデンタルを修正したい希望を伝える。母親は、通級については、通い始めたばかりであり、すぐに退級を申し出るのもどうかと迷いを抱えていた。

### #13/#14 (X+1 年 5 月)

課題①「ばたか」の練習

②上下の歯を閉じた口の状態で「さ」行の前後に母音をつけた練習

「あす」「いす」「うす」「えす」「おす」「あさ」「いさ」「うさ」「えさ」「おさ」等

ST の指示通りに練習できると「運動神経めちやくちやいいね」とポジティブフィードバックをもらう。

### #15 (X+1 年 6 月)

課題①上下の歯を閉じた口の状態で「さ」行の前後に母音をつけた練習

「あす」「いす」「うす」「えす」「おす」「あさ」「いさ」「うさ」「えさ」「おさ」等

②上下の歯を閉じた口の状態で母音→「さ」行→母音の練習

「あすあ」「いすあ」「うすあ」「えすあ」「おすあ」「いさあ」「いさい」「いさう」「いさえ」「いさお」等

母親が通級の指導計画をみせると、ST から指導計画に記載されている口腔筋機能療法について「Z くんは脱力するのが一番大事。‘け’も‘げ’も脱力することが一番効果的。通級でやっている学習の口腔筋機能療法の‘べろのおすもう（舌で割り箸を押す訓練）’は筋力トレーニングで、力をいれた状態で‘け’というと、側音化構音が促進されてしまうのではないかと懸念を伝えられる。母親としては、同じ言葉の支援を行う ST と通級担任の支援内容が異なることに非常に混乱した。

次回は 1 か月後の支援のため、ST が出す HW（さ行の言葉を取り入れた文章の復唱）は 2 週間取り組

み、その後は母親自身が、HW 課題を作成してみてもどうかと提案があった。その際に、Z が普段よく使う言葉を用いた HW を作成するようアドバイスがあった。このことは、母親にとって大きな意味を持ち、Z が普段よく使う言葉をおもしろおかしくした文章にしたら、毎日楽しく HW にとりくめるのではないかと感じた。この母親オリジナル HW は、Z の普段の様子や口癖を把握している母親が作成したため、Z が好きなテレビ番組や食べ物、家族の名前等を取り入れ、Z も抵抗なく楽しく取り組んだ。

## #16 (X+1 年 7 月)

### 課題①HW 課題の確認練習

#### ②「き」「け」「さ」の単語練習

ST からは、HW では、フィードバックを適切にしてほしいと説明がなされた。母親は、適切なフィードバックが専門職ではないためできているか自信がなかったため、家では、「歯をかつちんして」ということだけ伝えているのだがそれでいいのかを確認したら、ST からは、その伝え方で良い。上手に歯を閉じられていたら「上手」と伝え、できていない場合は、「だめ」や「できていないよ」ではなく「もう 1 回」と伝えたらいいとアドバイスを受け、母親は安心した。ST から HW のポイントは、少しでいいから頻回練習できるといい、1 分間でいいから朝昼晩してほしい旨伝えられる。それを受けて母親は車の移動中などにゲーム感覚で、「さしすせそって、歯をかつちんしていってみて」「ざじずぞって歯をかつちんしていってみて」と Z との隙間時間に母親のオリジナルのアイデアを発揮して取り組んでいる。

### 通級での相談支援経過：

#### 保護者会 (X+1 年 4 月)

保護者会では、指導方針や支援方針などのプリントが配布された。保護者会中に通級の担任（以下、通級担任）が発表され、保護者会后、通級担任に、B 相談・療育機関での支援内容のノートを見せ、成長を報告する。

#### 初回通級日 (X+1 年 4 月) Z の体調不良で欠席

##### #1 (X+1 年 4 月)

通級担任と Z のみ教室で学習し、母親は教室に隣接するマジックミラーで学習の様子を観察する。母親は長時間の個別学習で Z が疲れたため、本人に学習の見通しができるように、黒板等に学習の流れを図示してほしい旨を通級担任に伝える。HW がでる。

##### #2 (X+1 年 5 月)

通級担任が学習の流れが分かるプリントを用意し、課題が終わるごとにシールを貼り、Z が見通しを持てるように準備してくれていた。プリントには「①おはなし②きくがくしゅう『おとはいくつ』1まい③おくちのたいそう④ことばのれんしゅう⑤ぷりんと 1まい」と Z にわかるようひらがなで記載されていた。③の学習内容は、口腔筋機能療法（自覚的に舌に力を入れたり、脱力したりする訓練）で、「ほっとけーきのべろ」、「がらがらうがい」、舌で割り箸を押す「べろのおすもう」、④は音韻を意識するワーク（絵を見て、それらの絵が表している言葉に「か」がつくものに○をつける。例：果物の柿の絵をみて柿は「か」がつく言葉であるため○をつける。人参の絵を見て人参は「か」がつく言葉ではないので○をつけない）であった。母親としては、Z が混乱しないように B 相談・療育機関の表現を用い、「ほっとけーきのべろ」という表現を使って指導してくれた通級担任の配慮が嬉しかった。

##### #3 (X+1 年 5 月)

学習の合間に 10 分の休み時間を設け、プレイルームで好きな遊びをしていいという学習の流れが導入される。Z はこの時間を非常に楽しみ、母親とサッカーの勝負をするなど自分で決めていた。母親も、Z とこんな風にダイナミックに体を使う時間をすごしたことはなく、本気で Z とのサッカーを楽しんだ。

##### #4 (X+1 年 5 月)

通級担任が、作成した「指導計画」を母親に渡す。母親は支援目標を共有できたことを非常に喜ぶ。



ただ指導計画の中で、「障害の状態」という項目に「構音障害」と記載があり、障害という言葉にショックをうけた。この時期から学習内容は、定着する。Zに配布されたプリントには、「①おはなし・しゅくだいかくにん②おくちのたいそう③きゅうけい(10ふん)④「け」のつくことば⑤ことばプリント」と記載されていた。通級での指導後、中休みの時間に在籍する小学校に登校し、友達から「Zくん、どうしたの？朝いなかったね」と声をかけられることや皆が校庭に遊びに行くときに、ランドセルを背負って登校する自分を照らしあわせ「ねえなんでこんななの？やだよ」と戸惑いを母親に伝え、母親もどうしていいか困惑した。

#### #5 (X+1年5月) / #6/#7 (X+1年6月)

Zは通級指導の日は、姉と登校班で登校せず、姉を見送って少し家でゆっくり過ごせることを楽しんだ。通級での指導は、10分間の遊びの時間のみを楽しみにし、通級担任に「もうこない。今日で最後にする」ということもよくあった。通級担任からはZに、いきなりやめることはできず、会議で検討しなければいけないシステムである説明がなされた。それでもZは、学習に取り組む姿勢にはなれず、冗談を言ったり、机の下に隠れたりすることもあった。そのような様子ではあったものの通級担任からは、発音は全体的に向上しているとフィードバックを受け、母親は安心する。毎日過ごしている母親からすると、Zの発音が成長しているのかどうかというのは分かりにくいと感じていたため、専門家からのフィードバックは母親の日々のHWへ取り組む大きなモチベーションになった。

#### 通級担任出張のため指導なし (X+1年6月)

#### #8 (X+1年6月) / #9/#10 (X+1年7月)

母親はB相談・療育機関のSTに言われた「べろのおすもう」のトレーニングをすることで側音化構音が促進されるのではないかという指摘を受けたことが気になり、通級担任に、なぜあえて力をいれる練習をするのか？「ほっとけーきのべろ」と逆行しているように感じるのだが？という内容の質問をした。通級担任からは、自分達もそう思っていたのだが、通級指導学級の巡回指導をするSTに、力を入れて抜く作業を繰り返すことの効果を学んだと説明がなされた。母親は、通級に関わるSTとB相談・療育機関のSTという同じ専門職でも支援への考え方の違いがあることに驚いた。どちらの方法がZに合っているのかということを知りたいという気持ちが高まった。そのため、次の学期に巡回指導として通級に関わるSTの指導があると聞き、申し込みをした。また通級担任に、退級時期の目安を質問し、通級担任からは、「き」「ぎ」の発音は上手になり、「し」の発音が苦手な状態であり、側音化構音のみ残っているが、早ければ退級は来学期あたりと伝えられた。母親自身も見通しをもてたことに安心した。

### 3 考察

本研究の目的は、事例研究を通して、ことばのつまずきのある子どもが療育につながる過程、保育・療育・教職実践内容、小学校での支援体制について検討を行い、その際に保護者の葛藤やニーズ、子どもの気持ちに着目し、子どもにとって楽しい保育・療育・学びとはどのようなものかという点を明らかにする試みを行うことであった。

事例を振り返ると、母親は、専門職であり、自分で考える力があつた。保育園の1歳児クラスの担任との面談でZの発達のゆっくりさに気づき、家でできることをしようと思い、担任に助言を求めた。助言内容に取り組むもののZの嫌がる様子を見て、どうしたものか考えていた時に、ふとマーブルチョコを買ってほしいというZの投げかけから、オリジナルの療育内容を編み出した。そのような力のある母親であったため、Zは色の学習は楽しく取り組み、母親は、子どもは楽しいと感じないと取り組まないことを学んだ。

Zの発達はゆっくりではあったが、保育園では彼に合う保育が行われていたことが伺える。その理由として、Zには登園しぶりなどの問題がないことがあげられる。梅田・伊與部(2014)は、保育者への半構造化面接による調査を行い、「保育者の多くは幼児期の子どもの言葉の力を、コミュ

ニケーションの側面から捉えている」ことを指摘している。この視点に加え、Zの視点で捉えると、保育園での保育者や他の子どもとのやりとりは、発音面の不備はあったものの質としてのコミュニケーションは楽しいものであったといえよう。しかし、保育園側から捉えると、発達のゆっくりなZは、いわゆるグレーゾーンの子どもと捉えられていた可能性もある。それゆえ、1歳児クラスの担任は面談で色の認識が定着していないことを伝えたと推察される。牧野・二通・山田・本間(2013)では、「保育に直接かかわる事項として大きな課題の1つは、医師の診断はなく、明確に障害児とは言えないが特別な配慮が必要といわれる『いわゆるグレーゾーン』とされている児童や自閉性障害の疑いのある児童等をどのように保育していくかという保育実践上の課題」が指摘されている。このことから、保育園内でZへの保育実践を手探りで模索していた可能性も伺える。保育内容はZにとって楽しいものであったものの、母親への担任の助言内容が一般的なものであり、Zの興味関心に見合ったものでなかったこと、そのことに苦慮した母親が考え出したマーブルチョコでの色の学びの様子から、子どもにとって楽しい保育・療育・学びとは、その子どもにあったレベルでその子の興味関心や日常に即した楽しいものであれば、主体的に取り組むことが伺えた。絵本での色の学習を嫌がり、マーブルチョコでの学習については、Z自ら「色の勉強する」といったことから明らかである。

母親は、4歳児クラスの時期からZの成長面、特に発音面に不安を覚えながらも療育機関への抵抗を抱き、年長の就学時健診で発音面への指摘を受けて、相談への覚悟を決めた。保護者が療育につながる際に葛藤があることは想像に難くない。しかし、Zのように就学時健診等アセスメントの機会があると、つながりやすいことが伺えた。

支援者の多くは、「早期発見・早期支援」をよしとする考え方がある。例えば、牧野(2012)は、Zのようにさ行音がた行音になる等機能性構音障害は、正しい音のだし方を学ぶことで改善されるため、できるだけ早く療育施設と連携するよさを指摘している。しかし、つながるまでの保護者の葛藤を支援者は忘れてはならない。そのことを考慮し、保育園側もZの母親に強く療育機関をすすめなかった背景も伺える。

また療育につながった後も、「障害」という表現に傷つく保護者はZの母親のように少なくないことが推察される。通級のプリントの記載においては、学校教育法で記載された表現を用いなければならぬときもあるであろう。しかし、学校や担任の裁量権があるときは、用語を「つまずき」「苦手」「課題」等保護者が受け入れやすい表現に工夫することで保護者の抵抗感を和らげることができるといえる。

B相談・療育機関および通級を利用することは、母親もZも望んで利用したわけではない。Zの年齢であれば自覚的に自分の発音を改善したいという強い意志を持つことは難しいであろう。それゆえ、Zのモチベーションは高くはない。親子のモチベーションを維持するために、B相談・療育機関および通級での支援では、親子へのフィードバック、Zが楽しいと思えるHW課題、トークンエコノミー方式、遊びの時間などの工夫がなされた。このような支援や配慮が、療育等に通う親子に必要であるといえる。

支援体制という視点で捉えると、Zを支援する機関は多々あったものの、実際には在籍校と通級が連携した支援体制であった。連携がこのように限定されていたことが、B相談・療育機関と通級で支援方針の違いが生じた際、そのずれを修正できなかった要因の一つと推察される。

本事例では活用された事実が確認できなかったものとして個別の教育支援計画がある。それを作成することで、家庭、保育園、小学校、学童、通級、B相談・療育機関で共有でき、カンファレンスなどを開く機会につながったのではないかと推察される。本事例は、通級を利用するために、母親は就学相談を申し込んでいた。そのことに鑑みれば、就学相談を担う自治体等で個別の教育支援計画を作成しておく必要性はあったといえよう。また、Zの母親は個別の指導計画を喜んでいたので、個別の教育支援計画の提案があれば受け入れていたことも推察でき、それがあつて引き継ぎやカンファレンス開

催が容易に実現できたであろう。本事例でそれらが有効活用されなかった経緯をふりかえると、特別支援教育の概念や「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」についての必要性が現状では浸透していないことが伺える。これについては、中島(2011)において、ある自治体の保育園における個別の支援計画に関して、障害を持つ子どもとその保護者に対して、保育園が個別の指導計画を作成し、個別の支援に努めているものの、障害を持つ子どもに関する個別の支援計画の策定は一部にとどまっており、保育園の個別の支援計画に関する理解が十分でない可能性もあるとした指摘が重なる。本事例においては、保育園での作成が難しければ、就学相談の段階で作成を検討しておくことで卒園・入学前後のつながりがスムーズになった可能性が伺える。例えば、「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」を共有するカンファレンスがあれば、Zが楽しく取り組める支援内容を通級やB相談・療育機関、家庭で共有できたであろう。母親は、Zの様子をよくみており、Zが少しでも楽しく取り組めるようにということを日々意識していた。そのことをB相談・療育機関のSTは共有し応じていたものの通級では、教育活動の一環であり、母親の意図する楽しい課題・HW内容であってほしいというニーズが母親の力だけでは伝えきれなかったところが伺える。母親やZのニーズを共有するためにも、本事例では登場しなかった特別支援教育コーディネーターの存在があれば、よりニーズに即した支援体制が構築できたことが推察される。母親を交えてのカンファレンスや、母親は交えず特別支援教育コーディネーターが母親の代弁者となり、0～5歳まで通った保育園の担任交えて、Zがどういう取り組みなら楽しむのか等情報提供・意見交換から、Z自身が、楽しみながら言葉の練習に取り組めるような療育・教職実践への検討がなされるとよりよい支援体制に結び付くといえる。

本事例は通級と療育機関の並行利用を行っていた。このような複数の療育機関の並行利用について、吉田(2000)は、複数の療育を同時に受けることの難しさを検討し、親のニーズを無視せず、確認しながらすすめることの重要性を指摘するとともに、支援者としての葛藤についても言及している。本研究においても、B相談療育機関のSTおよび通級担任はZが並行利用していることに少なからずやりにくさを抱えていたことが推察される。この点についても、カンファレンスで顔を見ながら連携することで、各機関が役割分担を確認することができ、今までよりやりにくさが改善される可能性があるといえる。

#### 4 まとめおよび課題

本事例は、特別支援教育の枠組みに入る事例であった。その視点でとらえた時に、本事例には、特別支援教育コーディネーターと「個別の教育支援計画」の存在が見られなかった。「個別の指導計画」はあったものの共有された機関が、家庭、小学校、通級と限定されていたことが課題といえる。特別支援教育コーディネーターがいれば、関係機関を交えたカンファレンス、引き継ぎも開催されたであろう。母親の次にZのことをよく把握しているのはZが0歳児クラスから5歳児クラスまで6年間通った保育園である。保育園の見解を共有するために、Zの支援機関をつなぐ「個別の教育支援計画」はやはり必要である。

本事例ではZについて様々な機関が支援していたものの、保育園での保育実践、B相談・療育機関での療育実践、通級での教職実践とそれらが「点」での支援であった。各実践内容は、各機関の専門職がZを見取り、Zに見合う支援が模索されていた。それらが「点」ではなく、つながった「線」の支援になれば、いずれ「面」での支援になりより盤石な体制で、連携された保育・療育・教職実践のもと、よりZに見合う支援、Zが楽しく取り組める支援を各機関がカンファレンス等で集うことで検討され、より一層Zや母親のニーズに即して支援できたことが推察される。

本研究はあくまで一つの事例研究である

しかし、一つの事例を丁寧に検討することで、特別支援教育が浸透して多くの月日が流れた現在においても、特別支援教育の概念が具現化されていない現状があることが明らかになった。これは本研究で得られた成果の一つである。しかし、本研究には課題も多々ある。あくまで一つの事例研究であるため、同じ自治体において、通級を利用している他の事例でも同様の現状が伺えるのかを検討する必要は

あろう。また、課題の一端が明らかになった今、どのような特別支援教育の体制を構築し、具現化するのかというシステムに関するさらなる検討も必要といえる。

## 引用文献

厚生労働省 (2017) 保育所保育指針。

牧野桂一 (2012). 保育現場と療育機関とが連携した子ども支援のあり方 筑紫女学園大学・短期大学部人間文化研究所年報, **23**, 221-242.

牧野誠一・二通諭・山田克己・本間譲 (2013). 特別な対応が必要な子どもに対する機関連携をめぐる諸問題 —就学前幼児療育機関と学校教育の連携— その4 過疎地域における幼稚園・保育所と特別支援学校との連携の実情と課題 札幌学院大学人文学会紀要, **93**, 127-153.

文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について (通知)。

文部科学省 (2017) 「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」について。

文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領。

中島正夫 (2011). 保育所 (園) に通う障害を持つ子どもに関する個別の支援計画策定状況などについて 椋山女学園大学研究論集 (自然科学篇), **42**, 13-25.

谷川俊太郎 (1973). ことばあそびうた 福音館書店。

梅田優子・伊與部ベサニー (2014) 言葉の力の育ちに関する保育者の意識について 新潟県立大学人間生活学研究, **5**, 53-62.

吉田ゆり (2000). 療育を選ぶということ ST として関わったある自閉症児の事例を通して 鹿児島純心女子短期大学研究紀要, **30**, 73-91.