

# 話を聞くことに苦手さのある児童の 共感的自己肯定感を高める支援

—小学校1年Aくんのかるた作り・かるた大会の実践を通して—

浦木美穂\*・寺川志奈子\*\*

Support for nurturing a feeling of self-affirmation of a student with difficulty  
of listening to others in a class  
: A first grader's activities of Karuta-making and Karuta tournament

URAKI Miho\*, TERAKAWA Shinako\*\*

キーワード：通常学級，内面世界，共有体験，支援，共感的自己肯定感

Key Words : regular class, inner world, common experience, support, self-affirmation

## 1. 問題と目的

通常学級において話を聞くことに苦手さのある子どもたちは、自分がこだわっていることに気持ちが向き、今取り組まなければならない活動ができなかったり、授業中に話が聞けなかったりする場合が多く本人や周りの人たちが困ることが多い。まわりの大人たちはそういう子どもたちにどう関わっていけばいいのか。どう支援していくと、より通常学級で授業に参加でき、自己肯定感を高め、過ごしやすく、活躍の場をもち生き生きと生活していけるのか。

本研究では通常学級において、話を聞くことに苦手さがある小学1年生の児童A児を対象に、1年間を通してクラスの中でのA児の内面世界の変化を継続的に見る。A児は入学時、授業中、話を聞くことがなかなかできなかったり、理解度のずれがあったりして、自分がこだわっていることに気持ちが向き、教師の呼びかけにもなかなか反応できないことが多かった。第1筆者は、A児に支援が必要という校内支援会議の結果により、6月から学年末まで週1回、約1時間～3時間、合計24回の指導をB小学校で実施した。6月から12月までは学級の中での学習支援を中心に、1月から3月までは個別での取り出し指導を中心に、「言葉の力を伸ばし、コミュニケーションに生かしていく」ことを目標とし指導を行った。

支援に際しては、まず支援者がA児の「心の支えとなる人」になるよう心がけた。別府（1997）は、自閉症児の例を挙げながら、新しい世界に対する不安を取り除くことにおいて、その意味を分かりやすく伝えるだけでなく、「心の支えとなる人」をつくることの重要性を指摘している。これは、「第三者の形成」、「キーパーソン」、「大好きな人をつくる」などと表現されることがある。「心

---

\*大山町立名和小学校

\*\*鳥取大学地域学部地域教育学科

の支えとなる人」ができることによって、「知らない世界に出会った際に、それを避けてこだわりの世界に閉じこもるのではなく、その人を支えにしてその不安に立ち向かえるようになること」に大きな意味があるとされる。A児にとっても「心の支えとなる人」ができることによって、自分のこだわりという逃げ場所に入り込む必要がなくなり、新しい活動に気持ちを向けていくことができるのではないかと考えた。

また、A児が授業中に集中できない理由として、言葉の理解ができていないことが多いからではないかと考えた。特に自分の思いはあるのだがうまく表出することができず、暴言が出たり手が出たりして友達とのトラブルもよく見られた。また筆者が支援にクラスに行くときと離れていても、「こっち来て。」と手を引っ張って連れていくことがみられ、自信がなく、クラスの中での自己肯定感も低かったと考える。その様子を見て筆者はA児が聞いて理解できる言葉や気持ちを表出できる言葉を増やしたいと考え、「A児かるた作り」の実践を行うこととした。

さらに、A児がクラスの仲間から「自分が自分であって大丈夫」と安心できるような活動の場を設定し、自己肯定感を高める実践を行うこととした。高垣(2004)は、今の日本の子どもたちに必要な自己肯定感とは、「評価による自己肯定感」ではなく、「共感による自己肯定感」だと指摘している。高垣によれば「共感による自己肯定感」とは、「文化心理学の文脈で見れば、それはまさに日本的な「相互協調的自己観」にもとづく自己肯定感」であり、「他者との間で共感しあえる、しっくりと調和した居心地のよい関係の中で、「自分が自分であって大丈夫」と安心できるそういう感覚」を意味している。また、別府(2009)は、「何度も不安になったり、自分をダメだと思ってもいいのです。でもそのときに、いつか少し不安が和らいだ状態に戻れると何となく思える。共感的自己肯定感とは、そんな自己に対する信頼感ではないかと思われまます。これは簡単に獲得できるものではなく、一生追い求めるものかもしれません。そして、自分一人だけで追及できるものでもないでしょう。そこでは自分を認めてくれる仲間、思いを共有する他者の存在が必要になると思うのです。」と述べている。これらを踏まえて、A児がクラス仲間のなかで共感的自己肯定感を高められる経験ができるように、「クラスかるた大会」の実践を行うこととした。

本研究では、話を聞くことに苦手さがあるA児が、心の支えとなる人を持ち、学級の中で共感的自己肯定感を向上させ、「言葉の力を伸ばし、コミュニケーションに生かしていく」ことができるようになるために、「A児かるた作り」「クラスかるた大会」を実践した。A児の心の中にある思いを、「かるた」というツールを使うことにより、「書き言葉」として表現させ、そのかるたで「クラスかるた大会」を行い、安心した雰囲気の中で、自分の読んだかるたをみんなが取る。そのようなみんなに認められる経験を通して、A児の共感的自己肯定感がどのように形成されていくのかを明らかにする。

## 2. 方法

### (1) 対象児

小学1年男子A児、通常学級在籍。授業中、話を聞くことに苦手さがある。学校での様子は、4月当初はなかなか担任の先生の話が聞けなかったり、突然立ち歩いたり、大声を出したりしていた。4月当初、学校での様子で気になるところは以下の点である。

- ・授業中に話が聞けず、ずっと爪の甘皮をむいて指先は真っ赤である。
- ・友達と言葉でうまくコミュニケーションがとれず、トラブルがよくある。
- ・学習面では、視覚的支援をすることで算数のたし算、ひき算などもできるようになってきたが

声かけしながらの支援を必要とする。国語のテストなどでは、文章を読んで問題に答えるということが難しく、なかなか答えることができない。

## (2) 手続き

### ① 新版K式発達検査、ITPA検査の実施に基づく発達のアセスメント

A児の持つ聞くことへの苦手さを認知発達や言語発達との関連において捉えるために、検査に基づく発達のアセスメントを実施した。特に苦手と思われる「聞くこと」に関する項目に着目し、分析を行った。

### ② クラス担任教諭からの聞き取り

A児の発達やクラスにおける様子について、特に「聞くこと」に関することで気づいた点について、クラス担任教諭から聞き取りを行い、参考資料とした。

### ③ 個別指導

支援者との安心した関係の中で語彙を増やし、言語でのコミュニケーションで役立つ力を育成し、共感的自己肯定感を高めていくことをねらいとして、A児が小学校1年生の4月から3月までの1年間、第1筆者が個別指導（かるた作りなど）を行った。

### ④ クラス全体による活動

個別指導の成果をクラスの仲間の中かで発揮し、共感的な自己肯定感を高める経験をつくることをねらいとして、学級活動の時間にクラス全体による活動（かるた大会）を設定した。

毎回の指導記録、個別指導においてA児の作成した「Aくんかるた」計34枚、絵札、手帳（A児が絵を描きながら語った記録）、かるた大会後のA児の感想およびクラスの友達からの感想などを分析の資料とした。

## (3) 分析の視点

A児のかるたの内容（言葉、絵）、かるた大会の感想、友達の感想など総合的に判断し、内面や行動の変化との関連を見ながら、質的な変化を捉え、指導過程でみられたA児の行動を時期区分する。かるたの内容やかるた大会の感想からそこに表現されている意味を捉え、A児の自己肯定感との関連において考察する。

## 3. 結果

### (1) 発達的アセスメント

#### ① 新版K式発達検査からみた発達の特徴

新版K式発達検査からみた検査者の所見の概略を述べる。

本人の興味、集中が続かず、一日一検査のペースで部分的に検査を行った。言語性の課題に比べて操作性の課題の方が得意であった。操作性の課題では、「階段の再生」「模様構成Ⅰ」「模様構成Ⅱ」がいずれも通過した。「人物完成」は5/9通過であった。これより、視覚的情報を得て、形の操作、空間的な情報の把握・処理は得意だということが分かった。一方、「語の定義」は全問通過できなかった。具体的には、「○○とはどんなものですか？」という問いに対して、①机：「おれ落書きしない」、②鉛筆：「とんがった山」、③電話：「お話する。電話を切る」、④電車：「走る。止まる」、⑤人形：「動かない。お風呂に入れる」と回答していた。語について一般化、概念化された説明をする

ことは難しく、語から連想されたイメージや自分の経験したことを答える段階であった。

## ② ITPA（言語能力診断）検査からみた言語発達の特徴

ITPA検査からみた検査者の所見の概略を述べる

本人の興味、集中が続かず、一日一検査のペースで部分的に行った。「言葉の表現」「ことばの類推」「文の構成」といった聴覚から情報を取り込んで音声化する課題に対する苦手さが浮き彫りになった。「文の構成」の検査では、テープを聞いて答える検査が始まって間もなく嫌がり、テープレコーダーのスイッチを切ってしまった。自分が苦手さを持つことも十分理解していた。また、「ことばの類推」では、聞いたことを音声化して答えさせるのではなく、答えを書かせてみると可能であった。一方、「形の記憶」では実年齢より2歳上の9歳4か月レベルの結果が得られた。やはり視覚的に情報を取り込み操作する力が優れていることが分かり、新版K式発達検査の結果と重なった。

## (2) 指導経過

発達的なアセスメントを踏まえ、言葉の力をつけていくことをねらいとして、絵と自分の世界を語るのが好きという特徴を活かし、A児の内面世界を「かるた」という書き言葉で表していくという方法によって指導を行った。指導の過程はA児のクラスや個別指導での実態の変化の観点から3期に分けることができた。その指導過程を以下に示す。指導は、一斉授業におけるチームティーチング→放課後の個別指導→教室内のスタディーゾーンにおける個別指導→個別の部屋における取り出し指導→クラス全体での「Aくんかるた大会」のステップで行った。

### 第1期 授業中や、生活の中で、聞くこと、集中することに困難さを示す（6月～9月）

A児は、授業中はなかなか集中できず、算数の時間に使う「数図ブロック」の箱を頭の上に乗せて遊んでいたりと、目の上に乗せて遊んでいたりとした。ノートも書くことがむずかしく、第1筆者や、T2の教師に声をかけられたり、赤鉛筆でこちらが描いたのをなぞったりしないと書くことができなかった。授業が始まって、例えばノートへの落書きといった自分の集中していることから切り替えられず、話を聞けないことが多かった。聞いているときは爪の甘皮をむくか、ノートの周りに数字など落書きしていることが多かった。やはり聞くことに困難を抱え、逃避していたと思われる。ストレスからか指先の皮をむき、指が真っ赤で痛々しかった。第1筆者が支援に来ると引張って近くに呼び寄せ、べったりくっつき頼りにしていた。休憩時間は自分の世界で考えている話を言いながら廊下を駆け回っていた。自分の世界で楽しんで遊んでいるという感じだった。

国語の時間に「あいうえお作文」という活動を行った。あいうえお作文とは「あいさつ あかるく あいうえお」など、50音の中から語頭音に同じ音を入れて作る作文のことである。その際、筆者が支援についており、A児の名前の頭文字をとった作文を提案したところ、上手に作成することができた。そのA児の作品がクラスの優秀作品に選ばれ、クラスのみならずにも認められたことにより、A児は大変喜んでいった。支援者が少し声かけをすることで、授業に参加し、仲間にも認められる経験もできた。

夏休みが明けると以前よりは落ち着き授業を受けることができるようになっていた。1学期から座席は一番前にしてあり、何かあると担任の教師も目が行き届きやすく、本人も安心できているようだった。休憩時間は友達と2人で追っかけっこしている姿が見られた。また、プールで頭を打ち、保健室に行くが、養護教諭と会話がかみ合わず、違う答えばかり返していた。そこで質問に対する

答えを記録用紙に書かせたところ、問いに対して書いて答えることができた。聴覚的な入力刺激に対して、話しことばで表現することに困難が見られるので、書く活動や、視覚的支援の有効性が分かってきた。給食では好き嫌が多く、上手に嫌いなものはよけて食べていた（しいたけなど）。2学期からはスケジュールを視覚的に提示した支援ボードを使った。1学期に困難が見られた給食後の一連の行動、「ごちそうさま」「つくえはこび」「かたづけ」「はみがき」「きゅうけい」などの札を1枚ずつめくって行動し、担任の教師に報告して休憩に行く姿が見られた。学習では書写の時間は支援がいないほど、自力で取り組むことができた。書写ノートは終わりまで書くことが見て分かるように作成してあり、見通しを持って取り組むことができた。また書くことが好きで、自ら積極的に丁寧に取り組んでいった。

## 第Ⅱ期 個別に支援を受け、自分の思いを書き言葉で表現できるようになる（9月～2月）

### ① 放課後の個別学習開始（9月）

夏休み、母親と担任が相談し、放課後およそ45分間、筆者が個別に指導し学習する時間を設定することにした。一斉指導の中ではなかなかできない絵本の読み聞かせや、アセスメントの一環として「新版K式発達検査」の一部を実施した。放課後学習は一斉指導の時とは違って集中して落ち着いて取り組むことができ、1つか2つの検査項目の実施と、2冊の本の読み聞かせを行うことができたこともあった。しかし1回目は30分間学習することができたが、2回目からはバスに乗って帰りたいと、逃げるように帰るようになった。そこで居残り学習ではなく、帰りの会からバスの時間までの数分間を学習の時間として設定したが、それぞれなかなか集中できなかった。一斉授業中の支援も引き続き行った。たとえば、授業中落書きなどをしていてもそばにいて、気持ちが切り替わりそうな瞬間を見つけて、学習内容に入らせるように注意を払いながら行っていた。

### ② かるた作りの最初は「マイナスの思い出」を書き言葉で表し始める（10月）

引き続き、帰りの会のからバスの時間までの約15分間を放課後学習の時間として設定した。これまでのアセスメントにより、「①書くことが好き、②視覚的支援が有効、③言語でのコミュニケーションが苦手」ということが分かってきた。そこで①②③のすべてに対応できる「Aくん かるた作り」に取り組むことにした。1学期にクラスみんなに認められた「あいうえお作文」のように短い文章で表現できるかるた作りは、より意欲を持って取り組みやすいのではと考えた。そしてA児が持っている内面世界を書き言葉によって「かるた」というツールを使うことにより引きだし、言葉の力、内面世界を知り、加えて言葉の力の育成につなげられたらと思い、取り組み始めた。

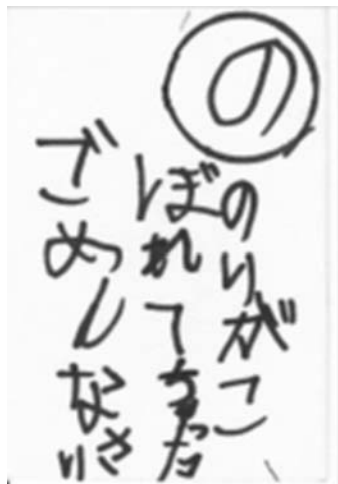


図1 A児が最初に作成したかるた

作りに取り組むことにした。1学期にクラスみんなに認められた「あいうえお作文」のように短い文章で表現できるかるた作りは、より意欲を持って取り組みやすいのではと考えた。そしてA児が持っている内面世界を書き言葉によって「かるた」というツールを使うことにより引きだし、言葉の力、内面世界を知り、加えて言葉の力の育成につなげられたらと思い、取り組み始めた。

図1のように最初は真っ白で丸だけ書いたかるた用の紙を用意し、「Aくんかるたを作ってみよう」と筆者が教示して描かせた。絵が描かれることを予測していたにもかかわらず、字を書き始めたが、そのまま書かせた。A児が1番最初に書いたかるたは「のりがこぼれてしまった ごめんなさい」という言葉だった。後で母親に聞いたところ、これは過去に体験した出来事で、プラモデルに使うのりを全部こぼしてしまって怒られた時のことではない

かと言われた。それは1年以上も前の出来事らしい。2枚目のかるたは「まいごになったらけいびいんさん」と書いた。これも1年前、近くのスーパーで迷子になり、警備員さんに助けてもらった記憶だということを母親から聞いた。初回の10月31日にはこの2枚を書いて「もう終わり」となった。すっきりした様子だった。このかるた作りを通して、引き続きA児の内面世界を書き言葉で引き出していくことにした。

### ③ さまざまな経験をもとに、かるたに内面世界を書き出す (11月)

引き続き、帰りの会のからバスの時間までの数分間を放課後学習の時間として設定した。前回2枚書いて帰ったが、なにも字が書いていないと視覚的にもイメージが広がらないだろうと考え、「あ」から「わ」まで書いたかるた記入用紙を準備した。すると、「ん」がない。」と帰ってしまい、1枚も書かなかった。この後分かったことなのだが、A児はまだ語頭音、語尾音の区別がついておらず、何か「ん」の付く言葉を書きたかったのだろうと振り返った。そこで3回目からは「ん」も含めたすべてのひらがな（清音48文字）を書いた紙を準備した。

11月半ばには母親、担任、筆者の3者で3回目の話し合いを持った。かるた作りで言葉の力を引き出し、内面世界を書き出すことを母親は大いに喜ばれ、ぜひ放課後の時間たっぷりやってほしいと、要望された。そして母親とA児が一緒に作成したスケジュール表（図2）を11月後半には家から持参してきた。しかしスケジュール表どおりには行動できず、1枚だけかるたを書いてバスで帰ってしまった。やはりどうしてもバスで帰りたいという思いが強い。そこで担任と相談して5校時終わってすぐの14時45分からスタートすれば15時30分のバスの時間まで45分間の時間を確保できることから、そこを学習時間として設定することにした。筆者は5校時が終わるころを見計らって教室に迎えに行くが、教室からは出たがらない。個別指導の部屋に行きたがらない。そこでみんなの中でするとみんなが寄ってきてなかなか集中できなかったが、がんばって3枚は書いた。よりいい方法はないか模索した。そこで特別支援教育主任とも相談し、教室の中で仕切りを作って落ち着いてかるた作りに取り組みせてみてはということになった。11月末時点で計7枚のかるたができた。

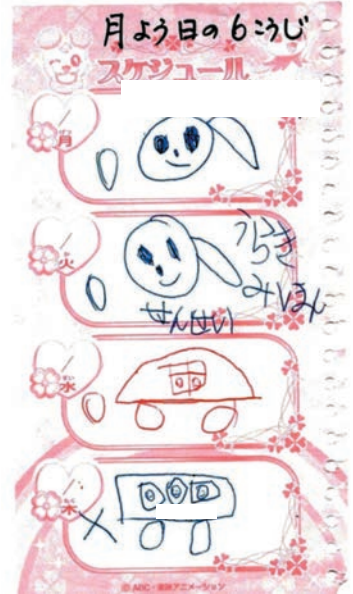


図2 母とA児作のスケジュール表

### ④ 個別の空間の中で周りを気にせず内面世界を書き出す (12月)

A児が集中して取り組めるよりいい方法はないか模索した結果、教室の中で仕切りを作って落ち着ける場を作り、かるた作りに取り組みさせてみるということになった。保健室にある移動式の仕切りを利用し、教室の一角に誰も入ってこない自分だけの空間を作り、「スタディーゾーン」と書いた紙を貼って取り組むことにした。時間は11月後半と同じ5校時終了後の14時45分から15時30分のバスの時間までの45分間を設定した。A児は、時間になったら筆者の方を見てスタディーゾーンにやってきた。クラスの間には給食の時間にスタディーゾーンについて説明してあったので入ってくることはなかった。12月12日にはすぐに3枚書きあげて自分の席に戻っていった。語頭音はまだ定着

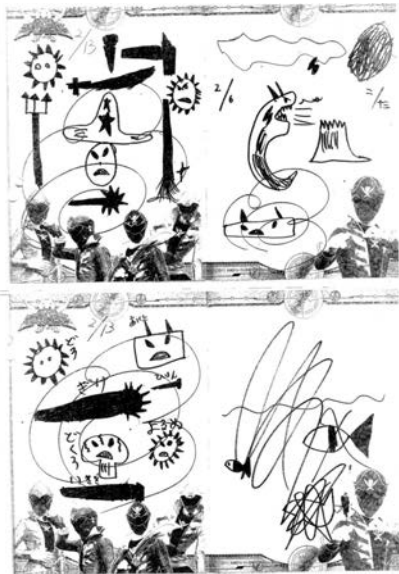
しておらず「り」がつくことばを書くべきところを「〇〇り」(妹の名前)と語尾に書いていた。12月末現在で15枚のかるたが完成した。「学年末にはクラスみんなでA児の作ったかるたでかるた大会をしようとA児に提案し、取り組んでいった。

⑤ 取り出し指導の中で、生き生きと内面世界を書き出す(1月)

12月26日に、毎月行っているA児の様子についての話し合いを担当、母親、筆者の三者で行った。母親は、完成した15枚のかるたを見てとても喜んでいて、冬休みに何ができるかなど、筆者に積極的に聞いてこられたので、語頭音と語尾音の区別がつかないことがあることをお話して「ぐるぐるかるた」というしりとりを紹介すると、早速家で取り組んだとのことであった。またA児が授業中に指の皮をむくことについては、言葉の理解ができていないことが多く授業に集中できないからではないかと筆者は考え、A児が聞いて理解できる言葉を増やしたいという話を母親にした。また1月からは週に一度、道徳の時間を1校時(45分間)筆者との個別の時間として設定し、教室とは別の個別指導が可能な部屋でかるたを作ったり、言葉に関するプリントをしたりする時間を十分にとることとしてスタートした。

これまで数分間しか個別指導ができなかったので、教室とは別の個別の部屋でどれくらいできるか、また個別の部屋に来るかどうかわからなかったのだが、担任と一緒に個別の部屋に来ることができた。個別指導ではかるたや、数種類の言葉遊びのプリント、キャラクターの迷路のプリントなどいろいろな課題を用意し、選択できるようにした。はじめて30分間集中して取り組むことができ、かるた6枚、プリント12枚に取り組むことができた。A児はご褒美のシールも楽しみにしているようだった。

2回目はかるた3枚、プリント14枚に取り組み、初めて45分間集中することができた。途中、部屋にあった「ゴーカイジャーノート」を見つけ自ら「手帳」と呼び、「ぼくはかいぶつがきたらゴゼ



A児が描きながら語った言葉  
 「ぼくが龍になったんだよ。手帳で龍をかくてあげようか。雲が来てぼくが稲妻を呼んだ。かみなりになって火を出した。おなかを剣でさされてなあ。・・・おばけをきってこなごなにほどいてしまった。みて(龍を)おこっているよ。これ火だよ。ギャーギャー。Yちゃんは稲妻を呼んだ。…(続く)」

図3 「手帳」にA児の語りとともに描かれた空想のイメージの世界

イグリーンになりたいです」と自ら書いた。このノートは、絵が好き、お話が好きというA児の特徴を考えストーリーブックを作ることができたらと筆者が準備していた。個別指導のその後の回においても、「手帳」に自分の空想のイメージを語りながら絵を描くという取り組みの時間を設定した。そこでは妹や父がゴカイジャーになったイメージを楽しそうに語りながら、終了のチャイムが鳴るまで時間を気にすることなく集中して取り組むことのできる時間が増えていった。その具体例を図3に示す。

1月最後にはかるた作りや言葉のプリントなどいつもの課題に加えて、担任の教師から出されたプリント(課題)にも逃げずに取り組むことができ、集中力も上がっていった。

#### ⑥ 「手帳」に絵を描きながら、自分の世界を言葉で伝えるようになる(2月)

2月に入るとA児は自分一人でも個別の部屋に来るようになった。個別指導の時間を楽しみにしているようだった。1月から取り組み始めた「手帳」を使い、自分の空想のイメージを語りながら絵を描く活動を、2月に入るとA児はより楽しむようになった。そこで、かるたの作成やプリントに加え、「手帳」を使った活動を通して自分の思いを語ることを大切に積み重ねることにより、語彙を増やし、文脈形成力を太らせていくことをねらいとして個別指導を続けた。手帳は2月末には2冊目に入っている。2冊目の手帳としてA児の好きなポケモンのノートを用意した。A児はポケモンのキャラクターを通して自分のイメージの世界を語るようになった。日を追うごとに前回のストーリーの人物を登場させ、また新たな登場人物を描き、内面世界を語る事が展開していく様子が観察された。

2月13日の時点で、A児が作成したかるたは字札が「34枚」(巻末の資料参照)、絵札は「5枚」となった。

### 第III期 クラスで「Aくんかるた大会」に取り組み、内面世界を友達と共有し共感的自己肯定感を高める(3月)

A児のかるたに表現された内面世界がクラスの友達に共有され、認められることを通して、A児の共感的自己肯定感を高めることをねらいとして、3月12日、5限目の学級活動の時間にクラスの子どもたち30人で「Aくんかるた大会」を行った。最初にこのかるたは「Aくんが1年〇組のみんなと楽しく仲良く遊ぶために作ったかるた」だということをクラスの子どもたちに趣意説明した。A児が描いた絵札(5枚)を含む4セットの絵札を用意した。A児が自分の作ったかるたの読み手となり、クラスの子どもたちが全員で一斉に絵札を取る。A児にしっかりと読ませることをねらいとして、A児が読み札を最後まで読み終わったら絵札を取ってもよいルールにした。また語頭音が同じ札が何種類かあるということを伝えた。A児が描いた絵札(5枚)は「スペシャルかるた」としてそれを取るとポイントが2倍になるルールにして、クラスの子どもたちがより意欲を持って取り組めるようにした。

かるた大会が始まると、A児は教卓の前に自ら立ち、読み札を読み始めた。練習で集中が続かず10枚前後しか読めなかったのが、34枚読めるか心配だった。マイクも用意しようかと考えたのだが、頑張っしてほしいと思い、あえて用意しなかった。しかし、予想に反して、A児は34枚、大きな声で堂々と読むことができた。みんなが、お手付きなどもめた間も待つことができ、次の札を読むことができた。クラスの子どもたちが自分が作成したかるたを取る姿をうれしそうに眺めながら楽しんで読んでいた。



かるた大会終了後に、クラスの子どもたちに、「お気に入りのかるた」「理由」「A君へ」という3つの視点を定めて感想を書かせた。これは、「楽しかった」「いっぱい取れてうれしかった」などの自分の思いだけでなく、かるたへ込めたA児の思いを読み取ることをねらいとして設定した視点である。クラスの子どもたちがお気に入りの「Aくんかるた」の順位を表1に、「Aくんかるた」に対する友達の感想例を表2に、友達の感想に対するA児の感想を表3に示した。

表1 クラスの子どもたちがお気に入りの「Aくんかるた」

お気に入りのかるた	人数
1位 「○○○○○○○○（A児の名前）がいる」	12人
2位 「○○（妹の名前）ちゃんがあかちゃんになっちゃった」	5人
3位 「らいおんががおおっていった」	2人
「まいごになったらけいびいんさん」	2人
「むしをつかまえる」	2人

表2 「Aくんかるた」に対する友達の感想の例

- 「がんばって34枚も手作りすごいですね。わたしたちを楽しくさせてくれてありがとうございます。手首がいたかったと思うけどがんばって作ったね。」
- 「かるたを一生懸命作ってくれてありがとうございます。すごくおもしろかったことは読む文字です。なぜかという文字をすごくがんばっていたと思ったからです。34枚も作ったんだね。またすごくおもしろいかるたをつくったね。またかるたであそぼうね。」
- 「今日はいろいろなかるたをやらしてくれてありがとうございます。34まいもつくれてすごいですね。4こうじにこんなにがんばったんだね。またたのしいかるたをつくってみなといっしょにかるたであそぼうね。」

A児のかるたに対するクラスの友達からの感想は、A児の頑張りを評価するもの、いっしょに遊んだ楽しさを表現するものなど、肯定的な感想が記述されていた。

表3 友達の感想に対するA児の感想

「みんなうれしいよ。よかったね。うれしかったよ。いいよ。よかった。よかったです。ほくもうれしいよ。うれしい。うまい。すばらしい」

友達の感想に対するA児の感想は、うれしさが満ち溢れた表現であった。これまでこのような言葉は表現されることがなかった。またA児自身がお気に入りのかるたは2位の「○○ちゃんがあかちゃんになっちゃった」であった。理由は「赤ちゃんがうえーんうえーんというからです」と書いていた。クラスの子どもたちの感想を冊子にして渡すことを伝えるとA児はとても楽しみにしていた。また家族には、かるた大会の様子を記録した映像を贈った。

#### 4. 考察

1年間の支援を振り返ってみると、支援者側としては、本当にスモールステップで個別支援にたどり着いたことを再認識した。4月当初は、筆者はクラス全体の中での支援をしていた。A児は、学校生活にも不慣れなこともあって、授業中、立ち歩いたり、思い立ったことや自分の世界でイメージしていることを大声で叫んだり、友達とうまく言葉でコミュニケーションできないために、トラブルが続いたりして、A児の過ごしにくさを感じた。A児もストレスがたまっているようであった。それが、1年生の終わりには、学校生活にも慣れたこと、支援者が心の支えとしてA児の活動を広げていったこと、「かるた作成」を通して自分の思いが受け止めてもらえる経験ができたこと、周りの友達にも喜ばれた「かるた大会」ができたこと、などのさまざまな要因で、徐々に落ち着いてきた。1学期に比べると、1年時終了時には授業中でも、大きな声を出したり、遊んだりということはなくなり、しなければいけないという思いを持って授業や活動に取り組むことができるようになるという変化がみられた。また、アセスメントを続けて行う中で、A児は視覚的に情報を取り込み、操作する力があることが分かってきた。一方、新版K式発達検査の「語の定義」では、「机とはどんなものですか？」に対する「おれらくがきしない」という答えにみるように、語を一般化、概念化することはまだできておらず、語から連想されたイメージや自分の経験したことを答える段階であった。またITPA検査からは、聴覚から取り入れた情報を音声化することに弱さがあり、また自分もその検査の苦手さをわかっていて、やりたがらないことが分かった。これらの発達的な特徴を踏まえて、1学期の国語の時間のうれしかった経験（「あいうえお作文」がみんなに認められ、うれしかったこと）を基に、「かるた作り」というツールを通してA児の持っている「言葉の力」「内面世界」を引き出し、A児の内面世界を知ることができた。また「クラスかるた大会」を開き、A児の思いをクラスみんなに受け止めてもらうという経験を通して、「自分はここにいていいんだ」という共感的自己肯定感を高める経験ができたと考えられる。

次に、今回の支援を「共有」という視点で見えていく。近藤（2010）は、「岡本（1982）が乳児と他者との共有として、リズムの共有、情動の共有、視線の共有、場の共有、対象の共有、シグナルの共有、テーマの共有、そして経験の共有の8種類の共有現象を示しているのは興味深い」と述べている。近藤は「共有」をその対象から6種類に分けている。以下の表4に示す。

表4 共有の種類

共有の種類	具体例
1 物理的共有	具体的物体の共有。一つの道具やモノをともに使ったり所有したりすること。鉛筆、消しゴムの共有、机、いすの共有。家や土地の共有など。
2 時間的共有	ともに時間を過ごすこと。一緒に映画を見る。並んで散歩をする。ともに授業を受けるなど。
3 空間的共有	単に同じ部屋にいたりとか、同じ建物にいただけにとどまらず、パーソナルスペースを重ね合うことが心理的に大きな意味を持つ。
4 知識の共有	言語化された概念を語り聞くことによって、知識が共有される。
5 感情の共有	怒り・恐れ・悲しみ・喜び・嬉しさなど、あらゆる情動を共有すること。
6 意志の共有	知識の共有が過去の産物の共有であり、感情の共有が今という時間の中での共有だとすれば、意志の共有は未来へと開かれた共有になる。

近藤（2010）より引用

今回の「かるた作り」のプロセスは、A児にとって支援者との「物理的共有」「時間的共有」「空間的共有」「知識の共有」を経験する機会となった。また「かるた大会」は、それらに加えてクラスの仲間との「感情の共有」を経験できる機会となったと考える。そしてA児にとってだけでなく、クラスの友達にとっても、A児の内面世界を知るきっかけになった。表2、表3の感想からも分かるように、クラスの仲間と共有されたのは肯定的な感情ばかりであった。近藤は「他者との情動の共有体験を通じて、とりわけ肯定的な情動の共有を重ねることで、自分の感じ方は間違っていない、自分はこれでいいのだ、自分は生きていていいのだという、基本的な自尊感情の基礎がつくられていくのだと考えられる。」と述べている。よって、今回のかるたの作り、かるた大会はA児にとって共感的自己肯定感を高める支援になったと考える。

また個別指導の部屋で学習をするようになってから、よりA児の内面世界を知ることができたのは、何でも書けるように準備しておいた「手帳」の存在だった。プレリテラシーの段階の子どもの表現は、「ことば、描画、身振りなどのシンボルが未分化のまま全体として複合した表現」であると指摘される（茂呂、1988）。その「癒着した表現」は、発達に伴ってそれぞれの表現系として分化していくと考えられるが、A児は、未だ豊かな語りの世界を持ち続け、絵を描きながら楽しそうに語り、その世界に浸っていた。A児の好きなゴーカイジャーノートと1冊目に、ポケモンノートと2冊目に用意すると、課題の合間に自分からノートを要求し、その日によって違う絵を描き、語りながらどんどん描きだした。個別指導の部屋で周りの目も気にすることなく、のびのびと学習するようになり、語りながら描くこと（話し言葉と絵を描くことの癒着）が増えていった。このプロセスを通して、A児は自分の描いた絵を見て、自分の思いを振り返り、対象化することができた。また、自分の内面世界を絵に描きながら語ることによって、他者（支援者）と感情を共有することができた。自分の内面世界が他者に共有され、認められることによって、自分に自信を持つことができたのではないだろうか。2年生に向けては文章も加えたストーリーブックにつなげていく予定である。お話を語る力を太らせ、いろいろな文章を書き綴ることによってそこから文脈形成力の育成につながることも考える。

「クラスで「Aくんかるた大会」をして内面世界を友達と共有し、自己肯定感を高める」というねらいは、表3に示したA児の感想からも達成できたと考えられる。いままでなかなか言葉で表現できなかった自分の思いを、クラスメイトにかるたというツールを通して理解してもらうことができた。クラスの子どもの感想は、肯定的な感想がほとんどを占め、「クラスみんなが楽しめるように、仲良くなれるように」という思いを抱きながらかるたを作成したA児の思いが届いたようであった。また友達の感想にみるA児をとらえる目は肯定的で、心があたたかくなるような感想が多く、日ごろの仲間づくりを大切にしたい学級経営の表れでもあると考えられた。この経験はA児にとってかけがえのない思い出になった。マイナスの思いを吐き出すことから始まったかるたであったが、プラスの思いに変えてくれたかるたになった。この経験を生かし、より自信を持ち、一段と共感的自己肯定感を高め楽しく学校生活を送っていくであろう。

今後は通級指導教室でA児の言葉の力の向上、コミュニケーションスキルの向上を図り、通常学級で安心して過ごし、新しい仲間とともに、豊かに次の発達へ向かっていくことであろう。

## 文献

- (1) 別府哲 1997 障害児の内面世界をさぐる. 全障研出版部.
- (2) 別府哲・小島道生・菊池哲平・高山佳子・宇野宏 2011発達障害のある子どもの対人関係支援法の探求(4)―広汎性発達障害児への情動認知と情動制御の支援―(日本特殊教育学会第48回大会自主シンポジウム53). 特殊教育学研究 48(5), 471-472.
- (3) 別府哲 1987 幼児における行動コントロールの発達―手の水平移動における「抑制の持続」―. 教育心理学研究35(4), 318-325.
- (4) 別府哲・荒木穂積 1987 障害幼児の発達と保育 その4―自閉的傾向児の言語発達と遊びの展開―. 日本保育学会大会研究論文集(40), 474-475.
- (5) 別府哲 2010 通常学級における特別支援教育―集団の中での子どもの育ちを考える―. 教育心理学年報, 49, 37.
- (6) 別府哲 2009 自閉症児者の発達と生活―共感的自己肯定感を育むために. 全障研出版部.
- (7) 橋川喜美代・岩崎美智子・塩路晶子・小林友子 2004 子どもの“こだわり”に寄り添う保育に貫かれる子どもの理解と受容. 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要19, 35-44.
- (8) 楠凡之(編著)・大和久勝(監修)・村中哲之助・堀逸郎・猪俣修・上田華(著) 2008 発達障害といじめ・暴力―自己肯定感を育む子ども集団づくり. クリエイツかもがわ.
- (9) 近藤卓 2010 自尊感情と共有体験の心理学―理論・測定・実践―. 金子書房.
- (10) 三木裕和 2007 自閉症児のココロ―教育, 医療, 心理学の視点から. クリエイツかもがわ.
- (11) 茂呂雄二 1988 なぜ人は書くのか. 東京大学出版会
- (12) 長崎勤・藤野博 2011 臨床発達心理学・理論と実践④学童期の支援:特別支援教育をふまえて. ミネルヴァ書房
- (13) 中田淳子・寺川志奈子 2011 描画表現からみた自制心形成へのプロセス―「待つ」ことに困難さをもつ自閉症児の事例研究―. 地域学論集(鳥取大学地域学部紀要), 8(1), 39-58.
- (14) 岡本夏木 1982 子どもとことば. 岩波書店.
- (15) 大橋利恵子 2010 子どものこだわりと保育(<特集>こだわる). 幼児の教育, 94(2), 38-42.
- (16) 杉山登志郎 2011 自閉症児への教育. 日本評論社.
- (17) 高木和子(編著) 2000 小学校1年生の心理―幼児から児童へ. 大日本図書
- (18) 田中昌人・田中杉恵 1988 子どもの発達と診断5幼児期Ⅲ. 大月書店
- (19) 田中道治・都筑学・別府哲・小島道生 2007 発達障害のある子どもの自己を育てる. ナカニシヤ出版
- (20) 寺川志奈子 2009 障害のある子どもの内面世界の育ちを支える支援(日本特殊教育学会第46回大会準備委員会企画シンポジウム3). 特殊教育学研究 46(5), 328-330.
- (21) 寺川志奈子 2008 知的発達障害児における自己―他者認識の分化過程に及ぼす生活年齢効果の縦断的研究―小学部から高等部卒業までの12年間の事例検討―. 地域学論集(鳥取大学地域学部紀要), 5(1), 51-64.
- (22) 高垣忠一郎 2004 生きることと自己肯定感. 新日本出版社
- (23) 宇佐川浩 2007 感覚と運動の高次化による発達臨床の実際. 学苑社
- (24) 渡部昭男・寺川志奈子(監修) 鳥取大学附属養護学校(著) 2005 自分づくりを支援する学校―「生活を楽しむ子」をめざして―. 明治図書.
- (25) 全日本特別支援教育研究連盟編 2011 自閉症支援のすべて. 日本文化科学社.

**謝辞**

貴重なかるたの掲載を快くお許しいただいた、Aさんとご家族の皆様、また協力していただいた学校の関係者の皆様に感謝いたします。

(2013年2月1日受付, 2013年2月14日受理)

**資料：作成された「Aくんかるた」**

作成順	(作成月日)	
1	のりがこぼれてちゃったごめんなさい	10/31
2	まいごになったら けいびいんさん	10/31
3	とうだいだとおもったら ほたるだった	11/14
4	へちまのつるがのびたよお	11/21
5	おおかみはかぶりつりました	11/28
6	かいもののいった人です	11/28
7	まいごになった人です	11/28
8	せんぬきお きるわいん	12/5
9	ろけつとを きかいや はしゃします	12/5
10	ありが とほとほ さんぼ	12/12
11	にんげんが おばけやしきみたい	12/12
12	〇〇(妹) ちゃんか赤ちゃんになっちゃった	12/12
13	ふうせんがとんでいく	12/19
14	百点をとる	12/19
15	ゆうえんちかたのしそ	12/19
16	わるもんだぞ かいぶつだぞ	1/16
17	木をたてる	1/16
18	ちがとまる	1/16
19	ももをたべる	1/16
20	らいおんががおーっている	1/16
21	みみをすます	1/16
22	年がじょうをかく	1/23
23	んうんいどかいのれんしゅう	1/23
24	虫お×をつかまえる	1/23
25	七つの雨がかった	1/30
26	日かるのがある	1/30
27	〇〇〇〇(自分の名前) がいる	2/6
28	竹が上がる	2/6
29	となりのこどもがくる	2/13
30	いくつある	2/13
31	いしゃがくる	2/13
32	こいのぼりを下げる	2/13
33	くつをはく	2/13
34	れいぞうこを下げる	2/13