

[教育実践報告]

コロナ禍における言語発達臨床教育研究室
(通称「ことばの相談室」)の活動
— Zoom を用いた臨床活動と卒業研究 —

永 友 真 紀^{1)*} 辻 啓 嗣²⁾
寺 岡 沙 耶³⁾ 岩 村 健 司¹⁾

Language Development Clinical Education Laboratory Project (Commonly Called the
“Language Counseling Room”) amid the COVID-19 Pandemic
— Clinical practice and graduation research on the use of Zoom —

Maki NAGATOMO, Keisi TSUJI, Saya TERAOKA, Kenji IWAMURA

要旨

熊本保健科学大学言語発達臨床教育研究室(通称「ことばの相談室」)は2018年4月から言語聴覚学専攻の教員4名によって運営を開始した。2年目にあたる2019年度は教員による臨床活動や研修・講演、カンファレンスでの助言、学生による教員の臨床活動の見学やボランティア活動など実施され、教員と学生の双方の活動が軌道に乗り始めた1年であった。しかし、新型コロナウイルスの感染が拡大し、2020年3月からの1年間、学内での臨床活動や学生のボランティア活動が行えない事態となった。このコロナ禍において、遠隔会議システム Zoom を用いることで学習障害児1例への介入を再開し、さらに卒業研究へとつなぐことができた。コロナ禍における Zoom を用いたこの取り組みによって、対象児に対しては書字障害への継続的な支援を提供することができ、学生に対しては対象児と学生をつなぐことで実践的な教育を提供できたものと考えられる。

キーワード：ことばの相談室, 臨床活動, 卒業研究, コロナ禍

I. はじめに

熊本保健科学大学言語発達臨床教育研究室(通称「ことばの相談室」)は、2018年4月から言語聴覚学専攻の教員4名によって運営されている。地域で不足している小児言語聴覚療法の提供、本学における言語聴覚療法の実践教育の提供、本学における言語聴覚療法に関する研究能力の向上、熊本県を中心として小児領域の言語聴覚障害に対する情報発信など

を役割として掲げ、これまで教員による学内での臨床活動、電話やメールでの相談受付、学外での研修・講演活動、教員と学生による地域ボランティアへの参加などを行ってきた。また、対象児と保護者の同意を得た上で、教員が学内で行う臨床活動を学生が見学するという取り組みも実践してきた。

「ことばの相談室」の設置2年目にあたる2019年度は、教員による臨床活動119件(前年度44件)、研修・講演依頼8件のほか、担当した児童の小学校で

所属

¹⁾ 熊本保健科学大学 保健科学部 リハビリテーション学科 言語聴覚学専攻

²⁾ 独立行政法人 国立病院機構 大分医療センター

³⁾ 佐賀整肢学園糸島こどもとおとなのクリニック

責任著者：nagatomo@kumamoto-hsu.ac.jp

実施されたカンファレンスでの助言など、各々の教員が地域からの要望に応じて活動を行った。また、学生も吃音者の会や子育て支援ネットワークなどが主催する研修会でのボランティア、「かぼちゃんクラブ（医療型特定短期入所施設）」における重症心身障害児への継続的な支援、教員の臨床活動の見学（述べ31人参加）などに取り組み、教員と学生の双方の活動が軌道に乗り始めた1年であった。しかし、2019年度の終盤にあたる2020年1月以降、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）が日本国内でも急速に拡大し、安倍前首相の要請により小中学校は3月2日から5月31日までの長期に渡り休校となった。「ことばの相談室」も危機対策本部の指示を受け、2020年3月からの1年間、学内での教員による臨床活動を休止した。また、学外での学生によるボランティア活動も行えない事態となった。

子どもへの介入が困難な状況が続いた中、保護者の協力のもと遠隔会議システム Zoom を活用することで、学習障害児1例への介入を再開することができた。さらに、卒業研究の実施にもつなげることができたので、その経過について報告し、コロナ禍における言語発達臨床教育研究室の役割について考える。

II. 学習障害について

学習障害は、「全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示すもの」¹⁾と定義される。

2012年に文部科学省が行った通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒に関する調査によると、学習面で著しい困難を示す児童の割合は4.5%と推定²⁾されており、30人程度のクラスの中に1～2人はいることが推測される。それにもかかわらず、通級による支援を受けている児童生徒の割合は低い²⁾ことから、何の支援も受けていない学習障害児が通常の学級に存在するものと考えられる。

2016年4月1日に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（いわゆる「障害者差別解消法」）³⁾の第三条には、「国及び地方公共団体は、この法律の趣旨にのっとり、障害を理由とする差別の解消の推進に関して必要な施策を策定し、及びこれを実施しなければならない」と記されてお

り、国公立学校もこれに含まれる⁴⁾。学習障害児への合理的配慮の具体例についても、授業や試験でのタブレット端末等のICT機器使用の許可や、筆記に代えて口頭試問による学習評価などが明記されているが⁴⁾、このような配慮を実践できてきた教育現場は少ないと思われ、合理的配慮を受けられないまま通常の授業に臨んでいる児童生徒が多く存在することが推察されている。

III. 倫理的配慮

学生が取り組んだ卒業研究は熊本保健科学大学ライフサイエンス倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号 20007）。また、本論文の執筆にあたっては、本人と代諾者（保護者）に口頭で説明し、書面にて代諾者の同意を得た。

IV. 対象

対象児は介入開始時7歳0カ月の男児。2019年2月にA小学校の養護教諭から、1年生の3学期になってもひらがなが書けない児童がいるという相談を受け、学内で面接と評価を実施した。問診において成育歴には問題がなかったが、保護者より「ひらがなは、1文字ずつは読めるが文になると読めない」「促音、拗音、長音は読み間違ふことがある」「書字は小さい“や”“ゆ”“よ”が書けない」「カタカナの書字は難しい」「漢字は習ったもののうち4割くらいしか書けない」と読み書きに関する報告があった。

2019年3月にWISC-IV知能検査および特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン⁵⁾を実施した（表1、表2）。WISC-IVでは、積木模様（評価点5）や数唱（評価点6）、絵の概念（評価点7）が他の項目に比べやや低下していたものの、全検査IQ（FSIQ）97、言語理解（VCI）103、知覚推理（PRI）89、ワーキングメモリー（WM）91、処理速度（PSI）104であり、全般的知的能力は正常範囲であった。一方、特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドラインによる読み能力の評価では、単音連続読み、単語速読、単文音読のいずれの項目においても、読み誤りが当該年齢の平均より明らかに多く、また、単語速読と単文音読では音読時間も延長していた（表2）。書字に関しては、スク

表1 WISC-IVの結果（2019年3月5日～18日実施）

指標	合成得点	下位検査	評価点
言語理解 VCI	103	類似	8
		単語	12
		理解	12
知覚推理 PRI	89	積木模様	5
		絵の概念	7
		行列推理	13
ワーキングメモリー WM	91	数唱	6
		語音整列	11
処理速度 PSI	104	符号	9
		記号探し	13

表2 特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドラインの評価結果
(2019年3月18日実施)

検査項目	音読時間 (秒)	読み誤り (個数)	平均時間 (秒)	読み誤り (平均個数)
単音連続読み	41	21	38.8 (8.5)	0.9 (0.8)
単語速読	66	有意味語	37.8 (14.0)	0.5 (0.8)
		無意味語		
単文音読	32	5	18.3 (7.0)	0.5 (0.6)

※同学年男児の平均時間（標準偏差）と読み誤りの平均個数（標準偏差）を示した。

リーニング評価として、仮名单語の書き取りを行ったところ、仮名文字の想起困難や脱落、筆順の誤り、形態の歪みが認められた。これらの評価結果と保護者の報告から発達性読み書き障害があると判断した。

養護教諭は通級指導教室への通級を提案していたが、保護者の仕事の都合により通うことが困難であったため、本学のことばの相談室にてアプローチを実施することとなった。

V. 介入開始から臨床活動休止までの経過 (2019年3月～2020年2月)

2019年3月の介入開始から2020年2月末までに実施した訓練内容を図1に示す。介入初期はひらがなの読みの改善を目標に、T式ひらがな音読支援⁶⁾に準じて「ひらがな単音節」「ひらがな単語」「カタカナ単音節」と段階的に読みの練習を行った。課題には仮名1文字の文字カードと音読指導アプリを活用した⁶⁾。この音読指導アプリは無料でダウンロードし使用できる（2020年10月現在iOSとAndroidに対応⁷⁾）ため、対象児が所有するタブレットにもイ

ンストールしてもらい、自宅での学習にも活用した。ひらがな単語の読みを開始した段階で短文の音読練習も開始し、9月以降は教科書の音読を開始した。書字に関しては、ひらがな単音や単語の読みが向上した7月の段階で、ひらがな1文字の書き取り練習を開始し、9月からは小学校1年生で学習する漢字の書字を導入した。また、対象児が苦手とする長音や促音を含む仮名单語の書き取りを12月に導入した。これら読みや書字の練習と並行して、かな書字の基礎となる音韻に対するアプローチも行った。課題には学習障害児のためのワークブック⁸⁾の中からことばに含まれる音の数を数える課題や特定の音韻を探す課題、しりとりをしながら絵をつなぐ課題などを活用した。

教員による介入を開始して1か月後の2019年4月以降は、対象児と保護者の同意を得て、当時4年生であった学生1名が定期的に訓練を見学した。約1年間の介入によって、対象児の読み書き能力に改善がみられていたが、2020年3月以降対面での介入を休止することとなった。

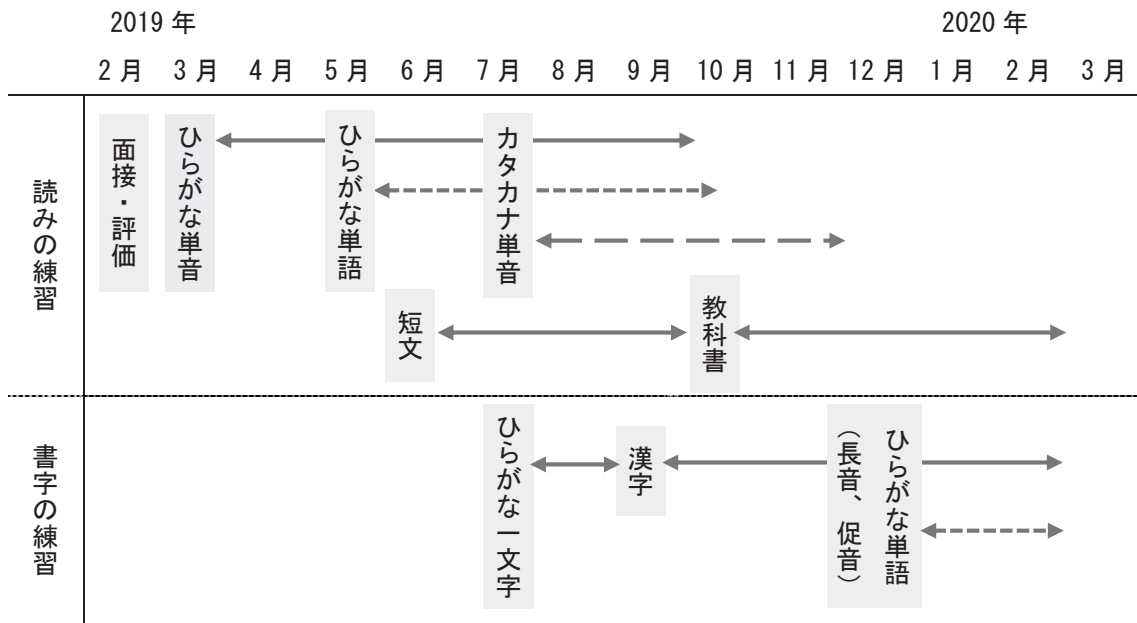


図1 介入開始から休止にいたるまでの経過

VI. Zoom による介入再開と卒業研究における取り組み (2020年5月～9月)

1. 介入再開から卒業研究実施までの経緯

2020年3月から介入が困難な状況が続いていたが、教員側の Zoom の使用環境が整ったことから5月下旬に保護者に連絡し、遠隔での介入を提案した。対象児がタブレットを所有していたこと、Zoom 使用に関して保護者の理解と協力が得られたことから、6月より Zoom を使用した介入を再開した。また、介入再開にあたり4年生の卒業研究への協力を求めたところ、対象児本人および保護者の快諾が得られたため、7月下旬から読み書き障害に対するアプローチの一つ「聴覚法」に関する卒業研究を開始した。この卒業研究には言語聴覚学専攻4年生2名が取り組んだ。

2. 卒業研究の概要

1) 研究の背景

健常児が新しい漢字を覚える場合、漢字を見ながら繰り返し書き写すことで学習すること多い。この方法を視覚法という。一方、学習障害児は書き写すという反復的な書字学習方法で漢字を覚えることは困難⁹⁾であるため、聴覚法^{10)~14)}や言語化指導法¹⁵⁾、分割・再構成法⁹⁾、体性感覚法¹⁶⁾など様々な学習方法が検討されている。

対象児は WISC- IV の結果から、視覚的な認知能力に比べ音声言語の能力が高いことから、分割・再構成法に比べ聴覚法が有用であると判断した。また、書字において筆順の誤りや形態の歪みがみられることから、体性感覚法も適用が困難であると判断し、聴覚法を用いた書字訓練を行うこととした。なお、言語化指導法は文字を構成要素に分解・言語化し再構成する方法であり、聴覚法に類似した指導方法である。

聴覚法とは、「化」を「化けるときはイヒイヒと笑う」というように漢字の形態を構成要素に分解して音声言語化して覚える方法をさす¹²⁾。聴覚法で漢字の構成要素の成り立ちを文にする場合、その文が意味のある文になるよう作成する場合¹²⁾¹³⁾と、文には意味を持たせない場合¹¹⁾がある。前者では、例えば「親」に対して「木の上に立てて見ているのが親¹⁰⁾」、「給」に対して「給食のあと、糸をつかってとんがり屋根の下の一匹のロバをつれてくる¹³⁾」、「短」に対して「短い矢に豆がささった¹⁴⁾」などの文を作成する(下線部は漢字の構成要素を表す)。後者では、例えば「魚」に対して「魚は ク タ テン」、「走」に対して「走るは ツチ ト ヒト」のように単純に構成要素を唱えるような文を作成する¹¹⁾。

聴覚法に関する研究では、単一事例実験計画法によって聴覚法と視覚法の有効性を比較した研究が多

く、また、構成要素に分解して音声言語化する過程については訓練者が対象児と相談しながら文を作成することが多い^{10)~14)}。卒業研究に取り組んだ学生2名は、この音声言語化する過程を誰が行うのかで聴覚法の有効性に差が生じるのかどうかということに疑問をもった。すなわち、対象児が自ら音声言語化した漢字と訓練者が音声言語化した漢字とでは学習効果が異なるのかを検討したいと考えた。音声言語化の方法としては、対象児自身に構成要素に分解して文を考えてもらう必要があるため、意味のある文を考えることは困難と判断し、青木ら¹¹⁾が行った単純に構成要素を唱える文を作成することとした。

2) 課題

小学2年次に学習する漢字160文字の中から文字形態や画数の類似した漢字を抽出し非訓練漢字、対象児が音声言語化する漢字（以下、訓練漢字①〈対象児〉）、訓練者が音声言語化する漢字（以下、訓練漢字②〈訓練者〉）の3群に振り分けた。訓練に使用した漢字一覧を表3に示す。訓練漢字①（対象

児）および訓練漢字②（訓練者）については、訓練開始前に聴覚法で用いるための音声言語化を行った。訓練漢字①（対象児）は、学生が対象児と相談しながら音声言語化した。例えば、「今」に対して「今は やね ラ」、「通」に対して「通は マ よう え」、「電」に対して「電は あめ しかく よこ し」

表3 訓練に用いた漢字一覧

非訓練漢字	訓練漢字① (対象児)	訓練漢字② (訓練者)
合	今	谷
遠	通	道
雪	電	雲
読	語	話
組	絵	細
国	函	回
魚	点	黒
海	活	池
方	万	分
父	少	太

表4 対象児と相談し音声言語化した訓練漢字

今	やね ラ
通	マ よう え
電	あめ しかく よこ し
語	ちょん いちにさん しかく ご ロ
絵	く く ちょん のばす ちょん ちょん やね のばす のばす ム
函	しかく けん せんろ
点	のばす よこ しかく ちょん ちょん ちょん ちょん
活	ちょん ちょん ちょん よこ たて よこ しかく
万	よこ ちょっとななめ フ
少	はね ちょん ちょん ななめ

表5 訓練者（学生）が音声言語化した訓練漢字

谷	ハ やね ロ
道	ソ いち ノ め てん によるによる
雲	あめ ニ ム
話	てん いちー いち いち ロ ノ じゅう ロ
細	く ム たてー ちょん ちょん た
回	ロ ロ
黒	ひ つち ちょん ちょん ちょん ちょん
池	シ ヤ し
分	ハ に かたな
太	おおきい ちょん

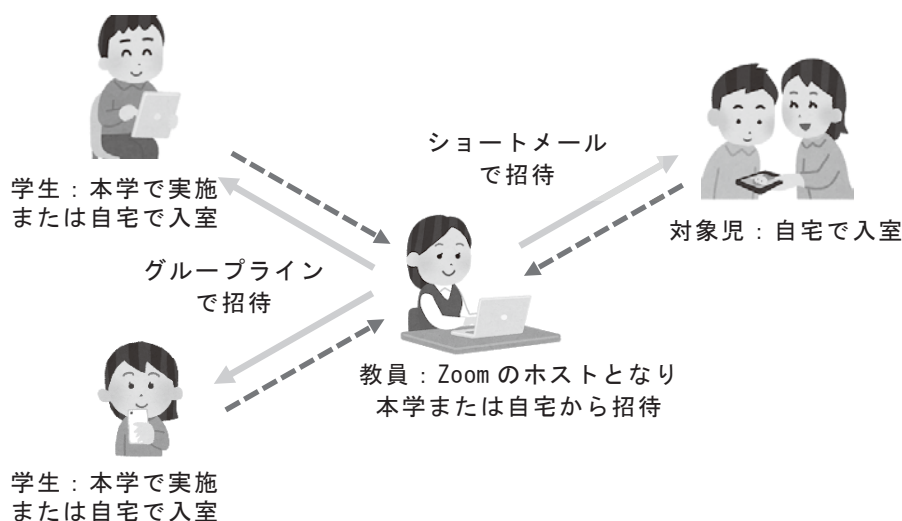


図2 Zoomによる介入のイメージ

などである。「通」に用いる「よう」や「電」に用いる「あめ」などの部首に関しては、対象児が正確に書字できる場合に限って使用した。訓練漢字②（訓練者）は、学生2名が相談し音声言語化を行った。対象児と学生が相談して音声言語化した訓練漢字の一覧を表4に、学生が音声言語化した訓練漢字一覧を表5に示す。

3) Zoomによる介入方法

本研究ではZoomを用いて週に1回オンラインでの介入を実施した。指導教員がホストになりミーティングを予約し、ミーティングIDとパスコードを対象児の保護者と学生にショートメールやグループラインを用いて連絡した。介入時には対象児は自宅からZoomに入室してもらった。学生は、7月中は教員とともにゼミ室にて行ったが、新型コロナウイルスの感染拡大により学内への立ち入りが規制された8月と9月はそれぞれの自宅から入室してもらった。1回の介入時間は課題の前後で行う会話やゲームなどを含めて約60分であった。課題前後の会話や説明はZoomのカメラ機能でお互いの顔が見える状態にて実施し、書字訓練や書き取りテストでは画面共有のホワイトボード機能を使用し、対象児に書字を促した。Zoomによる介入のイメージを図2に、実際の介入の様子を図3に示す。

卒業研究に係る課題開始に先立って、Zoom上で学生と対象児の交流会を2回にわたって行った。交流会ではお互いの自己紹介やしりとり遊び、なぞな



図3 Zoomによる介入の様子（学内にて）

ぞなどを行い、学生と対象児のレポート形成に努めた。対象児はなぞなぞの本を用意し学生に対して問題を出す、学生の名前をメモするなど、積極的に交流を図る様子が見受けられた。

4) 訓練の実施方法と研究デザイン

聴覚法による訓練では、訓練漢字1文字に対して、音声言語化した文を訓練者（学生）が音声提示し、対象児には復唱しながら3回書字してもらった。この手順による書字練習を訓練漢字①（対象児）10文字と訓練漢字②（訓練者）10文字、計20文字について実施した。その後、確認テストを行い1回のセッションとした。また、家庭学習用として単語カードの表に訓練漢字、裏に音声言語化した読み方を記載したものを保護者に提供し、上記のセッションを次の訓練までの1週間の間に3回以上行ってもらうよう依頼した。

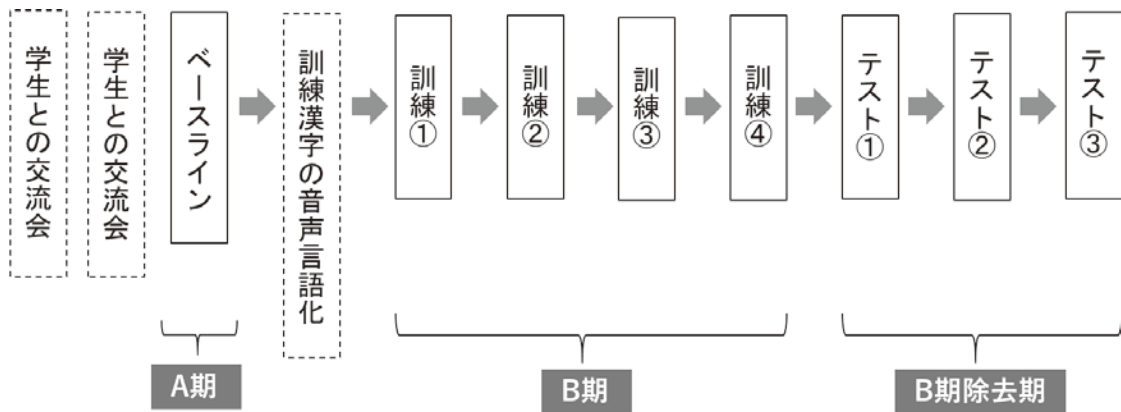


図4 卒業研究の流れ

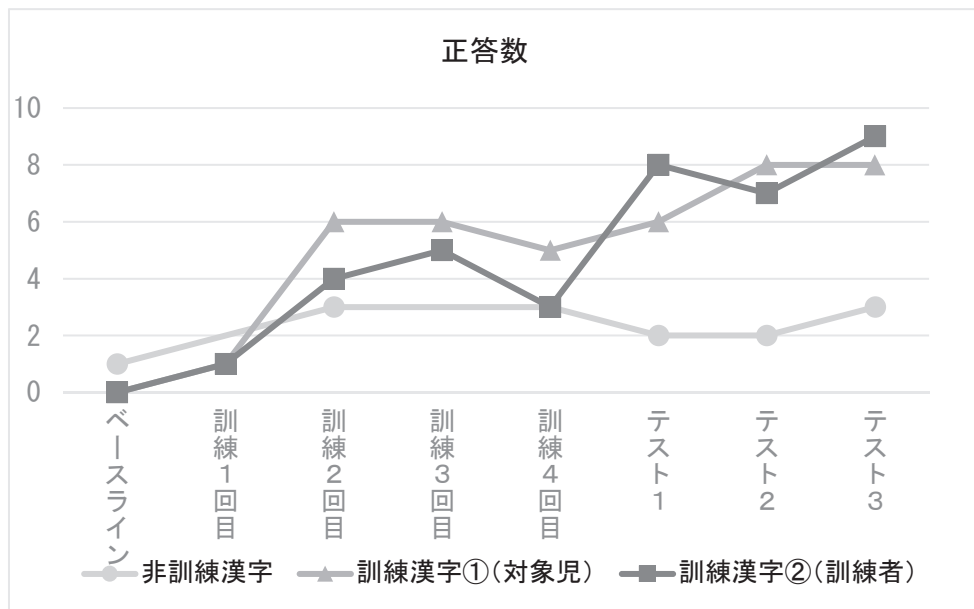


図5 正答数の変化

本研究ではベースラインをA期（1回）、聴覚法による介入期をB期（4回）、訓練を行わない期間をB除去期（3回）とした。A期のベースラインでは使用文字30問の書き取りテストを実施した。また、B期の訓練2回目と4回目にも全30問の書き取りテストを実施した。単一事例実験計画法による卒業研究の流れを図4に示す。

5) 卒業研究の結果

書き取りテストの結果を図5に示す。ベースライン期では非訓練漢字が1問正答、訓練漢字①（対象児）および訓練漢字②（訓練者）は正答がなかった。訓練2回目には非訓練漢字が3問正答、訓練漢字①

（対象児）は6問正答、訓練漢字②（訓練者）は4問正答であった。訓練4回目に一旦成績が低下したものの、テスト3では非訓練漢字は3問正答と訓練2回目と比べ成績向上がみられなかったのに対して、訓練漢字①（対象児）は8問正答、訓練漢字②（訓練者）は9問正答と訓練を行った漢字において成績向上が認められた。ただし、訓練漢字①（対象児）と訓練漢字②（訓練者）においては明らかな成績の違いは認められなかった。

訓練時の対象児の様子や発言をVTRで確認したところ、訓練者が「話」を「てん いちー いち いち ロ ノ じゅう ロ」と音声言語化したことに対して、「^ろの部分をくちにしないと覚えにくい」

と訴えたり、「細」を「く ム たてー ちゃん ちゃん た」と音声言語化していたものを「く ム たてー ちゃん ちゃん たんぼのた」と言い換えたりするなど、訓練者の音声言語化では納得できない、あるいは覚えにくいといった様子が見受けられた。また、訓練1回目には苦手な漢字の書き取りテストに「したくない」と泣いてしまった対象児であったが、訓練4回目には意欲的に取り組む様子がVTRから確認できた。

6) 卒業研究での考察

今回の研究の目的であった対象児と相談して音声言語化した漢字と訓練者が音声言語化した漢字の比較は、訓練を実施した回数が少ないことに加えて、訓練に用いた漢字の数も不足したことから統計解析を行うことは出来なかった。しかしながら、非訓練漢字に比べると訓練漢字①(対象児)と訓練漢字②(訓練者)のいずれも正答数が増加しており、先行研究^{10)~14)}の通り聴覚法は学習障害児の漢字の書字能力の向上に有用であることが示された。学生らは、考察の中で以下の3点について述べている。一つ目は聴覚法を行っていく中で対象児の意欲の変化である。ベースライン期での30問の書き取りテストでは不正解が連続し対象児のモチベーションが顕著に低下していたが、4回目の介入では非常に意欲が見られたことに対して、回数を重ねることによって訓練に慣れたことや正答率の向上がその背景にあるのではないかと考察している。二つ目は、訓練漢字①(対象児)と訓練漢字②(訓練者)の比較である。書き取りテストの成績には大きな差がなかったが、訓練者が音声言語化した覚え方には納得できない様子や不満げな様子が見られたことから、訓練の円滑な進行や対象児がより意欲的に取り組むためには、対象児と一緒に音声言語化した漢字の方が有用であると考察している。三つ目はZoomによる訓練についてである。新型コロナウイルスの感染拡大によりZoomによる介入となったが、当初はZoomを介した訓練実施に不安や戸惑いが強くあったと述べている。しかし、実際に対象児と訓練を行っていく中で対象児から積極的にコミュニケーションをとってくれたため初めての関わりから打ち解けることができたとし、Zoomを用いた訓練が有用であることが分かったと述べている。さらに、言語聴覚士が在籍していない離島や山岳地帯などへき地にもリハビリ

テーションを提供できる可能性について言及している。

VII. 卒業研究後の経過 (2020年9月下旬～現在まで)

学生による卒業研究修了後は、教員による月2回程度の介入を継続している。2020年9月～2021年3月まではZoomを用いた聴覚法による漢字の書字訓練を行い、2021年4月以降は学内での対面での訓練に移行した。漢字の訓練には対象児が興味を持っているアニメの登場人物の名前を導入したり、苦手な漢字の中で対象児自身が覚えたいと思う漢字を選んだりすることで、モチベーションの維持に努めている。聴覚法による音声言語化の作業は対象児と保護者、教員の3人で相談しながら行っているが、対象児の意見を反映した文を作成するようにしている。聴覚法で用いる漢字は、対象児が無理なく練習を継続できるよう1回につき5～6文字に限定し、また、音声言語化した文は、保護者がルーズリーフに記入し自宅での学習に役立てている。2020年12月以降は聴覚法による漢字の書字訓練を続けながら、対象児が苦手とするカタカナの書字についてもアプローチも再開した。2021年7月時点で、対象児の訓練は学内の小児訓練室にて実施しているが、学内の対応レベルが3(課外活動の原則禁止)であることを受け、学生の見学は再開できていない。

VIII. 考察

2019年2月より、ことばの相談室で支援を行っている学習障害児1例に対するコロナ禍での臨床活動と学生2名が取り組んだ卒業研究について報告した。

本学言語聴覚学専攻の教員4名で運営している「熊本保健科学大学言語発達臨床教育研究室」(通称「ことばの相談室」)は、地域で不足している小児言語聴覚療法の提供、本学における言語聴覚療法の実践教育の提供、本学における言語聴覚療法に関する研究能力の向上、熊本県を中心として小児領域の言語聴覚障害に対する情報発信などを役割として掲げ活動を行ってきた。この中で、小児言語聴覚療法の提供と学生に対する実践教育の提供とという観点から、今回のコロナ禍での活動について考察する。また、Zoomを用いた支援の利点や課題についても考

える。

対象児は2020年3月からの小中学校の休校期間中、家庭での学習を余儀なくされていた。加えて、ことばの相談室の活動も休止となり、言語聴覚士である教員からの支援も行えない状態であった。熊本市内の小学校では、家庭でのオンライン環境が整っていない児童・生徒に学校のタブレットを貸し出すという対応を取ることで、一方向型のオンライン授業が多く学校で行われ¹⁷⁾、6月からは学校も再開されたものの、対象児が不得意とする読み書きへの支援は3月以降途絶えたままであった。この状況の中、Zoomを介することによって対象児と教員が再びつながることができ、書字に関するアプローチを再開・継続することができた。学習障害は一定期間訓練を行えば治癒するというものではないため、その時々、困難さを把握しながら継続的な支援を行う必要がある。今回の取り組みは、コロナ禍においても学習障害児への直接的な介入を継続できたという点で意義があり、微力ながら、「ことばの相談室」の役割の一つである「地域で不足している小児言語聴覚療法の提供」が実施できたものと考えられる。また、コロナ禍において言語聴覚士が対象児とつながり続けたことで、対象児や保護者には心理的な安心感をもたらすことができたのではないかとと思われる。

本学言語聴覚学専攻では、1年生後期（第2 Semester）に1週間の入門実習、3年生前期（第5 Semester）に3週間の評価実習、3年生後期（第6 Semester）に8週間の臨床実習が実施される。学生が実際の症例と直に接することができるのは、この12週間に限られ、これ以外で高齢者や発達障害児等に接するためには、各自が自主的にボランティア活動に参加したり、ことばの相談室の臨床活動を見学したりする必要がある。新型コロナウイルスの感染拡大前は、学生がそれぞれの興味ある分野において、自主的に、かつ、自由にボランティア活動を行い、実習以外の場で高齢者や子どもとのコミュニケーションを図ることができていた。しかし、新型コロナウイルスの感染拡大により、高齢者の通所・入所施設への部外者の立ち入りが規制されたことや、学内の行動基準により課外活動が禁止されたことにより、これまで行ってきたボランティア活動が行えない状況が続いた。今回実施した卒業研究は、対面ではなくZoomを介したものではあったが、コロナ禍において学生が対象児とコミュニケーションを図

ることが出来た点や、学習障害児の書字症状を直接観察することが出来た点、また、短い期間ではあるが一定期間訓練を行うことが出来た点で、学生にとって非常に貴重な経験になったものと思われる。教員が対象児と学生の橋渡しをすることで、コロナ禍においてもことばの相談室の役割の一つである学生に対する言語聴覚療法の実践教育の提供が行えたと考える。

コロナ禍において人と人との接触が制限される中、遠隔会議システム Zoom が世間に広く浸透した。今回の学習障害児への介入と卒業研究の実施も Zoom を用いたからこそ実現できたものであった。Zoom を使用して感じた利点は、対面での支援が困難な中、対象児や保護者とお互いの顔を見ながらやり取りができた点である。また、学生の学内への立ち入りが制限された後には、教員、学生、対象児が各々の自宅から Zoom に入室し、つながることもできた。この“直接的な接触は避けつつ”、“各自がそれぞれの場所に居ながら”、“互いの顔を見て”やり取りができたことは、コロナ禍における学習障害児の支援と卒業研究における Zoom の最大の利点であった。しかしその一方で、Zoom を用いた介入の限界も感じることができた。言語聴覚士の評価や訓練においては、言語検査や発達検査の結果だけでなく、検査を実施している時の症例の行動や表情も重要な情報となる。そこから検査に対して意欲的に取り組んでいるのか消極的なのか、不安げな様子はないかなどを観察し、検査での言葉かけや結果の解釈などに反映させることが多い。しかし、Zoom のホワイトボード機能を使用している間は対象児の表情や姿勢、書字動作など観察することは困難であり、通常の評価から得られるような情報を得ることが出来なかった。この点は、Zoom を用いた介入の課題といえよう。

新型コロナウイルスの感染は、この1年半の間、拡大と鎮静を繰り返しており、今現在も終息する様子はみられない。今後も状況の変化に柔軟に対応しながら、支援を必要とする子どもといかにつながり続けるか、また、学生への実践的教育をどのような方法であれば提供できるのかについて、模索し続ける必要があると考える。

本研究における利益相反は存在しない。

【引用文献】

- 1) 文部科学省：(8) 学習障害. 2013,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/mext_00808.html (2021年7月14日検索)
- 2) 文部科学省：通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. 2012,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2021年7月14日検索)
- 3) 内閣府：障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律. 2016,
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html (2021年7月21日検索)
- 4) 文部科学省：8合理的配慮の提供. 2016,
https://www.mext.go.jp/content/20200109-mxt_tokubetu01-00069_3_2.pdf (2021年7月21日検索)
- 5) 稲垣真澄, 小林朋佳, 小池俊英, 他. I章特異的読字障害 A 診断手順. 特異的発達障害の臨床診断と治療指針作成に関する研究チーム編, 特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドラインーわかりやすい診断手順と支援の実際ー, 診断と治療社, pp1-23, 2010.
- 6) 小枝達也, 関あゆみ. 第2章 T式ひらがな音読支援. T式ひらがな音読支援の理論と実践ーディスレクシアから読みの苦手な子までー, 日本小児医事出版社, 2019.
- 7) 小枝達也：ディスレクシア音読指導アプリのご紹介ーT式ひらがな音読支援の理論と実践ー. 小児保健研究, 79 (6) : 538-541, 2020.
- 8) 村井敏宏, 中尾和人. 第2章「ひらがなトレーニングワーク」. 竹田契一監修, 通常の学級でやさしい学び支援1巻 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, pp10-95, 2010.
- 9) 山添(池下)花恵, 河合隆史, 宮尾益知：視覚的認知を利用した漢字書字訓練手法の開発ー学習障害児への適用ー. 日本教育工学会論文誌, 32 : 13-16, 2008.
- 10) 春原則子, 宇野彰, 金子真人：発達性読み書き障害児における実験的漢字書字訓練ー認知機能特性に基づいた訓練方法の効果ー. 音声言語医学, 46 : 10-15, 2005.
- 11) 青木真純, 勝二博亮：聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援. 特殊教育研究, 46 (3), 193-200, 2008.
- 12) 藤吉昭江, 宇野彰, 川崎聡大, 他：漢字書字困難児における方法別の書字訓練効果ー単語属性条件を統制した単語群を用いた検討ー. 音声言語医学, 51 : 12-18, 2010.
- 13) 粟屋徳子, 春原則子, 宇野彰, 他：発達性読み書き障害児における聴覚法を用いた漢字書字訓練方法の適用について. 高次脳機能研究, 32 (2) : 294-301, 2012.
- 14) 三益亜美, 宇野彰, 後藤多可志, 他：漢字書字が苦手な高度難聴児1名に行った良好な音声言語の長期記憶力を活用した漢字書字練習. 音声言語医学, 57 : 305-311, 2016.
- 15) 上岡清乃, 鈴木恵太：漢字学習に特異的な困難を示す児童に対する認知特性に応じた漢字指導法の検討. 高知大学教育実践研究, 32 : 61-68, 2018.
- 16) 大西正二, 熊谷恵子：漢字書字の習得が困難な学習障害児に対する認知処理様式と体性感覚の入力方法に配慮した学習法の比較. LD研究, 28 (3) : 363-376, 2019.
- 17) 高崎文子：新型コロナウイルス感染症による長期休校中の児童・生徒の家庭での過ごし方に関する調査. 熊本大学教育実践研究, 38 : 27-35, 2021.

(令和3年12月4日受理)

Language Development Clinical Education Laboratory Project
 (Commonly Called the “Language Counseling Room”)
 amid the COVID-19 Pandemic
 — Clinical practice and graduation research
 on the use of Zoom —

Maki NAGATOMO, Keisi TSUJI, Saya TERAOKA, Kenji IWAMURA

Abstract

The Language Development Clinical Education Laboratory at Kumamoto Health Science University (commonly called the “Language Counseling Room”) is managed by four faculty members from the Department of Speech and Hearing. It opened in April 2018.

In 2019, the second year of the project, the faculty members provided clinical practices to children with developmental disabilities, training, lectures, and advice at conferences. Students also participated in observation of clinical practices and volunteer activities facilitated by faculty members. It was a successful year for both faculty members and the students working to advance the project. However, due to the spread of the COVID-19 pandemic, these on-campus activities were suspended for one year, starting in March 2020.

During this time, we were able to resume our interventions with one child who has a learning disability via the video-conference system Zoom. As a result, it was possible for a student to complete their graduation research.

By using Zoom during the pandemic, we were able to provide continuous support for a child with learning disabilities, including dysgraphia, and to provide practical education for students by staying connected with the child.

Keywords : Language Counseling Room, clinical practices, graduation research,
 COVID-19 pandemic