

「ことばの教室」ことはじめ

目 次

本書を読むにあたって	1
第1章 言語障害があるAさんへの対応	3
1. Aさんと出会うまで	
2. Aさんとの出会い	
3. 「ことばの教室」での検討	
4. 指導の開始	
5. 在籍学級との連携	
6. 指導方針の見直し	
7. 指導の終了	
第2章 「ことばの教室」に通う子どもの理解	11
Q1 言語障害の特徴について教えてください	
Q2 ことばの教室が対象としている主な言語障害について教えてください	
Q3 ことばの教室担当者として、子どもを見るときに必要な視点、子どもを理解する上での留意点について教えてください	
Q4 ことばの教室に通級することとなる子どもに関する情報収集を行うにあたり、子どもと関わりながら得ておくべき情報には何がありますか？	
Q5 ことばの教室に通級することとなる子どもに関する情報収集を行うにあたり、保護者や在籍学級、関係機関等から得ておくべき情報には何がありますか？	
Q6 構音障害とは何か教えてください	
Q7 構音障害のある子どもの実態把握について教えてください	
Q8 吃音とは何か教えてください	
Q9 吃音のある子どもの実態把握について教えてください	
Q10 言語の基礎的事項の発達の遅れとは何か教えてください	
Q11 言語の基礎的事項の発達の遅れのある子どもの実態把握について教えてください	
Q12 ことばの教室でよく利用されている検査について教えてください	

第3章 「ことばの教室」における指導内容・方法

35

- Q 1 ことばの教室における自立活動の指導について教えてください
- Q 2 ことばの教室における各教科の補充指導について教えてください
- Q 3 個別の教育支援計画や個別の指導計画について教えてください
- Q 4 指導形態について教えてください
- Q 5 構音指導の基本について教えてください
- Q 6 吃音に関する指導の基本について教えてください
- Q 7 ことばの遅れに関する指導の基本について教えてください
- Q 8 指導内容を検討するときに留意すべきことについて教えてください
- Q 9 子どもの自己認識や障害認識を育てるにはどのようにしたらよいか教えてください
- Q 10 指導終了はどのように判断したらよいか教えてください

第4章 「ことばの教室」が行う連携

55

- Q 1 ことばの教室の設置校との連携について教えてください
- Q 2 指導している子どもの在籍学級の担任との連絡方法を教えてください
- Q 3 指導をすすめていくに当たり、保護者との連携について教えてください
- Q 4 障害理解啓発授業の内容について教えてください
- Q 5 地域に向けた啓発活動や地域の関係機関と連携をとる糸口について教えてください
- Q 6 聞こえのことが心配です。どこと連携をとったら良いか教えてください
- Q 7 幼児のことばの相談がありました。どこで指導を行うのか教えてください

第5章 「ことばの教室」の経営

65

- Q 1 ことばの教室の教育課程の編成について、教えてください
- Q 2 通級による指導を受けている児童生徒の指導要録の記載について、教えてください
- Q 3 ことばの教室の業務・運営にあたって必要な所掌（分掌）について、教えてください
- Q 4 親の会の活動では、どのような活動をしているか教えてください。
また教員は、どの程度関与しているか、教えてください

Q5 担当者の専門性を維持・確保するために研修を受けたいのですが、
どのような研修があるか、教えてください

Q6 ことばの教室が行っている活動の全国的な状況を教えてください

第6章 インクルーシブ教育システム構築における「ことばの教室」の役割 73

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

大西 孝志

本書を読むにあたって

本書は、言語障害通級通級指導教室（「ことばの教室」と記す）を初めて担当する先生方を対象に作成しました。先生方が抱えている疑問に対して、Q&A 方式で、できるだけ平易に、ポイントを絞って、回答を作成しました。本書は、本研究所の研究成果報告書等をもとにして作成していますので、より詳細な内容が知りたい場合には、引用・紹介してある文献を参照してください。本文中の略称等については、表 1 を参照して下さい。

「ことばの教室」で指導している子どもは、言語面だけの課題にとどまらず、様々な要因が考えられる場合もあります。そこで、第 1 章では、「ことばの教室」に相談があった子どもをどのように実態把握して、通級による指導の方針を立てていくのかという大きな流れを仮想事例で例示し、解説を加えています。

第 2 章では、「ことばの教室」に通う子どもを理解するための基本的な事項、障害の状態やその実態把握等について説明しています。

第 3 章では、「ことばの教室」における指導内容・方法について、障害別の指導の基本的な事項、指導に関連する事柄等について説明しています。

第 4 章では「ことばの教室」が行う連携として、指導している子どもの学級や地域の関係機関等との連携について説明しています。

第 5 章では、「ことばの教室」の経営面について説明しています。

第 6 章では、今後の教育の方向性と「ことばの教室」がインクルーシブ教育システム構築において果たす役割について、概説しています。

「ことばの教室」は、今後のインクルーシブ教育システム構築を進める上で、重要な役割を担っていくものと思われます。初めて担当される先生方には、子どもへの指導の専門性に加えて、様々な幅広い業務内容に戸惑うことがあるかもしれません。そのようなときに、是非、本書を参考にしていただけたらと願っています。

表1 本書の中で使用している文献の略称一覧

略称	研究所 研究成果報告書等
ことばの遅れ	ことばの遅れを主訴とする子どもに対する早期からの指導の充実に関する研究 ―子どもの実態の整理と指導の効果の検討― 研究成果報告書(平成24～25年度)
連携	言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた指導・支援の内容・方法に関する研究 ―通常の学級と通級指導教室の連携を通して― 研究成果報告書(平成22～23年度)
ガイド	言語障害教育における指導の内容・方法・評価に関する研究 ―言語障害教育実践ガイドブックの作成に向けて― 研究成果報告書(平成20～21年度)
一貫支援	難聴・言語障害児を地域で一貫して支援するための体制に関する実地的研究(平成18～19年度)
発音教室	親子で学べる構音障害改善のためのデジタルコンテンツ開発 研究成果報告書
	Web上における「ネットで学ぶ発音教室」「親子で学べる発音教室」
全国調査	平成23年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書
吃音学習	吃音のある子どもの吃音及び自己に関する学習支援プログラムの構築(平成20～22年度科学研究費補助金による研究)
吃音支援	言語に障害のある子どもへの教育的支援に関する研究 ―吃音のある子どもの自己肯定感形成を中心に―(平成16～18年度)
基礎・基本	改訂新版 特別支援教育の基礎・基本(国立特別支援教育総合研究所編著、ジアース教育新社)
支援資料	教育支援資料(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課)
手引き	改訂版 通級による指導の手引き(文部科学省 編著、第一法規)
テキスト	きこえとことば研修テキスト(全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会)

第 1 章 言語障害がある A さんへの対応

1. Aさんと出会うまで

Aさんは、小学校1年生です。お母さんは、Aさんが幼稚園の年長になっても発音が不明瞭なことが気になって、幼稚園の先生に相談しました。幼稚園の先生からは、友達とも元気よく遊んでいるし、集団活動にも積極的に参加していて、発音以外には大きな問題はないので、もう少し様子を見ましょう、と言われて、そのままの状態、小学校に入学しました。

小学校に入学してもAさんの発音は変わりませんでした。

家庭訪問の時に、担任の先生から「ことばの教室」の紹介がありました。Aさんの発音が気になっていたお母さんは、すぐに担任の先生に、「ことばの教室」に通うための手続きをお願いしました。

<解説>

ことばの教室に子どもが通うまでのプロセスは教室が設置されている市区町村ごとに定められていて、同一の都道府県内でも異なっています。ことばの教室が窓口になっている市区町村もありますし、教育委員会が窓口になり指導開始の決定まで担当者がかわらない市区町村もあります。勤務する市区町村におけるシステムをよく知っておくことが大切です。

子どもと出会うまでのプロセスは、以下の大きく3つに分類することができます。

①教育相談から開始するプロセス

保護者が教育相談を申し込むことによって始まるプロセスです。

②就学時健診等の言語検査から開始するプロセス

就学前の言語検査（就学時健診、悉皆で行う言語検査）、あるいは就学後に言語検査（定期健康診断、悉皆で行う言語検査）を行うことから始まるプロセスです。

③担任の気づきから開始するプロセス

Aさんの例のように、学級担任の気づきから指導開始に向けて進めていくプロセスです。

(ガイド P15)

2. Aさんとの出会い

水曜日の14時にAさんとお母さんは、隣町の小学校の「ことばの教室」の待合室にいました。担任の先生が連絡を取ってくれて、「ことばの教室」に相談に来たのです。

「ことばの教室」の先生は、笑顔で、指導室に案内してくれました。はじめのうちは、親子で一緒に話をしたり、ゲームをしたりしていましたが、途中から別々の部屋になりました。

お母さんは面接で、Aさんのことばのことで心配な事柄や家庭での様子、生育歴について聞かれました。Aさんは、絵カードを見てその単語やその状況を話したりしました。また、舌をつぼめて出したり、左右にうごかしたりもしました。

その後「ことばの教室」のプレイルームに行って、Aさんとお母さんと先生たちで身体を動かして楽しくゲームをしました。プレイルームには、面白そうな遊具がたくさん揃っていて、ケンパや的当てもしました。

<解説>

ことばの教室での指導は、子ども本人や保護者の主訴に基づいて行うことが基本とされています。しかし、本人や保護者の訴えが構音の改善だからといって、すぐに構音指導するのは適切ではありません。実際に子どもとかかわって見ると、構音以外にも担当者が気になることもあるかもしれません。また、行動観察や検査を多角的に行うことで、子どもや保護者が気づいていなかったり、あまり重要とっていなかったりするような課題が明らかになることもあります。主訴に対応することは大切ですが、指導目標や指導計画を立てていく際には、子どもや保護者の訴えを出発点としつつも、その内容を確認したり、情報を幅広く収集したりして検討することが大切です。

○保護者との面接から得る情報

- ・保護者の主訴や願いの聞き取り
- ・子どもの生育歴、相談歴等の聞き取り

○子どもとかかわってみた様子から見立てる情報

- ・子どもの思いや願いの聞き取り
- ・言語の状況の把握、指導内容を検討するための情報収集
- ・言語面以外への指導の必要性の検討、当面のかかわりの糸口の把握

○他機関から入手する情報

- ・就学指導委員会からの情報
- ・幼児の機関、医療・福祉機関からの情報

(ガイドP17)

3. 「ことばの教室」での検討

「ことばの教室」の先生方が集まって、Aさんの実態と指導の方針について、話し合いがありました。

Aさんは、聴力検査の結果や構音器官に問題はありませんでした。また、生育歴から、ことばの発達に影響を与えるような事柄は見られませんでした。発音に関しては、「サカナ」が「タカナ」に、「センセイ」が「テンテイ」というように、サ行がタ行に置き換わっていることが分かりました。また、舌の先の動きが悪く、舌の先で唇をなめることが難しいことも分かりました。また、「サカナ」と「タカナ」の聞き分けもできていないことが分かりました。

このようなことから、Aさんには、「ことばの教室」に通い、発音の練習が必要な子どもであると判断されました。そして、舌の動きを高めるための練習や音の聞き分けの練習から始める方針が立てられました。

<解説>

通級による指導が必要な子どもかどうかの判断は、「特別の教育課程」を編成するかどうかの判断になるので、基本的には教育課程の編成権限を持っている在籍校の校長が行うことになります。子どもの実態だけでなく、どここの学校での通級による指導を実施するか等のことも含めて総合的に考慮することが必要であり、設置者の市町村教育委員会や就学支援委員会等とも十分に連携をとることが大切です。(手引き P65)

幅広く収集した情報を次のような観点で整理・検討し、最初の見立てと当面の指導方針を立てていきます。

○情報の整理

- ・この子どもは、どんなことで困っているのか
- ・その要因はなにか
- ・この子に合った指導・教材はどのようなものか（子どもの得意の面も考えて）

○仮定と見通し

- ・仮定：この子はこういう課題を抱えていると考えられる
- ・見通し：通級でこういうところが伸ばせそうだ、こんな支援ができそうだ

この検討は複数の担当者で行うことが望まれます。様々なアイデアが出ますし、子どもの重要な情報の見落としも減らすことができます。担当者が複数いない教室では、可能であれば他の教室の担当者と合同のケース検討会を実施することも考えられます。このような整理と検討を経て、子どもや保護者の願いを踏まえ、担当者の気づきも加味し、当面の指導をどこから開始するかを決定していきます。そしてそれを子どもや保護者に伝えていきます。(ガイド P18)

4. 指導の開始

Aさんは、毎週水曜日の14時に「ことばの教室」に通うことになりました。今日で4回目の指導です。担当の先生は個別の指導計画を作成し、お母さんに、ことばの教室での指導内容について説明しました。Aさんには、すでに「ことばの教室」でどのような学習をするのかを話してあります。Aさんは、毎回、どんなことをするのだろうという不安と楽しみが入り交じった気持ちで通ってきています。

Aさんとお母さんは、担当の先生に呼ばれて、指導室に入りました。「ことばの教室」での指導は、お母さんも同席しています。口の体操として、唇をとがらせたり、唇の両脇につけられたチョコレートを舌先でなめたりします。楽器の音当てもします。ストローから息を吹き出すこともしました。

<解説>

「ことばの教室」では、保護者が指導場面に同席する場合もありますし、保護者は別室の観察室から指導を見ている場合もあります。あるいは、指導場面を見ることなく待合室で指導が終わるのを待っている場合もあります。どのようにするかは、担当者の考え方によります。指導内容を宿題として、家庭でも実践してほしい場合には、指導をしっかりと見ておいてもらうことも必要でしょう。子どもの苦手な部分に取り組んだ指導で、うまくいかなかったことを指導後に家庭で責められることがあってもいけません。いずれにしても保護者には、指導がどのような目的で行われているのかをしっかりと伝えておくことが大切です。

Aさんの指導では、傾聴態度や注意の集中とその持続の力を培うことを基本にして、構音器官の運動機能の向上や音の聴覚的認知力の向上を図ることを目的に指導を組み立てています。

構音器官の運動機能の向上を図る指導では、噛む・吸う・飲む(C.S.S)などの基本的な舌や口唇などの動きや、息をそっと出すような練習します。舌先の使い方がうまくできない子どもには、ウエファースや米菓子などを使って舌先の操作の練習をします。また、スイカの種を飛ばしたり、うがいから構音と類似の動きを練習したりします。

音の聴覚的認知力の向上を図る指導では、単語や文の中から目的となる音を聞き出す練習や音が同じか異なるかを指摘させる練習、誤った音と正しい音の聞き分け練習などを行います。

発音教室<構音指導の内容>

5. 在籍学級との連携

ことばの教室の先生は、Aさんの在籍学級の担任の先生に連絡を取り、通常の学級でのAさんの様子を見に行きました。在籍学級訪問の際、担任の先生から、Aさんの様子を聞くことができました。

Aさんは、発音の改善がすすんでいました。そして、ことばの教室では担当者に冗談を言うような様子も見られていました。しかし、在籍学級の中では、友達とあまり話さない様子が見られましたし、どうしてよいかわからなくなると固まってしまう様子が見られました。担任の先生はAさんに対して、もう少し積極的に活動してほしいという思いを抱いていました。

ことばの教室の先生は、まずはAさんが少しでも在籍学級の中で、安心して過ごすことができるように、Aさんが担任の先生に親近感を持ってもらうような取り組みを考え、担任の先生に提案しました。

<解説>

子どもの実態を理解するためには、在籍学校・学級での子どもの様子を知っておくことが大切です。子どもが他校通級の場合は、在籍学級の担任だけではなく、その学校の特別支援教育コーディネーターと連絡を取ることも考えられます。また、ことばの教室に通級してくる以前に通っていた機関や現在も通っている機関等との連携・情報交換も重要です。

Aさんの場合は、幼稚園の時には専門機関に通っていなかったもので、他機関に連絡を取っていませんが、もし、担当する子どもが幼児ことばの教室や療育センター等に通っていた場合は、連絡を取って、当時の指導方法や内容を聞いておくことが望まれます。これらの機関以外にも、地元の保健センターやST*のいる耳鼻科等の医療機関、児童相談所、特別支援学校の地域支援部等の機関が考えられます。

複数の目で、子どもを見て、支援の内容を確認したり、役割分担を行っていくことは、子どもにとって、よりよい支援につながっていくことになります。

(連携 P31～、ガイド P135～、テキスト P55～参照)

*) ST : スピーチセラピスト (言語聴覚士)

6. 指導方針の見直し

在籍学級でのAさんの様子を見た後、ことばの教室の担当は、Aさんへの指導方針を再度、検討することになりました。ことばの教室の担当者とは、ずいぶんリラックスして会話ができるようになっていましたが、在籍学級での様子は少し違っていただけです。不安や緊張が強く、表情が硬く、自分からは積極的にかかわっていない状況が見て取れました。

ことばの教室の担当は、在籍学級でより楽しい学校生活を送るためには、友達との関係を良好にしていけることが大切だろうと考え、個別指導に加えてグループ指導を行う計画を立てました。友達とのかかわりの中で、ルールややりとりの仕方を学び、楽しさや心地よい体験を積み重ね、自信をつけさせたいと考えたのです。このようなことから、指導目標に「友達とやりとりする力をつける」という項目を追加し、指導内容を広げました。

<解説>

指導をすすめていき、子どもとの関係が深まる中で、指導当初には明らかになっていなかった子どもの姿に気づくことがあります。このような場合、当初の指導計画にこだわりすぎず、その時々でどのような指導内容に重点を置くべきかを検討し、変更していくことが大切です。ことばの教室以外で見せる子どもの様子にも注意を払うようにします。ことばの教室は学校の中にあるため、とかく子どもの生活イコール学校生活と思ってしまいがちです。しかし、家庭で過ごす時間も決して短いものではありませんし、家庭の生活環境やきょうだい関係などが子どもに与える影響も看過できません。子どもや保護者と信頼関係を深めながら当初は聞き取れなかった家庭生活の様子も聞き取るようにします。

また、学校生活についても、在籍学級で元気がないとか、友だち関係に課題があるなどの場合は、学級担任と連携を取りつつ、心理的な安定を図るのかかわりが必要になる場合があります。言語面だけではなく子どもの全体像をつかんでいく姿勢が必要です。

Aさんの場合は、当初、発音の問題で通級していました。しかし、在籍学級の様子を見て、ことばの教室での学習の成果が十分に生かされていないことが分かりました。そこで、ことばの教室の担当者は、グループ指導を通して他児とのかかわり方や他児とやり取りをする力を身につけていくような児童を取り入れることにしました。

(ガイド P19～)

7. 指導の終了

Aさんの最初の主訴であった発音の不明瞭さが改善され、ことばの教室でのグループ活動でも積極的に発言し、活動を引っ張っていく姿が見られるようになりました。在籍学級の担任からは、仲の良い友達ができ、休み時間も笑顔が見られるようになった、との報告がありました。

そこで、ことばの教室の担当は、ことばの教室での会議にAさんの最近の様子を報告して、通級終了についての検討をお願いしました。また、保護者に対しても通級による指導の終了について相談しました。保護者は、自身の相談もしていたことばの教室に通うことは大変ありがたかったと言いつつも、Aさんの成長を理解して、通級による指導の終了を了解しました。また、Aさんにもことばの教室での学習の終了を伝えました。

<解説>

ことばの教室での指導は、主訴が解消されるか指導目標が達成されることで終了になりますが、実際には小学校または中学校の卒業によって終了になることもあります。

国立特別支援教育総合研究所が平成13年度に実施した全国調査の結果では、指導終了の決定に至るまでの手続きについて、次のように整理しています。

- ・担当者が、本人・保護者と相談して決める
- ・教室のケース会議で審議し終了の判断をする
- ・担当者が、在籍学級担任、在籍校校長の考え・意見も考慮に入れて判断する
- ・担当者が判断した結果を就学指導委員会に報告し書面での審査を経て、終了する
- ・担当者が判断した結果を教育委員会に報告し終了する

終了の判断基準については、障害の改善、解消など客観的な評価に基づく判断と、本人や保護者の「困らなくなった」「安心した」などの主観的な状況の変化を合わせて終了の判断の視点となっていました。また、言語障害の改善だけでなく適応状況が判断の基準としてあげられています。

- ・構音障害発音明瞭度85%以上を目安に
- ・吃音は、症状の安定、心理的な安定
- ・ことばの遅れは、ことばの発達について保護者が将来の見通しをもてるようになること 等の終了の目安を示している例もありました。

(ガイド P30)

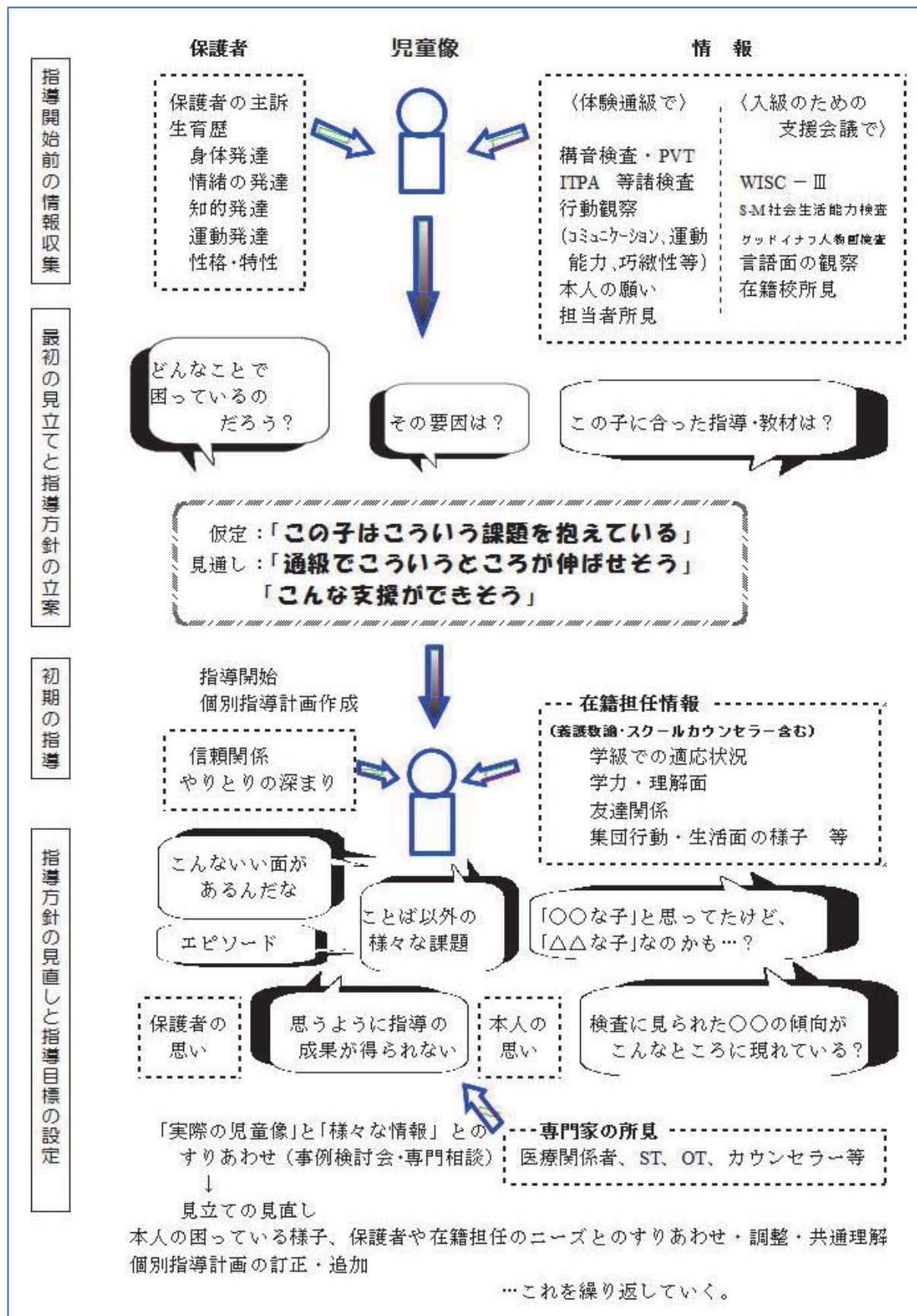


図 子どもとの出会いから実際の指導までの流れ（ガイド P16）

第2章 「ことばの教室」に通う子どもの理解

Q 1 言語障害の特徴について教えてください

☆ポイント

- ・言語障害は、コミュニケーションの障害であり、見逃されやすい障害でもある。
- ・言語障害は、治癒することも、治癒しないこともある障害である。
- ・言語障害は、発達的な観点や、医療との連携を考慮する必要がある障害である。

☆解説

1 言語障害の概要

言語障害については、以下のように、生理・病理学的な観点からの捉えと、社会一般の聞き手との関係という観点からの捉えがあります。

言語障害は、言語情報の伝達及び処理過程における様々な障害を包括する広範な概念です。一般的には、言語の受容から表出に至るまでのいずれかのレベルにおいて障害がある状態で、その実態は複雑多岐にわたっています。言語機能の成立にかかわる要素は広範で、運動機能や思考、社会性の発達などとのかかわりも深く、また、心理面、自己観の形成等の面に課題が生じる場合もあり、言語障害を単一の機能の障害として定義することは困難です。

しかしながら、具体的にその状態を示すとすれば、その社会の一般の聞き手にとって、ことばそのものに注意が引かれるような話し方をする状態、及びそのために本人が社会的な不都合を来すような状態であるといえます。こうした場合、言語の意味理解や言語概念の形成等の面に困難を伴うことも考えられます。

2 言語障害の特徴

言語障害の特徴としては、主として以下のようなことが挙げられます。

(1) コミュニケーションの障害であること

言語障害のもたらす様々な障害状況は、話し手のことばや気持ちが、相手に伝わらない、伝わりにくいことだけでなく、聞き手の側からみれば、話し手のことばや気持ちが分からない、分かりにくいというように、相互のコミュニケーションの問題、関係の問題となって現れてきます。そのため、障害状況を改善するには、子ども自身が抱える様々なことばの障害の改善だけでなく、周囲の人達が子どものことばをどう聞き取っていくか、子どもの気持ちをどう汲み取っていくかというかかわる側の問題としても対応していく必要があります。このように言語障害は、コミュニケーションの障害としての側面をもっています。

（２）見逃されやすい障害であること

言語障害は、話さなければ分かりにくい障害です。日常生活における影響が少ないと考えられ、見逃されやすかったり、軽んじられたりしがちです。学級の中でも、ただおとなしい子どもと思われたり、困っている状況が理解されなかったりすることがあり、結果として、発見が遅れることも多いと考えられます。

話したいことが相手に伝わらなかったり、周囲に違和感を与え、そのことを指摘されたりすることなどが繰り返されることで、本人の話す意欲が損なわれたり、また、自己不全感となって、健全な成長・発達に不都合が生じたりすることもあります。言語障害のある子どもの教育は、本人の内面の深い洞察が重要となります。

（３）医療との連携を視野に入れる必要があること

言語機能の障害の現れ方は、構音器官等の器質的な状態と学習との結果による場合が多いと考えられます。そのため、言語障害の評価や指導プログラムの作成に当たっては、構音器官等の器質的な面との関連でとらえていく必要があります。例えば、口蓋裂等による言語障害の状態の判断については、その発語器官の形態や機能等、医療との連携の中で取り組まれる必要があります。また、言語中枢の機能により生じる場合等においても医療との連携を視野に入れる必要があります。

（４）発達的な観点を重視して指導する障害であること

発音の未熟さやことばが稚拙である等の場合は、成長に伴って改善されることが少なくありません。そのため、発音の誤りやことばの遅れ等による状況の評価や指導は、対象となる子どもの発達の状況を見極めて行うことが重要です。

（５）治癒すること、治癒しないこともある障害であること

言語障害は、指導の結果、症状が改善し「治った」といえる状態になる場合も、症状の改善が見られず「治らない」状態のまま推移する場合があります。また、「治る」か「治らないか」の予測ができない状態は、症状の改善、軽減、受容等、障害に対する態度を決まりにくくさせます。この点でも、障害と向き合う子どもの心理的側面に配慮していく必要があります。

☆参照 ⇒基礎・基本 p 276～277 言語障害の特性

⇒支援資料 p 193～194 言語障害のある子供の教育的ニーズ

Q2 ことばの教室が対象としている主な言語障害について教えてください

☆ポイント

- ・器質的又は機能的な構音障害
- ・吃音など話し言葉の流暢性にかかわる障害
- ・言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障害

☆解説

1 言語障害教育の場

学校教育において、言語障害のある子どもに対する指導は、例えば、難聴に基づく言語障害については特別支援学校（聴覚障害）、脳性まひに基づく言語障害については特別支援学校（肢体不自由）等というように、その主たる障害に基づく障害種別の学校等で行われています。

したがって、それ以外の言語障害、すなわち、他の障害に起因しない言語障害のある子どもがことばの教室（言語障害通級指導教室及び言語障害特別支援学級）の対象ということになります。

2 言語障害通級指導教室（通級による指導（言語障害））

通級による指導（言語障害）の対象は、以下のように示されています。

「口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものでない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの。」（平成25年10月4日付け25文科初第756号初等中等教育局長通知）

3 言語障害特別支援学級

言語障害のある子どもには、言語機能の基礎的事項に発達の遅れがあり、かなりの時間、特別な指導を必要とする子どもがいたり、言語障害の状態の改善・克服を図るため、心理的な安定を図る指導を継続的に行う必要がある子どもがいたりというように、通級による指導では十分でなく、より配慮を要する子どももいます。

こうした子どもに対しては言語障害特別支援学級において、子どもの障害に応じた特別の教育課程を編成して教育を行います。

言語障害特別支援学級の対象は、以下のように示されています。

「口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものでない者に限る。）で、その程度が著しいもの。」（平成25年10月4日付け25文科初第756号初等中等教育局長通知）

4 まとめ

以上をまとめると、ことばの教室（言語障害通級指導教室及び言語障害特別支援学級）が対象としている言語障害は、主に、以下の三つということになります。

- （１）器質的又は機能的な構音障害。すなわち、発音がうまくできない、発音が不明瞭な状態。
- （２）吃音など話し言葉の流暢性にかかわる障害。つまり、話すときに詰まるなど、なめらかに話すことが困難な状態。
- （３）言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障害。つまり、ことばが年齢相応に育っていない状態。いわゆる「ことばの遅れ」。

近年では、発達障害のある子どもや、構音障害と吃音を併せ有する子どもなど、ことばの教室で指導・支援を受ける子どもの障害の状態が多様化する傾向が見受けられますが、ことばの教室が指導・支援の対象としている基本障害は、ここに述べたとおりです。

☆参照 ⇒基礎・基本 p.276 対象となる主な言語障害

⇒支援資料 p.200～201 言語障害のある子供の教育の場と提供可能な教育機能

Q3 ことばの教室担当者として、子どもを見るときに必要な視点、 子どもを理解する上での留意点について教えてください

☆ポイント

- ・ことばの教室担当者の子どもを見る視点、子どもへのまなざしは、子どもの成長に対して重要な意味を持つ。
- ・言語や行動などに現れる面だけでなく、子どもの内面を見つめることが大切である。
- ・課題を的確に見る、捉えることは大切であるが、課題となっている面だけでなく、子どもの全体を捉えること、子どもの生活の充実を見据えることが大切である。

☆解説

1 ことばの担当者の視点、まなざしの大切さ

ことばの教室に通う子どもは、言語面に何らかの課題を抱えています。その解消・改善に向けて指導を行うわけですから、当然その課題と向き合います。子どもが自らの課題を自覚し、その克服に向けて努力することは重要なことですが、子ども自身が、今の自分を、劣った存在、駄目な存在と捉えてしまわないように留意する必要があります。担当者が、子どもの課題を、劣ったこととして、いけないこととして捉え、そのようなまなざしで子どもを見ているとしたら、子どもも自分をそのように捉えてしまい、自己否定を募らせるかもしれません。また、言語面の改善という視点だけでは、子どもの抱える課題の解消・改善が困難な場合もあります。

以下に、担当者に必要な視点、留意点を、いくつか紹介します。

2 一人の子どもとして見ること

たとえば、子どもが吃音があるということでことばの教室に通う場合、吃音のある子どもという枠で見るのではなく、Aさんという一人の子どもとして、その全体を見る視点を持つことも重要です。吃音のある子どもという枠が、Aさんのことを見えにくくさせるかもしれません。

3 原因を見る、様々な背景要因を見ること

子どもの課題・状態の原因や背景を見る、探ることで、それを除去するなど、指導に生かすヒントが見つかる可能性があります。

4 多様な見方をしてみる、多様な解釈の可能性を探ること

上記とは逆に、原因追及にこだわるあまり、子どもの課題、問題点だけに視点が集中し、子どもの良さが見えなくなることもあります。子どもの状態を多様な見方で、多様に解釈すること、子どもを多側面から捉えることも大切です。

5 子どもと自分（担当者）、子どもと周囲との関係を見ること

言語障害は子どもの側だけの問題ではなく、関わる人、周囲の人たちとの間のコミュニケーションの問題、関係の問題としても考えられます。子どもと担当者、子どもと周囲がうまくつきあえているか、通じ合えているか、子どもと周囲の関係をみることも重要です。

6 子どもの内面、気持ちを見ること

子どもの課題や、困っていることなどは、言語や行動に現れにくい場合もあります。また言語障害の程度と、子どもの悩みの深さは一致していないこともあります。子どもの内面、気持ちをくみ取っていくことが大切になります。

7 子どもがどのようなことに困っているのかを見ること

言語の状態を的確に見る、把握することは大切ですが、その子どもが生活の中で、どんなことに困っているのかを見ることも大切です。

8 子どもを「生活の充実」の視点から見ること

言語の状態をいかに改善するか、言語の力をいかに伸張させるかだけでなく、子どもが、いかに周囲との関係の中で生活を豊かにできるかという視点が大切です。

9 好きなこと、得意なことを見ること

できないこと、苦手なことに目が奪われがちですが、好きなこと、得意なことを探す、みつけることも大切です。好きなことを通した関わりが共感関係を育み、ことばの発達を支えます。

10 力が発揮できているところを見ること

子どもが保持している力、子どもに不足している力を見ることは重要ですが、どんな力を発揮できているのか、どんな力を使えているのかを見ることも重要です。

☆参照 ⇒テキスト p. 138～139 子どもとの関わり

Q 4 ことばの教室に通級することとなる子どもに関する情報収集を行うにあたり、子どもと関わりながら得ておくべき情報には何がありますか？

☆ポイント

- ・子どもや保護者からの主訴の確認や、抱えている課題を明確にするためにも情報収集は大切である。
- ・子ども本人の願い、自分自身や自分のことばについての思いを把握する。
- ・言語面の状況だけでなく、言語面以外の子どもの姿も大切な情報となる。

☆解説

1 情報収集の必要性

ことばの教室での指導は、子ども本人や、保護者の主訴に基づいて行うことが基本です。しかし、実際に子どもと関わってみると、主訴以外にも気になることがあるかもしれませんし、子どもや保護者が気づいていなかったり、あまり重要だと思っていなかった課題が明らかになったりすることもあります。したがって、指導・支援の目標や計画の策定には、主訴を出発点としつつも、その確認をしたり、情報を幅広く収集したりして検討することが必要です。

子どもの言語の状況等によって、情報収集の方法や内容、重点をおくべき観察内容や実施する検査等は異なります。構音障害、吃音など、各障害についての実態把握は他の項を参照いただき、ここでは全体として大切にしたい内容を示します。

2 収集すべき情報

(1) 子ども本人の願い

子どもは自分自身を、自分のことばをどのように捉えているのでしょうか。そして、どのような願いを持って、ことばの教室に来るのでしょうか。

こうした子どもの自己認識の状況を把握しておくことは重要です。しかし、なかなか直接的に質問しても答えられない子どもも多いかもしれません。子どもがリラックスしてことばの教室担当者と関われるような状況を作り（子どもの好きな活動や遊びをする、得意なことについて話題にする、等）、その自然な流れの中で聞き取ったり、言動から推察したりすることが大切です。

(2) 言語の状況の把握

子どもの言語面の状況を把握します。

○自由会話あるいは行動観察場面でのやりとりの様子

- ・ことばの教室担当者とのコミュニケーションの様子 など
- ・全体的な話の伝わりやすさ、わかりやすさ
- ・構音の様子（構音の誤りの有無）
- ・吃音の有無（ことばの繰り返しや、つっかえの有無、全体的ななめらかさ）
- ・声の様子（大きさ、高さ、かすれ など）
- ・語彙や構文、言語理解の様子（年齢に比べて幼いか否か、文の長さ・複雑さ、応答の的確さ など）
- ・話す態度（話す意欲、視線、緊張や不安 など）
- ・聴覚障害の可能性の有無（小さな声や後ろからの声への反応、聞き返しや聞き誤りの状況、ことばによる指示への反応 など）

○言語に関係する検査の実施

- ・言語面全般…新訂版ことばのテストえほん（言語障害児の選別検査法）など
- ・言語・コミュニケーションの発達…LCスケール、LCSA など
- ・言語学習能力…ITPA言語学習能力診断検査 など
- ・語彙力…絵画語い発達検査（PVT-R）など

（３）言語面以外の子どもの姿

言語面以外の子どもの情報が、子どもの指導に役立つことがあります。

○自由会話や遊び（行動観察場面）で気がつくこと

- ・子どもの興味・関心
- ・やりとりの状況から推測される知的発達の状況
- ・身体・運動面の育ち
- ・情緒・心理面の育ち
- ・社会性の育ち

○知的発達等に関する検査の実施

- ・知能検査・発達検査…田中ビネー、WISC、K-ABC など
- ・社会生活能力検査…新版S-M社会生活能力検査 など

☆参照 ⇒ガイド p. 27～28 子ども本人から入手する情報

⇒テキスト p. 20～26 行動観察

Q 5 ことばの教室に通級することとなる子どもに関する情報収集を行うにあたり
保護者や在籍学級、関係機関等から得ておくべき情報には何がありますか？

☆ポイント

- ・子どものこれまでの経過、家庭や在籍学級での様子は重要な情報である。
- ・保護者からは、保護者の願い、生育歴、相談歴、家庭環境などを収集する。
- ・在籍学級から、集団での行動の様子、学習の状況、友だち関係、基本的な生活習慣などを収集する。必要に応じて関係機関からも情報収集する。

☆解説

1 情報収集の必要性

子どもが現在までにいたる経過を知ること、家庭生活での様子、在籍学級での集団生活や友だちなどとの関わりの様子を知することは、子どもが抱える課題の背景を把握することにつながり、指導・支援を考える上で重要な情報になります。

保護者や学級担任等との面談で聞き取る、質問紙に書いてもらうなどの方法があります。

2 保護者から収集する情報

(1) 子どもに対する保護者の願い

ことばの教室への通級のきっかけの多くは、保護者の訴えや願いによるものです。保護者が気になっていること、心配していること、どのように成長して欲しいのか、等、保護者の心配や願いを丁寧に聞くことが必要です。

子どものこれまでの育ちや、家庭での様子を尋ねるにあたっては、保護者が、自分のこれまでの子育てに対して否定感を持つことのないように、保護者のこれまでを受け止めること、保護者の思いに寄り添うことが大切です。

(2) 子どもについての情報

○生育歴

- ・妊娠中や出生時の状況

妊娠中や分娩時の特別なことがら、出生時の身長、体重 など

- ・身体や運動の育ち

首のすわり、一人すわり、はいはい、始歩 など

- ・言語・コミュニケーションの様子

喃語の初発、人見知りや後追いの有無・程度、始語、二語文開始 など

○相談歴

- ・はじめて子どもの状態が気になった時期
- ・相談機関、内容 など
- ・保育・教育歴

（３）家族の状況

○家族構成

○家族状況、日頃の生活の様子

３ 在籍学級から収集する情報

ことばの教室に通う子どもは学校生活の大半を通常の学級で過ごしています。したがって、そこで学級担任が感じていること、心配していること、望んでいることなどを聞きます。また、集団参加の状況、友だちとの関わり、学習状況なども重要な情報です。

○集団での行動の様子

- ・適切に行動しているか、ルールや約束を守っているか、など

○学習や活動の様子

- ・学習意欲・態度、集中力、学習内容の定着状況、得意教科、苦手教科 など

○友だちとの関わり

- ・仲良く遊べているか、トラブルの状況、友だちと対等な関係かどうか など

○基本的な生活習慣

- ・整理・整頓、忘れ物、食事・着替え、などの状況

４ 関係機関から収集する情報

必要に応じて、かかりつけの医療機関、相談機関、通っていた幼稚園・保育所、療育センターなどから、これまでの言語面の指導・相談内容、医療面での情報、言語以外の面の情報、幼児期の育ちについての情報などを得ます。

また、教育委員会や教育センターから就学に関する相談内容を得ることも考えられます。

☆参照 ⇒ガイド p. 28～29 保護者から入手する情報 在籍学級・学校や他機関から入手する情報

⇒テキスト p. 26～28 保護者や在籍学級担任からの情報

Q 6 構音障害とは何か教えてください

☆ポイント

- ・ 構音障害は、話しことばを使う中で、一定の音を習慣的に誤って発音する状態である。
- ・ 構音器官の異常によって生じる器質的構音障害と、構音器官に異常が認められない機能的構音障害がある。
- ・ 誤り方の特徴から、「置き換え」、「省略」、「歪み」に分類される。

☆解説

1 構音障害とは

構音障害とは、話しことばを使う中で、一定の音を習慣的に誤って発音する状態をいいます。

「口唇」、「舌」、「歯」などの、構音器官の構造や機能に異常があって生じる、器質的構音障害と、構音器官に異常が認められない機能的構音障害があります。

2 器質的構音障害

器質的構音障害を生じる主なものとして口蓋裂があります。

口蓋裂は、口蓋に裂け目があるため呼気流、すなわち吐く息が鼻に漏れ、共鳴異常（開鼻声）を起こすことがあります。

また、発語する時に必要な口腔の内圧、つまり口腔内の圧力が得られないために、構音を行う場所がずれ、誤った構音の状態が習慣化することもあります。

器質的構音障害には、このほか、軟口蓋が短いとか、軟口蓋の動きが不十分であることなどから生じる、「鼻咽腔閉鎖機能不全症」によるものもあります。

鼻咽腔閉鎖機能が不十分な場合、軟口蓋と咽頭の間で、呼気流の閉鎖ができず、異常構音となることがあります。

3 機能的構音障害

機能的構音障害は、構音の獲得の過程で、誤って学習された構音が固定化したものと考えられます。

幼児など、構音の獲得期にある年齢の場合には、誤った構音の状態を示すことがあり、機能的構音障害と判断できないこともあります。

4 誤り方の特徴からみた構音障害

構音障害を、誤り方の特徴によって分けると、次の三つになります。

(1) 置き換え

「さかな」[s a k a n a]を「たかな」[t a k a n a]と発音する場合のように、ある音が他の正常な音に置き換わる構音障害です。

この例では、「さかな」の「さ」が「た」に、つまり、「さ」の[S]音が、[t]音に置き換わっています。

(2) 省略

「はなび」[h a n a b i]を「あなび」[a n a b i]と発音する場合のように、必要な音を省略して発音する構音障害です。

この例では、「はなび」の「は」の[h]の音が省略されています。

(3) 歪み

ある音が不正確に発音される状態で、日本語の語音としては表記できない音として発音されます。

○弱音化

- ・構音操作が不十分なため、音が弱くなって歪みます。

○鼻音化

- ・鼻咽腔閉鎖機能の不全により呼気が鼻腔に抜けて歪みます。

○特異な構音操作の誤り

- ・日本語とは異なる構音操作を行うため歪みが生じます。

声門破裂音、口蓋化構音、側音化構音、鼻咽腔構音、咽頭摩擦音、咽頭破裂音などがあります。

☆参照 ⇒ガイド p. 54～55 構音障害の原因と要因

⇒支援資料 p. 267～207 言語障害の分類

⇒基礎・基本 p. 286～287 器質的又は機能的な構音障害

⇒テキスト p. 99～101 構音障害とは

Q 7 構音障害のある子どもの実態把握について教えてください

☆ポイント

- ・ 構音障害の実態把握は、子どもの構音器官の器質的な異常や、構音の誤りの特徴をみるために大切である。
- ・ 構音検査には、単語検査、単音節検査、文章検査がある。
- ・ 語音の聴覚的認知力の検査や、発音発語器官の運動機能の観察も重要である。

☆解説

1 構音障害の実態把握

構音障害の実態把握については、大きく分けると、構音検査、語音の聴覚的認知力の検査、発音発語器官の運動機能の観察、の三つの観点が必要です。

2 構音検査

構音検査は、構音の誤りの状況を検査するものです。単語検査、単音節検査、文章検査などがあります。構音検査によって、子どもの構音の誤りの状態、特徴を把握することができ、その状態、特徴に対応した指導を組み立てることができます。

(1) 単語構音検査

絵を子どもに示し、事物の名称や動作などを呼称させる検査です。

構音の誤りを把握するため、検査で用いる単語については、対象となる子どもの実態に応じて検討する必要があります。たとえば、特定の音の誤りは、含まれる単語の中の位置（語頭、語中、語尾）によって異なる場合が多いので、その音の単語の中の位置を考慮した単語を用いることなどです。

(2) 単音節構音検査

単音節を文字で示したり、その音を提示したりして、発音させる検査です。

構音の状態を構音点（唇、舌、歯茎、口蓋などの音を作る位置）、構音様式（破裂、摩擦などの音の作り方）によって整理し、誤りの特徴や傾向を把握します。

(3) 文や文章での構音検査

文や文章の音読や復唱、会話の観察を通して、構音の状態を把握する検査です。

3 語音の聴覚的な認知力の検査

語音の聴覚的認知力の検査は、語音弁別検査や、聴覚的記銘力検査があります。

語音弁別検査は、正しい音と誤っている音の聴覚的な弁別ができているかどうか、目的となる音を他の音と区別して抽出できるかどうか、などを検査します。

聴覚的記銘力検査は、複数の無意味音節綴りを聞かせて、それを再生させる検査で、いわゆる語音が記憶できているかどうかを見る検査です。

また、誤って構音している音について、正しい音を聞かせて復唱させ、誤り方が変化するかどうかを見る、被刺激性の検査も行います。

聴覚的な刺激によって正しい構音が行われることを被刺激性があるといい、構音の改善の見通しや、指導の方針を立てる目安になります。

4 発音発語器官の運動機能の観察

発音発語器官の運動機能の観察では、嚙む、吸う、飲み込むといった、構音の基本的な運動の可否を確認します。また、舌の挙上、口唇の狭めなど、構音動作に必要な舌や口唇の動きを観察します。

そのほか、軟口蓋や咽頭壁の動きなどについても観察します。

発音発語器官の形態や機能に器質的な問題が疑われる場合には、医療機関との連携が必要になります。

- ☆参照 ⇒ガイド p. 54～55 構音障害の実態把握
⇒支援資料 p. 194～195 構音の状態の把握
⇒基礎・基本 p. 287 構音の状態の把握
⇒テキスト p. 101～103 構音障害の状態の把握

Q 8 吃音とは何か教えてください

☆ポイント

- ・主な言語症状は、音の繰り返し、引き伸ばし、音がつまって出ない、等である。
- ・原因は分かっておらず、幼児期にどもり始める場合が多い。
- ・症状が目立つ時期と目立たない時期の「波」がある場合が多い。

☆解説

1 吃音の主な症状／発吃の時期／人口比

吃音の主な症状としては、以下の三つのタイプがあります。

- 「連発」・・・同じ音の繰り返し。＜例＞「ぼ、ぼ、ぼ、ぼく」
- 「伸発」・・・引き伸ばし。＜例＞「ぼーーーく」)
- 「難発」・・・音がつまって出ない。＜例＞「・・・ぼく」

これらの症状に対して、脳、発語器官等、器質的に明確な根拠は認められません。また、本人がどもることに不安をもち、悩み、話すことを避けようとすることも少なくありません。なお、誰でも、焦ったり、慌てたりしたときに、同じ音を繰り返すようなことがあります。こうした一時的な場合には吃音とは言いません。

吃音の症状の中核をなすのは上記の連発、伸発、難発で、その現れ方の特徴にはかなりの個人差があります。また、「えーと」等、発話の中身とは関係のない語の挿入や、単語や句の繰り返し、言い直し等が頻繁に見られる場合もあります。

吃音の発症率（生涯のある時期に吃音があった人の人口に対する割合）は約5%、吃音の有症率（ある時点における吃音がある人の人口に対する割合）は約1%と言われ、吃音者は女性よりも男性に多いことが分かっています。発吃（吃音が始まること）の時期は2～5才に多く、ほとんどが幼児期です。

2 原因について

吃音の原因については現在までのところ分かっていません。これまでに身体的な機能や素質等に関連を求める素因論、不安定な自己認識や人格構造に原因を求める神経症説、周囲の刺激に対する反応として身についたとする学習説など様々な説が提唱されてきましたが、現在のところ吃音を説明できる決定的な原因は見いだされていません。近年における脳科学や遺伝研究等の進歩は、脳の活動レベルでの何らかの問題や、遺伝的要因と環境的要因の交互作用等が吃音に関与する可能性を示していますが、吃音の原因を完全に説明できる理論は未だありません。

幼児期の吃音は自然に症状が消失する、いわゆる自然治癒の確率が高いですが、学齢期以降になると低くなるといわれています。症状が消失する場合とそうでない場合の特徴は分かっておらず、それを予測することは困難です。吃音は、症状が消失する場合もしない場合もあり、見通しが持ちにくいところも特徴といえます。

3 吃音の主な特徴

吃音のある人が話すときに、顔をゆがめたり、手を動かしたり等の随伴症状を伴うことがあります。これは、吃音の症状から抜け出すためにしようとした動作が身についたものと考えられます。また、症状が目立つ時期と比較的目立たない時期の「波」があることも特徴といえます。さらに、注意転換効果（ディストラクション効果）といわれる、他者と一緒に話すとき、音を聞きながら話すとき、いつもとは異なった話し方をするときなどに吃音症状が減少することや、苦手な（出しにくい）音や場面があることなども分かっています。

「次に話すときにうまくいかないのでは、どもるのでは」という予期不安は吃音のある人を苦しめる一つの要素ですが、このような漠然とした不安の場合も、「この文字の時にどもるにちがいない」といった確信に近い不安を持つ場合もあります。

吃音は発吃から時間が経過すると変化し、一般的に言語症状は、連発の症状から伸発、難発へと移行し、本人の意識は、吃音を気にしないで話す状態から吃音を隠す、避けようとする状態へと移行します。これをまとめると以下ようになります。

第一段階：軽い連発が中心で、あまり力まない話し方。話すことへの不安やフラストレーションはなく、意識していない。

第二段階：話し方に変化が生じ、伸発が多くなり、話すときに意識し始める。

第三段階：難発の状態になり、発語に対して緊張が生じる。随伴症状も現れ、予期不安が起こってくる。

第四段階：難発の状態が激しくなり、頻度も多くなる。予期不安や話すことへの恐怖が強くなり、話すことを回避する行動も表れる。

吃音の進展については個人差が大きく、言語症状と本人の意識・深刻さは必ずしも一致するわけではありません。自分の話し方、吃音に対して他者から否定的な見方をされる経験の蓄積は、症状や意識の進展に影響すると考えられています。

☆参照 ⇒ガイド p. 84～86 吃音について
⇒支援資料 p. 207～209 吃音
⇒基礎・基本 p. 289～290 吃音とは

Q 9 吃音のある子どもの実態把握について教えてください

☆ポイント

- ・吃音の症状（言語面）だけでなく、心理面、環境面などもあわせて、総合的な観点から実態把握を行うことが必要である。
- ・言語面では、吃音のタイプ、頻度、吃音が現れる時や場面などを把握する。
- ・心理面では、性格特性、対人関係、コミュニケーション態度、吃音に対する思いなどを把握する。
- ・環境面では、家族の状況や態度、学校での周囲の態度などについて把握する。

☆解説

1 吃音のある子どもの実態把握

吃音のある子どもが抱える課題は、吃音の症状だけではありません。吃音があることで家庭生活や学校生活に様々な問題が生じていることも考えられます。また、吃音には、本人を取り巻く周囲の人たちの意識や、生活環境、本人自身の意識なども影響しています。したがって、実態把握には、吃音の状態だけでなく、これまでの育ち、家庭や学校での生活・行動の様子、家庭や学校の環境、周囲の態度、本人の性格や社会性等の心理的な側面、吃音があることに対する本人の感情・思い、周囲への態度など、総合的な観点が必要になります。

保護者や本人との話の中から得られる情報も実態把握の重要な資料です。保護者からは、どもり始めた時期、そのころの状況、生活の変化、エピソード、周囲の態度、現在の家での吃音の状態、保護者自身の思いなどを聞くことが考えられます。本人からは、一日の生活の様子や、家族、担任の先生、友だちの様子、最近の出来事、困っていること、吃音についての思いなどを聞くことが考えられます。保護者や本人と、話しやすい関係を築きながら、思いに寄り添いながら、話を聞くことが大切です。

2 言語面（吃音症状）の把握

遊びの中などの自然な発話、自由会話、質問に対する応答（名前や住所、など）、音読などを通して、吃音の状態を観察します。どのタイプの吃音か（連発、伸発、難発など）、どれくらいの頻度か、どんなときに吃音が出やすいか、一貫性（同じ音や単語で吃音が出る）や適応性（同じ文を繰り返し読む中で、吃音が減少する状態）はどうか、随伴症状はあるか、などを把握します。

また、子どもとの関係を深める中で、吃音のことを話題にして、吃音が出やすい時や場面、苦手なことば、「波」の状況、などについて聞くことも考えられます。

吃音は、場面や状況、本人の気持ちの状態などによっても左右されますので、ある場面における観察や検査から得られる情報は、実態把握としての限界があることにも留意しておく必要があります。

3 心理面の把握

吃音は、症状に対する本人の恐れや恥じらい、話すことや話す場面からの回避など、心理的な側面にも影響を及ぼすことが少なくありません。したがって、心理的な側面の把握も重要です。

対人関係、コミュニケーション態度、吃音に対する気持ちや考え、自己意識、などについて会話を通して聞いたり、チェックリストを用いて把握したりすることが考えられます。

また、親子関係診断検査、P-Fスタディ（絵画欲求不満検査）、バウムテストなどを用いて、心理傾向を把握することも考えられます。

4 環境面の把握

（１）家庭環境

吃音には家庭環境の影響も大きいと考えられます。家族構成はもちろん、養育方針なども重要な情報です。

家族の話し方、発話スタイル、たとえば、家族の話す速度、話すときの文の長さや複雑さといったことや、本人の話し方や様々な行動に対する家族の要求水準なども吃音に影響を与えている可能性もあり、こうした情報を得ることも重要です。

（２）学校・地域環境

生活時間の多くを過ごす学校の環境、様子も重要な情報です。家庭と学校では吃音の現れ方が異なっていることも考えられます、学級担任から、授業や学校生活の様子、周囲の友だちの状況、人間関係、などについて情報を得ることも大切です。

☆参照 ⇒ガイド p. 92～93 言語障害の基礎用語の解説（吃音）

⇒基礎・基本 p. 300～301 吃音にかかわる検査

⇒テキスト p. 122～123 子どもの様子を理解する（実態把握）

Q 1 0 言語の基礎的事項の発達の遅れとは何か教えてください

☆ポイント

- ・話す、聞く等の言語機能の基礎的事項の発達が年齢に比べて遅れている、年齢に比べて未熟な状態にある子ども。
- ・一般に、「言語発達の遅れ」「ことばの遅れ」等と言われている。
- ・語彙や文の構成に課題がある、認知発達の偏りなどの課題がある、対人関係や適切な応答、文脈の把握などに課題がある、などの子どもが見られる。

☆解説

1 言語の基礎的事項の発達の遅れのある子ども

話す、聞く等の言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りがあるような状態の子どもで、一般に、「言語発達の遅れ」、「ことばの遅れ」、などと言われています。

語彙や構文の表出や理解、場に適したことばの使用、文脈の理解などが、年齢に比べて未熟であったり、言語の各側面の発達に偏りがあるような子どもです。

2 子どもの特徴から見た言語の基礎的事項の発達の遅れのある子ども

ことばの教室に通う子どもには、大きく以下の三つのタイプが見受けられます。

(1) 語彙や文の構成などに課題がある子ども

人との関わりには課題は見られませんが、語彙や構文力が未熟で、的確にことばにできない、答えられない等、ことばの表出や理解に課題が見られる子どもです。

(2) 認知発達の偏りなどの課題がある子ども

人との関わりには課題は見られませんが、特に読むこと、書くことにおいて課題が見られる子どもです。

(3) 対人関係や文間関係、文脈の把握に課題がある子ども

ことばの使用には一見課題がなさそうに見えますが、人との関わり、相手に分かる話し方や相手の話の聞き方など会話のルール、場面に即したことばの使用や気持ちを表すことばの使用など、関係性の理解に課題が見られる子どもです。

3 共通する特徴と大切なこと

言語の基礎的事項の発達の遅れのある子どもに共通する特徴としては、コミュニケーションが的確に成立しない状況が多く経験、蓄積されることで、そこから生じる自信のなさが見受けられることです。

そのため、言語の基礎的事項の発達の遅れがある子どもとの関わりにおいては、コミュニケーションの意欲を高めていくことが基本になります。指導については他項で述べますが、以下の観点が重要になります。

- ・子どもが安心して自己表現でき、表現を楽しむこと
- ・子どもが安心して失敗できる雰囲気があること
- ・音声言語以外のコミュニケーション、表現も尊重すること
- ・子どもとことばの教室担当者が、体験や気持ちの共有を図ること
- ・興味・関心のあるものや事柄を増やしていくこと

☆参照 ⇒ガイド p.112 言語発達の遅れがある子どもとは
⇒テキスト p.141 言語発達の遅れ
⇒基礎・基本 p.293 言語機能の基礎的事項の発達の遅れ

Q 1 1 言語の基礎的事項の発達の遅れのある子どもの実態把握について 教えてください

☆ポイント

- ・言語の基礎的事項の発達の遅れがある子どもの実態把握は、主に生育歴の収集と、諸検査の活用が考えられる。
- ・生育歴は子どもの課題を理解するための重要な資料であり、養育環境や乳幼児健診の結果なども子どもの発達を推測するための参考資料となる。
- ・発達検査等を用いることで、子どもの実態をより客観的に把握できるが、検査結果を過大評価しないことが重要である。

☆解説

1 言語の基礎的事項の発達の遅れのある子どもの実態把握

言語の基礎的事項の発達の遅れのある子どもの実態把握は、生育歴の把握、養育環境の把握、学校や家庭での生活の中での様子の観察のほか、言語発達検査や各種発達検査、知能検査、親子関係を把握する検査、社会生活能力検査等を用いるなど、言語の状況と、言語発達を支える諸側面の状況を把握します。

保護者等からの生育歴等の情報や、行動観察から得られる情報と、各種の検査結果を総合して、子どもの言語機能の発達の状況についての的確に把握することが重要です。

2 生育歴の収集

生育歴は、子どもが生まれてから現在に至るまでの生きた証であり、足跡でもあります。その中には、子どもの課題を理解するためのヒントが隠されている場合もあり、生育歴は重要な資料となります。

生育歴を保護者から聞く際には、どのような親子関係、あるいは兄弟関係の中で過ごしてきたのか、保護者の語りから推測することが大切です。

また、首のすわり、ねがえり、喃語、はいはい、つかまり立ち、初語、初歩等、子どもの発達が平均的であったのか、大きくずれていたのかを把握します。特に、運動面や言語面の発達、人見知りの有無などには注目します。さらに、乳幼児健康診査の結果なども合わせて聞くことで、乳幼児期の子どもの発達を推測することができます。

これらの状況から、子どものことばの遅れが、知的な発達の遅れによるものか、認知面の発達の偏りによるものか、言語環境によるものか、およその推測をするこ

とができます。

3 諸検査の活用

発達検査や知能検査、感覚・運動面の発達を評価する検査や社会生活能力検査などを用いることで、子どもの実態をより客観的に理解することができます。

子どもの実態は、個人差も大きく、また養育環境も影響しますので、検査結果だけを見るのではなく、子どもの全体的な発達を行動観察などを通して把握することが大切です。

諸検査は、個別の指導計画を作成するときに有用であるだけでなく、関係者間での情報の共有にも役立ちますが、検査の活用にあたっては、次のことに留意する必要があります。

- ・子どものどのような力を測定するのかを明確にしておくこと
- ・検査結果をどのように活用するのかの見通しをもっておくこと
- ・検査の実施や解釈に向けて、検査に習熟しておくこと
- ・検査が示す子どもの実態は、子どもの情報の一部にすぎないので、検査結果を過大評価しないこと

また、実施にあたっては、保護者や本人への説明を丁寧に行うことが大切です。

☆参照 ⇒ガイド p.112～113 言語発達の遅れがある子どもの実態把握

⇒基礎・基本 p.293 言語機能の基礎的事項の発達の遅れについての実態把握

Q 1 2 ことばの教室でよく利用されている検査について教えてください

☆ポイント

- ・言語障害の有無を大まかにみたり、知的発達、言語やコミュニケーションの発達をみるための検査がことばの教室で利用されている。
- ・利用されることの多い代表的な検査を紹介した。

☆解説

1 ことばの教室でよく利用されている検査について

諸検査は、子どもの実態を把握する、子どもを理解するために用いられます。検査結果だけを見るのではなく、保護者等からの情報や、子どもの様子の観察から得られる情報も含めて、総合的に考える必要があることは実態把握の項でも述べたとおりですが、ここでは、比較的容易に実施でき、ことばの教室でよく利用されているものについて紹介します。

○新訂版 ことばのテストえほん 言語障害児の選別検査法

聴覚障害、構音障害、吃音、言語発達の遅れなどの有無について、短時間で網羅的にみることができます。絵カードを用いて、名称を答えさせたり、自由にお話をさせたりすることを通して、大まかに子どもの障害の有無や状態を把握します。

○W I S C - IV 知能検査

全検査 I Q と四つの指標（言語理解、知覚処理、ワーキングメモリー、処理速度）で評価する知能検査です。全体的な知的能力や認知の偏りの有無などをみることができます。

○日本版 K - A B C II

子どもの知的活動を認知処理過程と習得度から測定します。認知処理を、継次処理能力、同時処理能力、計画能力、学習能力から測定し、子どもの得意な認知処理様式を見つけ、指導に生かすことができます。

○P V T - R 絵画語い発達検査

子どもの語彙の理解力をみる検査です。4コマの絵の中から、検査者の言う単語に最もふさわしい絵を選択させる方法で実施し、「語い年齢」などが算出できるよ

うになっています。

OLCスケール（増補版）、LCSA

言語やコミュニケーションの発達をみます。LCスケールの適用年齢は0歳から6歳となっています。語彙、文法、語操作、対人的なやりとり（コミュニケーション）などについて検査し、言語コミュニケーション年齢（LC年齢）と言語コミュニケーション指数（LC指数）を求めることができます。

LCSAは、「文や文章の聴覚的理解」「語彙や定型句の知識」「発話表現」「柔軟性」「リテラシー」などの領域の課題を設け、LCスケールを範囲を拡げて学齢期に適用できるようにしたものです。

☆参照 ⇒テキスト p.29 きこえとことばの教室でよく利用されている検査
⇒基礎・基本 p.298～302 主な検査の種類と方法及び留意点

第3章 「ことばの教室」における指導内容・方法

Q 1 ことばの教室における自立活動の指導について教えてください

☆ポイント

- ・ことばの教室の指導の基本は自立活動の内容に関する指導である。
- ・自立活動は、特別支援学校学習指導要領等に規定されている。
- ・自立活動は、6区分26項目あるが、子どもの実態に応じて選択して指導する。

☆解説

1. 通級指導教室における指導

通級指導教室における指導は、特別の教育課程を編成して行う障害に応じた特別の指導です。障害に応じた特別の指導とは「障害の状態の改善又は克服を目的とする指導とする。ただし、特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を含むものとする」(平成5年文部省告示第7号)と示されています。

このうち「障害の状態の改善又は克服を目的とする指導」は「特別支援学校における自立活動に相当する内容を有する指導」であり、「障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導」とは、いわゆる「教科の補充指導」を指します。したがって、通級指導教室では「自立活動に相当する指導を行うことを原則とし、特に必要があるときに、障害の状態に応じた各教科の補充指導を行う」ことになります。

なお、自立活動については、平成11年の学習指導要領改訂時にそれまでの「養護・訓練」から改められ、「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培うこと」とされました。これに従えば、通級指導教室における指導内容も「障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服」を目的とするものと考えられます。

2. 特別支援学級における指導

言語障害特別支援学級における指導は、通級指導教室と同様の指導時間数や指導内容である場合と、多くの時間を特別支援学級で学ぶ場合があります。前者の場合の指導は、通級指導教室と同様の考え方になります。後者の場合には、通級指導教室と同じように自立活動の時間を設けて指導するか、教科学習の中に自立活動の内容を含めて指導します。

3. 自立活動について

自立活動については特別支援学校学習指導要領等に示されています（特別支援学校幼稚部教育要領第2章、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章、特別支援学校高等部学習指導要領第6章）。表1に示すように6区分26項目で構成されています。

例えば、構音障害がある子どもに対して構音指導をすることは、「6. コミュニケーション」の「2. 言語の受容と表出に関する事」に該当するでしょう。吃音のある子どもに対して得意な部分を伸ばすなどして生活や学習に自信を持たせるような指導をすることは、「2. 心理的な安定」の「1. 情緒の安定に関する事」や「3. 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事」に該当するでしょう。また、言語発達の遅れのある子どもに対して、ゲーム等を通してルールを守る指導をすることは「3. 人間関係の形成」に示された4項目全てに該当するでしょう。

このように、ことばの教室で行われている指導は、自立活動のいずれかの項目に位置づけられるものですが、26項目の全てを網羅的に取り上げる必要はありません。

実際に指導計画を立案する際には、自立活動の項目を参考にしながらも、子どもの実態に即して指導内容や方法を検討します。つまり、先に自立活動の項目があるのではなく、指導計画を立案した結果として、それぞれの指導内容がどの項目にあてはまるのかを整理しておくというのが一般的な方法です。

☆参照

⇒ 手引き P22～25、P55、P60～61

表 1 自立活動の 6 区分 26 項目（特別支援学校学習指導要領自立活動編）

1. 健康の保持
 1. 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。
 2. 病気の状態の理解と生活管理に関すること。
 3. 身体各部の状態の理解と養護に関すること。
 4. 健康状態の維持・改善に関すること。
2. 心理的な安定
 1. 情緒の安定に関すること。
 2. 状況の理解と変化への対応に関すること。
 3. 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。
3. 人間関係の形成
 1. 他者とのかかわりの基礎に関すること。
 2. 他者の意図や感情の理解に関すること。
 3. 自己の理解と行動の調整に関すること。
 4. 集団への参加の基礎に関すること。
4. 環境の把握
 1. 保有する感覚の活用に関すること。
 2. 感覚や認知の特性への対応に関すること。
 3. 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。
 4. 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること。
 5. 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること。
5. 身体の動き
 1. 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。
 2. 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること。
 3. 日常生活に必要な基本動作に関すること。
 4. 身体の移動能力に関すること。
 5. 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。
6. コミュニケーション
 1. コミュニケーションの基礎的能力に関すること。
 2. 言語の受容と表出に関すること。
 3. 言語の形成と活用に関すること。
 4. コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。
 5. 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

Q 2 ことばの教室における各教科の補充指導について教えてください

☆ポイント

- ・通級指導教室における各教科の補充指導は「特に必要があるとき」に行う。
- ・単なる教科の遅れを補充するものではない。
- ・言語障害とは直接関係のない教科の指導は該当しない。

☆解説

「Q 1」で述べたように、通級による指導は、自立活動の内容を基本とし、「特に必要があるとき」に各教科の補充指導を行うこととなっています。つまり、各教科の補充指導が指導の多くを占めることは適切ではないと考えられます。

また、各教科の補充指導の内容については、「障害の状態に応じた特別の補充指導であって、単なる教科の遅れを補充するための指導ではありません。例えば、言語障害の場合、その障害があるため遅れをきたしている国語の指導を行うのが『各教科の指導』であり、それとは直接関係のない算数の遅れの指導をすることは、これに該当しません」。

具体的にはどのような指導内容が考えられるでしょうか。文部科学省は「手引き」において、以下のように説明しています。

言語障害については、自分の考えをまとめ他人に伝える点に困難な面があり、補充指導が必要となる場合があります。

○国語及び英語

- ・教科書の文章の音読に関し、的確な発音で、かつスムーズに行うことができるようにする指導
- ・教科書の文章をもとに、感想や意見、質問をまとめて話せるようにする指導

○社会（及び生活又は総合的な学習の時間）

- ・社会科等の授業の中で、実際に作業したり、体験したりしたことをまとめて発表する際に、要領よくかつ適切に話せるようにする指導

○音楽

- ・歌唱に関し、的確な発音で、かつスムーズに行うことができるように自信

このように、「手引き」では言語障害に関係する教科として、国語、英語、社会、

生活、音楽、領域として総合的な学習の時間を示しています。子どもの実態によっては、これ以外の教科や領域に関して補充指導を行っていることがあるかもしれませんが、その場合には「単なる教科の遅れを補充する指導」になっていないかを検討する必要があると考えられます。

また、「手引き」の記述から、通級による指導で行われる各教科の補充指導は、通常の学級における各教科の指導そのものではないと考えられます。音読の指導やまとめて話せるようにする指導などを重点的に行うことによって、通常の学級における各教科の学習がスムーズに行われるようになることが、通級による指導における各教科の補充指導であると言えます。

したがって、各教科の補充指導を行うにあたっては、子どもが在籍する通常の学級の学習内容や学習方法を十分知っておく必要があります。在籍学級の担任との連携は必須であると考えられます。

☆参照

⇒ 手引き P22～25、P69～73

Q 3 個別の教育支援計画や個別の指導計画について教えてください

☆ポイント

- ・個別の教育支援計画は長期的な視点で子どもを支援するための連携ツールである。
- ・個別の指導計画は指導を実際に行う際のきめ細かい計画である。
- ・個別の教育支援計画や個別の指導計画は在籍学級も含め学校全体で作成する。

☆解説

1. 個別の教育支援計画

乳幼児期から学校卒業後までの長期的な視点に立って、医療、保健、福祉、教育、労働等の関係機関が連携して、障害のある子ども一人ひとりのニーズに対応した支援を効果的に実施するための計画を「個別の支援計画」と呼んでいます。その内容としては、障害のある子どものニーズ、支援の目標や内容、支援を行う者や機関の役割分担、支援の内容や効果の評価方法などが考えられます。

「個別の教育支援計画」とは、「個別の支援計画」を、学校や教育委員会の教育機関が中心となって策定するものを指します。

ことばの教室に入級する前に何らかの支援を受けてきた子どもには、すでに他の機関で、個別の支援計画や個別の教育支援計画が策定されていると思います。また、地域によっては、「相談支援ファイル」や「サポートファイル」等の名称で、個別の教育支援計画と同じ内容と役割を持つファイルを作成し保護者が管理している場合もあります。就学期に特化したものとして「就学支援ファイル」等の名称で、幼児期の子どもの実態や支援内容を就学先の学校につなぐためのファイルを使っている地域もあります。これらは全て「個別の教育支援計画」と考えることができます。

個別の教育支援計画によって、ことばの教室での指導内容や方法を検討する際に重要な情報を得ることができます。また、ことばの教室での指導が、その子どもにとって初めての特別な支援に当たる場合には、新たに個別の教育支援計画を作成することになります。ことばの教室では、個別の教育支援計画を基に、個別の指導計画を作成し、指導と評価を行いながら、今後の支援に関する計画を長期的な視点で書き加えていきます。その際、保護者や関係機関の意見も参照し、より良いものにしていくことが重要です。ことばの教室での指導が終了した場合には、ことばの教室で作成した個別の教育支援計画を他機関に引き継ぐことになります。

2. 個別の指導計画

「個別の指導計画」とは、実際に指導を行うためのきめ細かい計画であり、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のことです。例えば、単元や学期、学年ごとなどに作成し、それに基づいた指導を行います。

個別の指導計画の様式や作成方法を既に整えていることばの教室も多いと思いますが、全難言協の「テキスト」第3章には、ことばの教室における個別の指導計画の作成方法や記入例が豊富に掲載されていますので参考にすることができます。

また、各都道府県や区市町村教育委員会では、個別の教育支援計画や個別の指導計画について、様式を示したり、記入する内容や作成手順等について解説するマニュアルを作成したりしています。作成にあたってはそれらを参照することが必要です。

なお、小学校の学習指導要領総則の「第2 内容等の取扱いに関する共通的事項」には、「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」と記されており、中学校の学習指導要領にも同様の記載があります。学習指導要領解説によれば、「指導についての計画」とは個別の指導計画であり、「連携した支援のための計画」とは個別の教育支援計画を指します。

このことから、ことばの教室に通う子どもの個別の教育支援計画や個別の指導計画は、ことばの教室だけが作成するのではなく、在籍する通常の学級においても作成するか、両者が連携しながら一体的に作成することが求められていると考えられます。ことばの教室における指導と在籍学級における支援が連続することは極めて重要であり、ことばの教室と在籍学級との連携のツールとしても、個別の教育支援計画や個別の指導計画を活用することが大切です。

☆参照

⇒ テキスト 第3章

Q 4 指導形態について教えてください

☆ポイント

- ・ことばの教室の指導は個別指導を基本としている。
- ・子どもの教育的ニーズによっては小グループ指導を行うこともある。

☆解説

ことばの教室での指導は、通級する子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じて行われるもので、子ども一人と担当者一人で行う、1対1の個別指導が指導形態の基本と考えられます。必要に応じて、複数の子どもと複数の担当で、同じ場や同じ時間を過ごして指導を行う場合があります。こうした指導形態を「小グループ指導」とか「小集団指導」と呼ぶことがあります。

国立特別支援教育総合研究所による平成23年度「全国調査」では、「ほとんど1対1の指導」が54%、「1対1の指導を中心に小グループ指導を併用」が33%、「小グループ指導を中心に1対1の指導を併用」が4%、「ほとんど小グループの指導」が2%（その他が7%）という結果でした。全体の4割程度の教室で小グループ指導を行っていることがわかります（結果には難聴学級と通級を含む）。

また、この結果を、過去2回（平成13年、平成18年）と比較すると、小グループの指導の割合が多くなっています。

この調査では、どのような教育的ニーズのある子どもにどのような指導形態を取っているかは、明らかにしていませんが、指導形態の選択は、子どもの教育的ニーズにより作成した個別の指導計画に基づき指導のねらいに即してなされていると考えられます。個別指導のみでねらいが達成できる場合もあるでしょうし、個別指導で1対1でのコミュニケーションを楽しみ、豊かにする中で、少しずつ多人数でのコミュニケーションへと広げていくことをねらいとする場合もあるでしょう。また、子どもの教育的ニーズが対人関係や社会性にあり、複数の子どもや担当者の中で、順番を待ったり、ルールを理解したりする経験を積むことなどで、ねらいに迫っていく場合もあると考えられます。

☆参照

⇒ ガイド 第5章

ことばの遅れ 第3章 V.

Q 5 構音指導の基本について教えてください

☆ポイント

- ・ 構音指導は、発語器官の運動機能や聴覚的な認知力の指導と組み合わせて行う。
- ・ 在籍学級や家庭との連携が重要である。
- ・ 子どもの心理面を含めて多面的な指導を行うことが重要である。

☆解説

1. 構音指導の概説

構音を改善する指導は、発語器官の運動機能を高める指導、音の聴覚的な認知力を高める指導と組み合わせて行うことが一般的です。また、子どもの実態に合わせ、単音、単語、短文、文章、会話の順で練習を進める等課題の難易度を考慮して指導を進める必要があります。

障害を改善する指導では繰り返し練習することで習熟を図る必要があり、家庭や在籍する通常の学級と連携して指導を進めることが不可欠です。

また、構音障害のある子どもには、単に発音に誤りがあるだけでなく周囲とのコミュニケーションに不都合があったり、学級集団での適応面でのつまずき、学習に自信がないなどの心理面での課題があったりする子どもも少なくありません。通級児が在籍する通常の学級においては、構音障害によって通級児が自信をなくしてしまったり、他児のからかいの対象になったりしないような配慮が必要です。

指導に当たっては多側面から子どもをとらえ、通級による指導の担当教員だけでなく保護者や在籍する通常の学級の担任と連携し、多面的な指導・支援を行うことが重要です。

2. 構音指導の実際

構音指導は以下の3つの要素で構成されるのが一般的です

(1) 発語器官の運動機能の向上

舌の挙上、舌先の口角付着、口唇の狭めや閉鎖などの動きを取り出して練習することのほか、具体的な構音動作に結び付けた練習を行うことも有効です。

(2) 音の聴覚的な認知力の向上

構音障害のある子どもの中には、正しい音と発音している誤った音との区別ができ

ない子どもがいます。このような子どもについては、正しい構音を獲得するためには誤った音と正しい音の違いが弁別できることや、音と音の比較・照合、音の記憶や再生ができることが必要です。そのための具体的な指導として次のようなことが考えられます。

- ・ 語音のまとまりの中からの特定の音の聞き出し
- ・ 音と音の比較
- ・ 誤った音と正しい音の聞き分け

音の聴覚的な認知は、一般的には単音、単語、文などの順で難しくなるので、練習を組み立てる場合には容易な課題からより難しい課題に向けてスモールステップで取り組ませる必要があります。

(3) 構音の指導

構音を誤って習得した子ども、また習得していない子どもには、正しい構音の仕方を習得させる必要があります。そのための具体的な指導として次のようなことが考えられます。

- ・ 構音可能な音から誘導する方法
- ・ 構音器官の位置や動きを指示して、正しい構音運動を習得させる方法
- ・ 結果的に正しい構音の仕方になる運動を用いる方法
- ・ 聴覚的に正しい音を聞かせて、それを模倣させる方法

☆参照

⇒ 基礎・基本 P287～P289
テキスト 第9章
連携 第3章 I、II
発音教室

Q 6 吃音の関する指導の基本について教えてください

☆ポイント

- ・吃音は完全に消失しないことを踏まえて指導を行う必要がある。
- ・肯定的な自己意識を持てるような支援等、心理面に関する支援が重要である。
- ・在籍学級担任や保護者への啓発や連携が重要である。

☆解 説

1. 吃音に関する指導の概説

現在のところ吃音症状を確実に治癒できる指導法はありません。結果的に治癒する場合はありますが、吃音症状が完全には消失しないことも踏まえて、言語症状・話し方の改善に向けての指導だけでなく、吃音の症状をうまくコントロールする、吃音症状はあってもコミュニケーション意欲や表現力を高める、自分に自信を付ける、自己肯定感を高めるなどの指導、更には周囲への啓発等も含めて、指導・支援を多面的に行うことが大切です。

また、通級児が在籍する通常の学級においては、吃音があることによって通級児が自信をなくしてしまったり、他児のからかいの対象になったりしないような配慮が必要です。

2. 吃音に関する指導の実際

(1) 言語症状への指導・支援

言語症状に対する指導は、子どもが話す自信を得たり、少しでも話しやすい話し方を得たりすることにねらいがあり、子どもが吃音を治さなければいけないものとしてとらえてしまわないよう配慮する必要があります。吃音を治さなければいけないものにとらえると、吃音のある自己を否定し様々に自信をなくすことになりかねません。また、コミュニケーションは話し手と聞き手の間で情報や情動を伝え合う作業であり、両者の共同作業と言えます。したがって、コミュニケーションは話し手、聞き手のどちらか一方の問題ではなく、双方の関係の問題とも言えます。コミュニケーションは流暢に話さなければ成立しないものではなく、相互の関係や意欲、気持ちが大切であることを理解させるようにします。

吃音の症状に対しては以下のような指導があります。

- ・自由な雰囲気ですらに話すことを経験させる指導

- ・流暢に話せたという自信を体験させる指導
- ・楽に流暢にどもる指導
- ・難発の状態からの脱出法の指導
- ・苦手な語や場面に対する緊張の解消
- ・コミュニケーションに関する指導

(2) 心理面に関する指導・支援

吃音があることで話すことや人とのかかわりに自信をなくし、不安が生じたり失敗経験などから自己を肯定的にとらえられなくなるといった問題が生じる場合も多くあります。うまくいかないことをすべて吃音のせいだ、と考えたり、何事にも積極的になれず、逃避したりするといったことにもなります。吃音が子どもの生き方にまで負の影響を及ぼさないよう、肯定的な自己観を支えていくことが重要な指導・支援になります。

また、他の吃音のある子どもと共通の指導の場を設定するなどして、同じ悩みをもつ仲間と出会う、語ることが自信や勇気を得られるだけでなく、将来に向けて支え合っていく仲間を得ることにもなり重要な支援となります。さらに子どもが得意なことを見つけ、それを伸ばすことも自己肯定感を支える支援として重要と考えられます。

(3) 家族や通常の学級等、周囲への啓発

吃音は周囲の態度・反応によっても左右されます。周囲がよい聞き手であると、症状にも話す意欲等本人の気持ちの面でもよい影響が表れます。

家族や通常の学級の担任等、子どもの周囲に対して、吃音に対する正しい情報を提供することが必要です。どもると周囲が嫌な顔をする、悲しそうな顔をする、叱るといったことは吃音にとって悪影響を与えます。基本的には周囲によい聞き手になってもらうよう啓発することが重要です。また、家庭において吃音の話がオープンにできるような雰囲気をつくってもらえるようにすることも大切です。

☆参照

- ⇒ 基礎・基本 P290～293
- テキスト 第10章
- 連携 第3章 III
- 吃音学習
- 吃音支援

Q7 ことばの遅れに関する指導の基本について教えてください

☆ポイント

- ・言葉に限らず言語機能の基礎的事項の発達に関する諸側面の指導が必要である。
- ・コミュニケーションを楽しめるような指導が重要である。
- ・在籍学級担任や保護者等、周囲との相互作用への働きかけが重要である。

☆解説

1. ことばの遅れに関する指導の概説

言語機能の基礎的事項に発達の遅れのある子どもへの指導・支援は、子どもの言語機能の実態に応じて個別指導を行うことと同時に、在籍学級や保護者など、子どもを取り巻く周囲環境への働きかけ等を行うことが大切です。

言葉は、実体験をし、心が動く中で育まれるものです。ことばの教室においては、実物に触れたり、実体験をしたりする機会を設定し、それを言語化していくことが指導の基本になります。また、日常の生活の中で、子どもが様々な文化に触れる機会を設定することも大切です。季節の変化に伴ってその折々の風物を題材にした壁面構成などの掲示の工夫、遊びやスポーツ、音楽、絵画等を題材としたものなど子どもの興味や関心を喚起するような活動を工夫しながら行っていくことが大切です。

2. ことばの遅れに関する指導の実践

(1) 個別指導

言語機能の基礎的事項に発達の遅れのある子どもへの個別指導は、言語機能の基礎的事項の発達に関する諸側面に働きかける指導や、既に習得されている言語機能の基礎的事項を整理し広げていく指導などが考えられます。

- ・言語機能の基礎的事項の発達を支える指導
 - ・コミュニケーション態度・意欲の育成・向上を目指した指導
 - ・言語活動の楽しさを学ぶ必要がある子どもへの指導
- ・言語機能の基礎的事項を整理したり拡充したりする指導
 - ・語いや文を構成するなどの基礎的な力の拡充を目指した指導
 - ・話す、聞く、読む、書くなどの言語スキルの向上を図る必要のある子どもへの指導

言葉は様々な人とのかかわりや経験によって育まれ、社会性や運動能力など様々な

能力が統合してその機能が向上していくものです。したがって、言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りのある子どもには、幅広い指導が求められます。上記のような指導のほかにも、下記のような視点を基本に指導していくことが必要でしょう。

- ・子どもが能動的に取り組めるような学習課題を設定すること
- ・スモールステップで学習を進めていくこと
- ・子どもが行ったことに対して即座に評価を返すこと
- ・繰り返し行うこと

(2) 子どもを取り巻く周囲の環境の整備と働きかけ

言葉は、子どもを取り巻く周囲の環境との相互作用によって、発達していくことは言うまでもありません。例えば、家庭での日々の生活の中で、保護者や家族との共感的な関係が成立し、コミュニケーションが豊かであることは言語発達にとって重要です。また、在籍する通常の学級においては、特に担任教師やクラスメイトとのコミュニケーションが重要です。特に、通常の学級における活動の中で支援する場合は、あくまでも担任の指導内容やねらいに沿えるように事前に話し合いを持つようにします。

通常の学級での実際の指導場面では周囲の児童生徒の動向にも気を配り、支援する子どもに個別にかかわり過ぎることで、その子どもに差別感や孤立感、差恥心などが生まれないよう十分配慮することが大切です。

また、周囲の子どもに理解を求めるには、総合的な学習の時間などで障害に関する学習が展開できるように、在籍学級担任に対して専門的な知識の提供を行うことも重要です。

☆参照

⇒ 基礎・基本 P293～297

テキスト 第11章、第12章、第13章

連携

ことばの遅れ

Q 8 指導内容を検討するときに留意すべきことについて教えてください

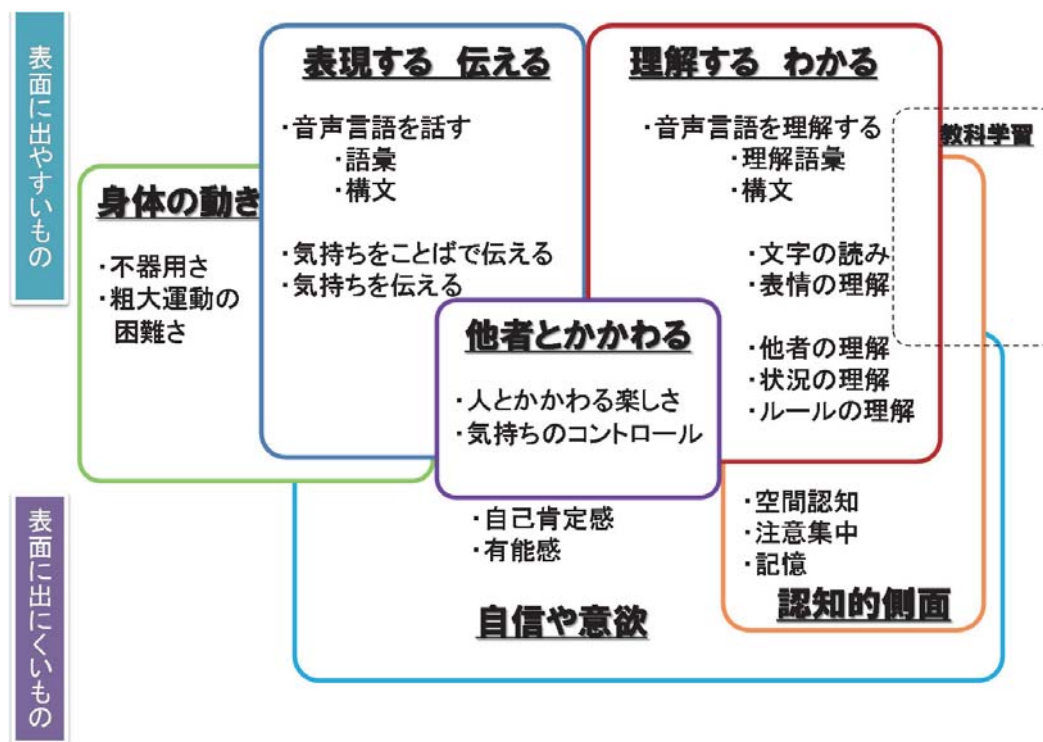
☆ポイント

- ・言語症状に限らず子どもの全体を捉えて指導内容を検討する必要がある。
- ・自信や意欲など表面に出にくいものへの着目と支援が重要である。
- ・自立活動に相当する指導を基本とし、各教科の補充指導は必要な場合にのみ行う。

☆解説

ことばの教室に通う子どもたちの中には、言語症状に加えて、自分に自信が持てないとか、他者とのかかわりに課題があるとか、運動面にも課題があるなど、様々な教育的ニーズのある子どもがいます。このため、言語症状のみに着目した指導を行うことにとどまらず、子どもの全体像を的確に捉え、表面に現れる姿の背景にあるものを探りながら指導内容を検討する必要があります。ここでは国立特別支援教育総合研究所が実施した研究（「ことばの遅れ」）から、ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導を例に、ことばの教室の指導内容について述べます。

「ことばの遅れ」では、ことばの遅れを主訴とする 91 名の子どもに対する指導内容を分析しました。その結果、ことばの遅れに関する指導内容は、下図に示すように「表



現する 伝える」、「理解する わかる」、「身体の動き」、「認知的側面」、「自信や意欲」、「他者とかかわる」、「教科学習」の7項目と「その他」に分類されました。

このうち、「表現する 伝える」「理解する わかる」「身体の動き」「教科学習」「他者とかかわる」は、子どもの「表面に出やすいもの」と捉えることができます。一方、「認知的側面」と「自信や意欲」は「表面に出にくいもの」と捉えることができます。

「表面に出やすいもの」のうち、「表現する 伝える」と「理解する わかる」の2つはことばの遅れの指導の中心になるものです。しかし、「身体の動き」も「表現する 伝える」際に欠かせないものです。話すこと自体が「身体の動き」と捉えることができますし、伝える手段には身体的な表現もあります。また、不器用さや粗大運動の困難さがあるために伝えることが困難である子どももいると考えられます。

「表面に出にくいもの」のうち「自信や意欲」は子どもの活動の基礎となる重要な要素であり、全7項目の全ての背景にあるものと考えられます。「認知的側面」は、「理解する わかる」ために重要であり、「教科学習」を行う際の基礎となるものです。

以上の5項目全てと関係し合うのが「他者とかかわる」ことです。他者とのかわりについて指導するためには、ここで取り上げた5項目全ての要素を検討し、指導することが必要であると考えられます。

実際の指導では、指導開始当初には「自信や意欲」を重視した指導を行うことが多く見られます。つまり、子どもの課題について、すぐに直接的に指導するのではなく、子どもの好きなことや得意なことを指導に取り入れ、子どもが自信を持てるような指導や担当者との良好な関係作りを大切にすることからはじめていました。その後の指導では、「表現する 伝える」や「理解する わかる」のように、直接、言語に関係しそうな内容ばかりではなく、身体を使った活動によってイメージを他者に伝えようとする指導や、絵カードを通して状況を理解する力を高めたり、小集団活動において他児とのコミュニケーションを豊かにしたりする指導など、「身体の動き」や「認知的側面」への指導も重視されています。

ここではことばの遅れを例に解説しましたが、構音障害や吃音においても、同様のことが言えます。

なお、本章の「1.」で述べたように、ことばの教室での指導は、特別支援学校の「自立活動」に相当する指導を基本とし、特に必要な場合に「各教科の補充指導」を行うものです。したがって、自立活動に相当する指導を全く行わず、各教科の補充指導のみを行うことは、通級による指導の目的と異なるという点に、留意が必要です。

☆参照

⇒ ことばの遅れ 第4章、第5章

Q 9 子どもの自己認識や障害認識を育てるにはどのようにしたらよいか 教えてください

☆ポイント

- ・ことばの教室における指導は言語症状を治すことが全てではない。
- ・子どもの言いたいこと、良さや得意分野に着目したかかわりが重要である。
- ・言語症状は治らないとしても肯定的な自己意識を持つことはできる。

☆解説

ことばの教室に通う子どもの中には、構音障害が改善されるなど、言語症状が「治る」ことによって指導が終了する子どもたちがいます。この子どもたちは、治ることで肯定的な自己認識を持つことができるかもしれません。

一方、治りにくい構音障害のある子どもがいますし、吃音や言語発達の遅れのある子どもでは、「治る」ということを想定することが難しい場合もあります。治ることが難しい子どもに対して、言語症状の改善だけをねらいとした指導を繰り返すことは、失敗経験の蓄積につながります。それは、ただでさえ、言語に関して困難さを感じている子どもに苦手意識を増すことになり、子どもが否定的な自己認識を持ったり、うまくいかないことがあると言語症状のせいにしてしまったりするなど、不適切な障害認識を持つことにつながります。

言語症状がどうであれ、子どもたちは、「いま ここ」で、自分の手持ちの力を使って、懸命に生きています。たとえ治らないとしても、自分のうまくいかなさにつき合いながら、持てる力を使い、必要に応じて支援も活用しながら生きています。周囲の人々が、治すことにこだわらず、そうした子どもたちの姿をありのままに受け入れて認めることができれば、子どもたちは安心して自己表現し、自分を好きになることができるでしょう。

子どもたちの姿をありのままに受け入れることは、たやすいことではないかもしれませんが。ことばの教室の担当者として、「子どもや保護者は治すためにわざわざことばの教室の通っているのだ。だから、治す努力を続けなければならない」などと考えてしまうこともあると思います。

しかし、治ることに焦点化した指導が、子どもを苦しめたり、子どもと担当者との関係を苦しいものにしたりすることもあるのではないのでしょうか。

そうならないために、本章で繰り返し述べてきたように、ことばの教室での指導は「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服」することがねらいであり、それ

は、障害そのものの改善・克服によってのみ達成されるわけではないことを確認したいと思います。つまり、子どもの言語症状が変わらず、治らないとしても、周囲の人々の関心が子どもの言語症状ではなく「言いたいこと」に向けられたり、周囲の人々のまなざしが、子どもの苦手なことではなく、良さや得意分野に向けられたりすることなどにより、子どもは、自己認識を肯定的なものにすることができたり、適切な障害認識を持つことができます。そのことにより、心理的な安定が得られ「学習上または生活上の困難」を改善することができるでしょう。

このように、治すことだけがことばの教室の指導ではなく、言語症状はどうであれ、子どもが言いたいことを十分に言えることを大切にすることや、子どもの良さや得意分野を大切にしたかかわりを行うことも重要な指導であると言えます。

言語障害教育では、特に吃音のある子どもの自己認識や障害認識について、実践的な研究が積み重ねられてきました。

例えば、「吃音学習」や「吃音支援」では、ことばの教室において、吃音があっても子どもが言いたいことを十分に言える雰囲気を作ること、ことばの教室担当者が吃音に対して否定的な意識を持たないこと、子どもが吃音に関して話せるような関係性を作ること、子ども自身が吃音について知ろうとすることを支援することなどの大切さが報告されています。

☆参照

- ⇒ 吃音学習
- 吃音支援

Q10 指導終了はどのように判断したらよいか教えてください

☆ポイント

- ・主訴の解消や指導目標の達成の状況が指導終了の基準となっている。
- ・本人や保護者の意見も踏まえて総合的な判断をすることが大切である。
- ・言語症状が改善しても他の教育的ニーズがあれば指導を継続する場合がある。

☆解 説

ことばの教室での指導は、主訴が解消されるか指導目標が達成されることで終了になることが一般的ですが、実際には小学校または中学校の卒業によって終了になることもあります。

国立特別支援教育総合研究所が平成 13 年度に実施した全国調査の結果では、指導終了の決定に至るまでの手続きや終了の判断基準について、次のように整理しています。

1. 指導終了の決定に至るまでの手続き

- ・担当者が、本人・保護者と相談して決める
- ・教室のケース会議で審議し終了の判断をする
- ・担当者が、在籍学級担任、在籍校校長の考え・意見も考慮に入れて判断する
- ・担当者が判断した結果を就学指導委員会に報告し書面での審査を経て終了する
- ・担当者が判断した結果を教育委員会に報告し終了する

以上のように教室によって様々な手続きの仕方がありますが、平成 25 年度の学校教育法施行令改正における就学先決定の手続きを参考にすると、本人や保護者の意見も含めて、総合的な判断を行うことが大切だと考えられます

2. 終了の判断基準

障害の改善、解消など客観的な評価に基づく判断と、本人や保護者の「困らなくなった」「安心した」などの主観的な状況の変化を合わせて終了の判断の視点となっていました。また、言語障害の改善だけでなく適応状況が判断の基準としてあげられています。具体的には以下のようなものです。

- ・障害の状況の改善・解消があれば終了とする
- ・主訴が解消されれば終了とする

- ・障害の状況がある程度解消されて、本人や周囲が困らない程度であれば終了とする
- ・構音障害発音明瞭度 85%以上を目安にする
- ・吃音は、症状の安定、心理的な安定を目安にする
- ・ことばの発達について保護者が将来の見通しをもてるようになること

一方で以下のような回答結果もあり、言語症状の改善だけでは終了とせず、子どもの学習上又は生活上の困難の程度により判断している場合があります。

- ・ことばの面では改善されても、適応面で問題があれば指導する
- ・卒業まで通級指導を継続する

☆参照

⇒ ガイド P30

第4章 「ことばの教室」が行う連携

Q 1 ことばの教室の設置校との連携について教えてください

☆ポイント

- ・ことばの教室の仕事について、管理職をはじめとして多くの学校職員に理解してもらう必要がある。
- ・ことばの教室の担当者としての専門的な知識や情報を提供していく。

☆解説

ことばの教室は、指導の対象となる児童生徒の指導だけでなく、その保護者や学級担任との連携も重要です。また、設置されている学校や地域の学校など他の教育機関などへの情報提供や相談・支援などの働きかけもその役割の一つとして考えられます。このような幅広い役割のあることばの教室は、設置する学校と密接な連携をとることが重要です。

ことばの教室が設置されている学校には、言語に関する指導教材や検査器具が準備されており、個別指導に適した静かな環境があり、担任以外の立場で関わることができる教職員がいるという、人的・物的資源があるという利点があります。これらの利点が設置校で活きるように取り組んでいくことが大切です。

1. 設置校での校内支援

「ことばの教室」の担当者の時間割は、地域の中の「ことばの教室」として他校通級生を受け入れる性格上、1時間目と午後、特に児童の放課後に当たる時間帯に指導が集中しやすい状況があります。そのため、校内の学級担任とは異なった動きをする場面も出てきます。

設置校内において、担当者同士でのケース会議や教材研究の時間を確保しながらも、校内の一員として校内支援にも関わるように心がけることが大切です。校内において学級担任、専科担当教員、それ以外の教職員も含めて互いの役割を尊重し合える関係ができることが、ひいては通級による指導の充実にもつながっていくのではないかと考えます。

また、「ことばの教室」に通ってくる児童生徒の対象は、通常の学級に在籍していることが原則であることからすると、より効果的な支援を進めていくためにも、障害の状況の共通理解、学級集団での配慮事項の確認等、通級担当者とは在籍学級担任が二人三脚の体制を組むことも不可欠です。

2. 校内の特別支援教育体制における役割

平成 23 年度の全国調査において、学級・教室の設置校の特別支援教育体制で指名されている役割について、1. 特別支援教育コーディネーター、2. 校内委員会等の委員、3. 校内就学指導委員会等の委員、4. その他 について複数選択

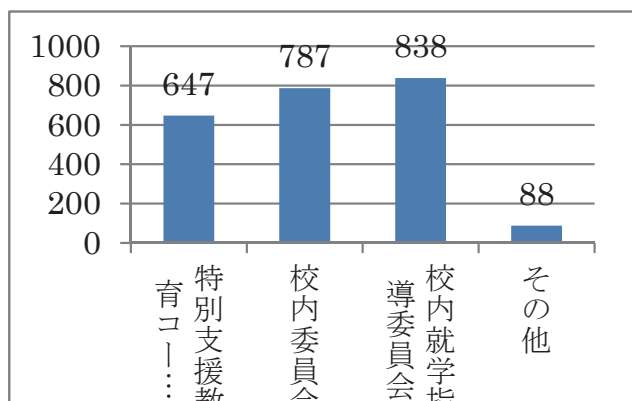


図 校内の特別支援教育体制で指名されている役割

で尋ねました。設置校の特別支援教育体制で学級・教室の担当者が指名されている役割では、校内就学指導委員会の委員を最も多く担っており、次いで校内委員会、特別支援教育コーディネーターでした。これらのいずれかの役割を兼ねている場合も推測されます。その他の記述欄には、教育相談担当、生徒指導部（教育相談）担当、特別支援教育組織の担当者やチーフなどが記述されていました。

で尋ねました。設置校の特別支援教育体制で学級・教室の担当者が指名されている役割では、校内就学指導委員会の委員を最も多く担っており、次いで校内委員会、特別支援教育コーディネーターでした。これらのいずれかの役割を兼ねている場合も推測されます。その他の記述欄には、教育相談担当、生徒指導部（教育相談）担当、特別支援教育組織の担当者やチーフなどが記述されていました。

3. 校内研修での理解・啓発

特別支援教育の充実が学校目標や努力点に挙げられることが多くなりました。その一端を担う「ことばの教室」は、その位置づけも大きくなっています。

設置校内の職員研修では、「ことばの教室の業務内容」「ことばの教室の指導事例」「ことばやきこえの障害の理解」「各種発達検査の紹介」などのテーマで校内研修をすることも考えられます。さらに、他校通級児童生徒の在籍校においても、その子どもへの指導の共通理解を行い、「ことばの教室」の理解・啓発につながる機会があれば、その場を活用することが必要です。

「教室便り」等の発行も啓発の材料として、大事にしたい取り組みです。内容は、「指導の様子」「児童の作品（絵や作文）」「言語やコミュニケーションに関する情報」「親の会の活動の様子」などが考えられます。通級児童生徒の保護者や在籍学級担任をはじめ、校内の教職員へ配布し、ことばの教室の活動の理解につなげることが大切です。

☆参照 ⇒ガイド第 6 章 P139～、全国調査 C-3 学級・教室の経営等 P21、
連携第 2 章 P7～、第 3 章ⅡP41～、第 4 章ⅣP95～

Q2 指導している子どもの在籍学級の担任との連絡方法を教えてください

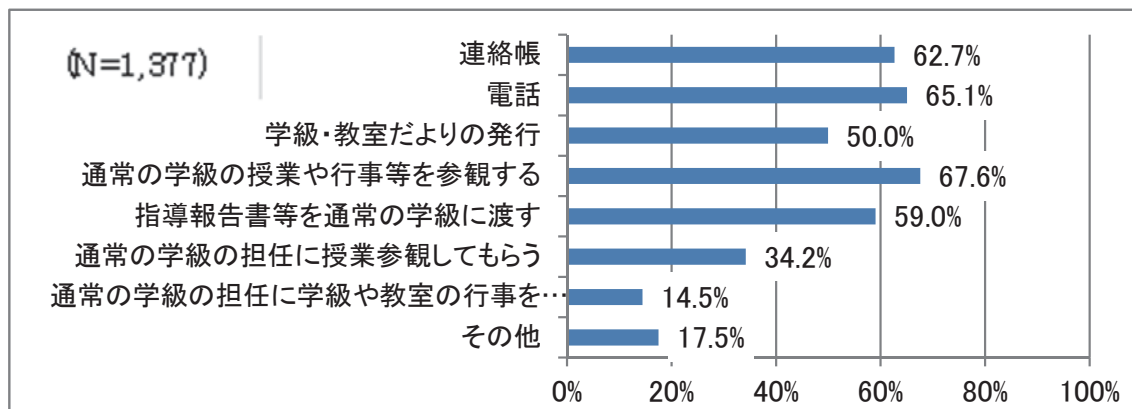
☆ポイント

- ・子どもの姿を理解するためには、在籍学校・学級での様子を知っておくことも必要である。
- ・在籍学級の担任の忙しさを念頭に置きながら、協働して子どもを支えていく姿勢が大切である。

☆解説

1. 全国的な状況

平成 23 年度の全国調査では、指導に関する在籍学級の担任との連携に関して、下記の図に示すような結果でした。「通常の学級の授業や行事等を参観する」が最も多く、次いで「電話」、「連絡帳」による情報交換でした。「その他」で記述内容として多かったのは「学級担任との連絡会等」、「口頭で随時情報交換（「職員室で」や「立ち話で」等）、「メールでの連絡」でした。



2. なぜ、連携するのですか

通級児童生徒は週の数時間を「ことばの教室」で過ごしますが、他の大部分の時間はそれぞれに在籍する学校・学級で過ごします。子どもの姿を理解するためには、在籍学校・学級での様子を知っておく必要があります。

子どもは本質的には変わらないにしても、それぞれの場で違った姿を示しています。個別の場ではのびのびしている子どもが、集団の中では萎縮してしまうことがあります。安心できる家庭ではわがまま放題ということもあります。もちろん、その逆のパターンもあります。そのような様々な様子を知っておくことは、子どもを理解する

上で大切なことです。

また、ことばの教室で指導を進めていることが、集団の中でも発揮できているかを確かめることは、指導の内容を考える上で非常に重要なことです。そのために、在籍学級や保護者と連携しながら、指導を進めていくことが大切です。

3. 連携の際に気を付けることは

(1) 管理職の理解と協力を得ることが大切です。

他校通級の児童生徒の場合、ことばの教室と在籍学級の連携は、学校間の関係となります。学校間の行き来については、旅費が関係したり文書による手続き等が必要になったりしますので、管理職の理解が連携の在り方に大きくかかわってきます。ことばの教室の役割を含め、連携の目的や意義について説明し、管理職の理解を得ることが大切です。

(2) 担任の先生とは、協働の姿勢を持ちます。

ことばの教室で個別に対応することで、子どもの細かい様子を把握することができ、適切な対応もできます。そのため、在籍学級担任と話す時、つい優位な立場と錯覚してしまう恐れがあります。あくまでも子どもと接する場の違いによるものと意識しておくことが大切です。学級担任への情報提供が、指導めいた言い方になったり、自分の見方や考え方を押しついたりすることのないよう、気を付ける必要があります。在籍学級担任と協働して子どもを育てていく、という視点を忘れないでください。

(3) 担任の先生と保護者の関係がよくなるような情報を提供していきます。

ことばの教室担当者は、子どもを個別にみる場面が多いので、学級担任に比べて、保護者の見方により近い部分があるかもしれません。学校の教員としての立場では学級担任に近い部分もあると思います。両方の立場が見えるということは、保護者と担任の関係をつなぐのにとっても有効です。双方から話を聞くので、情報を一番多く持つ立場になることもあります。伝えた方が良い情報と胸にしまっておく方が良い情報を区別しましょう。その判断は、内容だけでなく、相手の受け取り方も考慮しなければなりません。子どものための連携であることを忘れずに、連絡を取り合いながら連携・協働を進めていくことが大切です。

☆参照 ⇒ガイド第6章 P135～、全国調査 C-2 学級・教室の経営等 P20、
連携第2章ⅡⅢⅣP15～、第3章ⅢP50～、第4章ⅠⅡP71～

Q3 指導をすすめていくに当たり、保護者との連携について教えてください

☆ポイント

- ・さまざまな思いを抱いている保護者の気持ちに、寄り添うことが大切である。
- ・子どもへのかかわりに関して、家庭と教室とが同じような方針をとることが大事である。

☆解説

「ことばの教室」には、様々な課題のある子どもが通級してきます。そして、その親も子どもに関する様々な心配や不安を抱えています。ことばの教室では、保護者への支援と連携との両方の対応が求められます。

保護者は、これまで、子どもを育ててきて、子育ての悩みや子どもへの対応の方法で迷っていることもあります。まずは、保護者に対して、これまでの保護者の姿勢を認めることが大切です。これまでの子育てに対して不安を抱えている保護者に対しては、子育てに関することばを慎重に選び、これまでの子育てに関する保護者の努力を認め、今後の子育てに対する希望を失わせないような発言が大切です。

次に、保護者との間で、指導方針を確認することが大切です。子どもを見る観点を保護者と共通理解し、保護者が求めている指導内容や支援について確認していくとともに、担当者の指導方針や内容を説明して、両者の考えをすり合わせていくことが大切です。

さらに、適切な情報交換の場や情報提供が必要です。保護者同士で、子育ての工夫や学校の情報等を交換することにより、我が子の障害とその将来について理解を深めていくとともに、保護者の孤立感の解消にもつながります。このようなことから、担当者は、保護者同士が交流し合う場面を設定していくことも必要になります。また、保護者同士の交流から得られる情報だけでなく、担当者から提供される情報も重要です。障害に関する情報や子どもと接した担当者や専門家でないと提供できない子どもの特徴やその見方などを提供していくことが保護者への支援と連携の糸口になります。

☆参照 ⇒全国調査 C-6 学級・教室の経営等 P32、ガイド第6章 P156～、
テキスト第4章 P43～

文献：「ことばの教室」における早期からの相談と保護者支援、独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所、平成16年3月。

Q 4 障害理解啓発授業の内容について教えてください

☆ポイント

- ・理解啓発授業は、通常の学級において障害のある（通級している）子どもたちの特性を正しく理解し、仲良く関わろうとする態度や思いやりの気持ちを培うことがねらいとなる。
- ・校内の職員への理解啓発と連携につながる。

☆解説

障害理解啓発授業に取り組む前提としては、次のような点が考えられます。

1. 本人・保護者・担任のニーズがあること

授業は、本人も含めた学級の中で行われるため、本人をはじめとして、保護者や担任に、本人の障害の特性について学級の友達に理解してもらいたいという気持ちがあることが前提となります。

2. 担任や子どもたちとの情報交換を密にしていること

日頃から担任の先生と学級の子どもの様子について情報交換をしておくことが大切です。それが授業計画をスムーズに進めることにつながります。また、学級の子どものうちと気軽に話ができる関係があることも、授業を進めやすくします。

3. 率直に意見が出し合える雰囲気があること

障害の特性の理解を促すだけでは、対象となる子どものマイナスの側面が強調されてしまう可能性があります。対象の子どもに限らず、一人一人の悩みの解決策をみんなで考えていこうとするような学級の雰囲気を作っていくことが大切です。それが、個々の個性や違いを認める姿勢につながります。

例えば、吃音の子どもが在籍しているクラスに対して行った授業では、

- ① 「ことばの教室」についての理解を深める。
- ② 吃音についての正しい知識をもたせる。
- ③ 通級児童生徒が抱えている「不安」を知り、自分の経験と重ね合わせながら、コミュニケーションの意味について考えさせる。 という、ステップで進めています。

☆参照 ⇒ガイド第6章 P152～、 連携第3章ⅢP50～、テキスト第5章 P53～

Q5 地域に向けた啓発活動や地域の関係機関と連携をとる糸口について教えてください

☆ポイント

- ・ことばの教室のパンフレットを作成し配布する。
- ・保護者を通して地域の情報を収集する。
- ・管理職への理解を促す。

☆解説

1. 関係機関との連携

地域に向けた啓発活動や地域の関係機関との連携を進めるためには、実際に関係機関を訪問することが手っ取り早い方法です。しかし、全く知らない機関を訪問するには大きな勇気が必要です。そこで、子どもや保護者が他機関を利用（通院）する際に同行してはどうでしょうか。他機関の担当者と知り合いになるだけでなく、保護者からの信頼も高まります。

訪問が難しい場合は、保護者や子どもが他機関を利用する際に、手紙を託す方法もあります。学校での指導方針や内容について記載し、併せて先方の方針や内容を尋ねてみるなど、継続的に情報交換が行えるような内容を記載しておきます。

訪問にしても手紙にしても、その際にことばの教室のパンフレットも渡せると、教室のPRになります。

さらに、地元にはどのような関係機関があるのかを整理しておくことも必要です。例えば、担当している子どもと親が、地域でそれぞれにどのような人や機関と連携しているのかを図にして整理してみると、それぞれの機関の関係が分かりやすくなります。このようなネットワークマップを作成しておくことも連携先を把握する手がかりになるとおもわれます。

2. 管理職の理解

他機関と連携することは、子どもの指導内容の充実や保護者との協働につながっていくものです。管理職には、ことばの教室における他機関との連携の必要性を丁寧に説明していくことが大切になります。

☆参照 ⇒ガイド第6章 P149～、連携第4章 VP100～、テキスト第6章 P55～

Q6 聞こえのことが心配です。どこと連携をとったら良いか教えてください

☆ポイント

- ・聴覚障害に対応する機関としては、聴覚障害特別支援学校、病院の耳鼻科、児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）などがある。
- ・聞こえにくさは一様ではありません。聴力検査を実施して、子どもの聞こえの状態を把握することが必要である。

☆解説

聴覚に障害のある子どもたちには、早期から適切な対応が行われることが望ましく、3歳未満の乳幼児やその保護者に対する教育相談等が聴覚障害特別支援学校で行われています。また、地域によっては、児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）においても対応されています。これらの機関が地域にない場合には、病院の耳鼻科で診察を受けてもらうことになります。Q5でも示したように、子どもが病院を受診する際には、同行して、子どもの聴覚障害の状態を知り、日々の聴力の管理の仕方や指導時における配慮等を確認しておくことが大切です。

学級の中では、子どもに伝えたい声を聞こえやすくするような環境を整えることが大切です。床や壁・カーテン等の素材を工夫することで、周りの雑音や音の反響を抑えることができます。また、席の位置や話す内容をまとめて黒板や紙に書くなどの配慮が大切です。補聴器を装用している場合には、補聴器が正しく使われているかを確認することも必要です。

☆参照 ⇒テキスト第7章 P63～、第8章 P79～

文献：軽度・中等度難聴児の指導・支援のために、独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所、平成24年3月。

Q 7 幼児のことばの相談がありました。どこで指導を行うのか教えてください

☆ポイント

- ・次年度に小学校に就学する予定の子どもは、ことばの教室で教育相談として対応していることがある。
- ・地域によっては、幼児ことばの教室があり、そこで、指導を行っている。
- ・相談内容にもよるが、子育て支援センターや保健センターでの対応も考えられる。

☆解説

1. 幼児の相談・指導の実態

平成 23 年度の全国調査では、1,377 の校・園（機関）のうち、幼児を指導している小学校や幼稚園等機関の総数は 247 機関で、4,813 名の幼児が指導を受けていました。その 247 機関のうち、専任の幼児担当者を配置している機関は 121 あり、3,877 名の幼児が指導を受けていました。専任の幼児担当者を配置せずに幼児指導を行っている機関は 126 あり、936 名が指導を受けていました。

幼児を指導している 247 機関では、相談を開始する年齢は 3 歳台がもっとも多く、続いて 4 歳台、2 歳台の順でした。また、指導を開始する年齢は 5 歳台が最も多く、続いて 3 歳台、4 歳台でした。

2. 幼児の相談や指導を行う利点と課題

幼児の教育相談や指導をする利点としては、早期から支援が開始できるという「子どもへの支援における利点」、子育てに悩んでいる保護者に対しての子育て支援も行えるという「保護者とのかかわりにおける利点」、「就学時の引き継ぎのしやすさ」などが考えられます。

一方、課題としては、指導の必要性や効果について保護者に理解してもらうことの難しさ、子どもの発達段階による指導の難しさ、対象児の増加と状態像の多様化などがあります。

☆参照 ⇒全国調査 A と C-4 幼児の指導 P24～、ことばの遅れ第 6 章 P123～

第5章 「ことばの教室」の経営

Q 1 ことばの教室の教育課程の編成について、教えてください

☆ポイント

- ・通級による指導では、自立活動の指導を行うことを原則とし、特に必要があるときは障害の状態に応じた各教科の補充指導を行うことになる。
- ・通級による指導の授業時間数については、言語障害の場合、年間 35 単位時間から 280 単位時間以内の範囲で行うことを標準としている。

☆解説

1. 通級による指導の教育課程上の取り扱い

通級による指導を受けている子どもは、障害に応じた特別の指導（自立活動と各教科の補充指導）を小・中学校の通常の教育課程に加えるか、または、その一部を替えて行うことになります。したがって、教育課程上の一部を特別の教育課程として編成します（学校教育法施行規則第 140 条）。そして、指導要録には、通級による指導の授業時間数、指導期間、指導の内容や指導の結果等を記入することが求められます。

また、他校通級の子どもの授業は、子どもの在籍している学校における特別の教育課程に係る授業とみなすことができるようになっています（学校教育法施行規則第 141 条）。

2. 通級による指導の授業時間数について

通級による指導では、いわゆる自立活動の授業と障害の状況に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を行う授業を合わせた授業時数について、年間 35 単位時間からおおむね年間 280 単位時間以内の範囲で行うことが標準となっています。しかし、学習障害や注意欠陥多動性障害の児童生徒については、年間授業時数の上限は 280 単位時間とするものの、月 1 単位時間程度でも指導上の効果が期待できる場合があることから、年間 10 単位時間（月 1 単位時間程度）が下限とされています。

☆参照 ⇒手引き P12

**Q2 通級による指導を受けている児童生徒の指導要録の記載について、
教えてください**

☆ポイント

- ・「総合所見及び指導上参考となる諸事項」に記載する。
- ・指導の記録が参考となる。

☆解説

通級による指導を受けている児童生徒の指導要録の記載については「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（平成 22 年 5 月）に示されています。

この通知によれば、指導に関する記録の「総合所見及び指導上参考となる諸事項」において、「通級による指導を受けている児童については、通級による指導を受ける学校名、通級による指導の授業時間数、指導期間、指導の内容や結果等を記入する」とされています。指導要録の様式は、設置者である教育委員会等において定めることとされています。

在籍校の学級担任が通級による指導を受けている児童生徒の指導要録を記載する際には、指導の記録が参考とされますので、「通級による指導の記録」においても、該当児童生徒の氏名、在籍している学校名、通級している学校名、通級による指導の授業時間数、指導機関、指導の内容や指導の結果等を記入しておくことが大切になります。

☆参照 ⇒手引 P102~103、

**Q 3 ことばの教室の業務・運営にあたって必要な所掌（分掌）について、
教えてください**

☆ポイント

- ・ことばの教室の業務は、設置する学校や地域での役割によって、一律ではない。
- ・ことばの教室は、一人担当である場合も少なくないが、担当者の活動だけで教室が機能しているとは限らない。

☆解説

ことばの教室の業務は、多岐にわたっています。実際の業務は、個々の教室によって様々です。設置する学校や地域での役割も異なります。

一般的に行われている業務・運営の項目を整理して、示します。

①事務管理内容に関すること

- ・入退級事務管理及び教室児童生徒名簿管理に関すること
- ・教育課程、指導計画等事務管理に関すること
- ・備品購入保管事務管理に関すること
- ・経理・予算事務管理に関すること

②教育内容に関すること

- ・教育課程、個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成に関すること
- ・教室行事企画に関すること

③保護者との連携に関すること

- ・保護者会・保護者面談の企画運営に関すること
- ・親の会との連携に関すること

④設置校の校内組織との連絡調整に関すること

- ・管理職との連絡調整に関すること
- ・教育相談分掌との連絡調整に関すること
- ・特別支援教育分掌との連絡調整に関すること

⑤在籍校（在籍学級）及び地域の各学校との連絡調整と連携に関すること

- ・在籍校訪問、在籍学級担任会の企画運営に関すること
- ・地域の各学校への情報提供及び理解啓発に関すること

⑥教育相談、入級相談・就学相談に関すること

- ・教育相談の企画・運営に関すること
- ・入級相談・就学相談の実施に関すること

⑦外部機関等との連絡調整と連携に関すること

- ・教育委員会との連絡調整に関すること
- ・医療機関等関連機関との連携に関すること
- ・難聴・言語障害教育関連団体との連携に関すること

⑧研修・研究に関すること

- ・教室研究、教室研修の企画に関すること
- ・外部研修の情報収集及び参加計画に関すること

ことばの教室は、設置されている学校の児童生徒の指導（自校通級）を行うだけでなく、地域の小学校・中学校の児童生徒の指導（他校通級）も担っています。また、指導の対象となる児童生徒だけでなく、その保護者や学級担任への働きかけも必要です。更には、対象となる児童生徒だけでなく、設置されている学校や地域の学校など他の教育機関などへの情報提供や相談・支援などもその役割の一つとして考えられます。第4章で述べられている連携の内容も参考にしながら、教室が担う教育の目的にしたがって、教室の役割を効果的に機能させるための運営を行い、必要な所掌を組織することが大切になります。

☆参照 ⇒ガイド第6章 P123～、

Q4 親の会の活動では、どのような活動をしているか教えてください。
また教員は、どの程度関与しているか、教えてください

☆ポイント

- ・親の会は、保護者と教師が連携・協働していけるような活動を行っている。
- ・親の会は、同じ悩みを持つ保護者同士が話し合う交流の場となる。

☆解説

1. 親の会の活動

親の会の活動では、レクリエーションを行っていることが多いようです。ハイキングやみかん狩りなど校外へ出かける行事や、料理教室や体操教室など学校の施設を利用した行事があります。その他にキャンプやお楽しみ会などを行っている所もあります。

また、学習会や講演会を実施することもあります。外部から講師を呼ぶ講演会や、内輪で集まる学習会・座談会などがよく行われますが、親の会OBあるいは卒業生本人の体験談など、親の会ならではの企画もあります。実際に体験した保護者の話は、今困っている、心配している保護者の心にとりわけ強く響くと思います。(表を参照)

表 親の会の行事や活動の例

1 学期	2 学期	3 学期
・ 親の会総会 ・ レクリエーション - 料理教室、陶芸教室 - 体操教室、工作教室 ・ 学習会（問題別） ・ 役員会	・ 学習会（年代別） ・ レクリエーション - 果物狩り、ハイキング - キャンプ、バス旅行 ・ 地域のバザー参加 ・ クリスマス会 ・ 役員会	・ 新年会(食事会) ・ 講演会 ・ 食事会 ・ 卒業生を送る会 ・ 役員会

※ 例示した活動例は、それぞれの親の会の実情によって工夫し、取捨選択します。

2. 地域の団体として

親の会が、地域の社会福祉協議会等との関係を持っている場合があります。障害児・者の当事者団体として所属しているところもあるでしょう。他の障害者団体とふれあうことで、自分の子どもだけに向けられていた視点が広がることもあります。

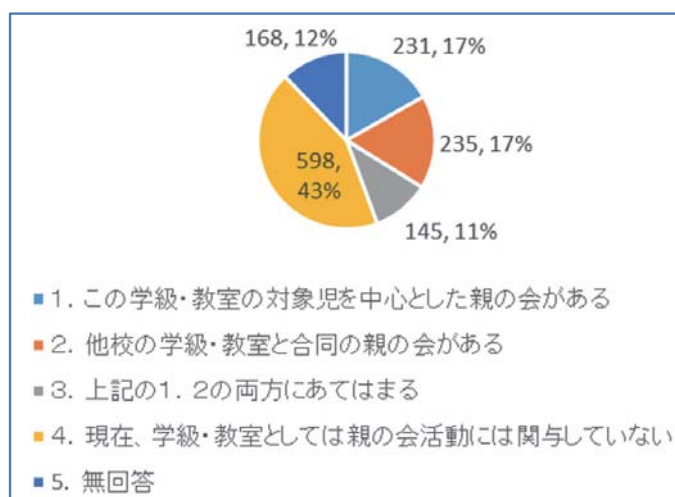
多くの県には「〇〇県ことばを育む親の会」等の会があり、県内の教室親の会が参加していると思います。以前は、全ての県に何らかの組織があったのですが、県組織

が解消されたところや、あっても各教室親の会とは繋がっていないところもあります。それぞれの県の現状とこれまでの経緯に、目を向けてみてください。

全国的には「全国ことばを育む会」があります。ことばの教室の親の会にかかわる会です。機関誌「ことば」を刊行しています。

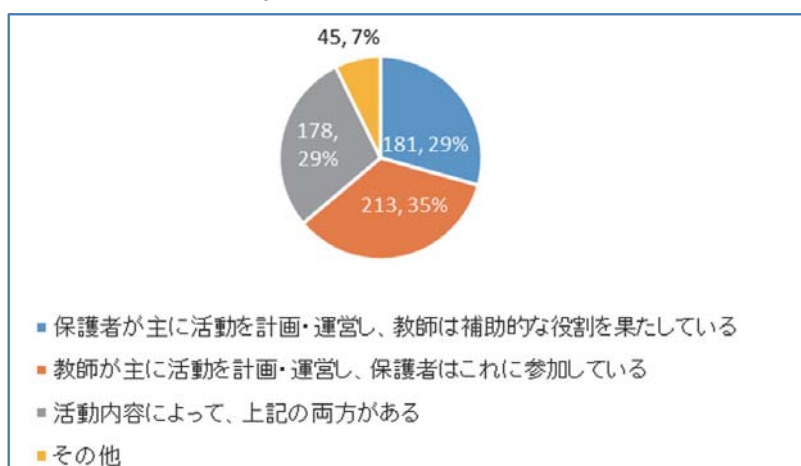
3. ことばの教室における親の会の組織について

親の会の組織について、平成23年度の全国調査の結果では、親の会が組織されている学級・教室は全体の約44%（選択肢1. 2. 3. の合計）であり、半数近い学級・教室が親の会を組織していました。



4. 親の会の運営について

親の会の運営については、保護者が中心になって活動している会、教師が中心になっている会、両者が共同している会が約3割ずつあります。また、その他では、「教師は関わっていない」「保護者が独自で行っている」「親の会のスーパーバイザーが中心になっている」「親の会はあるがほとんど活動していない」等の記述がありました。



☆参照 ⇒ガイド第6章 P156～、全国調査 C 学級・教室の経営等 P32、

**Q5 担当者の専門性を維持・確保するために研修を受けたいのですが、
どのような研修があるか、教えてください**

☆ポイント

・ことばの教室担当者は、言語障害教育の専門家としての知識や技能を培っていくことが大切である。

☆解説

1. 全国組織の取り組み

「きこえとことばの教室」担当者の全国組織、全難言協では、年1回、難聴・言語障害教育の経験が3年未満の経験の浅い担当者を対象に研修会を企画、実施しています。研修会のねらいと研修内容は、主に次の2点です。

- ・難聴・言語障害教育に携わる教員として、日々の指導に必要な基礎的・基本的な知識、技術の習得
- ・疑問点を相談できるネットワークと、助け合い、励まし合える仲間作り

2. 地域の取り組み

各地域では、教育委員会や「きこえとことばの教室」担当者らで組織する研究会が主催・企画する研修が行われています。

研修会の内容としては、ことばの各障害別の指導法や検査の活用について、教室経営などについてです。事例に即し、より具体的な指導に関する研修・研究を行うこともあります。

3. 教室の取り組み

各教室でも独自に研修を計画、実施します。各教室の研修は、その教室に通う子どもの指導について、直接話し合うことができるため、最も具体的で、日々の指導の疑問点等についても話題にできる身近な研修です。

また、大学や教育研究所の特別支援教育専門家、病院のST、小児精神科医やカウンセラーなどの専門家に子どもや保護者と実際に会って話したり行動観察をしてもらい、子どもの主たる課題や指導方針等について協議したり助言を得たりします。

☆参照 ⇒ガイド第6章P144~、全国調査D-2研修についてP39、連携第4章VP100~

Q 6 ことばの教室が行っている活動の全国的な状況を教えてください

☆ポイント

- ・ことばの教室では、子どもの指導を充実させるために子どもの指導以外に様々な活動を行っている。
- ・ことばの教室の活動は、ことばの教室が設置されている地域の状況によって様々である。

☆解説

平成 26 年度に本研究所が実施した「ことばの教室活動状況調査」の結果によれば、多くのことばの教室が実施している活動として、以下のものがありました。

- ・通常の学級（在籍・交流）訪問（特に自校通級の子どもの場合）
- ・通常の学級（在籍・交流）の担任との個別面談
- ・設置校内や市区町村の支援委員会関係への関与
- ・通級児童生徒（あるいは在籍児童生徒）以外の子どもの指導・支援及び指導・支援に関する相談
- ・行政や管理職への教室の充実に向けた働きかけ
- ・都道府県単位の研究会・研修会（県言語障害教育研究会等）への参加
- ・教室要覧・教室案内・パンフレットの作成・配布
- ・保護者との個別面談

上記のように、ことばの教室では、子どもの指導のほかに、連携に関する活動、研究・研修・専門性向上に関する活動、教室や言語障害の広報・啓発に関する活動、保護者に関する活動などを行っています。これらの活動は、ことばの教室での指導を充実させるためであり、関係諸機関との連携協力や協働を進めるためでもあります。

☆参照 ⇒ガイド第 6 章 P123～、連携第 4 章 P69～

第6章

インクルーシブ教育システム構築における

「ことばの教室」の役割

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

特別支援教育調査官 大西孝志

1 はじめに

平成 26 年 1 月、我が国において障害者の権利に関する条約が批准されました。同条約は、障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的としています。そして、教育においては「インクルーシブ教育システム」の理念を追求していくことが提唱されています。

これにより、学校教育においては、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築がこれまで以上に重要な課題として取り上げられることになりました。小・中学校においては、校内に設置されている特別支援学級、通級指導教室の指導の充実だけにとどまらず、通常の学級に在籍している障害のある児童生徒に対しても、合理的配慮の観点を踏まえた具体的な対応が求められています。

一方、ことばの教室においては、平成 5 年度に「通級による指導」が制度化される 30 年以上前から、言葉の発達に何らかの課題がある子供たち一人ひとりのニーズに合わせた指導が、地域、学校の実情に応じて行われてきた背景があります。

本稿では、特別支援教育の方向性を踏まえ、インクルーシブ教育システム構築のために、ことばの教室の現状と役割について述べたいと思います。

2 「ことばの教室」の制度の成立

昭和 37 年 10 月の文部省初等中等教育局長通達（第 380 号）「学校教育法及び同法施行令の一部改正に伴う教育上特別な取扱いを要する児童生徒の教育措置について」に「言語障害者は、その障害の性質及び程度に応じてその者のための特殊学級を設けて教育するか又は普通学級において留意して指導すること。」と記述され、初めて言語障害児の教育的措置が明示されました。

昭和 44 年には、特殊教育総合研究調査協力者会議の「特殊教育の基本的な施策のあり方について（報告）」が、また、昭和 46 年には、中央教育審議会「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本方策について（答申）」が発表され、その中で、心身障害児の多様な教育の場、多様な指導形態について提言がありました。

昭和 53 年には、特殊教育に関する研究調査会の「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方」が報告され、「言語障害児の指導について、その性質や程度に応じて、言語障害特殊学級での指導と通級又は専門教員の巡回による指導、通常の学級において留意して指導を行うこと」と提言されたものの制度の実現には至りませんでした。

昭和 62 年には、臨時教育審議会「教育改革に関する第三次答申」が発表され、その中で「小・中学校の特殊学級について、障害の実情を考慮し、いわゆる通級学級に

おける指導体制の充実を含め、その一層の整備充実に努める。」という提言がされました。

また、昭和 62 年の教育課程審議会の答申においても、「通級指導」の充実が述べられています。

こうした経緯を経て、平成 4 年、通級学級に関する調査研究協力者会議の審議のまとめ「通級による指導に関する充実方策について」が発表され、翌平成 5 年に学校教育法施行規則の一部改正によって、通級方式の指導が「通級による指導」として明確に位置付くことになります。

通級による指導の教育形態は、言語障害の特性に応じた教育を進める上で特に適していることから、多くの言語障害特殊学級は、通級による指導に移行してきました。

しかし、言語障害の児童生徒の中には、言語機能の基礎的事項に発達の遅れがあり、かなりの時間、特別な指導を必要とする者がいたり、また言語障害の状態の改善・克服を図るため心理的な安定を図る指導を継続的に行う必要性のある者がいたりしたため、これらの児童生徒に対しては、言語障害特殊学級（平成 19 年度以降は特別支援学級）を設置して、それぞれの実態に即した教育が行われてきました。

これらの経緯を踏まえ、現在、言語障害のある児童生徒の教育は、対象となる児童生徒の障害の状態に応じて、「言語障害特別支援学級での指導」及び「通級による指導（言語障害）」が行われています。本稿では、この 2 つの形態による指導を行っている場を「ことばの教室」としています。

3 特別支援教育とことばの教室

平成 19 年に改正学校教育法が施行され、特別支援教育の制度が始まりました。同年 4 月 1 日の「特別支援教育の推進について（通知）」においては、特別支援教育の理念を次のように規定しています。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍で

きる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味をもっている。

この理念を「ことばの教室」で学ぶ子供に当てはめて考えてみたいと思います。ことばの教室で学んでいる子供たちの障害の状態は様々です。個別的な指導が必要と考えられる子供は、口蓋裂、構音器官のまひ等器質的及び機能的な言語障害がある者、吃音等、話し言葉におけるリズムの障害がある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者など、一人一人の教育的ニーズは異なります。そのため、ことばの教室では、個々の子供の障害の状態に即した特別の指導が必要です。

また、言語の障害は、子供の対人関係等生活全般に与える影響が大きいことから、話し言葉の意欲を高める指導、カウンセリングなどの心理的なサポートも非常に大切です。

そのような点では、前段の「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」という特別支援教育の理念は、これまでことばの教室が担ってきた役割にほかなりません。

4 ことばの教室の現状

平成 26 年度の学校基本調査及び通級による指導実施状況調査によると、我が国のことばの教室で指導を受けている児童生徒数は表 1 のようになっています。

(人)

	小学校	中学校	合計
言語障害特別支援学級	1460	148	1608
通級による指導(言語障害)	34071	304	34375

表 1 ことばの教室で指導を受けている児童生徒数

全障害種の特別支援学級在籍数は 187100 名であり、そのうち言語障害特別支援学級に在籍している児童生徒は 1608 名（0.9 %）です。

言語障害特別支援学級（子供の在籍がある、いわゆる「固定式」の学級）は設置されている都道府県が限られています。平成 26 年度の学校基本調査によると言語障害特別支援学級は全国の小・中学校に 561 学級あり、そのうちのほとんどを、北海道(273 学級)、茨城県(133 学級)、千葉県(91 学級)、沖縄県(32 学級)の 4 県が占めています。中には言語障害特別支援学級の設置がない自治体もあります。

一方、通級による指導は、すべての都道府県で行われており、児童生徒の総数は

83746 名です。そのうち 34375 名（約 40 %）が言語障害を主訴としています。

したがって、言語障害がある児童生徒の多くは通級指導教室において、特別な指導を受けていることになります。

言語障害を対象とした通級指導教室には、長い歴史があり、平成 18 年以前は、通級指導教室のほとんどが言語障害の教室であったことなどから、現在も約 2 割の教室は言語障害単一の通級指導教室の看板を掲げています。（表 2）

しかし、通級指導教室を開設するためには、一定程度の人数が必要であり、「弱視」「難聴」「肢体不自由」「病弱・身体虚弱」など対象者が集まりにくい教室は、大きな都市又は特別支援学校内に設置されている特定の通級指導教室のみに限られており、約 6 割の通級指導教室は、単一の障害を対象とするのではなく、複数の障害に対応して指導を行っています。

	(校)			
	小学校	中学校	特別支援学校	合計
言語障害	899	9	0	908
自閉症	68	12	0	80
情緒障害	148	24	0	172
弱視	11	3	8	22
難聴	72	21	44	137
学習障害	127	43	0	170
注意欠陥多動性障害	101	14	0	115
肢体不自由	0	0	4	4
病弱・身体虚弱	3	2	3	8
複数障害対応	2279	514	16	2809
計	3708	642	75	4425

表 2 障害種別 通級指導設置学校数（平成 26 年 5 月 1 日）

平成 18 年以降、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者についても通級による指導の対象とするとともに、これまで情緒障害者と示していた対象を「自閉症者」と「情緒障害者」に分けて整理することとしました。対象とする障害が細分化され、自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害の項目ができたことに合わせて、通級による指導を受ける児童生徒数は 8 年ほどで約 2 倍に増加しました。

そのため、自治体によっては、発達障害（自閉症、学習障害及び注意欠陥多動性障害）を主な対象とした「そだちの教室」などの新しい教室を開設する動きが広がり始めました。

しかし、発達障害等の通級による指導及び言語障害以外の特別支援学級等での指導を受けている子供の中にも、言語障害を併せ有する者は多く、特別な教育的支援や指導を検討する際には、これまでと同様に、ことばの教室の担当者の専門性が強く求められています。

ことばの教室においては、子供の実態を丁寧に把握し、個別指導を中心とした個に応じた指導を行っています。また、「通級による指導・教室」という名称ではあるものの、子供が通常の学級で悩んでいること、困っていることを、和やかな雰囲気の中で受け止め、心理的な安定を図ることができる、「安らぎの時間・空間」を提供する役割も果たしています。

複数障害に対応する教室においても、「言葉の遅れ」「聞く、話す力を高める指導」「コミュニケーションの指導」「カウンセリング」などの指導が有効な児童生徒は多く、ことばの教室の役割は、特別支援教育の充実とともに大きくなると思います。

5 インクルーシブ教育システムとことばの教室

ことばの教室で学ぶ子供たちは、特別支援学校で学ぶ子供とは異なり、各教科等の時間はもとより、朝の会、帰りの会、休み時間、給食の時間等、ほとんどを小・中学校の通常の学級で過ごしています。

「障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶ」というインクルーシブ教育システムが目標としている学びの在り方を具現化しているのが、ことばの教室をはじめとする小・中学校内に置かれている特別支援学級や通級指導教室です。

しかし、通常の学級においては、担任が特別支援教育の大切さを理解し、障害のある子供の指導について配慮を最大限しても、本人が障害により誤解されたり、指摘を受けたり、自己の能力が正しく評価されない場合があります。たとえ、周囲がそれらを意図的に行っていないくても、本人にとってはつらいと感ずることがあります。

これらの経験が重なると、本人の能力には関係なく、自己肯定感が低くなり、学習や生活面において自信をもって行動することができなくなってしまう。時には、それが原因で、登校を嫌がり、勉強が嫌いになることもあります。

ところが、ことばの教室では、言語障害があることを前提として指導が行われているため、それを踏まえずに、本人が評価されることはありません。

むしろ、言語障害によって見えにくくなっている、本人の得意なことを見付けて、それを伸ばし、自信をもたせます。また、時には、学習とは全く関係がないように見える活動（お菓子作りやゲームなど）を介したやりとりを通して、本音を聞き出したり、楽しくコミュニケーションをしたりして、それを指導に生かします。

ことばの教室は、言語障害の状態を専門的な指導によって改善する場所ですが、そ

こに通ってくる子供たちが「学校は楽しいところ」「勉強はおもしろいもの」という気持ちになって、元気に学校生活を送ることができるようにするという大きな役割も担っています。

6 ことばの教室は「楽しく、ほめられるところ」

各地のことばの教室を訪問し、指導場面を見せていただくときに、いつも感じるがあります。それは、どの先生も「子供の発言、表現を丁寧に取り上げ、ほめている」ということです。

子供たちは、通常の学級において、考えをうまくまとめられず発表することができなかつたり、相手が聞き取りやすいような発音ができなかつたり、スムーズに話すことができなかったりする経験を重ねます。授業において、そのことを直接指摘されることはないにしても、本人自身は「僕は、なぜうまくできないのだろう」という意識をもっていることが考えられます。

当然、ことばの教室でやりとりをするときにも、うまく発音できないことがあります。時には全く音声による表出ができないことがあります。ところがことばの教室では、そのような状況であっても、その子供の頑張っていること、できたことを見つけ出し、それを評価しています。

そのようなかわりを繰り返すことにより、強い信頼関係が生まれ、子供たちは「ことばの教室にまた来たい」「(本当の指導時間ではないけど)放課後も(遊びに)来たい」と感じ、学ぶことへの意欲を高めています。

余談ではありますが、ある校長先生が、「学校経営について考えがまとまらないとき、ことばの教室に行って担当の先生と話をすると、よいアイデアが浮かぶ。ことばの教室に子供たちが楽しそうに通っている理由が何となく分かる。」と語っていたことから、ことばの教室が果たしている役割が分かります。

7 仲間の存在と関係機関との連携

ことばの教室での指導は、個別指導が中心となりますが、時には同じ課題や悩みがある者が集い、同年齢の友達との交流を通して学ぶことも大切です。平成 24 年中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」では、心理面・健康面の配慮において「言語障害（構音障害、吃音等）のある児童生徒等が集まる交流の機会の情報提供を行うこと」の重要性を指摘しています。

さらに、言語障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服のためには、学校に

における特別の指導の下に、生活場面で継続的に発音・発語の練習を行う必要があり、学級担任及び家庭との連携を密接に図ることが大切です。さらに、器質的な障害のある児童生徒については、医療機関等との連携を図ることも大切になります。

ことばの教室には、校内におけるネットワークだけではなく、校外の関係機関とのネットワークの要（かなめ）になることが求められています。

8 ことばの教室の役割

ことばの教室の担当者は特別支援教育が普及するずっと以前から、多様な学びの場（通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校）を利用する子供たちの在籍学級と連携を取りながらきめ細かな対応を行ってきました。まさに、現在、特別支援教育コーディネーターが行っている役割を時代に先駆けて担ってきたといえます。特別支援教育が更に広がりを見せる現在、ことばの教室担当者に求められる、以下に挙げる3つの役割は今後もその重要性が増していくことと思います。

（１）子供と保護者の支援

ことばの教室には、障害のある子供の指導をすることはもとより、その保護者の悩みを受け止め、子育ての応援をするという役割もあります。保護者の子供へのかかわりが変化すると、教育にもよい影響を与えます。また、当該の子供を取り巻く、他の子供たち（クラスメイト）に対して、障害を正しく理解するための指導も、共に学ぶ教育を推進していくためには重要です。

（２）在籍校、学級担任の支援

言葉の障害についての指導のノウハウは、一定程度の経験と研修によって身に付けるものです。しかし、構音の障害、吃音などの言語障害でその状態が比較的重度なものについては、そのような子供の指導の経験を有する教員は多くありません。

そのようなとき、言語障害教育の知見をもっていることばの教室の担当者の存在は通常の学級における言語障害のある子供の指導に大きな影響を与えます。

校内委員会等の公式な会議や放課後等の雑談等の時間において、日常的に言語障害のある子供への指導やかかわり方、保護者への支援についてなどを経験談を交えながら、話すことができることばの教室担当者の役割は大変重要です。

（３）センター的機能の発揮

今後、特別支援学校が発揮するセンター的機能と同様に、ことばの教室も地域における特別支援教育のセンター的な役割を担っていく必要があります。

ほとんどのことばの教室は特別支援学校とは異なり、小・中学校内にあるため、通常の学級の担任にとっては最も身近な専門機関です。

ことばの教室が行っている実態把握（心理検査等）、校区内にある特別支援学校、発達支援センター、医師、ことばを育む親の会等とのネットワークを生かした連携は、身近にあるからこそ、子供のニーズに応じた対応が可能です。

ことばの教室が中心となって、地域や学校の特別支援教育に関する力量を上げていくことは、結果として子供たちの成長につながります。

上記3点の役割を果たしていくためには、担当する教員の専門性の向上が欠かせません。そのためには、設置者等が企画する研修会に参加して専門性を高めたり、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）や各地域の研究協議会等をうまく活用し、「自身の専門性」と「仲間との連携による専門性」という2つの専門性を身に付けることが必要です。本冊子をお読みの皆様には、是非、子供・保護者、地域のニーズに応えることができる、ことばの教室の専門家となっていきたいと思います。

執筆者

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
言語障害教育研究班

小林 倫代

牧野 泰美

久保山茂樹

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

大西 孝志

「ことばの教室」ことはじめ

平成 27 年 3 月

発行 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585
神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号
URL <http://www.nise.go.jp>