

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」こととなります。

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

Q2 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

「Q1」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きています。

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、明らかにはなっていませんが、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ことが必要です。

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、舌尖の口角付着、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際

(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生まれ、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、羞恥心などが生まれぬ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

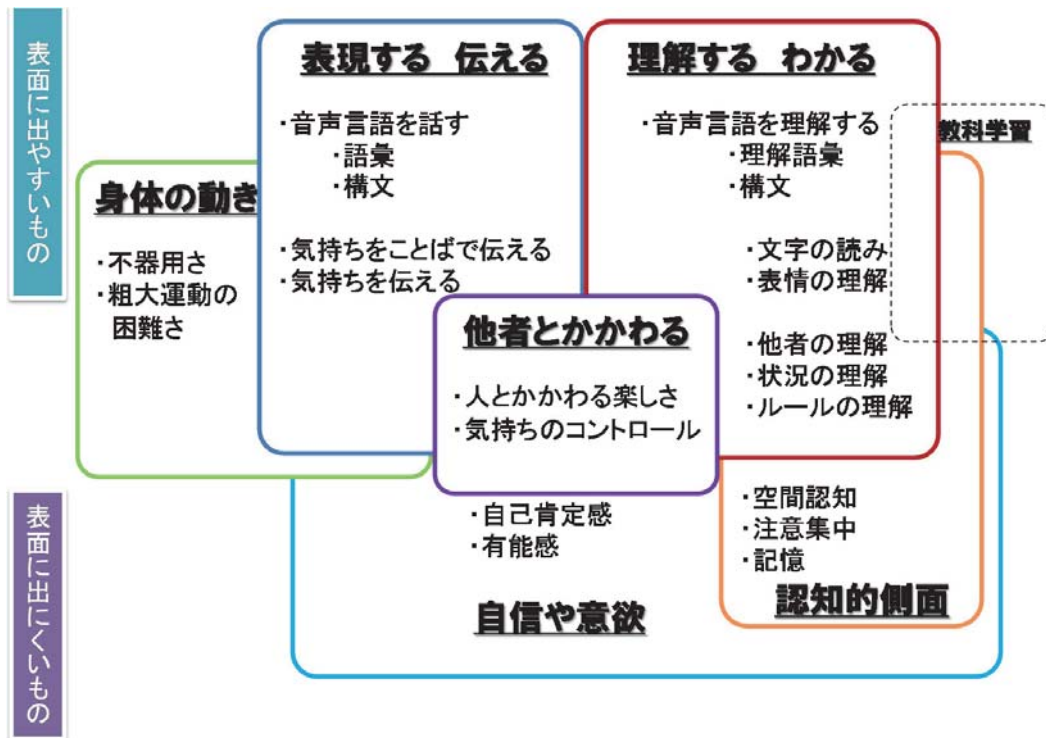
☆ポイント

- ・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

Q9 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。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され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りました。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