

第8章

総合考察

総合考察

本研究は、ことばの教室に通う子どもたちのうち、多様な実態があると言われ、担当者が指導に苦慮している「ことばの遅れ」を主訴とする子どもたちについて、①実態を明らかにする、②指導内容・方法について明らかにする、③早期から支援している幼児ことばの教室等の役割を明らかにする、の3点を目的とし、事例研究、ワークショップによる資料収集、実地調査による資料収集と分析を行った。ここでは、それらの結果を踏まえ総合考察を行う。

1. ことばの遅れを主訴とする子どもの実態について

ことばの教室では、指導対象として示されている「言語機能の基礎的事項の発達の遅れ」を「ことばの遅れ」等と呼んできた。通級開始にあたっての主訴が「ことばの遅れ」であっても成長に伴って多様な実態を示すことや「言語機能の基礎的事項の発達の遅れ」という表現が幅広く解釈できることなどから、ことばの遅れを主訴とする子どもの実態は多様であると言われてきた。そこで本研究では、まず、「ことばの遅れ」を主訴とする子ども達の実態を明らかにすることとした。

第3章では「ことばの遅れ」を主訴とする7名の幼児児童の事例研究を検討した。指導を担当した研究協力者や研究協力機関には、それぞれの子どもを一言で表したものを事例研究の標題にするよう依頼した。その結果が、「話すことの苦手さがあったAさん」、「内容は漠然としているが、おしゃべりなBさん」、「文字を習得することで音韻意識が向上したCさん」、「たくさんの思いがあるのにもかかわらず、自分の気持ちや考えをうまくことばにできないDさん」、「人とのコミュニケーションがうまくいかないEさん」、「自分のことを認めてほしいFさん」、「ぴったりはまる伝え方をすれば理解できるGさん」であった。これらには音声言語そのものの理解や表出の課題にとどまらない、多様な子どもの姿が表現されていた。

そこで、担当者が子どもの姿を捉えた背景を明らかにすることとした。それが、各事例において「1. 指導開始時点の子どもの実態」で示した「教師が解釈した背景要因」である。これらを検討したところ、7事例全体で「その他」を含む7項目を抽出することができた。すなわち、【語彙】、【運動】、【認知】、【情緒】、【対人】、【社会性】、【その他】である。このことから、7事例について言えば、各担当者は、これらの7項目の一部または全部を背景要因と想定して、上に示したような「ことばの遅れ」を主訴とする子どもの姿を表現したと考えられた。

第2章のⅡでは、ことばの教室における実践を過去10年間に報告された26の実践報告についてレビューを行った。その結果、これらの実践は、子どもの状態と指導内容によって5つの群に分類できた。すなわち、【気持ちの表出、コミュニケーション】、【言語理解】、語彙の拡充、認知・処理力】、【読み書き、音読】、【運動面、身体の動き】、【社会性、注意

集中】である。この分類結果は、第3章で検討した7事例の背景要因はこの結果と内容的に一致するものであった。

以上の結果から、ことばの遅れを主訴とする子どもの多様さとは、【語彙】、【運動】、【認知】、【情緒】、【対人】、【社会性】、【その他】の7項目で示すことができると考えられた。すなわち、この7項目は、多様であると言われている「ことばの遅れ」を主訴とする子どもたちの姿を全体として捉え、理解するための視点とすることができると考えられた。

このことは「ことばの遅れ」が主訴であっても、子どもの言語面を見るだけでは不十分であることを示している。「ことばの遅れ」を主訴とする子どもと出会い、指導する際にはこの7項目を視点としてかかわることが大切であると言えよう。しかし、この7項目について、ことばの教室の通級における指導の時間だけで把握することは困難である。保護者や家族、在籍する通常の学級の担任、利用している医療・福祉等の機関との連携をしたり、実際に在籍する通常の学級でのその子の様子を観察したりするなどして、幅広く情報収集し、それらを統合することが必要¹⁾である。それによりことばの遅れを主訴とする子どもの全体像を描くことができ、指導内容・方法を導く出すことができるはずである。

2. ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導内容・方法とその効果について

第4章で、ことばの遅れを主訴とする幼児児童91事例の指導内容・方法を検討した。その結果、8項目に分類できた。すなわち、【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】、【他者とのかかわる】、【教科学習】及び【その他】である。

第5章では、この8項目を用いて、第3章で検討した7つの事例研究における指導内容・方法を整理した。各事例における指導内容には【教科学習】と【その他】を除く6項目が含まれていた。通級による指導は自立活動の内容を主として行うこととなっており、【教科学習】は必須の内容ではないと考えることができる。このことから、ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導内容としては【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】、【他者とのかかわる】が重要であると考えられた。

第3章の7つの事例研究では、どの事例でも、担当者は指導開始当初、【他者とのかかわる】と【自信や意欲】を重視した指導を行っていた。担当者は、子どもに見られる課題を直接的に指導するのではなく、子どもと担当者との良好な関係作りを大切にしていた。これは、担当者が、ことばの遅れという状態を、他者とのかかわりの困難さや表現する自信や意欲の弱さと捉え、ことばの教室では、子どもの興味関心やペースに合わせることで他者とのかかわりの困難さを感じないようにしたり、子どもがいま持っている表現を認めたりすることなどによって、他者とのコミュニケーションを楽しめるようにしたいと願っているためであると考えられる。子どもと担当者との関係作りの大切さなど、ことばの遅れを主訴とする子どもに対してことばの教室が果たす役割等については、第7章のIで検討され、提言がなされた。

指導内容の8項目のうち【表現する 伝える】、【理解する わかる】、【他者とかかわる】は表面に出やすく、言語との直接的な関係が想定しやすい指導内容である。しかし、これらの他に、表面に出にくいものである【自信や意欲】にかかわる指導内容が、第3章の全ての事例で行われていた。また、言語との直接的な関係が想定しにくい【身体の動き】に関する内容が3事例で、同じく【認知的側面】に関する内容が5事例で指導されていた。

これは、例えば、事例Fが、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気持ちが芽ばえ、伝えることができたように、【身体の動き】は【他者とかかわる】ことや【表現する 伝える】につながるものであることを担当者が想定したからである。また、事例Gが、絵カードを通して状況理解する力を高め、小集団活動において他児との間でその力を発揮したように、【認知的側面】の指導が【他者とかかわる】ことに関連するものであると担当者が想定したからである。このように、ことばの教室の担当者は、言語に直接関係する内容だけではなく、言語の基礎となる部分にも着目した指導を行っていることが改めて明らかになった。

ことばの教室では、ことばの遅れを主訴とする子どもに対して以上のような指導を行っているが、その指導の効果について、本研究の2年間の事例研究の結果から述べる。

事例Aでは、【自信や意欲】を重視して指導し、徐々に音韻意識など【認知的側面】に関する指導を行った。その結果、語彙が増えたり視覚情報も活用したコミュニケーションをしたりすることで友達とのかかわりが広がった。事例Bでは、主に協調運動へのアプローチなど【身体の動き】に関する指導を行い、いろいろな動きができるようになることで自分の思いを友達と表現できるようになった。事例Cでは、聴覚記憶という【認知的側面】への指導を中心とした指導をした結果、聴覚記憶が向上し音韻意識が獲得された。事例Dでは、【他者とかかわり】を中心とした指導の結果、対人面の課題は減少し、変わって認知面の課題が明確となった。事例Eでも【他者とかかわり】を中心に指導がなされた結果、自ら心を動かして自分の考えや喜怒哀楽の気持ちを伝えようとするようになった。事例Fも【他者とかかわり】を中心とした指導であったが、その結果、自分の気持ちをことばで伝えられるようになり、感情のコントロールができるようになった。事例Gでは【他者とかかわり】を中心とした指導から【認知的側面】を中心とした指導に変わっていった。その結果、学校生活で使われることば徐々に獲得され、学校生活の流れがつかめ、学校生活での出来事などが説明できるようになった。

事例Aと事例Bでは、客観的な指標で指導の効果を検討し、2事例ともIQが向上していた。客観的な指標で指導の効果を評価したのは2事例のみであったが、上記のように7事例は、いずれも日々の生活や学習の場において自分の思いを出せるようになったり、感情のコントロールができるようになったり、生活の流れが理解できるようになったりした。ことばの教室での指導が、ことばの遅れを主訴とする子どもたちの生活や学習をより良いものにしたと考えられる。

3. ことばの遅れを主訴とする子どもへの早期からの支援における「幼児ことばの教室」等の役割について

子どものことばの遅れに保護者や周囲の者が気づくのは幼児期であり、子ども本人や保護者に対する支援は早期から行われることが重要である。第2章のIでは、幼児期の指導について全国調査結果から検討した。幼児期に指導を受けている子どものうち、ことばの遅れを主訴とする子どもは約4割であり、これは構音障害と並んで高い割合であった。小学生以降も含めたことばの教室に通う子ども全体では、ことばの遅れを主訴とする子どもは28%であることを考えると、幼児期においては、ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導が大きな割合を占めていると言える。

第3章の事例研究では、全ての事例で幼児期から何らかの支援が開始されていた。しかし、ことばの遅れについて定期的な支援を就学まで一貫して受けてきたのは、7事例中5事例であり、5事例のうち1事例は小学校のことばの教室による教育的サービスによるものであった。ことばの遅れを主訴とする子どもへの早期から一貫した支援体制については、市町村ごとに異なっており、十分に整備されていない現状がある。

第2章のIでは、幼児への指導の場についても検討した。それらには、市町村単独事業として設置され幼児の言語指導を行う機関である「幼児ことばの教室」等と、小学校の担当者が教育的サービスを行っていることばの教室とがあった。

幼児ことばの教室には、幼児単独の施設である教室と小学校の教室に併設している教室があった。担当者は、幼稚園教諭、保育士、または、言語聴覚士の資格で指導にあたり、その所属は幼稚園、教育委員会、福祉部局と様々であった。各市町村が地域の実態に応じて独自に設置をしてきた結果であると考えられる。こうした幼児ことばの教室等の実態を明らかにするため実地調査を行い、第6章で報告、検討した。

ことばの遅れを主訴とする幼児に対する支援の場があることで、早期から支援ができる、二次的障害を防ぐことができる、保護者支援ができるなどの利点が挙げられた。特に小学校との併設の教室は、小学校担当者が幼児期から子どもの実態を知ることができ、一貫した支援を行うことができるという利点が挙げられた。

また、幼児ことばの教室は、母子保健や福祉機関と連携をしたり、保護者からの相談にも対応したりするなど地域の支援システムに位置付いた取組を行っている。幼児のことばの教室はことばの遅れを主訴とする子どもたちの早期から一貫した支援が実現する上で重要な役割を果たしていると言えよう。

4. 今後の課題

本研究では、ことばの遅れを主訴とする子どもの実態と指導内容・方法について整理、検討し、ことばの遅れを主訴とする子どもを捉える視点や指導内容を考える際の視点を提言することができた。また、ことばの遅れを主訴とする子どもを早期から一貫して支援することの重要性とそのための指導の場である幼児ことばの教室等の役割について示すこと

ができた。今後、以下に示すことが課題になると考える。

まず、ことばの遅れを主訴とする子どもの中学校以降の実態についての検討である。本研究では早期から小学生段階までの子どもの実態や指導内容、その効果について検討することができた。しかし、小学校のことばの教室で指導を受け卒業した後、ことばの遅れを主訴とする生徒たちがどのような状況にあり、どのような支援を受けているのかが把握できていない。本研究の7事例も含め、より長期的な視野でことばの遅れを主訴とする子どもとその指導について検討する必要がある。

次に、指導内容・方法におけるICTやATの活用についてである。第7章のIでアメリカの言語指導における電子機器等の活用について報告があり、日本の言語指導への提言があった。しかし、本研究ではICTやATを活用した指導について情報を得ることができなかった。今後、質、量ともに拡大するICTやATの活用について検討する必要がある。

最後に、幼児ことばの教室等、早期からの支援の場についてである。言語障害教育の分野では地域による差があるものの、幼児ことばの教室を整備してきた。現在インクルーシブ教育システムの整備が求められ、中でも早期からの一貫した支援の充実が重要であるとされている。このような中、従来からある幼児ことばの教室の役割は、さらに重要になるとともに、幼児ことばの教室を含んだ支援システムは、現在、早期からの一貫した支援の整備を検討している市町村に多くの示唆を与えると考える。今後も、幼児ことばの教室等の実態の把握を行い、発信していく必要がある。

<文 献>

- 1) 国立特別支援教育総合研究所：専門研究B「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」研究成果報告書．2012

