

第2章

通常の学級と通級指導教室の指導・支援、相互連携の現状

- I 通常の学級を視野に入れた言語障害教育研究・実践の動向
- II 通常の学級と通級指導教室の連携の実態
- III 通常の学級担任が実施しやすい配慮について
- IV 言語障害のある子どもが通常の学級で感じる困難さ

本章では、本研究の取組のうち、文献研究、及び資料収集活動の中から二つの調査と通級担当者への聞き取りから得られた成果を報告する。

Iでは、現在までの我が国における言語障害教育の領域において、通常の学級での生活、支援、配慮、及び通常の学級との連携等について議論されている研究・実践報告を概観し、動向をまとめた。

IIでは、平成23年度に国立特別支援教育総合研究所が実施した、全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査のうち、通常の学級と通級指導教室の連携にかかる設問への回答を分析・検討した。なお、調査全体の結果の詳細については平成24年度に報告する予定である。

IIIでは、言語障害（構音障害、吃音、言語発達の遅れ）のある子どもにとって必要とされる配慮事項を整理した上で、それらのうち通常の学級担任がどのような事項を実施しやすいと感じているか、通常の学級担任に対して実施した調査の結果を分析・検討した。

IVでは、言語障害のある子どもが通常の学級における学習や生活において、どのような事柄に困っているのかについて、通級担当者から聞き取った結果を整理、報告した。

I 通常の学級を視野に入れた言語障害教育研究・実践の動向

1. はじめに

通級指導教室に通う子どもは、多くの時間を通常の学級で過ごしているため、通級担当者と通常の学級の担任との連携は重要な事柄である。全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（以下「全難言協」）では、通級指導教室の担当者の役割として「在籍校との協働」を掲げ、通級担当者が通常の学級と連携することの重要性を示している（全難言協，2006）。しかし、全難言協の大会の発表では、通級指導教室における指導内容に関するものが中心であり、通常の学級での具体的な指導・支援や連携の具体的な内容に踏み込んだ発表はあまり見られない。学会発表や学術雑誌においては、吃音児に関する報告がいくつかみられるものの、構音障害や言語発達の遅れの子どもに対しての取組の報告は見られない。そこで、ここでは「ことばの教室」における連携に関する報告を幅広く含めて、以下にまとめる。

2. 子どもの自信や意欲を高め、在籍している学級での過ごしやすさをねらった指導事例における連携

「ことばの教室」の教育目標は、在籍学級の中で生き生きと自分を表現できる子どもの育成であるとして、阿部（2007）は単に構音や流暢性などの改善を目指すのではなく、自信や積極性を高めるような心理面や行動面の変容の重要性を述べている。そして、連絡帳の活用、教室からのお便りの発行、理解啓発授業の実施、在籍学級訪問、通級指導教室の参観週間の実施、在籍学級担任会の開催などを実践して、子どもの在籍学級との連携を深めていることを報告している。連携の手段の詳細については次節に譲るが、阿部が報告しているように、「ことばの教室」において、言語障害の改善のみにとどまらず、子どもの心理面に着目した指導が通常の学級での生活のしやすさにつながっているという考えの基に実践している報告はいくつもみられる。

吉田（2011）は、「ことばの教室」が、学校という教育の場に設置されていることから、子どもの言語やコミュニケーションの課題を、全体発達を見ながら改善することで、在籍する学校での学習や生活の基盤づくりを行うことができるとしている。そして担任者会や在籍学級訪問をすることで在籍学級の担任と同じ方向性で指導していくことができる、と構音障害の子どもの事例を通して述べている。金津（2001）も、子どもの障害の改善・克服だけに目を向けるだけでなく、子どものありのままの姿を認め、その子その子らしく自信をもって、学習し、生活し、より豊かな学校生活が送れるようにするための支援の在り方として、子どもと子どもを取り巻く周囲の人たちが連携していくことが大切であり、保護者、担任、担当者など子どもと関わり合う人たちがお互いにわかり合いながら、それぞれの立場から子どもへの支援を行うことが必要であるという観点から行った実践の事例を報告している。

川奈（2007）は、思いが話せず「わすれました」と話を終える子どもに対して、教材等の工夫を行い、保護者と連携をとりながら、話す意欲を高めた指導経過を報告している。綱島（2008）も、「できない」が口癖だった構音障害のある子どもの指導経過の中で、体

全体を動かす指導、話したり書いたりするなどの表現活動を促す指導などを行い子どもの積極性を高めながら、発音の指導を進めた指導の実践報告をしている。また、坂口（2006）は、構音指導ばかりでなく、心の開放も必要ではないかと考え、子どもの心の緊張をほぐし、自分から話したいという気持ちを育てることにより、相手に聞いてもらうという意識が生まれるようになった実践を報告している。これらの取組は、子どもに自信をもたせ、在籍学級での暮らしや学びが意欲的になることを目指した指導実践である。

また、菊池（2008）は、学習面での指導について、通級と学級が連携して取り組んだ事例を報告しており、授業時間中の子どもの自信や安心感をもてるような取組をしている。野村（2009）や和田（2008）は、吃音のある子どもの指導事例の中で、担任と話し合う機会を定期的にもったことや人前で話す場面やクラスメイトに向けて配慮して欲しいことなどを学級担任に伝えてきたことを報告している。

このように、在籍学級との連携は、実践報告の中心としては報告されていないが、子どもが在籍学級で不安感をもたずに生活でき、学習や話す意欲を高めるために通級指導教室における指導の延長線上に在籍学級の担任との話し合いや情報交換が実施されている。

3. 通常の学級担任が子どもの理解を深めるための情報提供や個別の指導計画の中での通常の学級の位置づけ

畔上（2011）は、言語聴覚士（ST）の立場から、個別の指導計画の検討を通し、学校・保護者・教員と連携した事例を報告し、学校・家庭・言語聴覚士の三者が協働することの有用性を述べている。この論文の著者は、ことばの教室担当者とは立場が異なるが、言語障害のある子どもの指導・支援に、在籍している通常の学級をはじめとして、子どもに関わる周囲の人の連携の重要性を述べているものである。また、宮下（2006）は「ことばの教室」で作成した個別の指導計画に、通常の学級担任による支援内容を明記して、学級担任との連携を打ち出している。

吃音のある子どもとその保護者を支えるために、佐藤（2009）は、小学校や幼稚園等の担任に対して吃音に関する説明会を実施し、さらに担任との情報交換を行ったことを報告している。田中（2005）は、吃音のある児童への指導・支援の在り方を、事例を通して考えると共に、在籍する学級にとどまらず、校内全体への特別支援教育の理解を得る在り方を追求した報告をしている。

長嶺ら（2010）は、通級指導教室の授業公開をして、通級児の指導を学級担任に参観してもらった結果、担任と通級児との絆が深まり、通級児の実態の理解が深まった事例を報告している。

このように学級担任が子どもの実態を理解するために、障害に関する情報提供を行ったり、説明会や授業公開を行ったりしている。これらの取組は、学級担任と子どもとの関係を深めることにつながっている。また、個別の指導計画に通常学級での取組を位置づけたたり、協力して個別の指導計画を作成したりすることにより、子どもを取り巻く関係者のかかわり方が統一される利点も報告されている。

4. 通常の学級担任への要望に関する調査

吃音のある子どもと通常の学級の担任教師との関係や通常の学級における配慮について

の調査がいくつか実施されている。

見上・森永（2005）は、小学校から高校までの各期における教師に望まれる吃音のある児童生徒への具体的な配慮・支援事項について、成人吃音者への質問紙調査を通して整理を行った。その結果は、学校生活において教師に配慮・支援を望む事項は、朗読（音読）と発言・発表、からかいへの対応などであった。これらの結果を踏まえて、見上（2008）は、就学前から中学生までの吃音児 25 例のケース記録から、教師・保育士の対応を事例ごとに、ポジティブな対応とネガティブな対応に分けて抽出し、整理を行っている。その結果から、通常の学級を担当する教師には、吃音について理解した上で、子どもや保護者とコミュニケーションをとり、ことばの教室担当教師らと連携をとりながら、個に応じた配慮、支援が必要であるとしている。豊嶋（2004）は、小学校のことばの教室担当者への調査を通じて、学級担任との連携を図ることが吃音の改善に影響すると述べている。

また、廣瀨・板倉（2003）の吃音学童の学級担任教師への調査では、担任が吃音に関する悩みの有無を本人から聞くケースがほとんどないことが報告されている。小林（2004）の吃音者セルフヘルプグループ会員への調査においても、吃音の悩みを学級担任に相談した経験のある者は少数であり、担任への要望として、吃音に関する知識をもつことなどがあげられた。

このような吃音に関する調査研究からは、在籍学級の担任が吃音についての理解を深めることを要望しており、さらには学級担任が対象児とコミュニケーションを積極的にとることを求めている。この結果は、吃音のある子どもへの対応だけに限るものではなく、通級している全ての子どもが求めていることであると考えられる。

5. 在籍している学級における理解啓発授業

在籍学級の担任が障害について理解する上でも、通常の学級における理解啓発授業は重要である。理解啓発授業は、障害に関する理解啓発、特定の障害（特に在籍している通級児の障害）のここと、通級指導教室そのものの紹介に関するものなどがあげられる。

障害に関する理解啓発授業として、久保山・豊田（2002）、久保山（2009）は、総合的な学習の時間に、通常の学級担任との協働による指導を展開している。また、豊田ら（2001）は、通級指導教室の子どもの暮らしを支えるために障害理解啓発授業を行ったことを報告している。児嶋ら（2002）は、通級指導教室（「きこえとことばの教室」）への子ども達の素朴な疑問に答えることから「きこえとことばの教室」紹介ビデオの作成を開始し、さらには、通級指導教室に通ってくる子どもの障害の理解啓発授業の取組を報告している。

片岡（2005）は、吃音のある子どもの指導について、対子どもへのアプローチ、対家族へのアプローチ、对在籍学級・担任へのアプローチという三方向からの働きかけを意識し、在籍学級での理解啓発授業の実践を行っている。これは、吃音という特定の障害の理解を深め、クラスに在籍する子どもの障害理解を進めようとする取組である。

本研究の実践の中でも、理解啓発授業は行われているが、授業を展開する学級の雰囲気や学級担任の学級経営の方針等を十分に理解した上で、理解啓発授業の組み立てを考える必要がある。

6. 「ことばの教室」の地域における幅広い連携

長橋（2006）は、吃音の状態そのものよりも子どもの抱える課題に目を向け、精神的なリラックス、卑屈さや被害者意識の払拭、自分自身の見つめ直し、吃音の理解、人を信頼する気持ち、等を中心に4年間の指導を行い、子どもが心から楽しんでいる様子を見て、母親の子どもに対する見方や吃音のとらえ方、ことばの教室の指導の進め方に関する受け止め方が変化したことを報告している。在籍学級だけでなく、保護者との連携の必要性を報告しているものである。

井元（2004）は、「ことばの教室」が、地域の援助資源の一つとしてできることとして、学級担任と本児の実態を共通理解し、在籍校・通級担当者・保護者・医療機関と連携を取って指導を進めた経緯を報告している。また桑田ら（2004）は、吃音指導の在り方について事例報告だけではなく、ことばの教室でできることを概括し、早期からの支援と学童期の支援や思春期で吃音者が求めている支援について具体例も交えながら提案している。大島（2005）は、連携があってはじめて通級指導教室の運営ができることとして、幼児ことばの教室、通常の学級担任、家庭、県の難言組織、地域の養護学校、医療機関、行政機関等との連携の取組について報告している。藤原（2005）は、「ことばの教室」の実践として、保護者・在籍学級・養護学校・医療機関との連携の実際と今後の連携の在り方について報告している。また、皆川ら（2000）は、幼稚園・保育園、医療機関、保護者と通級指導教室が連携し、共に考え支えている事例を紹介している。

地域の状況にもよるが、「ことばの教室」が地域の一つの資源であるという考えのもと、子どもが関わっている関係機関と連携したり、子どもを取り巻く人の意識の変化を促したりするような支援を進める取組も、通級指導教室の指導の延長線上で行われている。

7. まとめ

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会大会等の要項に掲載されている実践発表、日本特殊教育学会発表論文、コミュニケーション障害学・聴覚言語障害・大学紀要等に掲載されている論文等から通常の学級を視野に入れた言語障害教育の研究や実践についての動向を概観した。吃音のある子どもの通常の学級における配慮に関する調査研究がいくつか見られた以外は、通常の学級での具体的な指導・支援や連携の具体的な内容に踏み込んだ発表は見られなかった。しかし、発表がないことは、通級指導教室の担当者が、通級児の通常の学級での生活を全く考えていないという訳ではない。子どもの自信や意欲を高める指導は、在籍している学級での生活にも大きく影響を与える。また、通常の学級担任が通級している子どもの実態や指導内容の理解を深めるために、「ことばの教室」の授業公開を行ったり、通常の学級において障害理解啓発授業を行ったりしていた。これらは、子どもの周囲にいる人たちの言語障害に対する理解を深め、それは通級している子どもが在籍している学級で生活しやすくなることにつながっている。

このように考えると、通常の学級での具体的な指導・支援や連携の具体的な内容をテーマにした報告は見られなかったが、通級指導教室の担当者は子どもへの指導・支援を行いつつ、子どもが在籍している学級、さらには子どもが生活している地域に向けて情報を発信していると考えられる。

文献

- 阿部厚仁 (2007). 集団生活における連携支援を考える. コミュニケーション障害学 24, 1, 55-57.
- 畔上恭彦 (2011). 特別支援教育における地方公共団体・学校・課程・言語聴覚士の連携. コミュニケーション障害学 28, 2, 116-127.
- 藤原裕子 (2005). 心をつないで咲かせよう、ことばの花ーコミュニケーションの力を育てる連携の在り方ー. 第 34 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (宮崎大会) 要項, 78-81.
- 廣寫忍・板倉寿明 (2003). 吃音児の学校生活の現状と問題点ー学級担任の吃音児への対応についてー. 日本特殊教育学会第 41 回大会発表論文集, 244.
- 井元登貴男 (2004). 地域の援助資源の一つとしてー今、できることー. 第 33 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (近畿大会) 要項, 66-69.
- 金津悦子 (2001). 在籍学級担任から見る子どもの暮らしと連携. 第 30 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (島根大会) 要項, 77-80.
- 片岡一公 (2005). 吃音のある子どもに対する支援の在り方を考える. 第 34 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (宮崎大会) 要項, 28-31.
- 川名富美子 (2007). 思いが話せず「わすれました」と話を終える A 児への指導. 第 36 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (東京大会) 要項, 63-66.
- 菊池国浩 (2008). 自信を持ち始めた E さんー国語・算数の指導ー. 第 37 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (岩手大会) 要項, 82-85.
- 小林宏明 (2004). 吃音をもつ児童・生徒の支援に関する実態調査ー学級担任による支援の実態と要望を中心にー. 金沢大学教育学部紀要 (教育科学編), 53, 219-233.
- 児嶋和子・小山照代・遠山鈴子・松村玲子・杉村みどり・本秀裕美・川上綾子 (2002). 設置校内に向けた理解啓発授業ー低・中・高学年別にー. 第 31 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (北海道大会) 要項, 77-78.
- 久保山茂樹・豊田弘巳 (2002). 通級指導教室と通常の学級との協働による「総合的な学習の時間」の展開. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 29, 43-54.
- 久保山茂樹 (2009). 友だちをわかろうとすること、自分を知ろうとすること. 平成 18～20 年度科研費研究 (C) 研究報告書, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 桑田省吾・山田公美子 (2004). いま求められる教育的な支援とは何か? 第 33 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (近畿大会) 要項, 46-53.
- 見上昌睦・森永和代 (2006). 吃音者の学校教育期における吃音の変動と通常の学級の教師に対する配慮・支援の要望. 聴覚言語障害 34, 61-81.
- 見上昌睦 (2008). 吃音児に対する通常の学級の教師, 保育所の保育士による配慮および支援. コミュニケーション障害学 25, 2, 156-163.
- 皆川育代・鶴川潤子・小池悦子・橘田良子 (2000). みんなで育てよう 心が通い合う子どものことばーよりよい連携を求めてー. 第 29 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (山形大会) 要項, 86-87.
- 宮下恵子 (2006). 伝えあう心とことばを育む指導. 第 35 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (岐阜大会) 要項, 45-48.

- 長橋晶代 (2006). I 児と関わる中で. 第 35 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (岐阜大会) 要項, 39-42.
- 長嶺美智代・藤野和子・田代智代子・利重典子 (2010). 担任との連携の取り組みー担任への授業公開の実践ー. 平成 22 年度研究集録第 40 号, 山口県特別支援教育研究連盟難聴・言語障害教育研究部, 123-126.
- 野村圭子 (2009). 吃音と向き合ってーA 児との歩みー 第 38 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (山口大会) 要項, 50-53.
- 大島哲也 (2005). 連携があつてはじめて通級指導教室の運営ができる. 第 34 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (宮崎大会) 要項, 74-77.
- 坂口幸子 (2006). 心とことばの開放をめざしてー鼻咽腔構音の子どもの指導を通してー. 第 35 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (岐阜大会) 要項, 29-32.
- 佐藤雅次 (2009). 吃音のある子どもとその保護者を支えるためにー自分を見つめる目と、保護者のまなざし、そして支える担当者の目ー. 第 38 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (山口大会) 要項, 42-45.
- 田中真由美 (2005). 一人一人の教育的ニーズに応じた吃音のある児童への指導・支援の在り方. 第 34 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (宮崎大会) 要項, 24-27.
- 豊嶋瑞穂 (2004). 学童期吃音児の効果的な指導のあり方ー「ことばの教室」における吃音の改善要因の分析ー. 日本特殊教育学会第 42 回大会発表論文集, 591.
- 豊田弘巳・三浦八重美・久保山茂樹 (2001). 通常の学級に対する発信から協働へー「やさしさってなんだろうな？」の試みー. 第 30 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (島根大会) 要項, 73-76.
- 綱島園子 (2008). 「できない」が口癖だった構音障害のある A さんとの歩みー意欲的に活動するようになるまでの 2 年間ー. 第 37 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (岩手大会) 要項, 46-49.
- 和田裕希子 (2008). 吃音と向き合えるようになるための支援について. 第 37 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (岩手大会) 要項, 62-65.
- 吉田麻衣 (2011). ことばの教室の目指すもの: 教育における言語指導のあり方. コミュニケーション障害学 28, 2, 93-99.
- 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会 (2006). 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, 51-57.

Ⅱ 通常の学級と通級指導教室の連携の実態

1. 目的

通級指導教室に通う子どもに関して、在籍する通常の学級と通級指導教室とが連携することの重要性は様々に指摘されている。また、通級指導教室の担当者は校内の支援体制の中での役割も期待されている。そこで、本稿は、通常の学級と通級指導教室との連携の実態について、全国調査の結果から全体的な傾向を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 資料

『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』（平成 23 年度国立特殊教育総合研究所調査研究として実施）のうち、通常の学級と通級指導教室の連携に関する設問（調査項目 C-2）への回答を資料とした。

(2) 調査の概要

調査の対象は全国の難聴特別支援学級、言語障害特別支援学級、通級指導教室（難聴）、通級指導教室（言語障害）を設置する小・中学校及び難聴・言語障害のある幼児を指導する機関 2,305 であった。これらの学校及び機関に対して、2011 年 8 月に直接調査用紙を郵送し、直接返信するよう依頼した。調査全体の集計と分析は進行中であるが、ここでは、2011 年 12 月までにデータ入力完了した 1,374 を資料とした。

1,374 のうち、言語障害通級指導教室のみを設置する小学校 693 校を分析対象とした。この 693 校の他に、難聴特別支援学級や難聴通級指導教室を併設する言語障害通級指導教室設置校 161 校があったが、回答内容に難聴に関するものが含まれてしまい、本研究の趣旨をはずれるため、分析対象としていない。

3. 結果

(1) 通級指導教室における指導に関する連携について

ここでは、設問『難言学級や教室における指導に関する連携のうち行っているものすべてに○印をつけて下さい。』の結果を示す。この設問は、通級指導教室の担当者と通級児の在籍学級の担任とが、どのような方法で連携をしているかを問うものである。「その他」を含む 8 選択肢から複数回答可として回答を求め、「その他」には具体例の記述を求めた。

分析対象 693 校のうち、どの選択肢にも回答がないものが 18 校あったが、残りの 675 校（97.4%）の通級指導教室は何らかの方法で通級児の在籍学級担任と連携していた。

各選択肢への回答率（回答数/693）を図 1 に示した。回答が多かった順に、『電話』『指導報告書等を通常の学級に渡す』『通常の学級の授業や行事を参観する』『連絡帳』であった。これらの選択肢には 70%前後に回答があり、連携の方法として広く行われていることがわかった。また、回答率は低いものの『通常の学級の担任に授業参観してもらう』や『通常の学級の担任に学級や教室の行事を参観してもらう』にも回答があることから、通常の学級の担任が通級指導教室に出向く形の連携が行われていることも明らかになった。

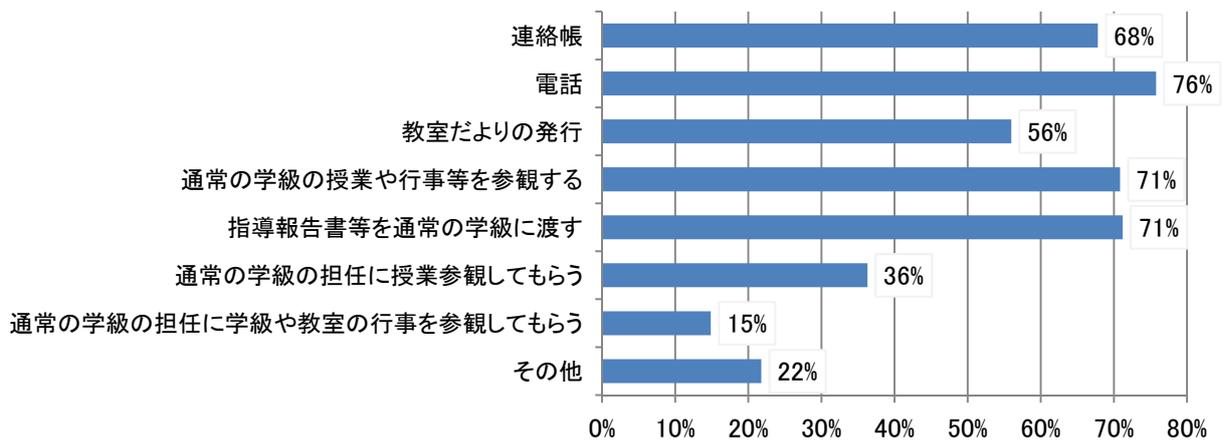


図1 通級指導教室における指導に関する連携について

「その他」には183の回答があり、そのうち139に具体例が記述されていた。このうち14が選択肢1から選択肢7に該当する内容の回答であった。残りの125について回答を内容別に整理すると以下のものであった。

・学級担任と直接話す機会等についての回答

- (例) ・自校の先生方とは、指導の方向について適宜連絡を取り合っている
- ・担任連絡会を実施し、アンケートを元に情報交換を行っている
 - ・担任と面談するため、各学校へ行っている(7月)
 - ・担任に教室に来てもらい情報交換する
 - ・担任、保護者と三者面談をする

・学級担任との連携方法についての回答

- (例) ・メール ・言語独自でノートを作ってみてもらっている

これらから、通級指導教室の担当者は、在籍学級の担任と直接会って話すことを大切にしていることがわかる。また、いわゆる他校通級の場合には『独自のノート』『メール』などの方法も活用されていた。

(2) 通常の学級における学習や生活に関する連携について

ここでは、設問『通常の学級における学習や生活に関する連携について、行っているものすべてに○印をつけ、具体例を記入してください。』の結果を示す。この設問は、特に通常の学級における連携として、通級指導教室の担当者がどのような内容のことをしているかを問うものである。「その他」を含む6選択肢から複数回答可として回答を求め、それぞれに具体例の記述を求めた。

分析対象693校のうち、どの選択肢にも回答がないものが43校あったが、残りの650校(93.8%)の通級指導教室は、通常の学級における連携として何らかの活動をしていた。

各選択肢への回答率(回答数/693)を図2に示した。回答が多かった順に『通常の学級の担任から、指導対象児について相談を受ける』『通常の学級の担任から、指導対象児以外の児童・生徒について相談を受ける』であった。通級指導教室担当者が、通級児だけではなく通級児以外の子どもについて相談を受けていることがわかる。また、これらに比べると回答率は低い『通常の学級の授業に参加し、指導対象児への個別的な支援を行う』『通常の学級の授業に参加し、指導対象児以外の児童・生徒への個別的な支援を行う』への回答も見られることから、通級指導教室担当者が通常の学級の授業に参加するという連

携も行われていることがわかった。以下に各選択肢に記述された具体例について示す。

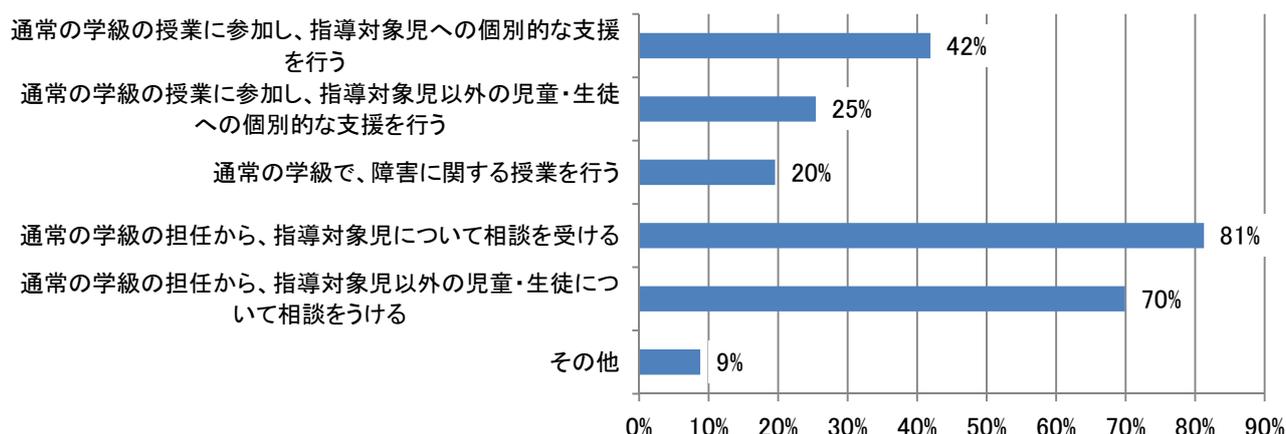


図2 通常の学級における学習や生活に関する連携

①「通常の学級の授業に参加し、指導対象児への個別支援を行う」の具体例

この選択肢への回答は275あり、そのうち218に具体例が記入されていた。回答を内容別に整理すると以下のようであった。

・支援を行う教科名を回答したもの

- (例)・通常の学級の国語と算数に週2～3時間入り個別指導にあたっている
- ・図工や書写の時間に指導対象児の支援を行った
 - ・実技教科を中心とした支援

・具体的な支援内容を回答したもの

- (例)・国語の読みが苦手なため、漢字にふりがなをふったり、文章を線で区切ったりするなどの個別支援を行っている
- ・授業に気持ちを向かせるための声かけや学習支援など
 - ・定規の使い方、ノートのとり方等

・通級による指導との関連性について回答したもの

- (例)・教科指導でどのような困り方をしているか具体的に把握するためにもクラスに入り担任の補佐をする
- ・通級での指導が生かされているか確認する時でもある
 - ・参観し児童の実態を把握し、個別の指導に生かす

②「通常の学級の授業に参加し、指導対象児以外の児童・生徒への個別支援を行う」の具体例

この選択肢への回答は177あり、そのうち137に具体例が記入されていた。回答を内容別に整理すると以下のようであった。

・支援を行う教科名を回答したもの

- (例)・算数・国語の時間にT2として参加

・具体的な支援内容を回答したもの

- (例)・授業に集中できない、さわいでしまう子どもへの個別支援
- ・グループ学習等でてまどったり、理解が遅い子の支援をしている
 - ・行事前などは視覚支援の示し方などを一緒に考える

- ・他の子をほめることで、対象児の意欲につながることもある
- ・指導対象児（通級児）への支援の際に学級内の他児も支援すると回答したもの
 - (例) ・対象児への個別的支援を行いながら、他の児童へも個別指導を行う
 - ・対象児への支援の妨げにならない程度にそれ以外の児童に支援をする
 - ・学級内の他の子に対してもできる範囲で支援をしている。そのほうが通級児に対する支援が目立たず行える良さもある
- ・校内支援体制として行っていると回答したもの
 - (例) ・校内支援という形で主に1・2年生でT2的なかわりを持っている
 - ・校内委員会の話し合いにもとづいて支援を行っている
 - ・特別支援コーディネーターとして授業を参観し、校内支援対象児への授業中のサポートを行っている

③「通常の学級で、障害に関する授業を行う」の具体例

この選択肢への回答は104あり、そのうち93に具体例が記入されていた。回答を内容別に整理すると以下のようであった。

- ・ことばの教室について紹介したり、理解を促す内容を回答したもの
 - (例) ・1年生の学校探検の場で、ことばの教室の体験授業実施
 - ・全児童に学年ごとに「ことばの教室紹介」の時間を4・5月中に実施
 - ・児童が通級しやすいように、20分程度クラスの子どもたちに障がい理解やことばの教室について話をさせて頂く
- ・通級児について理解を促す内容を回答したもの
 - (例) ・吃音のある子どもがことばの教室で作成した紙芝居を披露し、その後、担当者が吃音の理解に関する授業を行った
 - ・体験を通して通級児の不器用さを理解してもらう
 - ・絵本を使って、本人の気持ちやどう接したらよいかを話した
 - ・保護者や担任と相談して対象児童にどのように接すればよいか、一人一人の個性について等授業を行った
- ・障害全般に対する理解を促す内容を回答したもの
 - (例) ・道徳や特別活動で障害理解授業について取り組む
 - ・1学期の始業式の日、障害について気をつけてほしいこと、協力してほしいことを話す
 - ・4年生の福祉教育の中で要望されたことを中心にして授業した
- ・お互いを大切にするものの理解を促す内容を回答したもの
 - (例) ・吃音を直接取り上げないが、生き方、心の持ち方、友だちの長所について話す
 - ・ゲストティーチャーを招いて「みんなちがって、みんないい」という内容の授業をしていただいた

④「通常の学級の担任から指導対象児について相談を受ける」の具体例

この選択肢への回答は570あり、そのうち447に具体例が記入されていた。回答を内容別に整理すると以下のようであった。

- ・通級児の言語障害そのものへの対応についての内容を回答したもの
 - (例) ・発音の誤りについて通常の学級でも注意して直させた方が良いか

- ・吃音の子どもが発表する時にことばが出てこない、どのように対応すると良いか
- ・発音がはっきりしないことや文字の読みがうまくできないことについて
- ・ **通級児の通常の学級における学習や生活についての内容を回答したもの**
 - (例) ・発音が変だと友だちから指摘されてしまった
 - ・通級することに対して他の子どもたちにどう理解させるか
 - ・授業中の態度についてや友だちとのコミュニケーションが苦手なこと
 - ・学級で起きたトラブルや学習の遅れなどについて、一緒に対応を考える
 - ・担当児童の困った場面を聞き、対応策や原因について共に考える
 - ・学級と教室で表れの違う子どもの実態を出し合い、良い支援方法を共にさぐる
- ・ **学級担任と通級担当者との連携方法について回答したもの**
 - (例) ・通常の学級での様子やことばの教室での様子を時々伝え合い児童理解に役立っている
 - ・指導報告書配付の際に直接面談を行い、話を聞く
 - ・TT支援や個別の指導計画作成
 - ・長期休業中に児童のテストやノートを持ってきてもらい学習の方法などについて話し合う
- ・ **通級児の保護者とのかかわりについて回答したもの**
 - (例) ・児童の様子について、保護者へどのように説明したらよいか
 - ・吃音児の母親へのカウンセリングについて
 - ・検査をして、その結果を学級担任と一緒に保護者に伝える

⑤「通常の学級の担任から指導対象児以外の児童・生徒について相談を受ける」の具体例

この選択肢への回答は494あり、そのうち384に具体例が記入されていた。回答を内容別に整理すると以下のものであった。

- ・ **通級の必要性に関する相談について回答したもの**
 - (例) ・発音に誤りがある子について通級をすすめたい。学校へ様子を見に来て欲しい
 - ・ひらがなが覚えられない児童や発音の気になる児童がいるが、通級を勧める必要のある児童かどうか
- ・ **通常の学級でできる支援について回答したもの**
 - (例) ・「発音が気になる子がいるが、どのように指導をすればいいか」と相談をうけ、舌の使い方等のアドバイスをする
 - ・特殊音節、漢字学習、かけ算等の指導、感情のコントロール等についての相談をうける
 - ・友だちとの交流や学習、トラブルへの対応
- ・ **言語障害児以外の支援の必要な子どもへの対応について回答したもの**
 - (例) ・サポート会議で話し合い必要に応じて校内委員会を持ち、保護者懇談や発達検査をする
 - ・児童の様子や保護者からの情報を話し合ったり、校内委員会で対応について検討したりしている

- ・発達障害の児童の指導方法等についての相談が多く、親や本人への対応について話し合う

- ・保護者との相談の在り方について回答したもの

- (例)・ことばの教室への通級を保護者に勧めるか否かや障害受容について

- ・コーディネーターとして相談を受け、保護者との教育相談にいっしょに参加

- ・保護者の同意のもと、個別検査を行ったり、保護者をまじえたチーム会を開く

⑥「その他」への具体例

この選択肢への回答は 59 あり、そのうち 57 に具体例が記入されていた。そのうち 32 は選択肢 1 から選択肢 5 に該当する内容が書かれていた。残りの 25 について回答を内容別に整理すると以下のものであった。

- ・職員会議や校内研修等における職員への啓発活動について回答したもの

- (例)・職員会議(月例)に特別支援関係の情報や通常学級の授業に使えるような資料を毎月提案している

- ・夏休みの研修で、ことばの教室での指導について 読む、書く等について通常学級で使える教材等の紹介

- ・校内研修会で通級児について事例を出し、子どもの理解を深める

- ・校内支援体制における役割について回答したもの

- (例)・校内支援委員会を毎月行い具体的な指導や校内体制について話し合う

- ・気になる子の個別支援(抽出)、WISCⅢ等の実施、保護者との教育相談

- ・低学年(1、2年)の特殊音節スクリーニングをこの数年行ってきた

- ・その他の校内での連携について回答したもの

- (例)・通常の学級の授業を主となっていない、担任が個別支援を行なう

- ・清掃 毎日(トイレ、玄関)

4. 考察

本稿では、通常の学級と通級指導教室の連携について、全国調査における言語障害通級指導教室を設置する 693 の小学校の回答を分析した。全体を見ると、通級児が在籍する通常の学級の担任と何らかの連携をしている通級指導教室が 97.4%、また、在籍学級を含め通常の学級において何らかの活動をして連携している通級指導教室が 93.8%と、いずれも高い割合であった。通級指導教室は積極的に通常の学級との連携を実施していると言える。

連携の方法は、電話や連絡帳、メールなど様々であるが、授業参観をしたり、指導報告書を渡すなど、両者が直接会って話すことも多く回答されていた。また、通常の学級の担任が通級指導教室を訪問する機会を設けていた。

通級指導教室担当者は通級児だけでなく、通級児以外の子どもについて相談を受けたり、支援をしており、校内支援体制において役割を持つことが期待されていた。通級児に関しては、通常の学級における教科学習のつまずきに対して直接、支援をしている担当者がいた。同時に、通常の学級での子どもの様子を知り、それを通級指導教室での指導に役立たせたいという目的で通常の学級に入っている担当者も見られた。

以上から、通級指導教室が、通級による指導だけで完結することなく、通級児の学習や生活を全体的に支援することを意識して連携をしていることが明らかになった。

Ⅲ 通常の学級担任が実施しやすい配慮について

1. はじめに

言語障害のある子どもが通常の学級において、障害特性による困難さ、暮らしにくさを軽減し、円滑な生活を送るためには、学級担任による障害特性を踏まえたその子どもへの適切な配慮がなされることが重要である。そのためには、通級指導教室等の言語障害教育担当者が通常の学級担任と連携し、言語障害についての基礎的な事項や、必要な配慮等について情報提供していく必要がある。その際、学級の子どもたち全体に対して各教科をはじめ様々な指導を担う通常の学級担任にとって、負担が少なく、実施可能な配慮事項、方法を提案していくことが肝要であろう。

そこで、通常の学級担任が、言語障害のある子どもへの配慮に関して、どのような事項を実施しやすいと感じているのか、通常の学級担任を対象とする調査を行った。ここでは、その結果をもとに、通常の学級担任が負担なく実施できる配慮について検討・報告する。なお調査の詳細は巻末の資料Ⅰを参照されたい。

2. 調査の概要

(1) 配慮項目の収集

通常の学級における言語障害のある子どもへの配慮に関する文献を検討し、具体的な配慮項目を110項目収集した。これを要約し、構音障害のある子どもへの配慮25項目、吃音のある子どもへの配慮26項目、言語発達の遅れのある子どもへの配慮29項目の合計80項目の配慮事項を抽出した。

(2) 質問紙の作成

文献からの収集・検討により抽出した上記80項目を用い、言語障害のある子どもに対して通常の学級担任が行う配慮としてどの程度必要と考えるかについて、言語障害教育担当者を対象として調査した。その結果から配慮の必要があることが明示された項目を残し、他を除外して、構音障害のある子ども、吃音のある子ども、言語発達の遅れのある子どもごとに各20項目からなる、通常の学級担任にとっての配慮の実施しやすさを問う質問紙を作成した。

(3) 配慮の実施しやすさに関する調査の実施

上記の手続きで作成した質問紙を用い、通常の学級担任を対象として、担任としての配慮の実施しやすさを四件法で問う調査を行った。534名分の回答を分析し、通常の学級担任が負担なく実施できる配慮について整理、検討した。

3. 構音障害のある子どもへの配慮事項

(1) 通常の学級担任が実施しやすい配慮

構音障害のある子どもへの配慮として、通常の学級担任が実施しやすいと考える配慮は下記の通りであった。

- ・「話し方をからかうことは許さない」等、学級全体に毅然とした態度で伝える
- ・子どもの得意なことをみつけてほめ、自信を失わないよう配慮する

- ・子どもの発音が伝わりづらいときは、教師が正しい発音で復唱し、学級全体に伝わるようにする
- ・発音の誤りがあるために抱えがちな不安感をやわらげるため、子どもの話をよく聞き、気持ちを受けとめる
- ・学級で係の仕事を分担するとき、話すことが苦手でもできる係につけるよう配慮する
- ・子どもの前で話すときは、ゆっくり、はっきりことばを言う
- ・子どもの発音の誤りに気づいても言い直しをさせず、話の内容や、話したい気持ちを大事にして関わる
- ・これまでに発音がどのように変化してきたか、また対応のしかたについて、保護者から情報を得る
- ・子どもの発音の誤りに気づいても指摘せず、正しい発音で復唱して聞かせる
- ・専門家に検査してもらい、その結果を聞いて、担任としてどのようなことができるのかともに考える
- ・子どもが発音の誤りを気にして発表を躊躇するときは、グーやチョキで答えることを促すなど、発表方法を工夫する

以上から、気持ちを受け止める、不安感をやわらげる、自信をもたせる等の子どもの心理的な安定に関わる配慮、からかうことを許さない等の学級全体の雰囲気に関わる配慮、ゆっくりはっきり言う、発音の誤りを指摘しない等の子どもとの会話や発言時に行う配慮、保護者から情報を得ること等が、通常の学級担任にとって実施しやすいと意識されていることが分かる。

（２）通常の学級担任が実施しにくい配慮

構音障害のある子どもへの配慮として、通常の学級担任が実施しにくいと考える配慮は下記の通りであった。

- ・発音の誤りがあっても困らないよう、コミュニケーションボードを用意する
- ・発音の誤りに詳しい人を招き、発音について学級全体に分かりやすく説明する機会を設ける
- ・発音を誤る子どもに、正しい発音と誤った発音を聞き分けるための指導をする

以上から、発音についての指導等の専門性が必要となる配慮や、発音の誤りに詳しい人等の専門家との連携及びそれによる理解啓発等に関する事項は、通常の学級担任にとって実施しにくいと意識されていることが分かる。

４．吃音のある子どもへの配慮事項

（１）通常の学級担任が実施しやすい配慮

吃音のある子どもへの配慮として、通常の学級担任が実施しやすいと考える配慮は下記の通りであった。

- ・「話し方をからかうことは許さない」等、学級全体に毅然とした態度で伝える
- ・子どもの得意なところをみつけてほめ、自信を失わないよう配慮する
- ・ことばが繰り返したり詰まったりすることにこだわらず、子どもの話の中身をじっくりとよく聞く
- ・子どもの発音が伝わりづらいときは、教師が意図を汲み取って繰り返し、本人の言いた

いことが学級全体に伝わるようにする

- ・子どもの前で話すときは、子どもの表情を見ながらゆったりとした気持ちで話す
- ・吃音のある人は約 100 人に一人おり、話し方に悩んでいるのはその子だけではないことを伝える
- ・学級で係の仕事を分担するとき、話すことが苦手でもできる係につけるよう配慮する
- ・吃音のため音読でことばが出てこないとき、教師や友達がさりげなく声をそろえて読む
- ・順番に指名されるのと、いきなり指名されるのではどちらのほうが気が楽か、子どもと話し合う
- ・これまでに吃音がどのように変化してきたか、また対応のしかたについて、保護者から情報を得る
- ・日頃から吃音のある子どもの様子をよく観察し、どんなとき詰まりやすく、どんなとき話しやすいか把握する
- ・子どもが吃音を気にして発表を躊躇するときは、グーやチョキで答えを示す等発表方法を工夫する
- ・事前に一緒に練習し、子どもが吃音を気にせず音読できそうなときに、指名する

以上から、構音障害のある子どもへの配慮と同様に、吃音の症状にとらわれず話の中身をじっくり聞く、得意なところをほめる等の子どもの心理的な安定に関わる配慮や、からかうことを許さない等の学級全体の雰囲気に関わる配慮は、実施しやすいと意識されていることが分かる。また、音読や発言時における配慮が実施しやすい事項として多く挙げられていることが分かる。子どもの吃音の状態の観察等も実施しやすいと意識されている。

(2) 通常の学級担任が実施しにくい配慮

吃音のある子どもへの配慮として、通常の学級担任が実施しにくいと考える配慮は下記の 1 項目であった。

- ・吃音に詳しい人を招き、吃音について学級全体に分かりやすく説明してもらう
- 構音障害のある子どもへの配慮と同様、吃音に詳しい人等の専門家との連携及びそれによる理解啓発等に関わる事項は実施しにくいと意識されている。ただし、構音障害のある子どもへの配慮に比較して、実施しにくいと評定される項目は少なかった。

5. 言語発達の遅れがある子どもへの配慮事項

(1) 通常の学級担任が実施しやすい配慮

言語発達の遅れのある子どもへの配慮として、通常の学級担任が実施しやすいと考える配慮は下記の通りであった。

- ・「話し方をからかうことは許さない」等、学級全体に毅然とした態度で伝える
- ・子どもの発言が伝わりづらいときは、教師がことばを補って繰り返し、学級全体に伝わるようにする
- ・「いつ」「どこで」「誰と」など具体的に質問しながら、子どもの話を聞く
- ・子どもの得意なことをみつけてほめ、自信を失わないよう配慮する
- ・子どもの話が伝わりづらくても、話の内容や、話したい気持ちを大事にして関わる
- ・要点を繰り返したり、足りないことばを補ったりしながら、子どもの話を聞く
- ・子どもの前で話すときは、ゆっくり、はっきり、具体的に、短い文で話す

- ・学級で係の仕事を分担するとき、話すことが苦手でもできる係につけるよう配慮する
- ・日頃からことばの遅れがある子どもの様子をよく観察し、どんなことに興味を持ち、どんな内容なら話しやすいか把握する
- ・これまでに子どものことばの状態がどのように変化してきたか、また対応のしかたについて、保護者から情報を得る
- ・ことばが足りなくても言いたいことを伝えられるよう、身振りや絵を柔軟に使う
- ・話の見通しを持たせるため、あらかじめ要点を伝える
- ・話の内容を理解できたかどうか、身振りで表現させたり、質問したりして確認する

以上から、構音障害や吃音のある子どもへの配慮と同様に、話したい気持ちを大事にして関わる、得意なことをほめる等の子どもの心理的な安定に関わる配慮や、からかうことは許さない等の学級全体の雰囲気に関わる配慮は、実施しやすいと意識されていることが分かる。また、話す前に要点を伝える、足りないことばを補って聞く等の話の内容理解に関わる配慮や、子どもの興味・関心の観察、保護者から情報を得ることも実施しやすいと意識されていることが分かる。

(2) 通常の学級担任が実施しにくい配慮

言語発達の遅れのある子どもへの配慮として、通常の学級担任が実施しにくいとする項目は見られなかった。

6. 考察

言語障害のある子どもへの通常の学級担任が実施しやすい配慮として、言語症状にとらわれず子どもの話をじっくり聞くこと、得意な面を認め自信を育てること、発話に対する不安感をやわらげること等、子どもの心理的な安定に関わる配慮事項が数多く挙げられた。このことから、子どもの安心感を育て、自己肯定感を支える配慮は、構音障害、吃音、言語発達の遅れを問わず、学級担任にとって実施しやすいことが示された。子どもの心理的な安定に関わる配慮事項は、言語障害の有無にかかわらず、通常の学級に在籍する全ての子どもに重要な配慮と考えられ、言語障害教育が実践的に蓄積してきた知見の中でも、通常の教育に受け入れられやすく、広く発信していくべき事項と考えられる。

また、構音障害、吃音、言語発達の遅れのそれぞれに、学級担任にとって実施しやすい配慮に特徴があることが分かった。

構音障害のある子どもへの配慮に関しては、通常の学級担任に実施しやすいとされる配慮事項が吃音や言語発達の遅れのある子どもへの配慮に比較してやや少なく、言語障害教育担当者の専門性や果たす役割がより大きいことが示された。吃音のある子どもへの配慮では、発言時の不安を軽減する配慮や、斉読等、言語障害教育担当者の専門性に基づく情報提供による配慮が、通常の学級担任にとって実施可能であることが示された。言語発達の遅れがある子どもへの配慮では、話の内容を理解できたかどうか確認する、まず要点を先に話すといった、教科学習の理解に直接関わる事項が実施しやすい配慮と意識されていた。通常の学級担任は、様々な子どもに対し、各教科等の指導において少しでも理解しやすいよう日頃から発問の工夫を重ねていると考えられ、言語発達に遅れのある子どもに対する配慮は、その工夫と重ねて考えられる事項が多いことにもよるだろう。

通常の学級担任が実施しにくいと意識している配慮は、言語症状に対する対応や指導等、

言語障害に関する専門性を必要とする事項、専門家との連携、それによる理解啓発等に関する事項であることがわかった。言語症状に対する指導等は、言語障害教育担当者が専門性をもって実施することであり、言語障害教育担当者は自身の専門性を高めることに力を注ぎつつ、通常の学級担任との連携を図り、両者が実施すること、それぞれの役割を確認し合い、状況に応じて、言語障害教育担当者の専門性を通常の学級担任に活用されやすい形で提供することが必要であろう。

一方で、調査の結果は通常の学級担任にとって専門家との連携が実施しにくいことを示している。この点を踏まえれば、言語障害教育担当者には、通常の学級担任にとって、より身近な存在となるよう努力することが求められるとともに、通常の学級担任と言語障害教育担当者の組織的な連携体制の強化を図ることも重要であろう。

IV 言語障害のある子どもが通常の学級で感じる困難さ

1. はじめに

通級指導教室の指導では、子どもがその多くの時間を過ごす、通常の学級での生活や学習がより円滑に進められることを目指した指導や支援を行っている。

その内容には、構音に関する指導、語音の流暢性に関する指導、言語の基礎的事項に関する指導など、言語障害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服を目的とする指導、言語障害に関わる学習の困難さに応じて教科の内容を補充する指導、必要に応じてその基礎的事項をより手厚く行うなどの指導がある。

これらの指導は、個々の子どもの言語障害の状況と通常の学級での生活や学習などの状況などの実態と、個々の子どもやその保護者の願いや希望などを踏まえ、計画的に実施されるべきものである。

教室での指導や支援を計画するためには、まずは、言語障害のある子どもが通常の学級で直面している困難さについての把握が必要であろう。それらが子どもの言語障害に起因するかどうかの見極めは必ずしも容易ではない。例えば、学校生活が、教師や他の子どもなど周囲他者との相互関係の中で営まれていること、また、各教科の学習は主として言語を通して培われていることなど、言語は、子どもの生活や学習に直接に関わっている。一方で、これら子どもの生活や学習を支えているのは言語だけではない。家庭や学級集団、教師など子どもを取り巻く周囲環境の状況、子ども自身の性格、諸能力などを含めた子ども個人に内在する特性なども言語障害と相互に絡み合いながら、その時のその場における子どもの状態像を描き出している。

子どもの直面している困難さがどのような背景に起因するかの見極めをしながら、通級指導教室でできること、行うべきこと、通常の学級でできること、行うべきことなどを整理・検討し、また、それぞれの指導や支援などの働きかけがより効果的に機能するための手立てを検討する必要があるだろう。

2. 子どもが感じる困難さの把握

本研究では、言語障害のある子どもの通常の学級における指導・支援について、通常の学級と通級指導教室との連携の在り方を課題としたが、研究を進めるにあたり、言語障害のある子どもが通常の学級でどのような困難さに直面しているかを大括りで把握したいと考えた。

ここでは、研究協力者である通級担当者7名から得た情報を基に、子どもが通常の学級で直面している困難さについて整理することとした。

(1) 情報の収集と整理

通級担当者から、担当する子どもの通常の学級での様子について、子どもとの話し合いの場面等の平素の指導を通して得られた情報をうかがい、その情報を研究分担者がどのような子どもがどのような困難さを感じているかを観点に整理した。

(2) 子どもが通常の学級で感じる困難さ

言語障害のある子どもが通常の学級で感じる困難さは、全体として、ことば、コミュニケーション、人間関係、学習、生活に関する事項に整理される。以下に子どもの言語障害

のタイプ（構音障害、吃音、言語発達の遅れなど）毎に、その主な事項を列挙した。

① 構音障害

- ・ことばをまねされてからかわれること
- ・ことばのことで悪口を言われること
- ・ことばのことが変だと指摘されること
- ・担任にうまく言えないことばを言い直しさせられること
- ・ことばがうまくいえないこと
- ・しりとり遊びのときにうまくいえないことばで困ること
- ・友達にことばが分かりにくいと言われること
- ・言いたいことがうまく相手に伝わらないこと
- ・担任にことばがうまく伝わらずあきらめたこと
- ・口唇裂の手術の痕について悪口を言われたこと
- ・友達に、口唇裂の手術の痕について聞かれること
- ・友達とうまく話し合いができないこと
- ・勉強が分からないこと
- ・勉強がつまらないこと
- ・授業中に同じことをしていても自分だけ叱られること
- ・箸がうまく使えないこと
- ・漢字が覚えられないこと
- ・字を書くのが遅いこと
- ・踊りの振り付けが憶えられないこと
- ・作文がうまく書けないこと
- ・運動が苦手なこと
- ・濁音、拗音などの表記が難しいこと

構音障害のある子どもの困難さでは、構音障害があることで、言いたいことが相手にうまく伝わらないこと、そのために担任教師や友達とのやり取りがうまくできないことなど、コミュニケーションに関する事項、構音障害があることで、友達からことばへの違和感を指摘されたり、悪口を言われたり、からかわれたりすることなどの人間関係に関する事項、構音障害があることでことばが上手に言えないことなどの子ども自身が感じる不安全感、その他学習や生活に関する事項が挙げられる。

② 吃音

- ・吃音でことばが出てこないこと
- ・出したい音以外の音が出てしまうこと
- ・吃音でことばを繰り返したり、引き伸ばしたりすること
- ・吃音について悪口を言われること
- ・吃音のことばをまねされること
- ・吃音の話し方をする理由を聞かれること
- ・伝えたいことをうまくことばで話せないこと
- ・音読や発表の時にことばうまく出てこないこと
- ・授業に遅れた理由をうまく説明できないこと

- ・友達を呼ぶときに友達の名前がうまく言えないこと
- ・学校の勉強がよく分からないこと
- ・漢字が書けないこと
- ・掃除当番があること
- ・宿題が出ること
- ・リコーダーがうまく吹けないこと
- ・友達にからかわれること

吃音のある子どもの困難さでは、ことばが出てこないこと、伝えたいことをうまく話せないことなどの自分自身が感じる不全感、言いたいことを相手に伝えられないこと、伝わらないことなどのコミュニケーションに関する事項、話し方の特徴について質問されることが、話し方について悪口を言われたり、からかわれたりすることなどの人間関係に関する事項、その他学習や生活に関する事項が挙げられる。

③ 言語発達の遅れ、その他（構音障害、読み書き障害との重複）

- ・友達とおしゃべりができないこと
- ・先生や友達の言っている話がよく分からないこと
- ・言いたいこと伝えたいことをことばでうまく話せないこと
- ・言いたいこと伝えたいことが相手に伝わらないこと
- ・先生の説明がよく分からないこと
- ・ことばをよく間違えること
- ・文字を書くのが遅いこと
- ・黒板の字が早く写せないこと
- ・作文や日記がうまく書けないこと
- ・計算ができないこと
- ・習ったことを覚えられないこと
- ・漢字が書けないこと
- ・文字をよく読めないこと
- ・勉強がよく分からないこと
- ・教科書が読めないこと
- ・文字（仮名遣い）がよく分からないこと
- ・着替えに時間がかかること
- ・給食を食べるのが遅いこと
- ・よく忘れ物をする
- ・けなされたり、悪口を言われること
- ・頑張っているのに分かってもらえないこと
- ・友達が仲間に入れてくれないこと
- ・みんなと一緒に行動できないこと
- ・学校がおもしろくないこと
- ・学校へ行きたくないこと

言語発達の遅れのある子どもや構音障害、読み書き障害などが重複するその他の子どもの困難さは、伝えたいことをうまく話せないこと、話していることが相手にうまく伝わら

ないこと、先生や友達の話していることがよく分からないことなど、ことばの理解や表現に関することやコミュニケーションに関する事項、読み書きや計算などの学習に関わる事項、着替えや食事、持ち物の準備などの生活に関する事項、友達に悪口を言われること、友達が仲間に入れてくれないことなどの人間関係に関する事項、学校がおもしろくない、学校に行きたくないなどの学校での学習や生活への意欲に関する事項などが挙げられる。

3. 子どもが通常の学級で感じる困難さと支援

子どもが感じている困難さは、個々の言語障害の状況、言語障害についての子ども自身の受け止め方、また、学級の友達や在籍学級担任などの周囲環境とも関連して、個別的で、複雑で、多様な状態である。

同様な言語症状を示す子どもであっても、そのことを困難と感じる子どもと困難と感じていない子どもがいる。子どもの持ち前の性格・特性とともに、子どもを取り巻く教師や友達などの周囲環境との相互作用が関係している。

2001年にWHO（世界保健機関）が採択したICF（国際生活機能分類）によれば、人間の生活機能は「心身機能・身体構造」「活動」「参加」の3つの要素で構成され、それらの生活機能に支障がある状態を「障害」ととらえている。そして、生活機能と障害の状態は、健康状態や環境因子、個人因子等と相互に影響し合うものと説明され、構成要素間の相互作用によるものとしている。

こうした観点に立てば、子どもの言語障害は、子ども一人一人の言語機能（「心身機能・身体構造」、聞くことや話すことなどの「活動」、通常の学級での学習や活動への「参加」などの生活機能とともに、個々の子ども一人一人の持ち前の姿（得意なことや苦手なことなど）を「個人因子」とし、また、家庭や学級の在り方などを「環境因子」とするそれらの相互関係でとらえることが必要であろう。

通級担当者と通常の学級担任は、子どもの言語障害に関わり、子どもの生活機能を支える環境因子の一つとして相互に関連し合いながら、子どもがより充実した学校生活を送ることができるように働きかけていくことが必要であろう。

文献

小林宏明(2009). 学齢期吃音の指導・支援－ICFに基づいた評価プログラム－. 学苑社.
文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領解説.

