

第2章

ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導の現状

- I. ことばの教室における子どもの実態と指導
ー平成23年度の全国調査結果からー

- II. ことばの遅れを主訴とする子どもに対する指導実践の動向
ー研究会における実践報告の概観ー

I. ことばの教室における子どもの実態と指導 — 全国調査結果から —

ここでは、平成 23 年度に本研究所が実施した「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」から、本研究に関係する部分を取り出して紹介し、ことばの教室における「ことばの遅れ」を主訴とする子どもの対応についてその実態と指導内容について示す。

調査内容・結果等の詳細については、文献を参照されたいが、調査は郵送による質問紙法、平成 23 年 9 月 1 日の実態を回答することとして依頼した。

1. ことばの教室における子どもの実態

指導を受けている幼児児童生徒について、特別支援学級と通級指導教室に分け、正式な指導対象者と、正式な指導対象ではないが指導している子どもについて、難聴(40 dB未満、40～59 dB、60～79 dB、80～99 dB、100 dB以上、不明、一側性難聴、人工内耳片耳、人工内耳両耳)と言語障害(構音障害、口蓋裂、吃音、言語発達の遅れ、その他)別に、さらに学校段階別に分けてその人数の記入を求めた。障害種別と学校段階別によって整理した結果は表 2-1 に示す通りである。指導している幼児児童生徒の総数は、31,374 名であった。その内訳は幼児が 4,813 名、小学生が 25,844 名、中学生が 708 名、高校生以上は 9 名であった。

表 2-1 幼児・児童・生徒の内訳(全体)

	40dB 未満	40～ 59dB	60～ 79dB	80～ 99dB	100 dB以 上	不明	一側性 難聴	人工内 耳片耳	人工内 耳両耳	難聴 合計	構音 障害	口蓋 裂	吃音	言語発達 の遅れ	その他	言語 合計	総合計
幼児	12	1	8	1	3	0	2	0	2	29	1946	45	377	1888	528	4784	4813
小低	103	164	148	91	65	8	37	84	11	711	9381	191	1703	4001	1604	16880	17591
小高	55	141	164	109	53	10	31	67	7	637	1910	111	1160	2881	1554	7616	8253
中学	33	60	78	76	49	2	6	37	3	344	51	11	51	127	124	364	708
高校	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	3	4	6
高卒	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3	3
合計	203	366	399	278	170	20	76	188	23	1723	13290	358	3292	8897	3814	29651	31374

(注) 小低とは小学校低学年、小高とは小学校高学年を指す。表 2-2, 表 2-3 も同じ。

(1) 指導の場

特別支援学級で指導を受けている幼児児童生徒は総計で 2,664 人であった(表 2-2 参照)。そのうち学級に在籍している子どもは 2,237 人であり、在籍せずに指導している子どもは 427 人(16.1%)であった。

通級で指導を受けている子どもは 28,710 人であった(表 2-3 参照)。そのうち指導対象として計数されているのは 26,363 人であり、教育相談等により正式な指導として計数されないが指導している子どもは 2,347 人(8.2%)であった。

表 2-2 特別支援学級における幼児・児童・生徒の内訳

	40dB未満	40~59dB	60~79dB	80~99dB	100dB以上	不明	一側性難聴	人工内耳片耳	人工内耳両耳	難聴合計	構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達の遅れ	その他	言語合計	総計
幼児	0	0	2	0	1	0	0	0	0	3	37	0	7	57	2	103	106
小低	15	54	50	41	40	4	5	44	4	257	684	8	114	274	104	1184	1441
小高	17	36	48	54	32	2	5	38	5	237	208	15	80	232	116	651	888
中学	4	24	43	51	31	2	1	22	2	180	4	1	6	15	21	47	227
高校	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
高卒	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	36 (3)	114 (4)	144 (4)	147 (4)	104 (2)	8 (3)	11 (2)	104 (1)	11 (3)	679 (26)	933 (193)	24 (4)	207 (32)	578 (97)	243 (75)	1985 (401)	2664 (427)

(注) 括弧内は、正式な指導対象児以外の教育相談等で対応している人数であり、内数として計上している。表 2-3 も同じ。
 「幼児」は、幼児ことばの教室等や小中学校の特別支援学級で相談・指導の受けている幼児である。
 「高校」「高卒」は、小中学校の特別支援学級で相談・指導を受けている生徒等である。

表 2-3 通級指導教室における幼児・児童・生徒の内訳

	40dB未満	40~59dB	60~79dB	80~99dB	100dB以上	不明	一側性難聴	人工内耳片耳	人工内耳両耳	難聴合計	構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達の遅れ	その他	言語合計	総計
幼児	12	1	6	1	2	0	2	0	2	26	1909	45	370	1831	526	4681	4707
小低	88	110	98	50	25	4	32	40	7	454	8697	183	1589	3727	1500	15696	16150
小高	38	105	116	55	21	8	26	29	2	400	1702	96	1080	2649	1438	6965	7365
中学	29	36	35	25	18	0	5	15	1	164	47	10	45	112	103	317	481
高校	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	4	4
高卒	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3	3
合計	167 (26)	252 (20)	255 (12)	131 (12)	66 (4)	12 (2)	65 (8)	84 (4)	12 (3)	1044 (91)	12357 (844)	334 (41)	3085 (207)	8319 (713)	3571 (451)	27666 (2256)	28710 (2347)

(注) 「幼児」は、幼児ことばの教室等や小中学校の通級指導教室で相談・指導の受けている幼児である。
 「高校」「高卒」は、小中学校の通級指導教室で相談・指導を受けている生徒等である。

(2) 障害別内訳

指導を受けている幼児児童生徒について、表 2-1 の幼児児童生徒の総数を障害種別構成比としてグラフにしたものが図 2-1 である。構音障害がもっとも多く、42.4%であった。次いで、言語発達の遅れ (28.4%)、その他 (12.2%)、吃音 (10.5%)、難聴 (5.5%)、口蓋裂 (1.1%) の順であった。

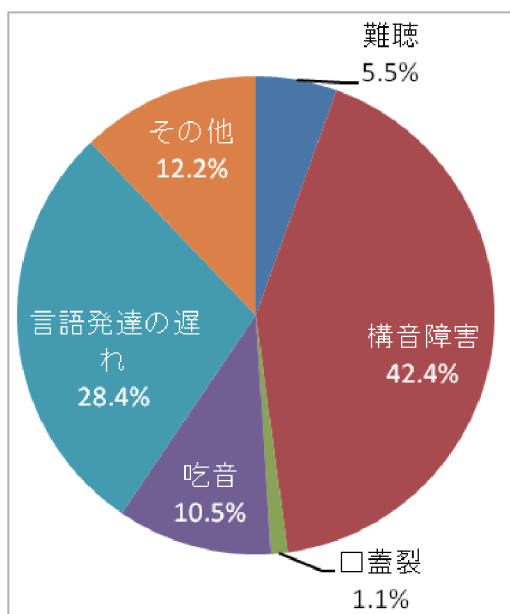


図 2-1 障害種別構成比

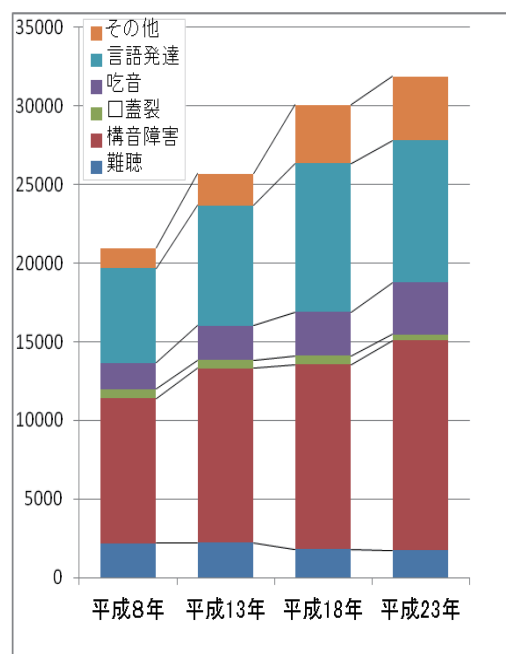


図 2-2 子どもの人数の経年変化

指導を受けている子どもの人数について、平成 8 年からの経年変化を障害種別の積み上げグラフにして図 2-2 に示した。この図から分かるように、指導を受けている子どもの

全体の人数は、増加している。内訳として、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、その他の子どもの人数は増加傾向である。

次に、表2-1のデータについて、年代ごとの障害種別構成比を図2-3に示した（中学生、高校生と高校生以上は合算して「中学以上」とした）。それぞれの年代で最も多かった障害種をあげると、幼児では言語発達の遅れ、小学校低学年では構音障害、小学校高学年では言語発達の遅れ、中学以上では難聴であった。この結果は前回の調査結果と同様の傾向である。

それぞれの年代について障害種ごとの人数を図2-4に示した。小学校低学年に在籍している子どもの人数が最も多く、次いで小学校高学年

であった。小学校低学年と高学年の構成人数を比較すると、構音障害の人数が高学年において約4分の1に減少している。これは、小学校低学年における構音指導により、高学年では指導を受ける必要がなくなったことが反映された結果と考えられる。

吃音、言語発達の遅れ、その他は高学年になっても人数に大きな変化はみられない。これらの障害種については、指導が長期間にわたっていると考えられる。

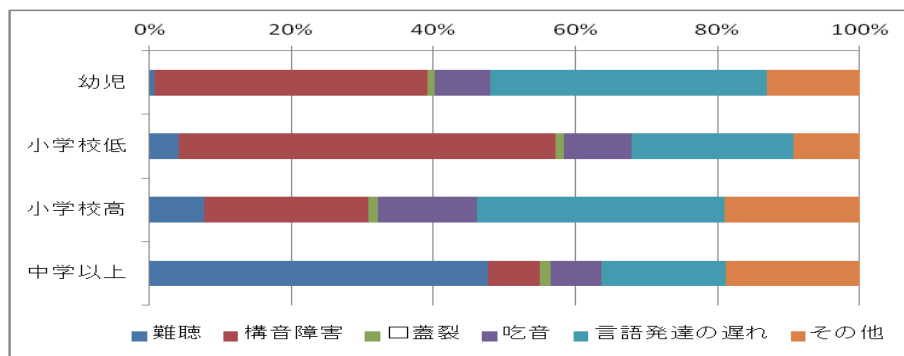


図2-3 年代ごとの障害種別構成比

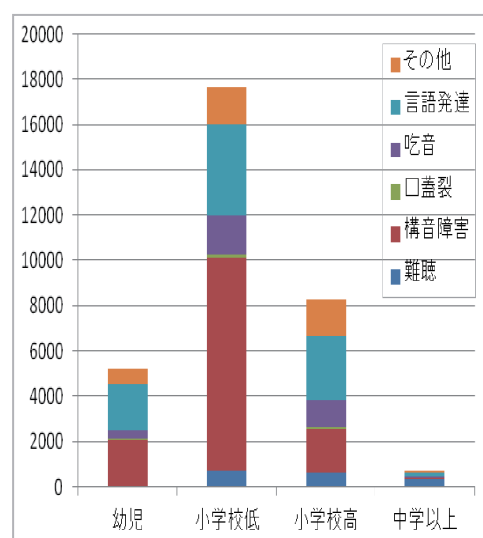


図2-4 年代ごとの障害種別人数

2. ことばの教室における指導

(1) 指導形態

指導形態について、以下の5つの選択肢から学級・教室の全体的な傾向として回答を求めた。

- a : ほとんど1対1の指導である
- b : 1対1の指導を中心とし、小グループによる指導を併用している
- c : ほとんど小グループによる指導である
- d : 小グループによる指導を中心とし、1対1の指導を併用している
- e : その他

回答結果を図2-5に示した。「a」と「b」の回答を合わせると全体の約9割であり、1対1の指導を中心としていることがわかった。

また、小グループによる指導を取り入れている「b」、「c」、「d」の回答を合わせると、約4割である。この傾向は、前回の調査結果とほぼ同様ではあるが、図2-6に示したように「a：ほとんど1対1の指導」の割合は、減少傾向（平成13年：69%、平成18年：58%、平成23年：54%）である。そして、「b：1対1の指導を中心とし、小グループによる指導を併用」は、やや増加傾向（平成13年：22%、平成18年：32%、平成23年：33%）である。

図による結果の比較から、1対1を中心とした指導をしている傾向は変わらないものの、小グループによる指導を取り入れた指導形態が増えている傾向が見られる。その要因として、小グループによる指導が適切であると考えられる子どもが増えてきていること、教員数の関係で小グループによる指導をせざるを得ない状況があること等が考えられる。

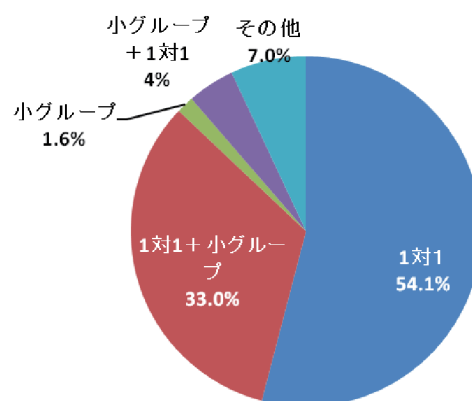


図2-5 指導形態

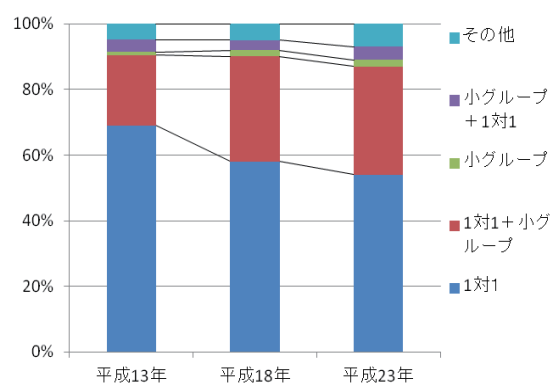


図2-6 指導形態の経年変化

(2) 言語障害児の指導について課題となっていること

言語障害のある子どもの指導について課題となっていることを自由記述で回答を求めた。回答は、1,377校中872校(63.3%)から記入があった。回答の内容は、「子どもの指導内容・方法に関する記述」、「周囲との連携や理解・啓発に関する記述」、「受入体制・指導体制に関する記述」、「人事・研修・制度等に関する記述」、「設備・備品、教室環境、その他」の五つのまとまりに整理・分類できた。回答の詳細は文献を参考にされたい。

ここでは、「子どもの指導内容・方法に関する記述」の中から、ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導の課題について紹介する。ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導については、「語彙力など、ことばの力を伸ばすための指導方法」、「コミュニケーション障害の子どもに対するニーズに応じた指導の在り方」、「発達障害を併せ有する子どもが増えており、どのように指導を進めていけばよいか」という課題があげられていた。

また、言語障害のある子どもへの指導の内容・方法等に関する記述としては、以下のよう内容が示されていた。

- ・効果的な指導プログラムの立案の仕方。
- ・個に応じた適切な指導の方法。
- ・様々なニーズのある子どもにどこから指導を開始するか。
- ・自己肯定感を育むための指導・支援の方法。
- ・実践している指導がよいかどうか不安。
- ・集中力を持続させること。
- ・課題意識や、意欲、モチベーションの弱い子どもへの指導。
- ・楽しく学べる教材の工夫。
- ・主訴と実態にズレがある場合の指導。
- ・教科補充と言語指導の兼ね合い、バランスのとり方。
- ・通常の学級で本来の力を発揮できるようにするにはどうするか。
- ・効果的なグループ指導の内容やグループの組み方。
- ・指導の終了の見極めが難しい。終了の目安がわからない。

3. 幼児の指導について

(1) 幼児の指導に関する基本資料

回答があった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で、4,813名が指導を受けていた。これらの幼児の障害別内訳を図2-7に示した。これは幼児1人について主たる障害1つとし、図中の6障害に分類したものである。

結果は、「構音障害」と「言語発達の遅れ」がほぼ同数であった。3番目は「その他」であり「吃音」や「難聴」を上回っていた。平成18年度実施の前回調査と比べると「構音障害」と「その他」の割合が増え「言語発達の遅れ」の割合が減少した。

また、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た。また専任の幼児担当者を配置せずに幼

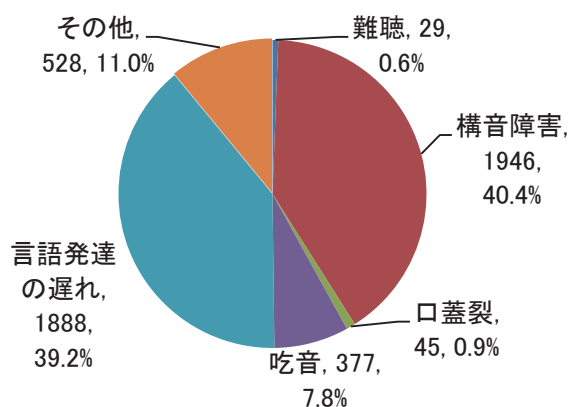


図2-7 障害別幼児数

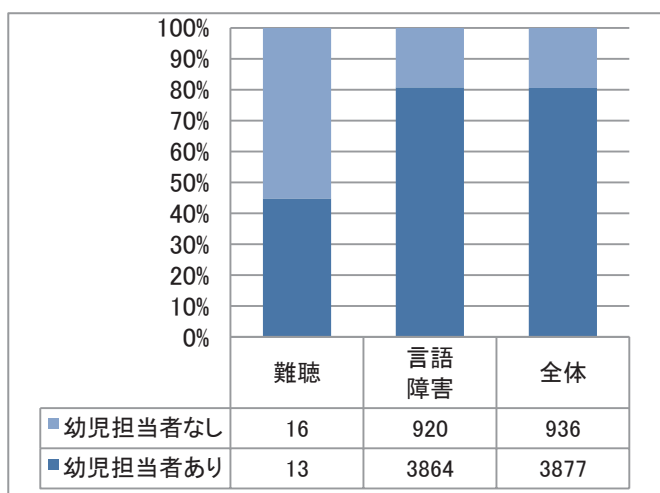


図2-8 幼児担当者の有無と指導人数

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た（図 2－8）。

(2) 相談や指導の開始時期について

(N=247)

① 開始時期

幼児を指導している 247 機関全体について、相談や指導の開始年齢について回答を求めた結果を図 2－9 に示した。

相談の開始は 3 歳台が最も多く、続いて 4 歳台、2 歳台の順であった。指導の開始は 5 歳台が最も多く、続いて 3 歳台、4 歳台であった。少数であるが 0 歳台で指導を開始している教室があった。

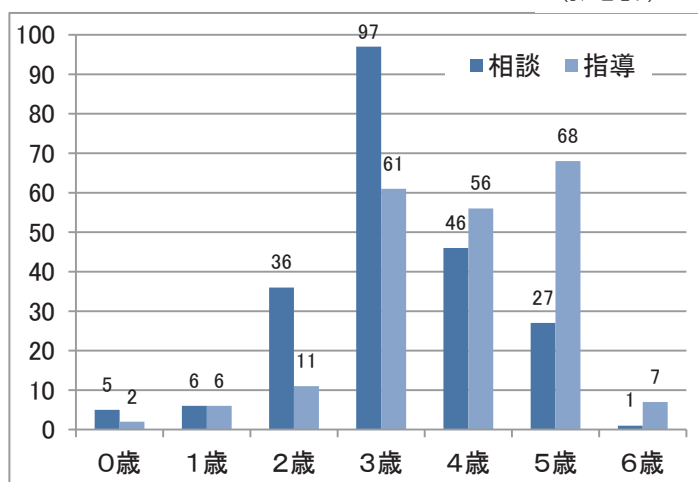


図 2－9 相談や指導の開始年齢（数字は機関数）

この結果を幼児担当者の有無で比較したところ、相談の開始年齢は「幼児担当者あり」の機関では 3 歳が最も多く、「幼児担当者なし」の機関では 4 歳が最も多かった。また指導の開始年齢は「幼児担当者あり」の機関では 3 歳が最も多く、「幼児担当者なし」の機関では 5 歳が最も多かった。

② 教室への紹介者

幼児を指導している学級・教室への紹介者について、選択肢による回答を求めた（複数回答可）結果を図 2－10 に示した。回答は「保育所」、「幼稚園」と「保護者から直接」が多く、この傾向は前回調査と同様である。

(N=247)

この結果から、幼児を指導している学級・教室が地域の幼児教育機関や保護者への啓発を行っていることがわかる。

また、少数ではあるが乳幼児健診や医療機関からの紹介もあり、地域における早期からの支援システムの一員として機能している難言学級・教室があると言えよう。

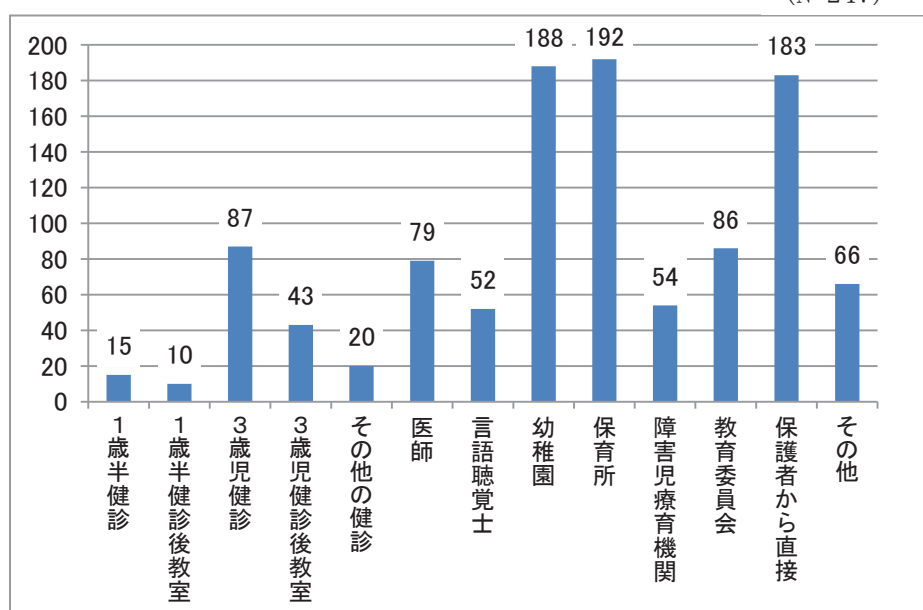


図 2－10 幼児の指導の場への紹介者（数字は機関数、複数回答）

③地域の乳幼児健診への協力

次に、地域の乳幼児健診等への協力について選択肢による回答を求めた（複数回答可）結果を表2-4に示した。

回答数は多くはないものの、乳幼児健診や健診後の指導に職員を派遣している学級・教室があった。こうした取組によって、乳幼児健診による気づきから難言学級・教室における支援・指導が直接連携し、一貫した支援を行っているものと思われる。

表2-4 乳幼児健診等への協力（数字は人数）

健診等での役割	回答数
1歳半健診相談員	12
1歳半健診事後指導員	6
3歳児健診相談員	20
3歳児健診事後指導員	12
その他の健診の相談員	7
その他の健診の事後指導員	5

④幼児期の指導の後、小学校への引き継ぎについて

a 難言学級・教室への引き継ぎ

幼児担当者を配置する121教室について、小学校の難言学級・教室への引き継ぎに関する自由記述を回答内容で整理した。その結果「ケース会議等の実施」が21、「文書と口頭で伝える」が19、「口頭で伝える」が12、「文書で伝える」が11、「就学指導員会等を経由する」が6、「特になし」が7、「その他」が3であった。

「特になし」の中には幼児担当者がそのまま持ち上がりで小学生の指導をしている教室が3あった。これらの回答に加えて「同じ教室内で幼児担当者と小学校が日常的に情報交換している」という内容の記述が20あった。

b 通常の学級への引き継ぎ

幼児期の指導の後、通常の学級への引き継ぎに関する自由記述を回答内容で整理すると「幼児担当者」が60、「教育委員会等」が7、「幼稚園・保育所から」が6、「小学校の担当者から」が2、「保護者から」が1、「特になし」が7であった。幼児担当者からの引き継ぎの方法としては「口頭で伝える」が23、「ケース会議等の実施」が14、「文書と口頭で伝える」が12、「文書で伝える」が11であった。

⑤幼児の指導の場の設置・運営状況

a 設置形態

ここでは「幼児担当者あり」の機関、すなわち「幼児ことばの教室」等と呼ばれる機関について検討する。本調査で回答があった「幼児担当者あり」の121機関について、設置形態から「幼児単独(27機関)」と「小学校の教室と併設(94機関)」に分類し、さらに設置場所と幼児担当者所属によって表2-5のように分類した。なおこれらの機関については27都道府県から回答があった。

「幼児単独」の機関の設置場所は「幼稚園内」、「教育委員会内等」、「福祉施設内」が見られた。このうち「幼稚園内」の場合、幼児担当者はその幼稚園の教諭であり、一部、言語聴覚士もいた。「教育委員会内等」の場合、幼児担当者は市町村教育委員会所属の職員で

幼稚園教諭や指導員等であった。「福祉施設内」の場合、幼児担当者は市町村教育委員会所属の職員で幼稚園教諭であった。

「小学校の教室と併設」の機関の設置場所は全て小学校であったが、幼児担当者所属によって5つに分類できた。すなわち、①市町村教育委員会所属の幼稚園教諭・指導員・言語聴覚士等、②市町村立幼稚園所属の幼稚園教諭、③市町村福祉部局所属の幼稚園教諭、指導員等、④小学校所属の幼稚園教諭、保育士、小学校教諭等、⑤親の会所属の幼稚園教諭、保育士である。これらの幼児担当者は、それぞれの所属先ではなく小学校内で勤務している。

幼稚園内に設置された機関は「〇〇幼稚園ことばの教室」等の名称で、また小学校内に設置された機関の中には「〇〇小学校ことばの教室幼児部」等の名称で呼ばれるものがあるが、これらは「幼児期における通級指導教室」の一つの形態と言えるであろう。小学校内に併設された機関が多数見られるが、こうした機関では幼児期と学齢期の支援に一貫性を持たせることが容易であると考えられる。

表 2-5 「幼児ことばの教室」等の設置形態と担当者の所属、職種等

形態	設置場所	幼児担当者所属	幼児担当者の職種	設置数	計
幼児 単独	幼稚園内	市町村立幼稚園	幼稚園教諭、言語聴覚士等	17	27
		市町村教育委員会	幼稚園教諭、言語聴覚士等	2	
		市町村福祉部局	幼稚園教諭	1	
	教育委員会内等	市町村教育委員会	幼稚園教諭	6	
	福祉施設内	市町村教育委員会	教育委員会職員	1	
小学校 の教室 と 併設	小学校内	市町村教育委員会 等	幼稚園教諭、指導員、言語聴覚士 等	49	94
		市町村立幼稚園	幼稚園教諭	21	
		市町村福祉部局	幼稚園教諭、保育士、指導員等	10	
		小学校	幼稚園教諭、保育士、小学校教諭 等	4	
		親の会	指導員	2	
		その他	保育士、幼稚園教諭等	8	

b 幼児担当者の所属について

幼児担当者 211 名の所属について自由記述で回答を求めた結果を図 2-11 に示した。回答は以下の 3 群に整理できた。

【教育関係】教育委員会等、幼稚園、小学校

【福祉保健】こども保育課、こども福祉課、健康支援課、健康課等

【その他】 親の会

全体の 9 割弱が教育関係機関の所属であるのは、前回調査と同様である。また、市町村の福祉保健部局所属の職員や親の会所属の職員が教育の機関の「幼児ことばの教室」で勤務する実態が今回の調査でも見られた。

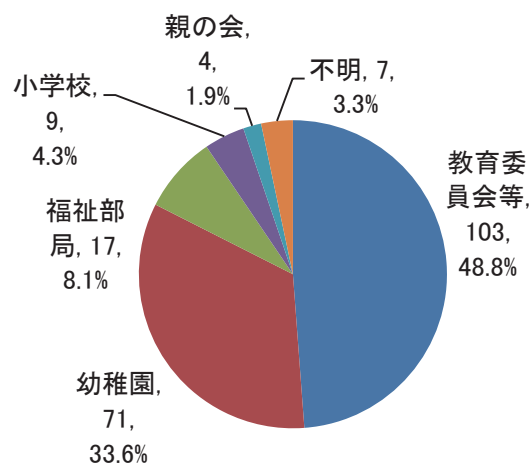


図 2-11 幼児担当者の所属

c 幼児担当者の職種

幼児担当者 211 名の職種について選択肢により回答を求めた結果を図 2-12 に示した。「幼稚園教諭」と「その他」がほぼ同数で多かった。続いて「言語聴覚士」、「保育士」の順であった。この傾向は前回調査と同様である。回答数が多かった「その他」の職種について自由記述の回答を以下の 3 種に整理した。

【専門職】：指導員、言語教育指導員、臨床発達心理士、言語障害幼児相談指導員等

【教員等】：ことばの教室教諭、特別支援学校教諭等

【その他】：技術員、主査

これらの他に、職種は不明だが「元幼稚園教諭」、「元施設職員」など、経験や資格に関する回答が見られた。

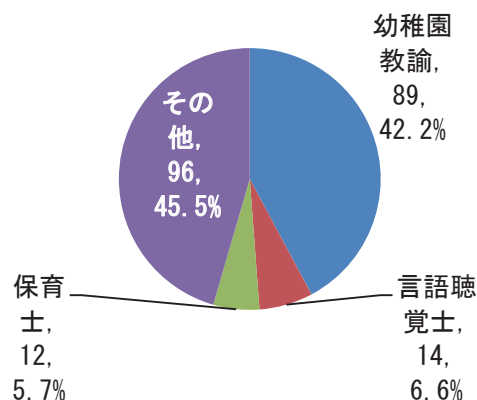


図 2-12 幼児担当者の職種

d 幼児担当者の勤務形態

勤務形態について選択肢により回答を求めた結果を図 2-13 に示した。全体の 3 分の 2 が「常勤」であったが、前回調査と比べると「非常勤」の割合が増加した。

⑥ 幼児の教育相談や指導をする利点や課題について

自由記述の回答内容を整理すると利点としては、発音等の問題点が早期(入学前)に改善され学校生活への心配が軽減されるというような「子どもへの支援における利点(135 件)」、

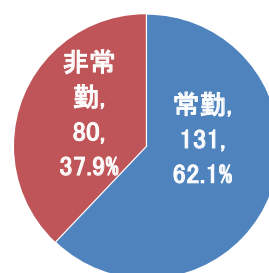


図 2-13 幼児担当者の勤務形態

子育てに悩んでいる保護者に対しての子育て支援の一環にもなるというような「保護者とのかかわりにおける利点(81件)」、「就学時の引き継ぎのしやすさ(46件)」などであった。

一方、課題としては、保護者とのかかわりに関する回答がもっとも多かった(30件)。「親のうけとめ方が様々である。ことばの遅れ(主として構音)をすぐ認めて喜んで通級する場合と「そのうちに直るだろうから」と延ばして入学近くになってあわてる場合」、「数回来たら改善すると思っている」など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が課題であるという回答や「保護者が就労の為、通級させるのにできない子どもに当教室では送迎のサービスが無いので指導が中断してしまう」など保護者の負担を挙げる回答、「就学までに治したいという保護者の気持ちが強いと子どもの自尊心を損なうことがある」など親子関係への配慮の必要性を回答したものがみられた。

また、「幼児期の指導の難しさ(26件)」や「対象児の増加(17件)」「対象児の多様化(8件)」などの課題が挙げられた。

4. まとめ

平成23年度に本研究所が実施した「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」から、ことばの教室における「ことばの遅れ」を主訴とする子どもに関して整理すると、次のようなことが示される。

ことばの教室において、「言語発達の遅れ」と分類されて指導されている子どもは全体として28.4%であった。また、幼児・小学校低学年・小学校高学年・中学以上の年代別に言語障害種別の構成比をみると、言語発達の遅れの割合が幼児では39.2%、小学校低学年では22.7%、小学校高学年では34.9%、中学以上では17.7%であった。このことから幼児は、言語発達の遅れを主訴として相談や指導を受けている割合が高いことが明らかになった。しかし、幼児を対象にしてことばの指導をしている教育機関は全国では少なく、幼児への指導の多くは、小学校のことばの教室でサービスとして行われていることが多い。保護者が我が子のことばの遅れを心配し始めるのは、就学前からであり、調査結果では3歳の相談件数が最も多くなっていた。保護者がことばの遅れを心配し始める時期に適切な対応がなされることが必要である。幼児の担当者を配置したり、幼児単独の機関を設置して相談や指導を行ったりしている機関は今回の調査結果では121機関であった。これらの機関での取組や工夫を明らかにして、他の地域でも参考になるような情報提供を行っていく必要がある。

また、ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導については、「語彙力など、ことばの力を伸ばすための指導方法」、「コミュニケーション障害の子どもに対するニーズに応じた指導の在り方」、「発達障害を併せ有する子どもが増えており、どのように指導を進めていけばよいか」という課題があげられていた。挙げられた課題からは、ことばの教室に通う子どもの実態が多様化していて、単にことばの面だけを指導すればよいのではなく、人とのかかわりや認知的な側面にも配慮した指導が必要であることが推察される。指導形態とし

て1対1を中心に指導をしているものの、小グループによる指導も取り入れた形態が増えている傾向があるのも、多様な実態を示す子どもの教育的ニーズに対応していることが考えられよう。このように「ことばの遅れ」を主訴とする多様な実態の子どもたちに対して、さまざまな指導内容が求められている現状があると考えられる。

<文 献>

- ・国立特別支援教育総合研究所(2012)．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．

Ⅱ. ことばの遅れを主訴とする子どもに対する指導実践の動向 －研究会における実践報告の概観－

1. はじめに

近年、通級による指導（言語障害）や言語障害特別支援学級では、ことばの遅れを主訴とする子どもに対して、どのような指導・支援が実践されているのだろうか。ここでは難聴・言語障害教育担当教員の研究会で発表された実践報告からその動向を探る。

難聴・言語障害教育においては、毎年、全国規模や、地方ブロック（近隣の都道府県のまとまり）規模での研究大会が開催されている。難聴・言語障害教育担当教員を主な構成員とする各都道府県の研究組織が持ち回りで企画・運営している。毎年、大会のテーマや細かな構成において違いは見られるが、講演やシンポジウム等による全体会、実践報告と協議を中心とした分科会という大枠は、大きくは変わらない。どのような分科会が設けられるかは、その年の大会を企画・運営する各都道府県の研究組織の考え方、方針によるところが大きい。概ね、難聴、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、教室経営、連携、等の障害別、課題別に設けられることが多い。近年では、かかわり、コミュニケーションといった分科会や、発達障害の分科会が設けられる場合も見られる他、分科会名を設定しないで、実践報告の本数分の分科会が設けられるような場合も見られる。

ここでは、全国規模の研究大会である、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）全国大会と、地方ブロックの研究大会のうち、参加している県が多く大会規模が大きい、九州地区難聴・言語障害教育研究会（九難言研）を取り上げ、過去10年間（平成16年度～25年度）に発表された実践報告を概観するが、本研究の趣旨に照らし、「言語発達の遅れ」「言語発達に遅れのある子どもへの指導」等、「ことばの遅れ」に関する報告・協議であることが明らかな分科会において発表された実践報告を対象とした。

「ことばの遅れを主訴とする子ども」といってもその状態像、背景要因は多様であり、指導内容も様々な要素から構成されている場合が多い。以下に、対象とした実践報告に見られた主な指導の観点を柱に整理するが、それぞれの報告における実践は、その一観点からのみの指導で成り立っているわけではない。

2. 気持ちの表出、コミュニケーション

自分の気持ちや思いを相手に伝えること、わかり合えるようにすること、スムーズなコミュニケーションを促すこと等に主眼を置いた指導実践が多く見られた。

鷺山（2004）は、小学校低学年の児童に対し、コミュニケーションする心と力を育むため、興味関心を広げる、人と関わること、話すことの楽しさを味わうことを積み上げつつ、思いを一語文や二語文で伝える実践を行い、その成果を報告している。宮下（2006）は、小学校低学年の児童に対し、思いを伝える力の向上をめざして、共感的な理解を心がけ、

ゲーム、クイズを用いた楽しく取り組める学習、ことばや身振り、気持ちを表すカードを使って意思を伝える取組等を実践し、伝える力が伸びたことを報告している。

千場（2006）は、気持ちをうまく伝えることができず我慢してしまう小学校高学年の児童に対し、安心して話すこと、話す楽しさを味わうこと、学習の達成感・満足感を味わい自信を持つことを重視しつつ、様々な場面での友達への声のかけ方や、4コマ漫画等を利用して場面や状況を読みとる実践を行っている。川名（2007）は、自分の思いが話せず「忘れました」と話す小学校低学年の児童に対し、遊びやゲームを通して、話す楽しさを味わい、ことばの概念を形成しつつ、楽しく取り組める活動を通して人に伝えたい経験を増やし、それを文や文章で伝える実践を報告している。また永久井（2009）は、自分の考えを表現することが苦手な小学校高学年の児童に対し、経験や出来事のイメージ化に取り組むことで、ことばで伝える力につながった実践を報告している。鹿嶋（2010）は、小学校低学年の児童に対して、自分の思いや考えを表現できることをめざして、生活経験を共有し、表現につなげる取組を行っている。矢嶋・三井（2010）は、小集団の中で身体活動、ごっこ遊び、カルタ遊びなどを通して、幼児の自己表現力を高める取組を報告している。

山部（2009）、木下（2010）は、ことばの基礎の育ちを念頭に置きつつ、教師との関係の深まりを重視し、楽しく話すこと、主体的に話すことを展開している。佐々本（2010）は、教師との関係を深めることを実践する上で、お菓子作り、キャッチボール等、日常の暮らしに密着した活動を通じたコミュニケーションを展開している。

3. 言語理解、語彙の拡充、認知・処理力

言語理解力や語彙力を高めること、認知や処理の側面の向上に主眼を置いた指導実践も数多く見られた。

隈本（2005）は、助詞の使用や構文に未熟さが見られる児童に、小学校の中学年から高学年にかけて、児童の好きなこと、挑戦してみたいことを共有しつつ、料理の手順の作成、手紙、詩作、新聞作り等の取組により構文力の向上をめざした。

柵原は（2005）は、聴覚認知が苦手な児童に、小学校の低学年から高学年にかけて、聞き取り練習や日記に取り組み、言語の基礎的な能力の向上を図った。園田（2005）は、認知力が弱く語彙が少ない小学校低学年の児童に、得意なことを増やし、日常生活に根ざしたことばを育てる実践を行っている。身近な場所の探検、カブトムシの成長などが取り上げられている。

八木（2006）は、ことばの力が全般的に弱い小学校低学年の児童に対して、ひらがな・カタカナの指導、ごっこ遊び、しりとりやクイズ等のルールのあるゲームの取組等を通して、ことばの力を高め、やりたい思いがあっても「できない」とあきらめるのではなく、自信が持て、実行できるようになることをめざした実践を行っている。白濱（2009）は、ことばの力が全般的に弱い小学校低学年の児童に対し、遊びを通じた語彙の拡充、しりとり、なぞなぞ、反対ことば等、言語理解や表出を促す実践を報告している。

福山は(2012)は、話すことばが少なく受け答えが苦手な小学校低学年の児童に、知識や経験と語彙を結びつける活動、ことば遊び、生活場面を想定し状況に応じたことばを使う活動等を行い、ことばで表現することに意欲を持たせる指導実践を報告している。

國吉(2013)は、ことばの力が全般的に弱い小学校中学年の児童に、語彙を増やし、相手に伝わりやすい話し方を身につけるため、季節のことば等のことば集め、集めたことばを使った詩作、新聞や本を通した語彙の拡充等に取り組んでいる。森園(2013)は、話しことばが苦手な小学校低学年の児童に対して、仲間集め、絵とことばをヒントにしたクイズなど、楽しみながら継続して取り組むことで、ことばの力を高めた実践を報告している。

4. 読み書き、音読

読み書き、音読を指導の中心的な観点とする報告もいくつか見られた。

勝田(2007)は、誤った言い方がなかなか改善しない小学校低学年の児童に対して、文字カードを使った読み書き指導に取り組んだ実践を報告している。田幸(2008)は、ことばの力が全般的に弱い小学校高学年の児童に対し、文字の読み書きの力を育てることをねらいの一つとして実践している。

竹下(2008)は、読み書きに困難さがある小学校中学年の児童に対し、語彙の拡充や自由会話とともに、音読や文字カードによる読みの指導、文字の視写や単語の表記による書きの指導の実践を報告している。小林(2010)は、読み書きに困難が見られる小学校低学年の児童に、文章や漢字への興味を持たせつつ、文字の特徴、文字のパーツなどを理解し、読む、書く取組を行い報告している。松尾(2011)は、ことばの力が全般的に弱く、読みの困難さが学習全般に影響を与えている小学校低学年の児童に、音読の際に、助詞を○で囲んだり、文末にスラッシュを入れたりして、読みやすく工夫して取り組んだ実践を報告している。小川(2012)は、文字が整いにくく表記ミスが多い児童に、目と手の協応を促すことで書字力を高め、言語表現力をつける取組を報告している。

亀山・佐貫・西村(2012)は、ことばの力に全般的に弱さがある2事例について、読み書きについての抵抗感を軽減させるため、語音を聞き分ける力を高め、読める文字を増やすことに重点を置いて指導を行った実践、表意文字である漢字を指導することで、文字学習への抵抗感を軽減していった実践を報告している。

5. 運動面、身体の動き

運動面、身体の動きを指導の中心的な観点とする報告も見受けられた。

渡部(2012)は、ことばに遅れが見られ、新しいことが苦手な小学校低学年の児童に、共感関係を築きながら粗大運動を行ったり、体の中心軸が意識できる運動に取り組んだりして、身体の感覚、動作、方向、感情などの表現力の向上を図った。この実践の背景には、ことばの基盤を育てるためには運動面の支援が重要との考えがある。

その他、実践の中心的な観点ではないものの粗大運動の観点は松尾(2011)にも見られ、

鷺山（2004）、棚原（2005）、白濱（2009）には、発語器官の運動の向上の観点が見られた。

6. 社会性、注意集中

社会性や注意力、集中力の向上を指導実践の観点とする報告も見られ、いくつかの実践報告では、指導の中心ではないもののこの観点からの指導が行われていた。

小林（2010）は、読み書きに困難さの見られる小学校低学年の児童の指導において、自分の特徴を知り、礼儀を守ることや、ルールに従って楽しむことを取り入れた実践を行い報告している。

小川（2012）は、文字が整いにくく表記ミスが多い児童の指導において、ことばをよく聞いて書き留める、絵をよく確かめて順序正しく並べる等、注意力、集中力を高める観点からの指導を取り入れていた。

7. まとめ

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会及び九州地区難聴・言語障害教育研究会の実践報告から、近年の「ことばの遅れ」に関わる指導実践を概観し、以上に、指導の観点を柱に整理した。ただし、各報告に見られる実践においては、それぞれの事例について一つの観点からの指導がなされていたわけではなく、多くの事例で、上記に整理した複数の観点の指導が盛り込まれていた。従って、上記の整理は、実践報告を指導の観点によって分類したものではなく、実践報告から抽出された指導の観点とそれが主に見受けられた報告という意味合いが強い。

上記の「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」は、実践報告に見る限りにおいて、「ことばの遅れ」に関する指導実践の主要な観点と考えられるが、ほとんどの実践において、子どもの主体性や自信・意欲を支えることが尊重されており、ことばの育ちを支える上での基礎として重要なことと認識されていると考えられる。同時に、子どもと教師の関係の深まり、子どもの日常の生活経験、子どもの好きなこと等も指導実践において留意されている様子も見受けられる（山部，2009；木下，2010；佐々本，2010）。

また、ことば、コミュニケーションに関わる直接的な側面だけでなく、広く関係すると考えられる運動面や注意力等の側面にも指導の目が向けられていること、友達への声のかけ方（千場，2006）、礼儀やルール（小林，2010）のような、発達障害教育をはじめ他の領域に見られる、いわゆるソーシャルスキルへの取組も行われていること等も、「ことばの遅れ」に関する指導実践の動向と言えるだろう。

<文 献>

- 1) 福山勝文 (2012). 話すことに自信をもち、進んで表現できる児童の育成—語彙を増やし、言葉による表現に意欲をもたせ、自信をもたせる指導を通して—. 第 36 回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会要項, 40-45.
- 2) 亀山千春・佐貫勢津子・西村薫 (2012). 読み書きの困難さと構音の誤りを主訴に通級を開始した児童への支援 —2 事例における言語発達の捉え方とその指導—. 第 41 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会要項, 23-26.
- 3) 鹿嶋雅子 (2010). 自分の思いや考えを表現できる児童を目指して —児童の実態に即した指導計画の立案と実践・評価—. 第 34 回九州地区難聴・言語障害教育研究会佐賀大会要項, 52-57.
- 4) 勝田波子 (2007). 入門期における読みの指導. 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, 35-38.
- 5) 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.
- 6) 木下裕史 (2010). 「こころが通い合う関係を目指して」 —「人間関係の深まり」と「ことばの発達」とを関連させながら—. 第 39 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会長野大会要項, 88-93.
- 7) 小林由美子 (2010). 書字・読字に難しさをかかえる児童への支援 —連携を通して見えてきたこと—. 第 39 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会長野大会要項, 84-87.
- 8) 隈本京子 (2005). ことばの育ちによりそって —A 児の大好きなことを生かした「話す・書く活動」を取り入れて—. 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, 48-51.
- 9) 國吉リカ (2013). 言語発達に遅れのある子どもをどうとらえ、どう支援していくか —視覚教材を活用した指導の工夫—. 第 42 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会鹿児島大会要項, 66-71.
- 10) 松尾弘子 (2011). 音読をスムーズにするための指導の実際 —子どもの実態に沿った取り組みを通して—. 第 35 回九州地区難聴・言語障害教育研究会福岡大会要項, 46-51.
- 11) 宮下恵子 (2006). 伝えあう心とことばを育む指導 —思いを伝える力の向上をめざす A 児との関わりから—. 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.
- 12) 森園いつみ (2013). 楽しく学びながらことばの力を伸ばすことをめざして —話しことばによるコミュニケーションが苦手な子どもとの実践から—. 第 42 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会鹿児島大会要項, 60-65.
- 13) 永久井加代子 (2009). 自分の思いや願いを伝えるためのことばの理解や表現力を育て

- る指導の在り方 ―子どもの生活を基盤にした取組を通して―. 第 33 回九州地区難聴・言語障害教育研究会熊本大会要項, 44-49.
- 14) 小川智子 (2012). 子どもの困りをどうとらえ、どう支援していくか ―発達上の課題がある子どもの指導について―. 第 36 回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会要項, 46-51.
- 15) 鷺山秀美 (2004). コミュニケーションする心と力を育むために ―コミュニケーション能力を育て生活に生かしていく指導をめざして―. 第 28 回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会要項, 47-52.
- 16) 佐々本茂 (2010). 子どものことばの発達を支える ―担当者とのつながりを振り返って―. 第 39 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会長野大会要項, 80-83.
- 17) 千場貴与 (2006). コミュニケーションに課題のある子どもをどう支援していくか ―友達と楽しく関わることを目指した取り組み―. 第 30 回九州地区難聴・言語障害教育研究会鹿児島大会要項, 41-56.
- 18) 白濱ゆかり (2009). ことばを豊かにするための支援の実際 ―こどもの実態に沿った適切なアプローチを求めて―. 第 33 回九州地区難聴・言語障害教育研究会熊本大会要項, 38-43.
- 19) 園田敏博 (2005). よりよい生活をめざした言語指導. 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, 38-41.
- 20) 竹下佳代子 (2008). 「育ちの中で言語発達に遅れがみられる児童の支援の実際」. 第 32 回九州地区難聴・言語障害教育研究会沖縄大会要項, 40-45.
- 21) 田幸京子 (2008). 言語発達に遅れのある子どもへの支援 ―人との関わりを持ち、いきいきと活動する A 児をめざして―. 第 32 回九州地区難聴・言語障害教育研究会沖縄大会要項, 46-51.
- 22) 棚原恵子 (2005). A 児の適切な指導・支援を求めて ―聴覚認知ののがてな A 児との関わりから―. 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, 44-47.
- 23) 渡部高子 (2012). 新しいことが苦手な A 児の指導 ―ことばの育ちと感覚統合―. 第 41 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会要項, 65-68.
- 24) 八木ひろ子 (2006). 話しことばにつまづきがある A 児への指導 ―「ウルトラマンやりたい」「ポケモンでやりたい」という思いを実現するために―. 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, 49-52.
- 25) 矢嶋千鶴・三井真美 (2010). 「幼児のことばの発達やコミュニケーションを促す支援」―グループ遊びでの関わり合いを通して、自己を表現する力を高める―. 第 39 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会長野大会要項, 74-79.

- 26) 山部祐子 (2009). ことばの育ちとコミュニケーション - 1 事例を通して -. 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, 54-55.