

## 第7章

### ことばの遅れを主訴とする子どもへの指導に対する提言

#### I. ことばの教室担当者は、どのような思いで

子どものことばを育てるのか

ー担当者の立ち位置を「観」のレベルで考える意味ー

青山新吾（ノートルダム清心女子大学）

#### II. 言語発達への支援

ーアメリカの言語聴覚士（SLP）による言語指導からの提言ー

村瀬 忍（岐阜大学）

本章では、研究協力者のうち大学の研究者2名から、ことばの遅れを主訴とする子どもの指導に関する提言をいただいた。青山新吾氏には、ご自身の言語障害教育の経験を踏まえて、ことばの教室の担当者の臨床観、指導観等を論考いただいた。村瀬忍氏には、アメリカにおける言語指導について最新の動向を示していただいた。



# I. ことばの教室担当者は、どのような思いで 子どものことばを育てるのか —担当者の立ち位置を「観」のレベルで考える意味—

青山新吾（ノートルダム清心女子大学）

「青山先生は、ことばの教室でこんなに子どもを可愛がったら、子どもが元の学級（在籍している通常の学級）に戻れなくなるんじゃないですか？」

ゼミ生の一人から、ゼミ発表中に発された一言である。これは、お友達と上手く関われないという悩みを有していた小学校2，3年生の女の子2人に対しての筆者の実践<sup>1)</sup>に向けられた、素朴な疑問であったようだ。筆者は、この疑問を高く評価し、ことばの教室担当者は、子どもに対して、いったい何を大切にしようとしているのかについて追究する方向に指導した。本稿では、その池田の研究<sup>2)</sup>での、ことばの教室担当者へのインタビューデータを元に、ことばの教室担当者が寄って立つ「観」について検討し、今後のことばの教室実践を支える担当者の立ち位置について考えたい。

## 1. ことばの教室担当者へのインタビュー

池田(2013)<sup>2)</sup>は、ことばの教室担当者2名（K先生、S先生）に、50分程度の半構造化インタビューを実施している。2名は共に男性であり、教職経験は10年以上あるものの、ことばの教室担当経験が3年以下であった。また2名とも、池田の指導教員である筆者とは、時折一緒に自主研修会で学ぶ等の人間関係を有していた。本研究を行った池田は学部の4年生であり、通級に関する文献のレビューや実地の指導参観等で基礎的な学習を積んでいた。

## 2. インタビューの結果

### (1) インタビューで使用された「キーワード」

ここでは、インタビューの中で、それぞれのキーワードを各先生がどのくらい使われているのかをカウントし、インタビュー全体を通してそれぞれの先生が何度も使用されている言葉を「キーワード」として表1に示す。

キーワードのカウント方法については、「遊んだ」「遊び」も「遊ぶ」に含めるというように、同じ意味を持っている言葉は同様の言葉としてカウントした。また、それぞれの「キーワード」のインタビュー中の発言回数を表2に示す。

加えて、どちらの先生も同数程度（±1まで）発言されている「キーワード」、もしくは、どちらの先生も15回以上発言している「キーワード」を「共通」に大切にしている「キーワード」とし表3に示す。

表1 インタビュー中に何度も使用されたことば「キーワード」

みんな クラス 楽しい 集団 周り 改善 帰る 治る 遊ぶ ほっとする 落ち着く 向こう クラス
---

表2 各キーワードと各々の発言回数

	K先生	S先生
みんな	28回	5回
クラス	11回	10回
楽しい	20回	30回
集団	10回	1回
周り	4回	0回
改善	8回	0回
帰る	9回	9回
治る	5回	0回
遊ぶ	15回	26回
ほっとする	0回	11回
落ち着く	2回	4回
向こう (=クラス)	5回	0回

表3 共通に大切なキーワード

	K先生	S先生
帰る	9回	9回
クラス	11回	10回
楽しい	20回	30回
遊ぶ	15回	26回

表3を見ると、二人の先生に共通してよく使われている「キーワード」として、「帰る」「クラス」「楽しい」「遊ぶ」がある。また、K先生に際だって多く使われている「キーワード」として「みんな」「集団」「周り」「改善」「治る」がある。逆にS先生に際だって多く使われている「キーワード」として「ほっとする」がある。

## (2) 共通してよく使われた「キーワード」に関連するインタビュー内容

次に、両者に共通してよく使われた「キーワード」に関連するインタビュー内容を、一部取り上げて示す。「帰る」「楽しい」の2つ、「遊ぶ」「楽しい」の2つは、インタビュー内容の重複個所が多かったため、インタビュー内容を合同で示すこととした。

表4 「帰る」「クラス」に関連するインタビュー内容（抜粋）

< K先生 >

- ・（通級指導教室で指導している内容は）スキルトレーニングであったり、いろんな発音の、構音の、運動機能のトレーニングであったりとかね。そういうこともあるし、あの～、そういうしんどさを受けるような、どっちかというとかウンセリング的なアプローチになることもあるし。で、それは全部クラスの中で、彼が彼女がどういふ…悩みを持っているかに、やっぱり影響しますからね。
- ・自然に、こう、周りをつないでいったら、うん、悲しいけど…子どもたちは帰って行く。
- ・帰って行く場所があるんよっていうことは、うん、（教師自身が）思っとかないといけなしいし。

< S先生 >

- ・クラスで…、順応っていうか、出来るようになるのが1番のめあてだと思うけど。
- ・やっぱクラスが1番じゃと思うけえ。
- ・（通級指導教室）でパワーためて「よし、まあええか、楽しかったし。元気出たな。」ぐれえで帰ってくれたら。

表5 「楽しい」「遊ぶ」に関連するインタビュー内容（抜粋）

< K先生 >

- ・あの相撲のゲーム、遊びですよ。遊んでるわけですよ。ね。で、あれがほとんどの時間を、その、使うこともある訳です。ず～っと、あの、いろんなゲームで遊びまくって45分間。
- ・ただ遊んでるのではなくて、あの中で時間がきたらやめるとか、負けても怒らないとか、勝ったときには、その、感情反応を、うん、喜べっていう訳ですよ。そういう反応をしっかりと引き出すために、手段として遊びが入っている訳ですよ。
- ・（言葉を）発していく、っていうその、自分から出す楽しさがあったら、あとのものっていうのは、だんだんと身についてくるんじゃないかなあと思うし、多分どの通級の先生も、そういうことを大切にしておられるのかなあって。

< S先生 >

- ・何をするにしても、う～ん、遊びの中でなんか…、育てていきたいと思うし。
- ・言葉なくても、何か通じるもんってあるが。それって、うん、大切にしたいなあって思う。「言葉はねえけど楽しかったね」で分かる？「何々が楽しかったね」じゃなくて、「楽しかったね」でもう OK みたいな。そうし…たら、なんか、もっと自分、楽しかったってこと伝えたい、人に伝えたいっていう風に思ってくれたら OK だなあと思うし。
- ・「ああ、先生とおったら楽しいなあ」とか、「先生とおったらほっとするなあ」ってのがあって、じゃあちよっと頑張ってみようかなあとか。
- ・もう、通級に来よおる子は、どっちかっていうと、これ（楽しい、ほっとする）を求めてくる子が多い訳じゃろ、実際。（中略）なんか、自分が、もう…、何でできんのだとか、辛い思いしよおる子がここ来る訳じゃけえ、やっぱり1番こっち（楽しい、ほっとする）をしっかりとやっつけて、そっからパワー高めてこっち（やってみよう、できた！）っていう。

### 3 考 察

#### (1) ことばの教室担当者は自身の「臨床観」の影響を受けて実践している

S先生がインタビュー中に「何をやるにしても、う～ん、遊びの中でなんか…、育てていきたいと思うし。」と話している。この一言に、S先生の「臨床観」が見えているようである。ことばの教室担当者は、このように自分自身の指導の根幹にある「何か」を大切にしているように思えるからである。実際、このインタビューにおいても、指導上大切にしていることを教わるという共通スタンスで行っているにもかかわらず、2人の先生が際だってよく使った「キーワード」は異なっている。

K先生に多く使われている「キーワード」は「みんな」「集団」「周り」「改善」「治る」であり、S先生に多く使われている「キーワード」としては「ほっとする」があった。これだけとって見ても、それぞれの先生方が自身の指導において、子どもの向こうに何を見ているのかが異なっていることが推察される。

また、両者に共通のキーワード「帰る」「クラス」「楽しい」「あそぶ」の4つにしても、その内実には両者で違いがあるようだ。K先生は「手段として遊びが入っているわけ」と話すが、S先生は「ああ、先生とおったら楽しいなあ」とか、「先生とおったらほっとするなあ」ってのがあって、じゃあちょっと頑張ってみようかなあとか」と話している。ある能力を引き上げる手段としての「あそび」と遊ぶこと自体が目的となっている「あそび」は、似て非なるものであろう。しかし、どちらも子どもを大切に、子どもを育てようとしている実践であることは間違いない。

ことばの教室担当者は、その指導において、自身が信念として抱く「臨床観」の影響を受けて子どもを育てようとしているのではないか。だとすれば、担当者は、時に自分の「臨床観」を見つめ意識して、それを自覚しておくことが大切である。

#### (2) ことばの教室担当者は、自身の何を子ども達に重ねていくのか

K先生は「自然に、こう、周りにつないでいったら、うん、悲しいけど…子どもたちは帰って行く。」と話している。そう、ことばの教室担当者は、思いの外孤独なのである。どんなに可愛がっても、子ども達はいつか「帰って行く」のである。それを「悲しいけど・・・」と表現しているK先生は正直だと思う。

ことばの教室担当者は、職場において少数職種であることが多いだろう。また、一人の子どもとかかわる時間の少なさや、学校という場所が「学級担任」を中心に展開する文化を有することから生じる切なさを実感することも多いのではないか。それでも、子ども達のことばを育てよう、子ども達の暮らしやすさを支えよう等の思いで、教育実践に取り組んでいる。このような担当者自身の思いは、時に、集団の中で頑張っているけれど上手くいかなかったり、上手く話せなかったりする子ども達の日常の思いと重なるのかもしれない。他の保護者と微妙な距離を感じながらも懸命に生きる保護者の方々の思いと重なるのかもしれない。だとすれば、担当者は、時に自分の「正直な思い」を見つめ意識して、それを

自覚しつつ、その思いを子どもや保護者と重ねながら仕事を進めていくことも大切ではないか。そのような思いに駆られてしまう。

### （3）目に見えないことは教えられないけれど伝わることもあるかもしれない

ことばを教えるとはどういうことなのだろうか。この問いに無自覚でおれるほど、ことばの指導、特にことばの遅れを有する子どもへの指導は単純ではないと思われる。S先生は「言葉なくても、何か通じるもんってあるが。それって、うん、大切にしたいなあって思う。「言葉はねえけど楽しかったね」で分かる？「何々が楽しかったね」じゃなくて、「楽しかったね」でもうOKみたいな。」と述べている。K先生は「(言葉を)発していく、っていうその、自分から出す楽しさがあつたら、あとのものっていうのは、だんだんと身についてくるんじゃないかなあ」と述べている。

両者は、ことばの指導におけることばの教室の限界性を意識しているのではないか。教育では、教えられることと教えられないことがある。でも、目に見えない大切なこと、通じ合っている実感や人との間でことばを使う楽しさ、ことばを使って思考すると自分自身に変化が起きること等は、ことばの教室だけで教えられることではないのだろう。だからこそ、それが「伝わる」ことに教師は心を砕き、「生活」の中でことばが育つための基盤を作ろうとしているように見える。

現実的には、もちろん目に見えることを指導することもある中で、自身の仕事の限界性とことばというものの本質に思いを巡らせ、悩みながら進む姿勢が大切なのではないか。そのような思いに駆られてしまうのである。

多忙な日々を送られることばの教室担当者の皆様が、時には、ほんの一時立ち止まり、自分自身の「観」を見つめてみる必要があるのではないだろうか。「臨床観」「支援観」「指導観」等々は、何をするにしても臨床家の基盤として自身に横たわり、その臨床、実践に影響するものなのだから・・・。

### <文 献>

- 1) 青山新吾(2013). エピソードで語る教師力の極意. 明治図書.
- 2) 池田実由(2013). 通級指導教室の指導のあり方について～通級指導教室と通常学級との連携の実態及び通級指導教室の居心地についてのインタビューから～. ノートルダム清心女子大学 2012 年度卒業論文 (未刊行).
- 3) 大石益男他(1995). コミュニケーション障害の心理. 同成社.
- 4) 堅田利明(2011). 特別支援を難しく考えないために 支援教育が子ども達の心に浸透するように. 海風社.
- 5) 鯨岡峻他(2002). <共に生きる場>の発達臨床. ミネルヴァ書房.
- 6) 鯨岡峻(2005). エピソード記述入門 実践と質的研究のために. 東京大学出版会.

- 7) 津守真(1987). 子どもの世界をどうみるか 行為とその意味. NHKブックス.
- 8) 肥後功一(2003). 通じ合うことの心理臨床—保育・教育のための臨床コミュニケーション論. 同成社.



## Ⅱ. 言語発達への支援

### ーアメリカの言語聴覚士 (SLP) による言語指導からの提言ー

村瀬 忍 (岐阜大学)

#### 1. アメリカにおける言語障害支援の担当者

アメリカ合衆国の公立小中学校では、さまざまな専門職が特別支援教育に関わっている (川合, 2010a)。さまざまな専門職が関わるということは、子どもの能力を細かな領域に分け、各専門家がそれぞれの領域で評価と支援を分担することを意味する。このように能力を細分化した支援の方法は、子どもの全体像を把握しづらいという問題点はあるものの、働きかけが専門的な知識と経験に基づく点で支援の有効性が期待できる。

子どもの言語発達やコミュニケーション能力の支援を担当するのは、日本の言語聴覚士に相当する Speech Language Pathologist (以後 SLP と記載する) である。アメリカで言語指導ができる SLP になるには、大学で聴覚言語障害学を専攻した上に、大学院での専門教育、さらに最低 9 か月間の実習 (インターンシップ) の経験が必要である (川合, 2010b)。言語通級指導教室の担当者が教員である日本の制度から考えると、教育機関での言語指導担当者の専門性には、日米間にそもそも違いがあることがわかる。

本稿では、言語発達への支援がアメリカでどのような考え方の基におこなわれているかを探る。もちろん、文化も制度も異なる日本で、アメリカの言語指導をそのまま真似ることを提唱しようとするものではない。アメリカの専門性の高い実践から、日本の言語発達支援の在り方について何らかのヒントを得るのが目的である。

#### 2. アメリカにおける言語指導の目的

アメリカの SLP の職能団体は American Speech Language Hearing Association で、通称 ASHA (アシャ) と呼ばれている。ASHA は各種の特別委員会を設置して SLP の職務範囲や具体的な指導内容について検討し、ガイドラインとして示している。ここでは、およそ 3 歳までの早期の言語発達支援を対象にした「発達早期の言語指導における SLP の職務についてのガイドライン (Role and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Guidelines)」と、「学校における SLP の職務について (Role and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Schools) の報告 (Professional Issues Statement)」を紹介する。「発達早期の言語指導における SLP の職務についてのガイドライン」は 2008 年に示されたものである。研究成果やニーズの変化に合わせて概ね 5 年に 1 回の定期的な見直しが予定されているが、現在のところ 2008 年版が最新である。一方、「学校における SLP の職務についての報告」は 2010 年に発表されており、2000 年の「学校における SLP の職務についてのガイドライン」の見直し点を報告するものである。

まず、発達早期の言語指導のガイドラインでは、SLP の言語指導について次のような原

則が示されている。

- (1) 子どもの文化的背景に配慮した家族中心の支援であること
- (2) 子どもの発達を促し、日常生活での子どもからの働きかけが向上する支援であること
- (3) 子どもの能力を包括的に把握し、他職種と連携した支援であること
- (4) 質的に高いエビデンスに基づく支援であること

アメリカでも、子どもが低年齢の頃はことばの遅れが主訴であることが多く、SLP は家族が最初に相談する専門家となる場合が多い。従って SLP は、言語発達が中心ではあるものの、家族や他職種との連携の中心となって、子どもの発達全般を支援する役割を担う。また、「発達早期の言語スキルは人との社会的な関わりを通して獲得される」ことから、「日常生活場面でのコミュニケーション経験を重視した指導をすべきである」とガイドラインは提案する。このような、親を支援し、子どもの生活の中でのコミュニケーション力を育てようとする原則は、中川（2003）が示している通り、日本でも幼児期の発達の支援の中で大切にされていることであろう。また、チームアプローチの中の SLP は言語に特化した指導をしていると考えられがちであるが、実際は、言語を生活から切り離して訓練するのではなく、子どもの全般的な発達を考えながら、子どもの社会的な言語スキルを高めていく指導がおこなわれていると考えられる。

学校教育の現場で働く ST については、教育制度の改変や新しい法制度の整備等により、役割が変化してきているようである。ASHA は「学校における SLP の職務についての報告」において、現在の SLP が担う役割を以下のように挙げている。

- (1) 幼稚園から高校まで途絶えることのない支援をおこなうこと
- (2) すべてのコミュニケーション障害と摂食嚥下の支援をおこなうこと
- (3) 学業不振に影響を与える要因を見極めること
- (4) 教科学習を言語面で支援すること
- (5) 言語と読み書きの支援をおこなうこと
- (6) さまざまな言語や文化的背景の子どもに対応すること

アメリカでは子どもたちの読み書き能力の低下が指摘されており、特別な学びの方略が必要な学習障害児や、学習不振児などへの専門的な支援のニーズも高い。ASHA の記述をみると、近年、子どもの言語機能が学習不振に影響を及ぼしているかどうかの評価や、教科でのつまずきの支援、読み書きの支援などが、SLP の職務範囲に含まれるようになったことがわかる。特に、RTI（Reaction to Intervention、子どもが反応する指導）の取り組みに SLP が積極的に関わることが推奨されている。RTI とは、学習障害児を見極め、彼らが学業不振に陥らないようにひとりひとりに合った方法の指導を提供するものである。このように、学校現場で働く SLP には、読み書き能力や学力の保障を目的とした支援が期待されている現状が読み取れる。

### 3. 言語発達の遅れがある子どもとその指導内容

ところで、アメリカでは言語発達の遅れのある子どもとはどのような子どもを指し、具体的にどのような支援が推奨されているのだろうか。国立特別支援教育研究所(2010)は、言語通級教室などに通う言語発達の遅れのある子どもには、人との関わりには課題は見られないが話し言葉の使用や理解に課題が見られる子ども、人との関わりには課題は見られないが特に読むこと書くことに課題が見られる子ども、会話のルールや場面に即した言葉遣い、気持ちを表す言葉の使用など関係性の理解に課題が見られる子どもの、3つのタイプがあることを指摘している。アメリカでも、語彙の獲得やことばをつなげて話すことの問題の他に、語用や会話のルールの理解など、言語の社会的なコミュニケーション機能に問題のある子どもや読み書きに問題のある子どもがSLPの指導を受けているようである。特に、語用や会話のルールの理解など、言語の社会的なコミュニケーション機能の問題はSocial Communication DisorderもしくはPragmatic Language Disorderと呼ばれている。前述したようにSLPが読み書きの支援をおこなっていることと合わせると、言語発達における遅れのある子どもの実態は、語彙の獲得やことばをつなげて話すことの問題、語用や会話のルールの理解と使用の問題、読み書きの問題に分類でき、日米間にほとんど違いがないことがわかる。

言語の問題にはさまざまあると考えられるが、これらの子どもへの具体的な支援についてASHAはどのような方法を提案しているであろうか。残念ながら、報告書には学齢期の支援方法が具体的に言及されていない。一方、発達早期の言語指導については、十分なエビデンスはないが一定の成果が期待できるとして、少し具体的な支援方法がガイドラインに記載されている。以下に内容を紹介してみたい。

ガイドラインによると、発達早期の言語指導には、自発的な言語の獲得と使用をサポートする方法と、積極的に子どもの言語レパートリーを伸ばす方法、両者を組み合わせた方法の3つがあることがわかる。ことばをサポートする方法は、普段の生活もしくは自然な子どもとの遊びの中で、子どもの発話に応じる、子どもに応答の時間を十分与える、子どもを好きな活動に参加させるなど、子どもからの発話や行動に反応することが中心になる。ことばを伸ばす方法は、子どもの発話を積極的に拡張したり、発話モデルを提示したり、プロンプトを使ってことばを引き出したりする。前者はインリアルアプローチが提唱する言語心理学的方法に近いと考えられ、後者は行動療法を用いる方法、両者を組み合わせた方法は子どもが自然に過ごす場面で行動療法の技法を利用する方法であろう。このように、発達早期の言語指導の方法は特に目新しいわけではない。しかし、ガイドラインの記述の中で興味深い点は、AAC(補助代替コミュニケーション)やAT(情報機器の利用 Assisted Technology)が言語表出機能を代替するものという考え方から、言語能力を高めるための支援教材としての意味を持つようになってきたと報告されていることである。つまり、AACやATが言語指導に利用され、それらの有効性は支持されているようである。

#### 4. 支援教材の変化と教材の効果

インターネットが普及したことにより、支援教材にタブレット端末やパーソナルコンピュータにダウンロードして利用できるアプリの利用が盛んになっている。アメリカにはSLPが作成したアプリも豊富にあり、教材として言語指導に取り入れられている。

SLPが開発したアプリの一例を参考までに紹介してみたい。紹介するのは「Language Adventure」というアプリである。子どもたちの日常場面（運動場、食堂、教室）を題材にして、同意語、反対語、複数の意味を持つ語彙などの知識を増やすことを目的としたものである。具体的な内容は、子どもの学年やレベルに合わせて問題を選択する(図2)とサイコロゲームの画面が現れる。子どもはサイコロゲームをしながら、語彙の問題に取り組むことができる。操作は簡単で、指導者と一緒にも利用できるが、子ども一人でも取り組むことができる。また、解答には即時的にフィードバックが与えられるので、子どもは自分の答えが正解か不正解かを知ることができる。アプリの利用者評価によると、子どもたちが楽しく使っている点で評価が高いようである。



図1 アプリの表紙画面



図2 アプリの課題選択画面

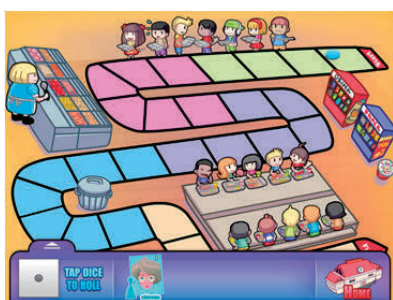


図3 アプリのサイコロゲームの画面

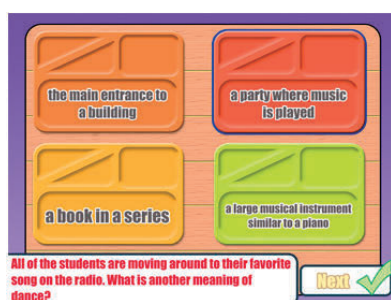


図4 アプリの問題の画面

Language Adventure は一例にすぎないが、言語発達の指導教材としては、語彙や文の構造だけでなく、ソーシャルスキルの学習を目的にしたものなどもある。こうした教材は子どもがゲーム感覚で取り組めることだけでなく、SLP にとっては多くの教材を指導に簡単

に利用できること、子どもの達成度の記録も自動的であることなどのメリットがある。しかし、どのような内容の教材が子どもの実生活でのコミュニケーション能力の向上に効果があるのかについて、エビデンスの蓄積は必要である。つまり、Washington (2013) も指摘するように、コンピュータや紙ベースの文法などの練習が、ソーシャルスキルや読み書きの能力を顕著に向上させるという大規模な研究報告は、アメリカでもまだ少ないと考えられる。

## 5. エビデンスに基づく支援

最後に、ASHA が強調するエビデンスに基づく支援について解説する。アメリカだけでなく、ほとんどの国で言語指導はエビデンスに基づく支援でなければならないことが明言されている。エビデンスとは、科学的な根拠だけでなく、法律や制度、社会通念や専門家のコンセンサスなども含む。ASHA は科学的な根拠を外的エビデンス、考えや理念などを内的エビデンスと呼んで、言語指導の際には、SLP が常にエビデンスを意識する必要があると指摘する。つまり、自らの指導の根拠を明確にし、子どもの評価、指導、そして指導の成果を確認することが、ひとりひとりの SLP に求められているのである。

## 6. 日米比較からの提言

以上、アメリカの言語指導の考え方や最近の動向について概観した。どうやら近年のアメリカでは、社会的なコミュニケーション力と学習の達成が子どもたちに要求されていると考えられた。こうした社会の情勢の中、言語の社会的なコミュニケーション機能の発達や、読み書き能力の発達が、従来の語彙や構文の発達に加えて、言語発達の遅れととらえられ、言語指導の対象となっているようである。日本でも、子どもの生活の中で人とのかわりを育てる指導が実践されている。この点はアメリカの言語指導の動向と共通した点であろう。また、近年の日本でも学習支援は大きな課題となってきたことから、学習のツールとしての言語力の育成が、今後の言語指導の目的となってくる可能性は高いと考えられた。

具体的な言語指導の方法については、本稿では文献の検討であるために、実際の言語指導の実態を十分に報告できていない。したがって、実際の SLP の指導現場の確認は必要であるものの、文献からもわかる大きな違いは、アメリカでは電子機器の利用が進んでいることである。殊にタブレット端末を利用した言語指導はかなり普及しており、言語指導用のアプリも数多い。日本でも今後、アプリを利用した語彙や構文、ソーシャルスキルの指導が増えてくることが予想される。しかし、アプリを利用した言語指導が子どものコミュニケーション能力にどのような効果をもたらすかについて、アメリカでも十分なエビデンスがあるとは言い難いと思われた。エビデンスに基づく支援の考え方は、教員である日本の言語指導担当者には馴染みが少ない発想ではあるが、支援目標を明確にし、効果を丁寧に分析することで、有効な言語指導の方法を明らかにしていくことが、日米問わず、言語

指導に携わる専門家に必須の課題であろう。

#### <文 献>

- 1) AHSA. Role and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Guidelines . <http://www.asha.org/policy/GL2008-00293.htm> (2013年10月30日データ取得)
- 2) AHSA. Role and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Schools . <http://www.asha.org/policy/PI2010-00317.htm>. (2013年10月30日データ取得)
- 3) 川合紀宗 (2010a). アメリカ合衆国の公立学校で働く言語聴覚士の活動と教師や保護者、他専門職との連携について. 国立特殊教育研究所. 専門研究 B-250. 169
- 4) 川合紀宗 (2010b). アメリカ合衆国における言語聴覚士の専門性の向上について. 国立特殊教育研究所. 専門研究 B-250. 175
- 5) 国立特別支援教育総合研究所 (2010). 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—言語障害児教育実践ガイドブックの作成に向けて—. 国立特別支援教育総合研究所専門研究 B-250 (研究代表者 久保山茂樹)
- 6) 中川信子 (2003). 子どものこころとことばの育ち. 大月書店. 東京
- 7) Washington, K.N. (2013). The Association Between Expressive Grammar Intervention and Social and Emergent Literacy Outcomes for Preschoolers With SLI, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22, 113-125