

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

—言語障害教育実践ガイドブックの作成に向けて—

平成20～21年度 研究成果報告書 平成22年3月



はじめに

言語障害教育の現場では日々真摯な実践が積み重ねられ、指導内容や方法が充実してきている。また、平成5年度に通級による指導が制度化されて以降、指導対象児は年々増加しており言語障害教育のニーズが高いことが示されてきた。

一方、平成18年に文部科学省から示された「学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）」により、通級による指導の対象として学習障害者と注意欠陥多動性障害者が加えられ、多様な教育的ニーズに対する支援ができるようになった。本研究所が平成18年度に実施した調査でも、指導対象児全体の増加とともに、特に発達障害の特性があると思われる子どもたちの増加が見られた。言語障害教育の担当者は、指導対象児の増加への対応と同時に、幅広い教育的ニーズに応えることが求められている。しかし、上記の調査や全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会の調査によれば、言語障害教育の担当者は経験年数が短い者が多く、1人で担当している学級や教室も少なくない。教育現場には、指導の面でも教室経営の面でも迷いや不安があると思われる。

このような状況を踏まえ、本研究は、言語障害教育の専門性について整理、検討し、その成果として、特に経験の短い担当者向けの実践ガイドブックを作成することを目的として実施した。言語障害教育の専門性の整理、検討にあたっては研究スタッフが事例研究に参画することを中心においた。また、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会等への参加や、研究大会での実践報告等の文献研究も実施した。これらの研究活動を通して、研究者自らが教育現場における最新の知見を知り、課題に触れることが専門性を検討する上で重要であると考えたからである。

さらに、言語障害教育の現場から研究協力者や研究協力機関を委嘱し、実践的な資料を提供していただいた。また4回にわたる研究協議会でも貴重な情報を得ることができた。

これらの言語障害教育の現場における最新の知見を整理したものが、本研究成果報告書第2部の「言語障害教育実践ガイドブック」である。特に言語障害教育の経験が短い担当者に活用いただけるよう、各章において指導事例や教室事例を紹介し、必要な基礎知識を解説するという構成になっている。また、第3部として研究パートナーである広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター川合紀宗氏に米国における言語障害領域の現状を寄稿していただき、本報告書の内容を幅広いものにしていただいた。

本研究の成果が言語障害教育の現場で日々子どもや保護者と向き合っている先生方の実践に活用いただけたら望外の喜びである。

本研究の実施にあたりご協力いただいた研究協力者、研究協力機関のみなさま、事例研究への参画と事例報告について了承して下さったお子さんと保護者のみなさま、研究会等で情報を下さったみなさまに心より感謝申し上げる次第である。

平成22年3月

研究代表者

企画部 主任研究員

久保山 茂樹

目 次

はじめに

第1部 研究の概要

I. 問題の所在と目的	1
II. 方 法	1
III. 研究の経過	3
IV. 本研究成果報告書と言語障害教育実践ガイドブックの構成	5

第2部 言語障害教育実践ガイドブック

第1章 ことばの教室の全体像とガイドブックの構成	9
第2章 子どもとの出会いから指導終了までの指導の実際	15
第3章 構音障害の指導事例と基礎知識	
I. 【指導事例1】構音の指導を中心とした指導事例	35
II. 【指導事例2】構音の指導とコミュニケーションへの指導を行った事例	44
III. 構音指導の基礎知識	54
第4章 吃音の指導事例と基礎知識	
I. 【指導事例3】吃音を中心とした指導の事例	65
II. 【指導事例4】吃音以外にも支援が必要な子どもの事例	75
III. 吃音への指導の基礎知識	84
第5章 言語発達の遅れの指導事例と基礎知識	
I. 【指導事例5】言語発達の遅れの指導事例	101
II. 言語発達の遅れへの指導の基礎知識	112
第6章 ことばの教室の経営的側面	
I. ことばの教室の経営について	【教室事例1】123
II. ことばの教室の1年間	【教室事例2・3】130
III. 在籍学級との連携・協働	【教室事例4】135
IV. ことばの教室設置校との連携・協働	【教室事例5】139
V. ことばの教室担当者の研修	【教室事例6】144
VI. ことばの教室の地域における役割	【教室事例7】149
コラム 通常の学級における障害理解授業	152
VII. 親の会との連携・協働	【教室事例8】156
言語障害教育実践ガイドブック執筆者一覧	165

第3部 特別寄稿 ー研究パートナーの研究活動からー

- I. アメリカ合衆国の公立学校で働く言語療法士の活動と教師や保護者,
他専門職との連携について169
- II. アメリカ合衆国における言語療法士の専門性の向上について174

おわりに177

第1部

研究の概要

I. 問題の所在と目的

特別支援教育の体制が整備される中、言語障害教育が対象とする幼児児童生徒は増加傾向にあり、かつ質的な変化も見られる。本研究所が平成 18 年度に実施した全国調査結果¹⁾によると、構音障害や吃音のある幼児児童生徒の増加に加え、発達障害があると診断された児童・生徒も増えてきており、対象児の 10.7%と大きな割合を占めるようになってきた。このような状況の下、言語障害教育担当教員は、構音障害や吃音はもとより、発達障害も含めた多様なニーズに対応できる専門的知識や指導方法を持つことが期待されている。

しかし、上記調査結果によれば、言語障害教育担当教員の 40%強が経験年数 3 年以下であり、知識や経験が十分ないまま指導に当たっている教員が少なくない。また、経験を積んだ教員の中にも、指導対象児の多様化に不安感を持っている者もいる。対象児が量的にも質的にも変化しつつある現在、言語障害教育の現場からは、多様なニーズに応えるための知識が得られるガイドブックの刊行や研修の機会の充実が強く求められていると言える。

当研究所は、これまでも実践的研究を行い、研究報告書等を通じて教育現場に最新の知見を提供してきた。特に平成 7 年に『通級による指導ガイドブック』²⁾を刊行し教育現場で活用していただいたり、平成 5 年度からは、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」）と共催で初任者対象の全国研修会「はじめのいっぽ」を開催し教育現場のニーズに応えてきたところである。

本研究は、『通級による指導ガイドブック』刊行後 10 年以上経過した現在、言語障害教育を取り巻く状況の変化を踏まえながら、言語障害教育の最新の知見や指導方法について全体的に整理・検討し、その専門性を再確認するとともに、新たな言語障害教育実践ガイドブックを作成することを目的とする。

II. 方法

1. 研究期間

平成 20 年～平成 21 年度

2. 研究組織

研究代表者：	久保山 茂樹	(国立特別支援教育総合研究所 企画部)
研究協力者：	今井 昭子	(神奈川県 葉山町立葉山小学校)
(敬称略)	上野 衛子	(北海道 帯広市立帯広小学校)
	長瀬 和美	(東京都 練馬区立石神井小学校)
	古谷 充	(山口県 周南市立勝間小学校)
	三嶽 幸子	(東京都 調布市立第一小学校)
	宮内 まり子	(鹿児島県 鹿児島市立名山小学校)
研究協力機関：	東京都 大田区立北糀谷小学校	
	埼玉県 久喜市立栗橋小学校	

神奈川県 藤沢市立鶴洋小学校

研究分担者： 後上 鐵夫 (国立特別支援教育総合研究所 教育相談部)
小林 倫代 (国立特別支援教育総合研究所 教育相談部)
松村 勘由 (国立特別支援教育総合研究所 教育支援部)
牧野 泰美 (国立特別支援教育総合研究所 教育支援部)
所内研究協力者： 小田 侯朗 (国立特別支援教育総合研究所 教育研修情報部)
藤井 茂樹 (国立特別支援教育総合研究所 教育相談部)
研究パートナー： 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター
オブザーバー： 宍戸 和成 (文部科学省初等中等教育局視学官)

3. 研究方法

本研究は言語障害教育の専門性の再整理・検討を行い、ガイドブックを作成することを目的としている。ガイドブック作成に必要な言語障害教育の最新の知見を収集するために、研究代表者及び研究分担者と研究協力者等との事例研究、実践報告を中心とした文献研究、実践報告を中心とする研究大会への参加や教室訪問による資料収集の3つを柱とした研究を実施する(図1)。これらの情報について定例所内会議及び研究協議会で検討、協議し、言語障害教育実践ガイドブックを作成する。

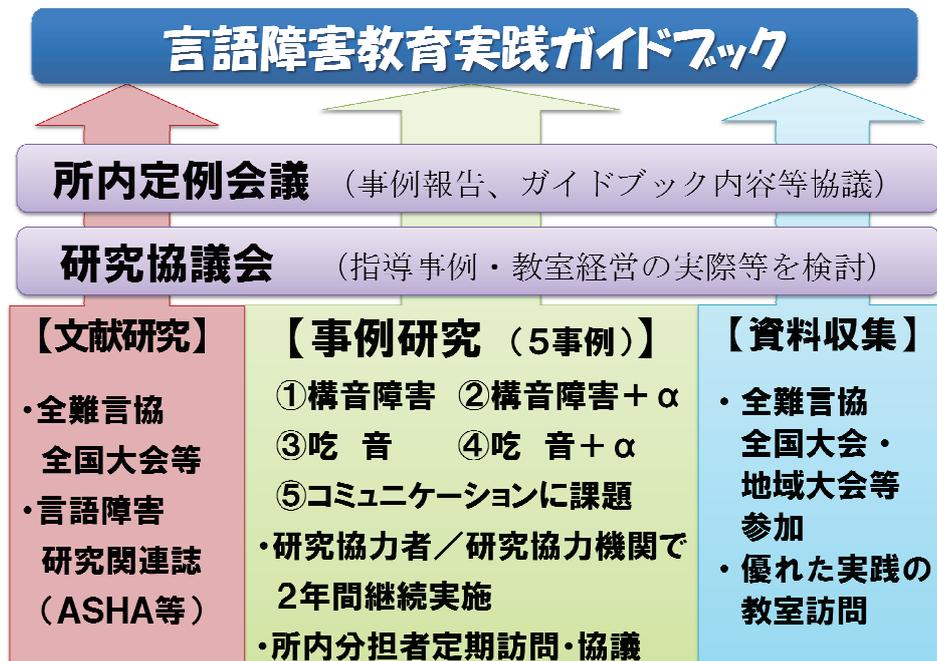


図1 本研究の方法の枠組み

(1) 事例研究

事例研究を5校(研究協力機関3校と研究協力者のうち2名の小学校)に依頼し、以下の方法で実施する。事例研究を通して、特に言語障害教育における指導内容・方法と評価等について最新の実践的な知見を得て、ガイドブックに反映する。

①事例研究の対象

構音障害ある子ども2事例、吃音のある子ども2事例、言語発達の遅れのある子ども1事例とする。

②方法

- ・上記5事例を、研究代表者及び研究分担者が1事例ずつ担当し、事例研究を実施する学校を定期的に訪問し、2年間継続して研究する。
- ・2年間の研究を通して、指導開始から終了までに行われる指導の実際、通常の学級や他機関との連携と協働、保護者との連携と協働などを実践的に整理する。
- ・研究代表者及び研究分担者は所内の定例会議で進捗状況を報告、検討し、研究協議会でさらに検討する。

(2) 文献研究

以下の研究雑誌等の文献研究から最新の知見を整理する。

- ・全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会並びに地域の大会報告書等
- ・日本特殊教育学会発表論文集・特殊教育学研究における言語障害教育領域
- ・音声言語医学
- ・コミュニケーション障害学

(3) 訪問による資料収集

- ・全難言協全国大会及び地域の大会に参加し、優れた実践や最新の知見を収集する。
- ・文献研究等を踏まえ、優れた実践を行っている学級・学校を訪問調査する。

(4) 研究協議会における情報収集

研究協議会において研究協力者から言語障害学級や通級指導教室の経営や教員の研修などについて報告を依頼し実践的な資料を得て、ガイドブックに反映する。

Ⅲ. 研究の経過

1. 平成20年度

- ・年間を通して所内定例会議を実施し、研究の進捗状況を確認し、研究内容を協議した。
- ・6月から事例研究を開始した。以後1～2か月に1度の頻度での事例研究実施校を訪問し、所内定例会議で報告、検討した。
- ・7月に第1回研究協議会を実施し、研究の趣旨及び目的と方法、事例研究の内容について協議した。また、各地における言語障害教育担当教員の専門性向上の取組について話題提供と協議を行った。
- ・12月に第2回研究協議会を実施し、事例研究開始後6か月の経過に関する報告と協議等を行った。

2. 平成 21 年度

- ・引き続き年間を通して所内定例会議を実施し、研究の進捗状況を確認し、研究内容を協議した。
- ・6月に第1回研究協議会を実施し、研究報告書内容に関する協議と原稿執筆分担及び執筆依頼を行った。
- ・9月に研究協力者からガイドブックの原稿が提出され内容の検討と編集作業を開始した。同時に研究代表者及び研究分担者とでガイドブックの執筆を開始した。
- ・12月に第2回研究協議会を実施し、研究成果報告書の原稿について検討、協議した。
- ・研究成果報告書を作成し、都道府県等教育委員会や言語障害教育の現場に対して配付する予定である。

3. 研究パートナーの活動

本研究では平成20年10月より、広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センターを研究パートナーとした。同センターは広島県教育委員会と連携し特別支援教育担当教員の専門性向上のための研修プログラム開発とガイドブックの作成を企画していた。また、同センター講師川合紀宗氏は言語障害教育が専門であり、米国における言語障害教育に精通している。以上の点から、同センター及び川合氏の研究活動は本研究の趣旨に合致する点が多く、相互に情報交換しながら研究を進めることとした。川合氏は以下のように本研究に参画した。

(1) 研究協議会への参加

①平成 20 年度第 2 回研究協議会

広島県教育委員会との共同研究である「特別支援教育に携わる教員の専門性向上のための研修プログラム開発に関する研究」について、趣旨及び目的と方法など研究実施計画について話題提供を依頼した。

②平成 21 年度第 1 回研究協議会

「特別支援教育に携わる教員の専門性向上のための研修プログラム開発に関する研究」の進捗状況について話題提供と、米国における言語療法士（Speech-Language Pathologists：日本の言語聴覚士にあたる）の専門性の維持や向上、言語障害のある子どもへの学校における支援の実際等について話題提供を依頼した。

③平成 21 年度第 2 回研究協議会

「特別支援教育に携わる教員の専門性向上のための研修プログラム開発に関する研究」で作成している教員研修の質的向上に向けた研修モデルについて話題提供を依頼した。

これらの話題提供により、特別支援教育における教員の専門性向上に関する現場のニーズや教育委員会の対応について情報を得ることができた。また、米国の言語療法士の専門性の維持向上のあり方について、米国で市販されている専門テキスト等について知ることができた。これらの情報は本研究でガイドブックを作成するにあたり参考にすることができた。

(2) 研究成果報告書への寄稿

川合氏には研究協議会での話題提供から、特に米国の言語障害に関するものについてまとめていただき、寄稿していただいた。この報告は本研究成果報告書に第3部として掲載することとした。

IV. 本研究成果報告書と言語障害教育実践ガイドブックの構成

本研究成果報告書は3部で構成する。第1部は「研究の概要」で、本研究の問題の所在と目的、方法、研究の経過等について報告した。第2部は「言語障害教育実践ガイドブック」で、その構成については次に述べる。第3部は「特別寄稿－研究パートナーの研究活動から－」で、前に述べた研究パートナーの代表者川合紀宗氏による米国の言語障害教育に関する報告である。

言語障害教育ガイドブックは全6章で構成し、以下のような内容である。「第1章 ことばの教室の全体像とガイドブックの構成」では言語障害教育の全体像を示した。「第2章 子どもとの出会いから指導終了までの指導の実際」は言語障害教育における指導の流れについて概説した。「第3章 構音障害の指導事例と基礎知識」「第4章 吃音の指導事例と基礎知識」「第5章 言語発達の遅れの指導事例と基礎知識」では、各章に、まず事例研究を置き、指導の流れの実際について事例に則して解説した。続いてそれぞれの障害とその指導に関する基礎知識を解説した。「第6章 ことばの教室の経営的側面」では、教室事例を紹介しながら言語障害教育に関する経営的側面について解説した。

<文 献>

- 1) 国立特殊教育総合研究所 (1995): 通級指導ガイドブック「通級による指導の場における教育的援助」. 特別研究 研究成果報告書
- 2) 国立特別支援教育総合研究所 (2007): 平成18年度「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」結果報告書

第2部

言語障害教育実践ガイドブック

第1章 ことばの教室の全体像とガイドブックの構成

1. ガイドブックの趣旨

特別支援教育の体制が整備される中、言語障害教育が対象とする子どもは増加傾向にあり、かつ質的にも変化が見られます。国立特別支援教育総合研究所が平成18年度に実施した全国調査³⁾の結果によると、構音障害や吃音のある子どもの増加に加え、発達障害があると診断された子どもも増えてきており、指導対象児の約1割を占めています。このような状況の下、言語障害教育を担当する先生方は、構音障害や吃音はもとより、発達障害も含めた多様なニーズに対応できる専門的知識や指導方法を持つことが期待されています。

しかし、上記調査結果によれば、言語障害教育担当教員の4割強が、言語障害教育の経験年数3年以下であり、知識や経験が十分ないまま指導に当たっている担当者が少なくありません。また、経験を積んだ先生の中にも、指導対象児の多様化に不安感を持っている方もいます。対象児が量的にも質的にも変化しつつある現在、言語障害教育の現場からは、多様なニーズに応えるための知識が得られるガイドブックの刊行や研修の機会が強く求められていると思われま

す。国立特別支援教育総合研究所は、これまでも実践的研究を行い、研究報告書^{2) 4) 5) 6)}等を通じて教育現場に最新の知見を提供してきました。特に平成7年に『通級による指導ガイドブック』¹⁾を刊行し教育現場で活用していただいたり、平成5年度からは、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」）と共催で初任者対象の全国研修会「はじめのいっぽ」を開催し教育現場のニーズに応えてきたところです。

このガイドブックは『通級による指導ガイドブック』刊行後10年以上経過した現在、言語障害教育を取り巻く状況の変化を踏まえながら、言語障害教育の最新の知見や指導方法について全体的に整理・検討したものです。

2. 言語障害について

平成14年の文部科学省初等中等教育局長通知（「障害のある児童生徒の就学について」14文科初第二九一号）には、特殊学級（現在の特別支援学級）と通級指導教室における障害の種類と程度が記されており、言語障害者については以下のように示されています。

・特殊学級（現在の特別支援学級）

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、その程度が著しいもの

・通級指導教室

口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

このガイドブックでは、上記の通知を踏まえ言語障害を以下の3種類に分類して扱うことにし

ました。

- ・ 構音障害：口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害
- ・ 吃音：吃音等話し言葉におけるリズムの障害
- ・ 言語発達の遅れ：話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れ

3. 「ことばの教室」について

言語障害のある子どもに教育を行う機関は、制度的には言語障害特別支援学級と言語障害通級指導教室があります。特別支援学級と通級指導教室は制度が異なりますが、言語障害の場合には運営面や指導内容面で共通する部分が多く見られます。そこで、このガイドブックではこの2つを合わせて「ことばの教室」と呼ぶことにします。

4. ことばの教室の全体像

(1) ことばの教室担当者が行うことの全体像

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（2002）は、「難聴・言語障害教育担当者の仕事」の内容を図1-1に示すように整理しています。

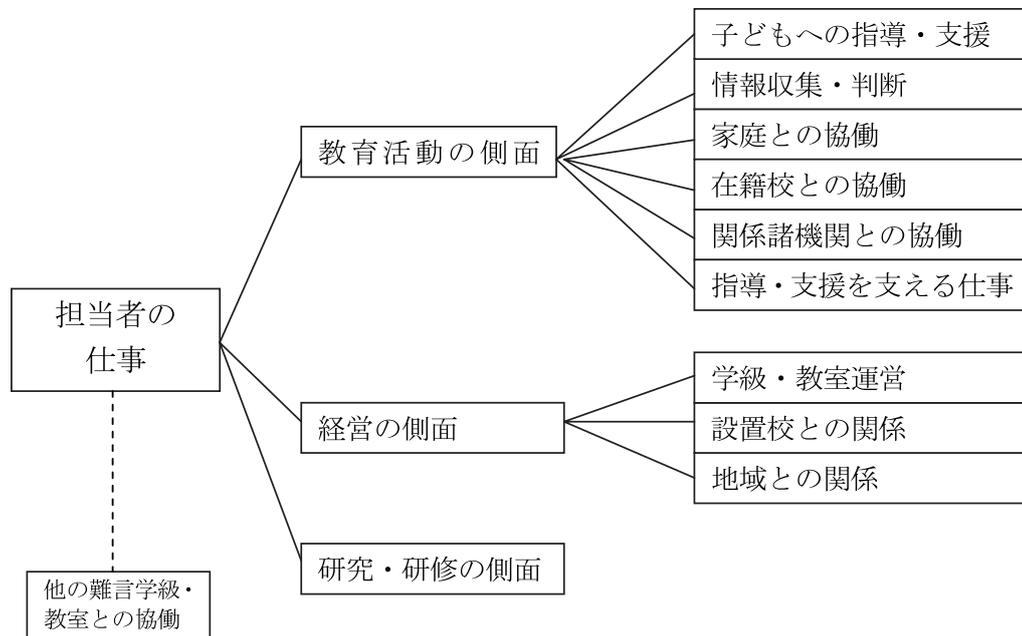


図1-1 難聴・言語障害教育担当者の仕事（全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会：2002を簡略化した）

これによると、担当者の仕事には「教育活動の側面」「経営の側面」「研究・研修の側面」の3つの柱があるとしています。この3つの柱を意識しながら自らの学級や教室での仕事行い、他の学級や教室との連携も大切にしていくという枠組みです。これはことばの教室担当者の仕事を網羅していて、ことばの教室の全体像を明確に現しているものと思われます。

(2) このガイドブックの構成と内容

このガイドブックの構成を考えるにあたっては、上述の全難言協(2002)の枠組みを参考にしました。また、研究分担者が、研究の一環として全国のことばの教室や研究大会を訪問したり、研究協議をくり返す中で、ことばの教室の日々の実践では「教育活動の側面」「経営の側面」「研究・研修の側面」の3つの柱が一体的に行われており、切り離して検討することが難しいことが明らかになりました。同時に、経験の浅い先生方にとって、まず必要なことは子どもへの指導や教室経営の実際の姿を知ることであることがわかりました。

そこでこのガイドブックは以下のように構成することにしました(表1-1)。

表1-1 このガイドブックの構成

第1章	ことばの教室の全体像とガイドブックの構成	
第2章	子どもとの出会いから指導終了までの指導の実際	
第3章	構音障害の指導事例と基礎知識	
	I. 【指導事例1】 構音の指導を中心とした指導事例	
	II. 【指導事例2】 構音の指導とコミュニケーションへの指導を行った事例	
	III. 構音指導の基礎知識	
第4章	吃音の指導事例と基礎知識	
	I. 【指導事例3】 吃音を中心とした指導の事例	
	II. 【指導事例4】 吃音以外にも支援が必要な子どもの事例	
	III. 吃音への指導の基礎知識	
第5章	言語発達の遅れの指導事例と基礎知識	
	I. 【指導事例5】 言語発達の遅れの指導事例	
	II. 言語発達の遅れへの指導の基礎知識	
第6章	ことばの教室の経営的側面	
	I. ことばの教室の経営について	【教室事例1】
	II. ことばの教室の1年間	【教室事例2・3】
	III. 在籍学級との連携・協働	【教室事例4】
	IV. ことばの教室設置校との連携・協働	【教室事例5】
	V. ことばの教室担当者の研修	【教室事例6】
	VI. ことばの教室の地域における役割	【教室事例7】
	コラム 通常の学級における障害理解授業	
	VII. 親の会との連携・協働	【教室事例8】

第2章では、子どもとの出会いから指導終了までの流れを解説します。これは主として図1-1における「教育活動の側面」の「子どもへの指導・支援」と「情報収集・判断」にあたります。あわせて「家庭との協働」「在籍校との協働」「関係諸機関との協働」について一部触れます。

第3章から第5章では、言語障害の3つの障害について、ことばの教室での指導事例を5事例紹介します。この指導事例は研究協力者や研究協力機関の先生方と本研究所の研究分担者とで2年間共同研究してきたものです。これらの指導事例によって第2章で解説した指導の流れの実際を知ることができます。その中で「教育活動の側面」の全般について実際を紹介しています。それぞれの指導事例には特にポイントとなる部分について解説し、指導事例の最後には【この事例を通してお伝えしたいこと】を記してあります。

事例に続いて、各障害についての「基礎知識」があります。これは、これまでに本研究所で実施してきた研究成果や、全難言協全国大会の発表事例、言語障害に関する研究誌の知見からまとめたものです。

第6章では、ことばの教室の「経営の側面」について教室事例を紹介します。これは研究協力者の先生方に依頼しまとめたものです。これらの教室事例から「経営の側面」全般と「教育活動の側面」のうち「家庭との協働」「在籍校との協働」「関係諸機関との協働」「指導・支援を支える仕事」の実際について知ることができます。

<文 献>

- 1) 国立特殊教育総合研究所(1995): 通級指導ガイドブック「通級による指導の場における教育的援助」. 特別研究 研究成果報告書
- 2) 国立特別支援教育総合研究所(2007): 吃音のある子どもの自己肯定感を支えるために. 課題別研究 研究成果報告書 (http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-213/b-213_0.pdf)
- 3) 国立特別支援教育総合研究所(2007): 平成18年度「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」結果報告書 (http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-211.html)
- 4) 国立特別支援教育総合研究所(2008): 特別支援学級の Good practice. ジアース教育新社
- 5) 国立特別支援教育総合研究所(2008): 難聴・言語障害児を地域で一貫して支援するための体制に関する実際研究. 課題別研究 研究成果報告書 (http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-223_all.pdf)
- 6) 国立特別支援教育総合研究所(2009): 構音障害のある子どもが自ら学べる動画教材と配信技術の開発ーことばの教室の担当者や子どものための『ネットで学ぶ発音教室』の構築ー. 共同研究 研究成果報告書 (http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_g/g-10.pdf) 同WEBサイト <http://forum.nise.go.jp/kotoba>
- 7) 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会(2002): 難聴・言語障害教育担当者の仕事

第2章 子どもとの出会いから終了までの指導の実際

- I. ことばの教室で子どもと出会うまでのプロセス
- II. 子どもとの出会いから指導までの流れについて
- III. 情報収集の内容
- IV. 指導終了の決定について

I. ことばの教室で子どもと出会うまでのプロセス

ことばの教室で子どもと担当者が出会うまでのプロセスは教室が設置されている市区町村ごとに定められていて、同一の都道府県内でも異なっています。ことばの教室が窓口になっている市区町村もありますし、教育委員会が窓口になり指導開始の決定まで担当者がかわらない市区町村もあります。勤務する市区町村における子どもと出会うまでのプロセスをよく知っておくことが大切です。

国立特別支援教育総合研究所では、5年ごとにことばの教室の全国調査を実施しています。平成13年度の調査²⁾では、子どもと出会うまでのプロセスについて詳細に尋ねました。その結果、このプロセスは、①教育相談から開始するプロセス、②就学時健診等の言語検査から開始するプロセス、③担任の気づきから開始するプロセスの3つに分類できました。以下にその概要を紹介します。

①教育相談から開始するプロセス

これは、保護者が教育相談を申し込むことによって始まるプロセスです。難言担当者の相談活動を設置校内の分掌組織として位置付けるものと、教育委員会の委嘱によるものが見られます。相談の申し込みは、学級担任（在籍校）や教育委員会を経由する例と直接教室に申し込む例が見られました。

指導の決定は、難言担当者による相談の結果をもとに、校内就学指導委員会・市区町村就学指導委員会の審議を経て決定される例、校内での審議はなく直接市区町村就学指導委員会を経て決定される例、就学指導委員会の審議を経ずに教室での判断のみで指導が開始される例が見られました。

②就学時健診等の言語検査から開始するプロセス

これは、就学前の言語検査（就学時健診、悉皆で行う言語検査）、あるいは就学後に言語検査（定期健康診断、悉皆で行う言語検査）を行うことから始まるプロセスです。悉皆検査のスクリーニング（一次検査）の後、保護者に精密検査（二次検査）の希望を確認し相談の流れにのせていく例と、精密検査（二次検査）後に、保護者の希望を確認し相談・指導の流れにのせていく例が見られました。

指導の決定は、難言担当者による相談の結果をもとに、校内就学指導委員会の審議から市区町村就学指導委員会等の審議を経て決定される例もありますが、校内就学指導委員会の審議を経ない例も見られました。

③担任の気づきから開始するプロセス

これは、学級担任の気づきから指導開始に向けて進めていくプロセスです。担任の気づきをもとに校内での言語検査が始まり、その後、校内就学指導委員会、市区町村就学指導委員会の審議を経て決定されます。

保護者への通知が就学指導委員会での決定後に行われ希望を確認するものと、言語検査の結果が出た時点で保護者へ伝えられる例が見られました。主として、難言教室（学級）の設置校（校内通級）の指導決定の流れの一つと考えられます。

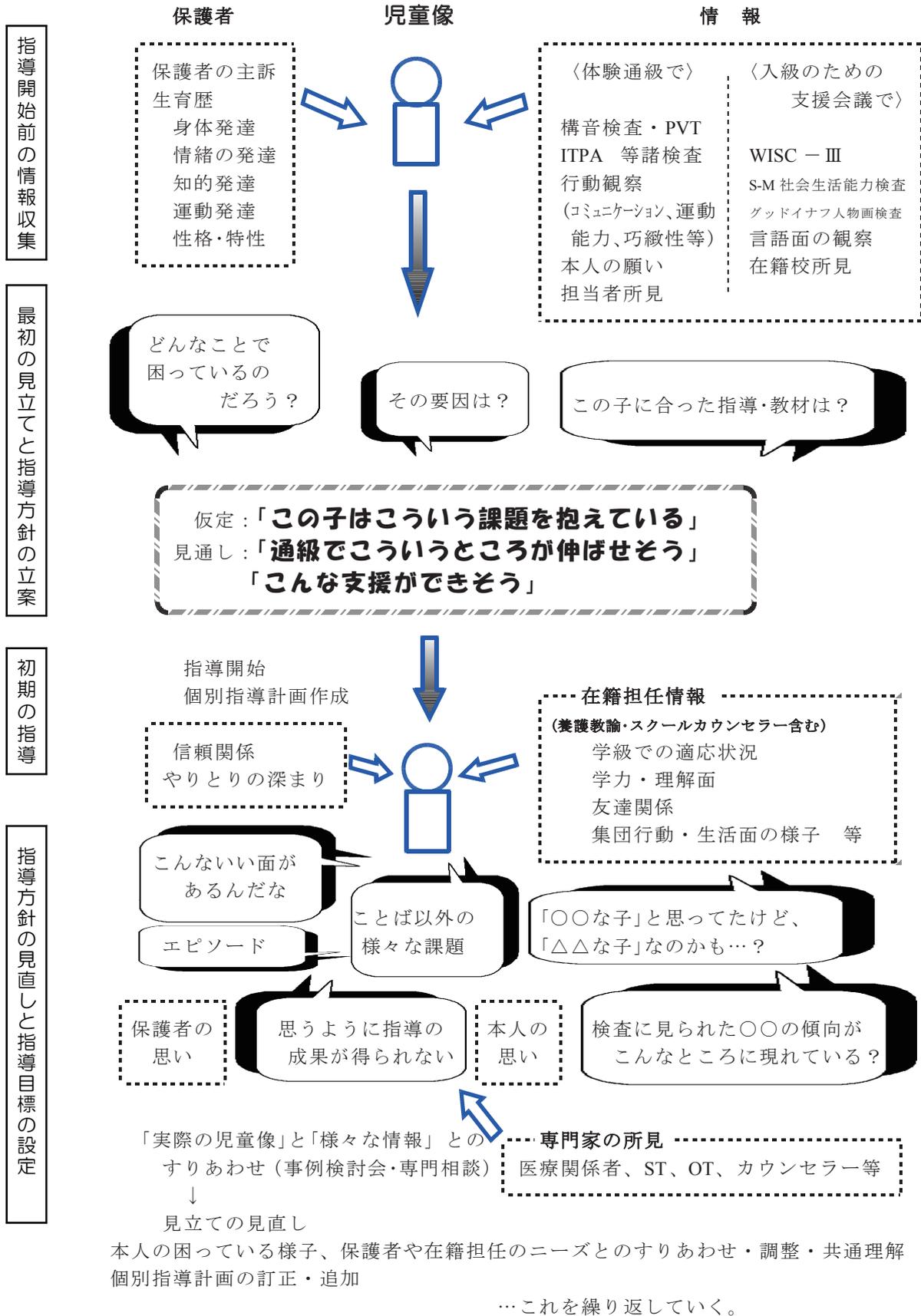


図2-1 子どもとの出会いから実際の指導までの流れについて

Ⅱ. 子どもとの出会いから指導までの流れについて

ことばの教室で、子どもとの出会いから実際の指導まで、どのような経過をたどるのでしょうか。それぞれのことばの教室や担当者によって様々だと思いますが、一例を図2-1に示しました。これは、あることばの教室で実際に行われている指導の流れを整理したもので、本研究の研究協議会でも、くり返し検討してきたものです。図2-1に示したように子どもとの出会いから指導へは「指導開始前の情報収集」「最初の見立て」「初期の指導」「指導方針の見直し」「指導の継続」という経過をたどります。以下にそれぞれについて解説します。

1. 指導開始前の情報収集

(1) 情報収集の必要性

ことばの教室での指導は、子ども本人や保護者の主訴に基づいて行うことが基本とされています。しかし、本人や保護者の訴えが構音の改善だからといって、すぐに構音指導するのは適切ではありません。実際に子どもとかかわって見ると、構音以外にも担当者が気になることもあるかもしれません。また、行動観察や検査を多角的に行うことで、子どもや保護者が気づいていなかったり、あまり重要とっていなかったりするような課題が明らかになることもあります。主訴に対応することは大切ですが、指導目標を定め、指導計画を策定していくためには、子どもや保護者の訴えを出発点としつつも、その内容を確認したり、情報を幅広く収集したりして検討することが欠かせません。

もちろん、出会ってすぐにあらゆる情報が全て収集できるわけではありません。情報収集は子どもや保護者とかかわり信頼関係を築きながら、繰り返し行っていきます。その中で、かかわりの当初には知り得なかったことが少しずつ明らかになってくることもあります。

指導開始前には、当面の(仮の)指導方針が立てられるように、以下のような情報を収集しておくことが良いと考えられます。

なお、情報収集の具体的な内容については、本章のⅢでも述べます。

①ことばの教室における「体験通級」や指導前の面接等での情報

○保護者との面接から

- ・保護者の主訴や願いの聞き取り

例：子どもの状態や願い、ことばの教室に期待すること、育児への思い など

- ・子どもの生育歴、相談歴等の聞き取り

例：妊娠中から現在までの子どもの様子、保護者の思い、家庭の状況 など

○子どもとかかわってみた様子から

- ・子どもの思いや願いの聞き取り

例：学校生活や家庭での様子、(可能ならば)自己認識の様子など

- ・言語の状況の把握、指導内容を検討するための情報収集

例：行動観察場面での自由会話の様子から気がついたこと など

言語に関する検査の実施

- ・言語面以外への指導の必要性の検討、当面のかかわりの糸口の把握

例：行動観察場面から見られた子どもの興味・関心、知的発達、運動面、情緒・心理面、社会性 など
知能検査等の実施

②他機関から入手する情報

- ・就学指導委員会からの情報
- ・幼児の機関、医療・福祉機関からの情報

(2) 出会いの際に留意すること

ことばの教室での子どもや保護者との初めての面接は、複数の担当者が行うことが望まれます。つまり、主として子どもを担当する者と主として保護者を担当する者とを分担すると良いと思われまます。このことにより、それぞれの担当者が子どもや保護者に集中してかかわることができます。また、保護者の話の中には子どもに聞かせたくない内容がある場合もあります。その逆もあるかもしれません。こうした点からも初めての面接は複数の担当者で行い、可能ならば子どもと保護者とで部屋を分けて行動観察や面接を行うと良いと思われまます。

初めてことばの教室に来る子どもや保護者は、担当者の想像以上に緊張していることが多いです。まずは親子共にリラックスできる雰囲気作りが大切です。幼児や小学校低学年の子どもや初めての場所に抵抗がある子どもの場合、初めのうちは親子一緒に担当者で話したり遊んだりするようにし、緊張が解けたころに行動観察や生育歴の聞き取りを始めるようにします。

2. 最初の見立てと指導方針の立案

指導開始前に収集した情報を以下のような観点で整理、検討し、最初の見立てと当面の指導方針の立案を行っていきます。

①情報の整理

- ・この子どもは、どんなことで困っているんだろう？
例：発音だけではなく、読み書きもむずかしそうだ など
- ・その要因はなにか？
例：手指の不器用さと舌の動きの不自然さに関係があるかもしれない など
- ・この子に合った指導・教材はどのようなものか？
例：全身の大きな動きからはじめて、手指や舌の動きを良くしてみよう など

②仮定と見通し

- ・仮定：この子はこういう課題を抱えていると考えられる
例：ことばの出にくさは運動面の苦手さや認知特性と関係ありそうだ など
- ・見通し：通級でこういうところが伸ばせそうだ、こんな支援ができそうだ
例：発話の量を増やして発音の改善をめざそう 身体全体の動きを良くしよう など

このプロセスも複数の担当者で行うことが望まれます。様々なアイデアが出ますし、子どもの

重要な情報の見落としも減らすことができます。担当者が複数いる教室では教室内のケース会議として協議をすると良いですし、そうでない教室も、可能であれば他の教室の担当者と合同のケース検討会を実施（この場合、子どもの氏名を出さない、資料は事後に回収するなど個人情報の保護への留意が必要です）すると良いと思われます。

このような整理と検討を経て、ここまでのプロセスで聞いた子どもや保護者の願いを踏まえ、担当者として気づいた部分を加味し、当面の指導をどこから開始するかを決定していきます。そしてそれを子どもや保護者に伝えていきます。この段階で個別の指導計画を作成することも可能でしょう。しかし、初期の段階で子どもの教育的なニーズを的確に把握することには限界があります。仮にこの段階で個別の指導計画を作成したとしても、指導をくり返しなが、さらに情報を集めて検討を続け、必要に応じて個別の指導計画を修正したり加筆したりしていくことが大切です。

3. 初期の指導

最初の見立てと指導方針によって指導していきます。子どもと何回かかかわる中で新たに気がつくことがたくさんあると思います。また、前述のように関係が深まる中で、子どもが話してくれることが増えていくでしょう。また、保護者からも新たな情報が得られることがあります。こうしたことを指導の毎に記録していきます。

同時に、子どもが在籍する学級の先生との連携を行っていきます。学級での適応状況、学力や理解面の様子、友だち関係はどうかなどの情報を、連絡帳（ことばの教室－家庭－在籍学級の三者で行うなど）や電話等で少しずつ集めていきます。

学級担任からの情報の例：

穏やかでやさしい、人なつこい、手を挙げて発言することもある、
友だちの後についていっている、他人を指摘するが自分のことに気づいていない など

このように指導を行いながら情報を蓄積し、次に示すように、仮に立てた指導方針が適切であったかを検討していきます。

4. 指導方針の見直しと指導目標の設定

(1) 指導方針の見直しで留意すること

指導方針の見直しにあたっては、当初行ってきた指導が適切であったかを確認することがまず必要ですが、同時に、ことばの教室以外で見せる子どもの様子にも注意を払うようにします。ことばの教室は学校の中にあるため、とかく子どもの生活イコール学校生活と誤ってしまいがちです。しかし、家庭で過ごす時間も決して短いものではありませんし、家庭の生活環境やきょうだい関係などが子どもに与える影響も看過できません。子どもや保護者と信頼関係を深めながら当初は聞き取れなかった家庭生活の様子も聞き取るようにしていきます。

また、学校生活についても、在籍学級で元気がないとか、友だち関係に課題があるなどの場合は、学級担任と連携を取りつつ、心理的な安定を図るかかわりが必要になる場合があります。言語面だけではなく子どもの全体像をつかんでいく姿勢が必要です。

(2) 指導方針を見直すときの情報

指導をくり返す中で子どもや保護者とのかかわりが深まったり、情報収集を継続していくと以下に示すような情報が蓄積され、それを担当者が実感しながら解釈することが可能になっていきます。

①指導の中で見えてくるもの

- ・ こんな良い面があるんだな・・・
例：努力家だ、思いやりがある、ピアノや歌が得意、趣味が自分と一緒にだ、など
- ・ 検査に見られた〇〇な傾向がこんなところに現れているかもしれない
例：「知覚統合の弱さ」が表情の読み取りと関係あるかもしれない など
- ・ 当初の指導方針だと思いうように成果が得られない・・・
例：なかなか発音が改善しない何か根本的な課題があるのかもしれない など
- ・ ことば以外の様々な課題もありそうだ
例：発音は案外すぐに改善したけれど、自己表現に課題がありそうだ など
- ・ 〇〇な子だと思っていたけれど、△△な子なのかもしれない
例：素直な子だと思っていたが、人の気持ちの理解が難しいかもしれない など
- ・ その他、指導ごとに記録したエピソードから
例：難しい外国語の歌に挑戦し、披露したがる など

②子どもや保護者と話す中で見えてくるもの

- ・ 子どもの思い
例：早くなおしたい、
ことばの練習は好きじゃないけどことばの教室には来たい、
言語面以外にも苦手意識がある（ちゃんとやっているのに、どうせ自分は・・・）
聞き取りはむずかしいが言語面ではあまり困っていない など
- ・ 保護者の思い
例：できれば早くなおして終了にしたい、
授業を抜け出すことが心配、
発音は良くなったけれど、文字がうまく書けないことが心配、
発音も気になるけれど、まわりの状況が理解できていないのが心配 など

(3) 指導の見直し

ここまでで知り得た、子どもの思い、保護者の思い、学級担任の思いをすりあわせながら、最初の子どもの見立てを見直し、指導方針を見直していきます。この時でもできるだけ複数の担当者で検討することが望まれます。前に述べたように、教室としてのケース会議や他の教室との合同会議で多角的に検討していきます。また、言語聴覚士や臨床発達心理士などの専門家や必要に応

じて運動面の専門家である作業療法士等から助言を得ることも大切です。

(4) 指導目標の設定

これまでの過程を踏まえて以下のように指導目標を定めていきます。

- 長期目標：ことばの教室終了までの目標、または1年間の指導目標など、長期的な見通しを持つ指導目標
- 短期目標：概ね1つの学期ごとの指導目標

<資料>

次ページ以降にこの節に関連する資料を紹介します。

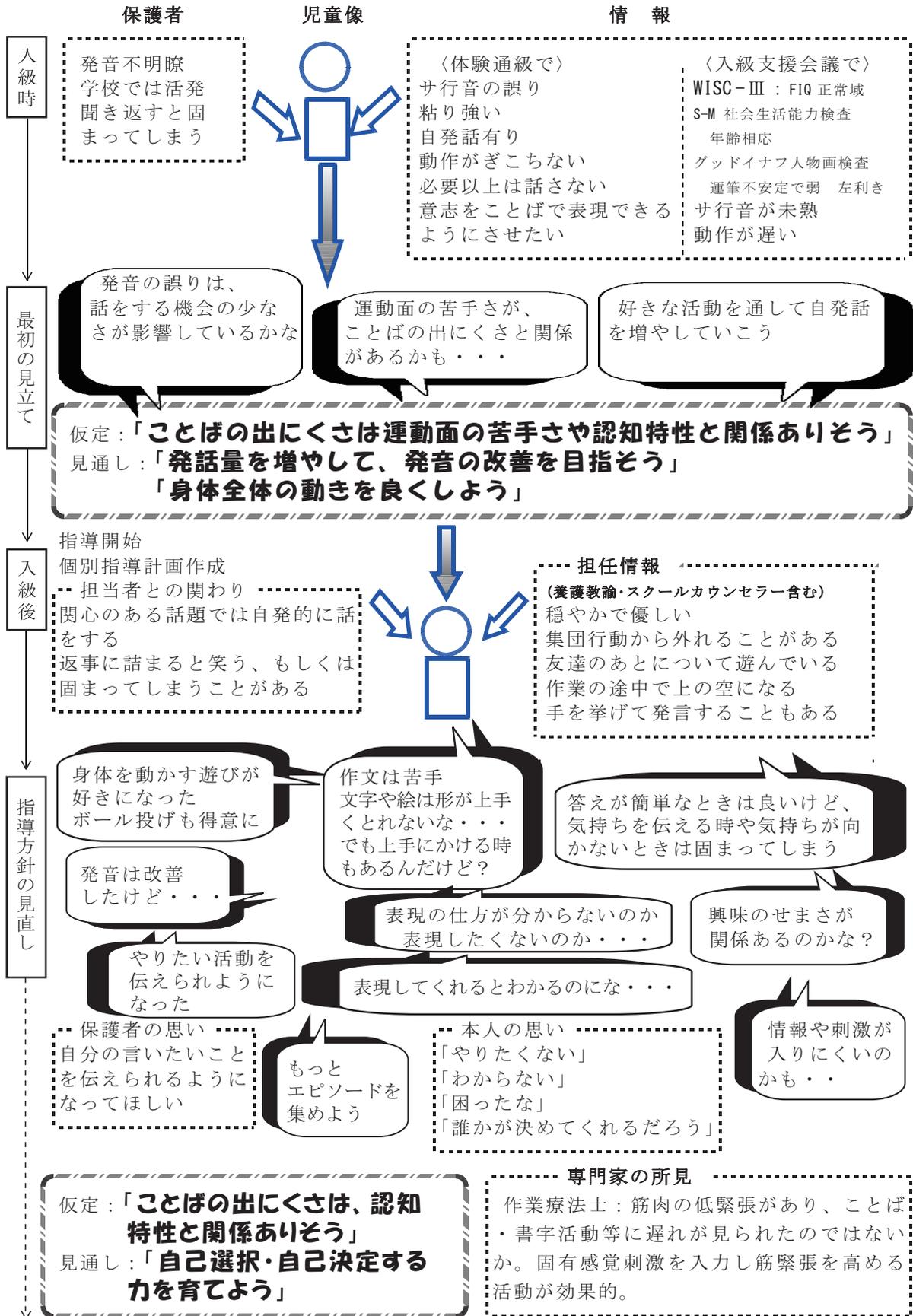
資料1. 子どもとの出会いから実際の指導までの流れの実際

- ①主訴は構音障害であるが自己表現を豊かにする支援が必要と考えられたAさん
- ②主訴は構音障害であるが認知面の偏りへの支援が必要と考えられたBさん
- ③主訴は構音障害であるがマイペースさが強いことへの支援が必要と考えられたCさん

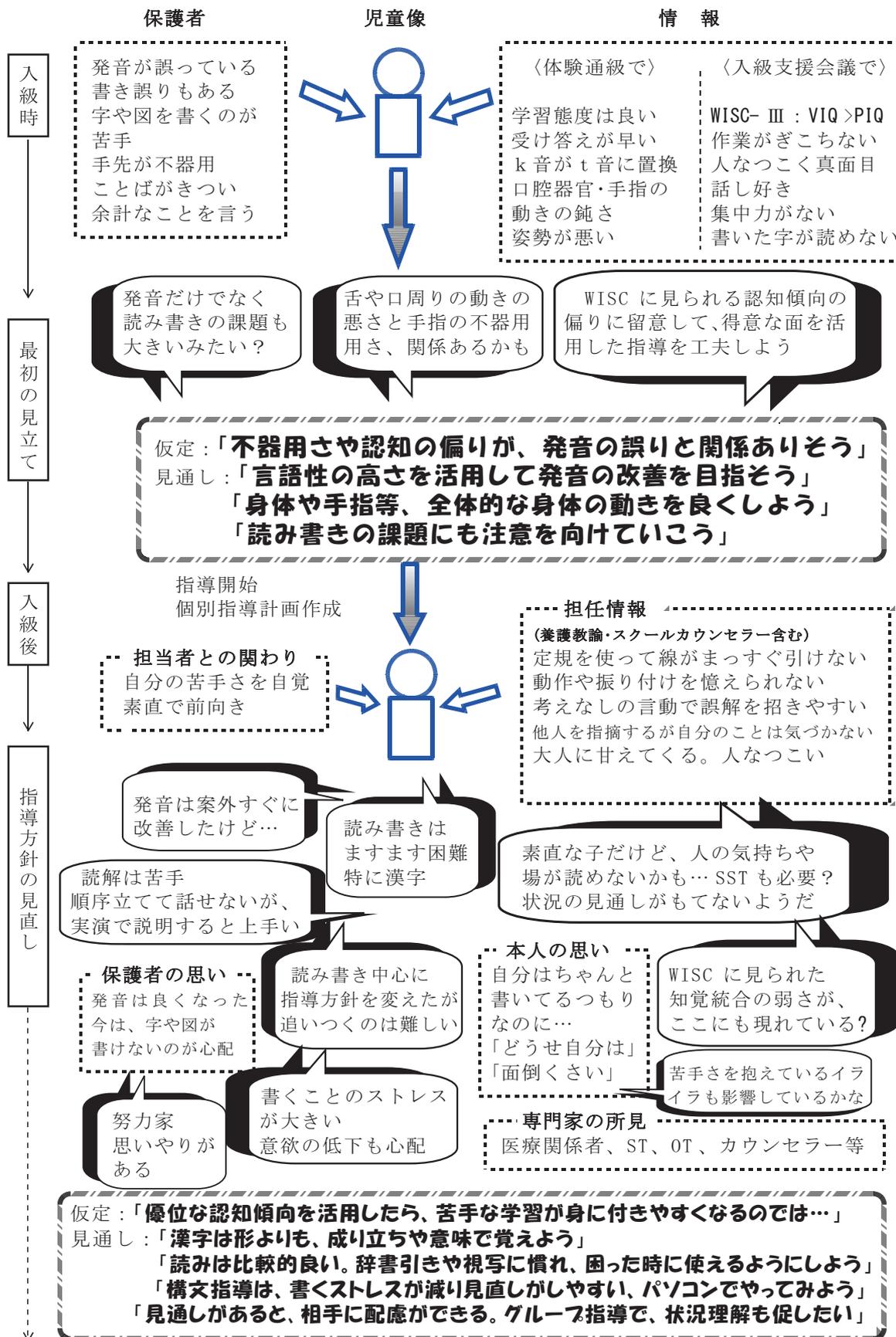
資料2. 1回の指導の指導展開例

資料1. 子どもとの出会いから指導までの流れの実際

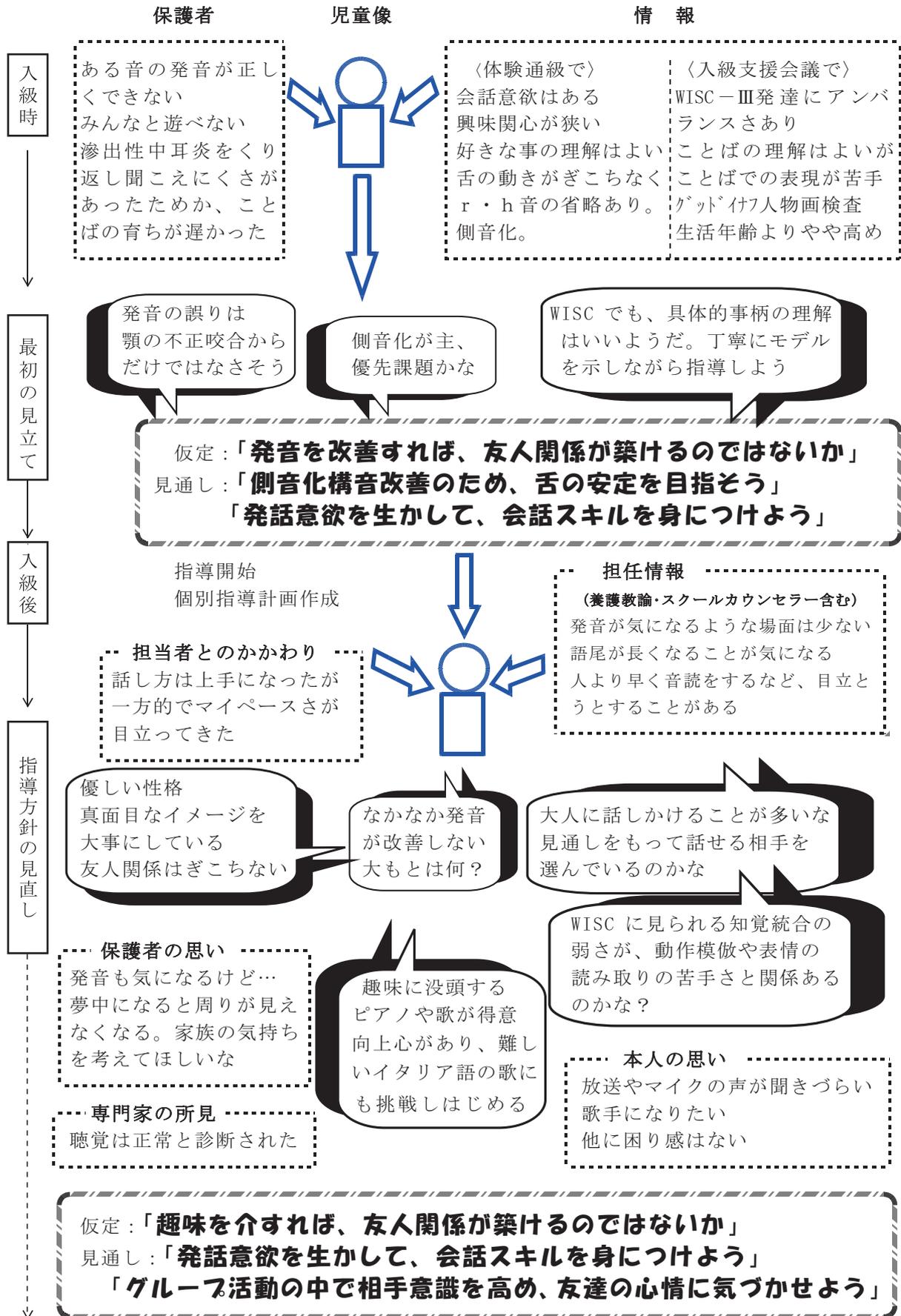
①主訴は構音障害であるが自己表現を豊かにする支援が必要と考えられたAさん



②主訴は構音障害であるが認知面の偏りへの支援が必要と考えられたBさん



③主訴は構音障害であるがマイペースさが強いことへの支援が必要と考えられたCさん



資料2

1回の指導の指導展開例

1. 本時の目標

- ・好きな話題で、楽しく会話する。
- ・相手を意識してセリフが言える。
- ・友達と仲良く活動する。

2. 本時の展開

学習内容	指導上の留意点	教材・教具
○今日の予定確認 ○お話タイム (20分)	○ホワイトボードに予定を書く。 ○今日一日のことで本児の関心のあることを話題に話を進める。詳しく話せないところは質問しながら、本児の言いたいことを指導者が言語化する。 ○最後にまとめて話す練習をする。	○メモ用紙
○発音練習 (15分)	○舌・口の体操、舌の安定練習をして、緊張をほぐしてから発音練習に入る。 ○「チ」と「キ」の聞き分け ○「チ」がつく単語で練習をし、正しく発音できるものを増やしていく。	○鏡、単音と単語のカード
○劇の練習 (30分) 創作劇 「ももたろう」 ・セリフと動き ・太鼓の打ち方	○抑揚をつけて、鬼のセリフを言えるよう練習をする。 ○セリフに動きをつけさせる。どのような場面かを想像させながら進める。随時、よい動きを褒める。	劇の台本
○友達との活動 サーキット (20分)	○手本を見せながら、太鼓の打ち方の3パターンを覚えさせる。 ○「入れて！」など声かけのことばを確認してからプレイ室へ行く。先に学習が終わったときは、誘いに行かせる。 ○楽しめるような用具を一緒に設置する。ルールを相談してから始める。	ボンゴ ブロック トンネル 平均台 トランポリン等

興味あることなら話もはずむ。伝えたいという気持ちが必要。

行事の練習の中でも、対人意識を育てられる。どう動く、みんなに分かりやすいかな？

「いいよ。」って言われた喜びを積み重ね、安心できる仲間の中で自分からも誘えるようにしていく。

友達と楽しみながら身体感覚も鍛えられる。

評価

- ・楽しく会話することができたか。
- ・相手を意識してセリフが言えたか。
- ・友達と仲良く活動することができたか。

Ⅲ. 情報収集の内容

子どもの言語面等の状況によって、情報収集の方法や内容、つまり重点をおくべき行動観察の内容や実施する検査等には違いがあります。それぞれの言語障害ごとの情報収集の実際については第3章から第5章に記しますが、ここでは、いままで述べてきた指導の流れの中で行われる情報収集の内容について、全体像と内容の概略を示します。

1. 情報収集の枠組み

言うまでもなく言語は子ども一人ひとりの生活と深く結びついています。したがって子どもの言語への指導を考える時、その生活場面について幅広く把握しておくことが必要です。ことばの教室の多くが学校の中に設置されているため、子どもの生活というと学校生活を中心に考えがちですが、家庭での生活はもちろん、学童保育や習い事など地域での生活も子どもには大変重要です。つまり子どもの生活についてヨコの広がりを考えておくことが大切だということです。

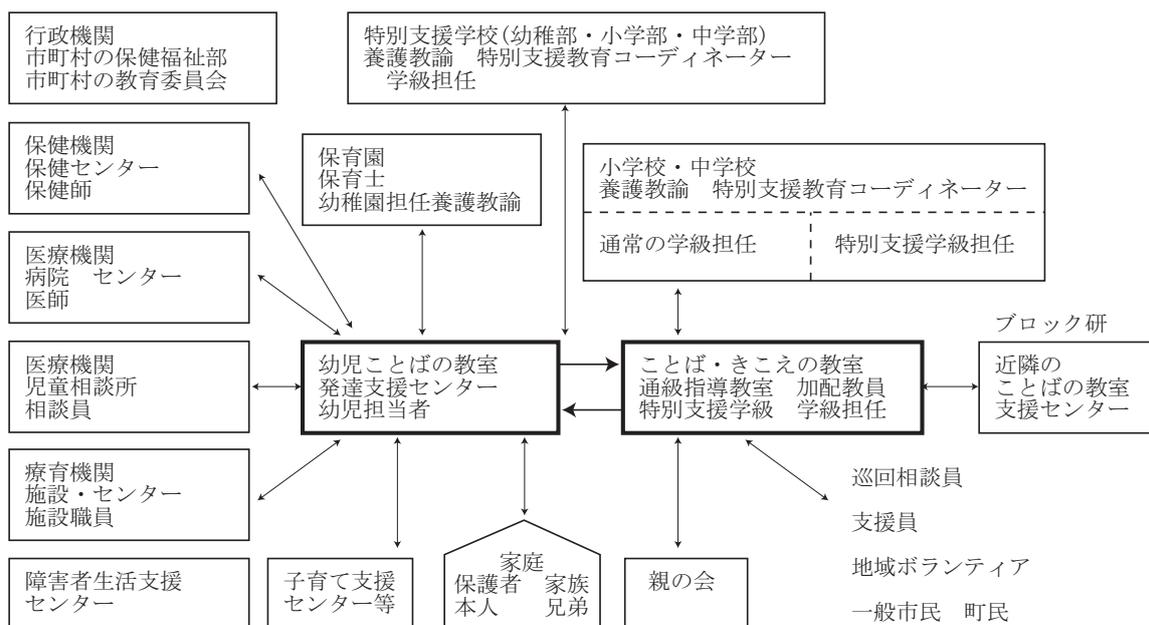


図2-2 地域に根ざしたことばの教室 —子どもの生活の全体像を俯瞰するために—
(北海道言語障害児教育研究協議会：2009)

一方、子どもの育ちを考える際、ことばの教室にいたるまでにたくさんの人や機関にかかわってきたと思います。それぞれの人や機関がどのようなかわりをし、その結果どのように成長してきたかを把握することは、子どもへの一貫した支援を実現する上で重要です。つまり子どもの育ちのタテつながりを考えておくことも大切です。

図2-2は以上のような枠組みを示しています。これは北海道言語障害児教育研究協議会¹⁾(2009)が作成したことばの教室のネットワーク作りのための資料ですが、子どもの生活のヨコの広がりやタテのつながりを俯瞰する際に活用できるものと思われます。担当する地域における

支援のリソースも視野におきながら、担当する子どもには様々な生活場面を想定して情報収集し指導していくことが大切です。

2. 子ども本人から入手する情報

①子ども本人の願いの把握

子どもは自分のことばのことをどのようにとらえているのでしょうか。自分のことをどのように考えているのでしょうか。ことばの教室にどのような願いを持って来ているのでしょうか。こうした子どもの自己認識の様子を知っておくことは指導上大変重要です。しかし、直接的に自己認識の様子を尋ねても答えられない、あるいは答えたくないという子どももいると思われれます。まずは、子どもがリラックスして担当者と関われるような状況作り（子どもの得意分野について話す、一緒に遊ぶ）をすることが必要です。その中で、自己認識やことばの教室への願いを聞き取るか、子どもの言動から推察することができると良いと思います。

なお、指導計画の作成には、子どもの願いと子どもの実態とを照合することが必要です。実態把握には下記②に記すような検査が使われることもありますが、全ての検査が必須ということではありません。子どもとかわり、指導を行う中で、的確に行動観察をすることで十分な実態把握ができる場合もあります。子どもの様子に気になることがあったり、子どもの特性をもう少し詳しく知りたいという時になって検査を実施しても構いません。

また、検査の実施は子どもに負担をかけることとなりますので、必要以上に行わないように気をつけたいものです。他機関で実施しているようでしたら、保護者を通じて検査結果を入手することもあります。

②言語の状況の把握、指導内容を検討するための情報

- ・自由会話（行動観察場面）でのやりとりの仕方
 - ・担当者とのコミュニケーションの様子はどうか など
 - ・構音の様子、吃音の有無、語彙・構文の様子、言語理解の様子 など
 - ・聴覚障害の可能性はないか など
- ・言語に関する検査の実施
 - ・言語面全体について：新訂版ことばのテストえほん（言語障害児の選別検査） など
 - ・言語力について：ITPA言語学習能力診断検査 など
 - ・語彙について：絵画語い発達検査（PVT-R） など
 - ・構音検査：
 - ・吃音の状況把握：

③言語面以外の子どもの姿、指導の必要性の検討、かわりの糸口の把握

- ・自由会話や遊び（行動観察場面）で気がつくこと
 - ・どのようなことに興味・関心があるか
 - ・やりとりから感じられる知的発達の様子
 - ・身体・運動面の育ち

- ・情緒・心理面の育ち
- ・社会性の育ち
- ・知的発達等に関する検査の実施
 - ・知能検査・発達検査：田中ビネー知能検査Ⅴ、WISC-Ⅲ知能検査
K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリー など
 - ・社会生活能力検査：新版S-M社会生活能力検査 など

3. 保護者から入手する情報

①子どもに対する保護者の願いの把握

ことばの教室に通うきっかけの多くは保護者の訴えや願いによるものです。したがって保護者は子どものどのようなことが気になり、どのように成長してほしいのかなどを丁寧に聞き取ることが大切です。特にこれまでの育ちの歴史である生育歴には、ことばの出はじめの時期や増え方、対人関係でのつまずきの有無など指導に直結する情報がありますから、必ず聞き取って整理しておく必要があります。

なお、ことばの教室に来る保護者の多くが、生育歴を尋ねられることに抵抗を感じています。その理由は、生育歴を尋ねられることによって大変だった乳幼児期の育児を思い出したりすることや、子どもの状態を育て方のせいにされると感じるなどが考えられます。

子どもへの指導を検討する際、生育歴は重要で不可欠な情報ですが、尋ね方には注意が必要です。「妊娠中や出生時に何か特別なことはありましたか?」「首の座りは何か月でしたか?」「人見知りがありましたか?」などと時系列で尋ねていくと効率的に聞き取れますが、このような子どもの状態を中心とした機械的な尋ね方は適切ではない場合があります。この尋ね方は、保護者の立場からすると「診断の過程」のように思われ、担当者に「相談」したいという気持ちが生まれにくくなります。

これに対して、たとえば「ことばの教室についてどのような説明がありましたか?」「その説明を聞いてどう思われましたか?」など、現在の保護者のおもいを受け止めながらさかのぼって聞いていく方法があります。この方法ならば保護者は「まずは私のおもいを聞いてくれるのだ」と感じ、担当者への信頼が増すと考えられます。

②子どもについての情報収集

- ・生育歴の聞き取り
 - ・妊娠中や出生時の状況
 - ・妊娠中や分娩時の特別なことから、出生時の身長、体重 など
 - ・身体や運動の育ち
 - ・定頸（首のすわり）、一人すわり、はいはい、始歩 など
 - ・言語・コミュニケーションの育ち
 - ・喃語の初発、人見知りや後追いの有無・程度、始語、2語文開始 など
- ・相談歴
 - ・保育・教育歴

③家族の状況

- ・ 家族構成
- ・ 家庭状況

4. 在籍学級・学校や他機関から入手する情報

①在籍学級から入手する情報

ことばの教室に通う子どもの学校生活の大半は通常の学級で過ごしています。

- ・ 在籍学級・学校から得ておきたい情報の内容
 - ・ 学習について
 - ・ 行動について
 - ・ 友だち関係
- ・ 情報が得られる相手
 - ・ 在籍学級担任、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、校長・教頭 など
- ・ 入手の方法
 - ・ 連絡帳（ことばの教室－保護者－在籍学級間）、電話連絡、学級訪問

②他機関から入手する情報

- ・ これまでの言語面の指導内容や医療について情報
入手相手として：療育センター、言語聴覚士、耳鼻科医師、歯科医師 など
- ・ 言語以外についての情報
入手相手として：小児神経科等医師、臨床心理士、臨床発達心理士、作業療法士 など
- ・ 幼児期の育ちについての情報
幼稚園・保育所、療育センター など
- ・ 就学相談の内容
教育委員会や教育センターの教育相談担当、就学指導委員会 など

IV. 指導終了の決定について

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りますが、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。ここでは、指導終了の決定をどのような手続きで行うか、また、その判断基準について、国立特別支援教育研究所が平成13年度に実施した全国調査²⁾の結果を紹介します。

1. 指導終了の決定に至るまでの手続きについて

指導終了の決定に至るまでの手続きについて自由記述で回答を求めました。その回答内容は以下のように整理できました。

- ・ 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

指導終了の実質的な判断はことばの教室担当者が行っていることが多かったです。担当者が本人・保護者・在籍担任等と相談して判断しているようでした。就学指導委員会等は書面での報告等事務的な手続きの流れの中で関わる例が少なくありませんでした。また、指導の終了にあたって就学指導委員会等が関与していない場合が多いようでした。対象児の決定に関わる判断は比較的丁寧に行われることが多かったのに比べて、終了の判断は簡略化されているようでした。

2. 終了の判断の基準について

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っていました。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。そのほか、前もって目標を定めてその目標が達成されるまで、あるいは、卒業までなど、個々の目標や期間を定めて終了の目安としている例も見られました。以下に回答を例示します。

- ・ 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改善されて、本人や周囲が困らない程度であれば終了とする
- ・ 障害の状況が改善され学級での適応や周囲とのコミュニケーションが円滑であれば終了とする
- ・ 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
- ・ 構音障害発音明瞭度85%以上を目安に
- ・ 吃音は、症状の安定、心理的な安定
- ・ ことばの遅れは、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

- ・入級時点と比べて改善されているかどうか
- ・当初の目標が達成されたかどうか
- ・卒業まで通級指導を継続する。

<文 献>

- 1) 北海道言語障害児教育研究協議会（2009）：第 42 回北海道言語障害児教育研究大会全体会資料
- 2) 国立特殊教育総合研究所聴覚・言語障害教育研究部（2003）：国内調査研究報告書「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」

http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-167.pdf

第3章 構音障害の指導事例と基礎知識

- I. 【指導事例 1】 構音の指導を中心とした指導事例
- II. 【指導事例 2】 構音の指導とコミュニケーションへの指導を行った事例
- III. 構音指導の基礎知識

I. 【指導事例1】 構音の指導を中心とした指導事例

側音化構音のある子どもへの指導と支援の実際

— サ・ザ行の置き換えとイ列の側音化構音のある子どもの指導と支援 —

1. 子どもとの出会い

1年生の1学期に在籍学級の担任が発音の不明瞭さに気付き、保護者にそのことを伝え、ことばの教室での相談を勧めました。

在籍校には、既に、ことばの教室で指導を受けている児童がいて、担任もことばの教室についての理解がありました。

保護者の了解を得た後、在籍校から教育委員会を経てことばの教室での相談の申し込みがありました。

【保護者へのはたらきかけのポイント】

学級担任のことばの状態への気付きから、児童の保護者にそのことを話し、ことばの教室での相談を勧めるまでのプロセスには、次のようなポイントがある。

①学級担任が、子どものことばに関する問題意識を持つこと、②学級担任が子どものことばの状態に気付くこと、③保護者が子どものことばやコミュニケーションの状態に関心を持ち、必要な指導や支援を受けることに理解があることが必要である。

そのために、担当者は、通常の学級の担任を対象に、ことばの教室のシステム及びことばの問題と教育的な対応について理解・啓発を行っている。また、保護者に対しては、就学時健康診断の際に啓発パンフレットを配布し、ことばの教室のシステム及びことばの問題と教育的な対応について説明をする機会を設けている。

2. 初回相談

(1) 事前の情報の収集

初回相談はことばの教室から保護者、在籍校に日程を通知し、ことばの教室で行いました。初回相談の際には、事前に在籍校にことばの相談申し込み票を送付し、在籍学級担任からことばの様子や生活の様子、学習の状況についての情報を得ました。

在籍学級担任からは、サ・ザ行の音がタ・ダ行の音に置き換わっていること、また、学習や生活での状況には特に問題がないことなどが記述されていました。

(2) 初回相談

初回相談は、子どもへの構音検査を含め、保護者

「ことば・きこえ」についての相談依頼カード			
申込日 平成 年 月 日			
学校名・学年・組担任名	町立 小・中 学校 年 組 担任名 ()		
児童氏名 (生年月日・年齢)	(平成 年 月 日生、歳)		
保護者名・続柄	続柄 ()		
連絡先住所・TEL	町 (TEL -)		
《ことばの様子》			
《学習の様子》			
《生活の様子》			
相談年月日	平成 年 月 日 () 時 分 ~ ()		
相談結果	構音障害 () 吃音 () 難聴 () その他 ()		
通級希望	有・無	通級開始予定	平成 年 月 ~
《備考》	相談依頼学校	町教育委員会	「ことばの教室」
	確認印		

図3-1 相談依頼カード

との同席のもとで行い、相談担当者と保護者が一緒に子どもの様子を確認しました。

相談では、ことばの教室での指導や支援が必要かどうか、また、家庭や在籍学級での配慮や支援が必要かどうかなどを見極めるために、①ことばの状態を把握すること、②子ども全体像を把握すること、③保護者の子どものことばやコミュニケーションの状態の受け止めの把握、④子どもと保護者との関わり合い方等を観点に、諸検査、子どもとの話し合い、保護者との話し合いを行いました。

さらに、検査や観察、担任や保護者からの情報を基に、子どものことばの状態を見立て、ことばの教室での指導を受けることも選択の一つであることを伝え、子どもの保護者にその意志を確認しました。

①ことばの状態の把握

・構音検査と会話の観察

単音節検査、単語検査、短文検査、会話での構音観察を行いました。

サ・ザ行のタ行・ダ行への置き換えとイ列に側音化構音があることが認められました。

・本人の意識

構音検査や会話の場面で、やや不安そうな雰囲気がありました。受け答えはしっかりしていましたが、時折、保護者の顔を見ながら自信がなさそうな表情を見受けました。

言いにくいことばはありますかと尋ねたところサ行の音が言いにくいとのことでした。

側音化構音の歪み音についての意識は、親子共に、特に感じられませんでした。

②子どもの全体像の把握

ことばのことについては、自信のない点が見受けられましたが、受け答えもしっかりしていて、ことばの発達や知的側面での心配はないと思われました。

学校では、仲のよい友達も数人いて、恥ずかしがり屋の側面がありますが、休み時間などは、友達との遊びの仲間に入ることができていました。

両親、祖母を含む家族で、家族から大切にされている様子が見られました。

【子どもとの話し合いのポイント】

子どもとの話し合いの中で、構音などことばの状態やコミュニケーションの様子を観察するだけでなく、子どもの学校や家庭での生活の様子を知る必要がある。

学校名や担任の先生の名前、家族構成などの基本的な情報に加えて、担任のプロフィール、家族のプロフィールを尋ねることで、子どもと周囲の人達との関わり合いについて知ることができ、必要に応じて行う関係調整を行うための手がかりとなる。

また、仲のよい友達の名前や、休み時間や放課後、帰宅後にどんなことをして過ごしているかを尋ねることで子どもの交友関係を知ることができたり、好きな教科や苦手な教科、発表する場面での子どもの気持ちなどを尋ねることで、ことばへの意識を知ることができたりする。

さらに、好きなスポーツや遊び、よく見るテレビ番組などを尋ねることで、子どもとの会話の話題の一つとなり、その後の子どもとの関係作りに役立っていく。

③保護者の子どもの状態についての受け止めの把握

保護者は、学級担任から受けたサ・ザ行の置き換えについて気付いていました。しかし、側音化構音による音の歪みについての理解はありませんでしたが、音の不明瞭さには気付いていました。

保護者の話によると、赤ちゃんことばであること、友達に何度も聞き返されているという状況

であるとのことでした。また、幼稚園の頃から本児の発音が不明瞭であることが心配であったとのことでした。

担当者からは、サ・ザ行に誤りがあったので、聴力のことが気になり、発音の誤りと聴力の関係を説明し、現在の聞こえの状況やこれまでの中耳炎などの耳鼻科疾患の既往歴について尋ねました。幼稚園の時に、滲出性中耳炎となり、現在も通院治療中とのことでした。

【保護者との話し合いと観察のポイント】

保護者との話し合いでは、子どものことばの様子やその心配について、また、家庭や学校での生活や学習の様子を尋ねている。

また、子どものことばの状況について判断したことを伝え、子どものことばの状況についての保護者の考えと今後の希望などについて尋ねている。

また、保護者と子どもとの関わり合いの様子を観察し、保護者が子どもとどのような関わりをしているか、また、子どもは保護者とどのような関わりをしようとしているかなどを観点に観察し、親子関係の様子を把握している。

④子どものことばの状態

・構音について

検査及び会話観察の結果、単音節、単語、短文、会話において、一貫してサ・ザ行のタ行・ダ行への置き換えがあり、イ列に側音化構音があることが認められました。誤っている音について正しい音を提示し復唱させても、正しく構音できず、被刺激性はないと思われました。以上のことから、誤っている構音について短期間での自然改善は見込まれないと思われました。

・言語発達について

単語の理解、文の理解など語いや構文などのことばの発達面では、特に問題はないと思われました。

・音声やことばのリズムなどについて

音声やことばのリズムなどについても特に問題はないと思われました。

・コミュニケーションについて

発音や発語に自信のない様子は見受けられましたが、コミュニケーションについて特に問題はないと思われました。

⑤子どもの他の側面の状況

・学習面について

学習面での心配はなく、知的な側面での心配はないと思われました。

・情緒面、社会性などの側面について

ことばについての自信のなさは感じられるものの、情緒的に安定し、また、集団への適応や社会性に関しても特に問題はないと思われました。

・健康面について

滲出性中耳炎で治療中であり、聴力の変動はあるようでした。構音の指導にあたっては、配慮が必要であると思われました。

・身体・運動面

スポーツなどの運動を特に好むことはありませんが、身体・運動面で、特に問題はないと思われました。

⑥総合的な見立てと判断

サ・ザ行のタ行・ダ行への置き換えとイ列の側音化構音についての構音改善指導を中心に、個別的な関わりも持ちながら、ことばやコミュニケーションについての自信をつけることが必要であると思われました。

週1回の通級による指導で、ことばの改善が見込まれると判断しました。

⑦子どもと保護者への通級による指導を受けることへの意志の確認

相談担当者から保護者へ子どものことばについての状況を説明し、通級による指導での指導・改善について説明しました。

子どもと保護者からは「通級による指導」を受けたいとの意志を確認しました。子ども本人へもことばの状態について困っていることを確認し、ことばの教室での学習の内容を説明、ことばの学習への意志を確認すると共に、安心して通級できるようにしています。

⑧教育委員会・就学支援委員会・在籍校への報告

子どものことばの状況と通級による指導が必要なこと、及び子どもと保護者の希望があることを教育委員会へ報告しました。

教育委員会を通して、就学支援委員会の決定判断を受け、在籍校への報告を行いました。

3. 通級による指導の開始と指導計画

(1) 通級による指導の開始

平成20年9月より、通級による指導を開始しました。指導の進め方を次のように整理・計画しました。

①指導の基本方針

- 系統的な構音指導を進め、的確に構音の改善を図る。
- 保護者と連携し、家庭での構音学習を進め、習熟を図る。

②指導の計画

<長期目標>

- 置き換えと側音化構音を改善し、学校や家庭の中で正しい構音ができるようにする。
- 学校や家庭で、のびのびと自己表現（コミュニケーション）ができるようにする。

<短期目標>

【平成20年度】

初年度は、構音指導を行うための基礎作りとして担当者との関係の形成に努め、構音指導の基礎として、発音発語器官の基礎作り、聴覚的な弁別力の育成を図ることを中心課題としました。

- 置き換えと母音 [i]・子音 [ʃi] の側音化を改善する。
 - ・口唇周り及び舌の脱力を図る。
 - ・脱力された舌の中央から、呼気が安定して出せる。
 - ・側音化している母音 [i] の改善（短文レベルまでの改善をめざす）。
 - ・サ・ザ行が正しく構音できる（短文レベルまでの改善をめざす）。
 - ・担当者と、楽しく会話する。

【平成 21 年度】

2 年目は、1 年目の取り組みを基にして、側音化した構音について、正しい構音の方法を習得することを中心の課題としました。

- 子音の側音化を改善する。

サ・ザ行のタ・ダ行への置き換えとイ列の側音化構音のある子どもの指導内容と指導段階を次のように整理しました。

【指導の各段階】

指導のステップを以下のように組み立てました。

(1) レポートの形成

- ◎児童の様子をみながら指導の方法や内容を設定する。特に指導開始の頃は、急激で無理な練習を組まないように留意する。
- ・児童の好む話題で会話をしたり、練習後に短時間でできる簡単なゲーム等を取り入れたりして信頼関係を確立する。

(2) 構音操作の習得

①舌の脱力・安定

- ◎舌を下口唇にそっと乗せ、平らな力の抜けた状態で静止させる。その際、舌の位置や構えを示す絵を見せながら舌の両端が常に口角についていることを意識させる。

なお、この練習は正しい構音動作ができるための基本の練習なので十分に時間をかけて取り組ませる。

② [i][e] の改善

- ◎歪みのある子音の改善の基本として、母音 [i][e] を改善する。

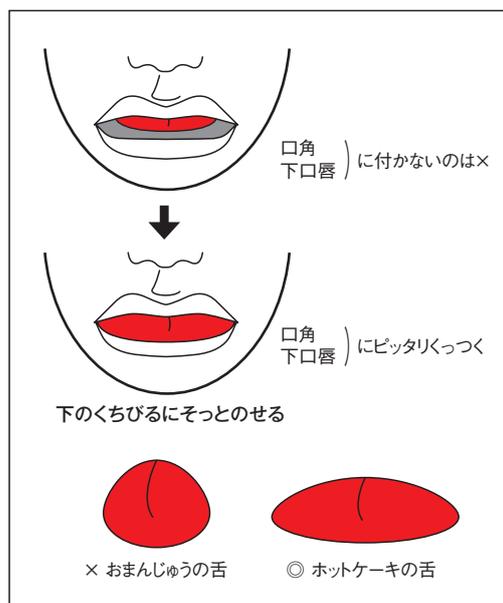
舌の操作は(1)の練習を意識させながら進める。

- ・〈単音→無意味音節→単語→短文〉の段階を追って練習する。

③ /s/・/z/ 行音

- [ʃi] [gi] の改善

- ・脱力した舌のまま静かに呼気を出させ [ʃi] の音を導く。



その際(2)の操作を意識させながら練習する。

- ・ [ʃi] の構音操作を基本として、[ʃa] [ʃu] [ʃo] の改善をはかる。
- [s] [ʧ] の改善
- ・ [θa] → [θe] 及び [θo] → [θɯ] の改善。
- ・ [θo][θɯ] についてはやや口を狭めて構音させるが、脱力した舌を意識させて練習させる。
- ・ [dza]、[dze][dzo]、[dzɯ] の順に改善指導を行う。
- ・ 脱力した舌の操作を意識させながら /z/ 行音の改善をする。
- ・ 練習は〈単音→無意味音節→単語→短文〉の段階をふむ。ただし、状態をみながら内容を軽減する。

④その他の歪み音

- ・ [tʃi][ɲi][ri]、[ki][ke][gi]、[ge] 及び拗音の改善
- ・ 脱力した舌の操作を意識させながら、他の歪み音の改善をする。
- ・ 練習は〈単音→無意味音節→単語→短文〉の段階をふむ。ただし、状態をみながら内容を軽減する。また、徐々に長文の練習をさせる。

(3) 日常化の練習

- 教科書や児童の好む図書を教材として、改善された音の般化をはかる。また、それらの音読や身近な話題での会話をテープに録音するなどして、聴覚の弁別能力をつける。

[指導上の留意点]

- ①信頼関係を確立する。
- ②舌の脱力を充分はかり、呼気が真っすぐ出せるようにする。
- ③誤り音について、正しい構音操作を習得させる。
- ④正しい音と誤り音の聴覚的弁別能力をつける。
- ⑤指導効果を高めるために、家庭や在籍学級担任との連絡を密接にする。

4. 指導の経過

平成20年9月から平成21年7月までの次の表のような経過で進めました。

月・回数	指導段階	指導のねらい	指導の内容	指導の要点	家庭での課題	備考 (かかわりでの留意点)
20年度9月～10月(4回)	口唇の周囲と舌の脱力	口唇の周囲と舌の脱力ができる	脱力された口形を作る	○「好きなテレビを見ている時の様なお顔でポワンとした口にするよ。」と、実際に指導者が示範しながら指示をする。	○親子で向き合い、力の抜けた口形を作る練習をお願いする。	※練習に取り組む姿勢や意欲はどうか。集中力・持続力はどうか。

20年度9月～10月(4回)	口唇の周囲と舌の脱力	口唇の周囲と舌の脱力ができる	○担当者の口唇の周囲を児童の指で触らせ力の抜けた状態を確認させたり、自分の口唇の周囲を指で触らせたりしながら、担当者と同じであることを確認させる。	○無理の無い練習時間・回数等に配慮する。	※練習が無理なく楽しく進められる様な親子関係かどうか。	
			○児童は、指示された様になってきているか手鏡を使って確認する。 ○練習の際、保護者にも同様の練習をお願いし、家庭での課題練習の時には一緒に練習をしてもらうようにする。		※指導対象の子どもにあう評価の方法は何か。言葉がけ評価用シール等	
			[he]の舌を意識しながら、下口唇にそつとのせる。 ○「ホットケーキのような舌になるよ。おまんじゅうやシュークリームのような形はしないよ。」と図を描き、視覚でとらえられる様に示す。	○力のぬけた平らな舌が下口唇にそつとのせられる事をめあてとする。	※子どもに理解しやすいことばがけを工夫する	
10月～1月(8回)	母音[i]の歪みの改善	○母音[i]の歪みを改善する	○力の抜けた口形と脱力された舌の状態での[i]を構音する。 ○舌出しの状態での[i]の無意味音節 →単音節 →単語 →短文の練習をする。	○前回までの口唇周りや舌の状態を維持しつつ母音が出せるようにみてもらう。 ○家庭では、口唇周り・舌の状態・口角の状態・聴覚弁別に注意して練習をさせる。	※保護者が歪みの無い母音を出すことだけにこだわらず舌の緊張がとれている状態を大切に守られる様に留意する。	
			○舌出しの状態での[i]の無意味音節 →単音節 →単語 →短文の練習をする。	○舌出しの状態での構音練習をする時はやや曖昧な音でも良いので、脱力された舌で構音できていることを重視する。 ○単語や短文練習には楽しく取り組める様に、カード等の使用教材を工夫する。	☆この時期、練習の効果があまりみられず、保護者からも聴覚の状態が良くない様だと情報が入る。	※医療機関との相談をお願いする。鼓膜にチューブを入れる手術受け、学校や家庭、ことばの教室での聴覚的反応が良かった。
1月～3月(8回)	子音[r]及び拗音の歪みの改善	○子音[r]及び拗音の歪みを改善する	○力の抜けた口形と脱力された舌の状態、舌出しのまま[r]を出す。練習は、無意味音節→単音節→単語→短文の順に行う。 ○口形はやや狭まるが、口唇周りや舌は変わらないことを、手鏡での視覚・口唇での舌の感覚等を意識させながら練習を進める。	○母音[i]と呼気を合わせると舌に力が入るので、聴覚的には曖昧な力が入らないように練習をしてもらう。	※この段階で他の[s]行の構音が改善していき、家庭での単語・短文の練習で[s]行は改善された。練習の内容を考慮し工夫する配慮をする。	
～21月度～4月～7月(12回)	子音[ni]及び拗音の歪みの改善	子音[ni]及び拗音の歪みを改善する	○[r]と同様に、力の抜けた口形と脱力された舌の状態、舌出しのまま練習する。練習は、無意味音節→単音節→単語→短文の順に行う。 ○子音の歪みを改善する練習については、[r]や[ni]の様な脱力された舌を動かすことなくそのままの状態での構音できる音から改善すると、子どもも練習しやすいので、どの音から改善するのか配慮する。	○長期休業中は、子ども保護者共に精神的に負担のない復習などの練習を課題とすると、意欲が持続しやすい。	※練習に慣れてくると、適当さが出てくるので常に目的意識を持續させることと、評価を大切にできるように心がける。 ※春休みの様な長期休業中は、ともすると練習が適当になるので、可能なら短時間でもよいので、休業中も練習の様子を確認すると良い。	

指導にあたっては、次のようなポイントに留意して行いました。

【指導にあたってのポイント】

①改善のステップから

- 構音の状態を把握する
- 指導ステップを児童の実態にそって細かく設定する
- 必要な学習内容に対応する的確な教示（ことばかけを工夫する）
例えば、舌の脱力を得るために「ポワーン」の口をする。「[へ]の舌を作る」等
- 教材・用具の工夫（手鏡・大鏡・ポーロ・カード・ストロー・ティッシュ）等
- 視覚・聴覚・触覚や運動感覚（息・口の動き等）への意識をもたせる
- 改善する過程でのポイントをきちんと押さえておく

②子どもの背景・心的な面から

- 子どもの性格・能力の把握と配慮
- 家庭環境（家族構成・親子関係・兄弟関係等）の把握と配慮
- 保護者が同席した際の練習への見方や考え方と家庭学習への配慮
- 在籍学級担任に通級している児童への理解
- 在籍学級の他の児童の通級している児童への理解

5. 指導経過を振り返って

- 練習への取り組みは、落ち着いて指示通りにしっかりとできました。
- 親子関係はよく、また保護者の構音への意識が早くから持てた様子で、家庭での課題に対してもしっかりと取り組めました。
- ことばの教室用の連絡帳を通して学級担任と密接な連携がとれ、通級や学級での生活に対して温かく見守っていただけました。
- 側音化構音の改善指導は、舌の脱力、母音 [i] の改善を経て、子音 [ʃi] の改善へ進めることができました。
- サ・ザ行の音のタ・ダ行の音への置き換えについては、側音化している子音 [ʃi] の改善指導を進める中で改善が進みました。

【この事例を通してお伝えしたいこと】

この事例の子どもは、ことばの教室に通う子どもによくみられるタイプです。

構音の誤り以外には大きな問題がなく、自分の構音に気付いているため、ことばに少し自信がないという子どもです。

こうした子どもは、的確な構音指導を行うことで、問題の改善が進む事例と考えられます。

1. 的確な見立てと系統的な指導

そのためには、①的確な構音の見立てをすること、②スモールステップで系統的に構音の指導を進めること、③子どもには構音の誤りの状態をしっかりと意識させ、構音の学習に向かう気持ちを持たせること、④家庭との連携を密接にして、構音改善のための練習を繰り返し行うことなどが重要と考えています。

2. 教示の工夫

側音化構音の指導では、側音化の要因となっている緊張した舌の脱力を基本としています。そのための教示（動作の指示の説明）を工夫しています。「ポーンとした口」「へ～の口」など、子どもがその形を結果として作ることができるように説明しています。

3. 自分が発音している音への意識を高める指導

聴覚的弁別力が大切であると考えられるので、聴覚管理と自分が発音している音への意識が大切であると考えます。

4. 家庭との連携

ことばの教室での指導では、保護者と子どもと一緒に学習することを基本として、子どもの学習を保護者にみていただきながら、家庭での練習の内容やポイントを理解してもらっています。また、親子関係にも心を配り、親子で構音練習を楽しめるような配慮を行います。

特に、この事例では、ことばの教室での指導と家庭での練習課題を関連付けて、指導の過程とその要点を整理しています。

家庭との連携を基本にして、指導を組み立てている実践事例として参考にいただければと思います。

Ⅱ. 【指導事例2】 構音の指導とコミュニケーションの指導を行った事例

自分の世界からふみ出しはじめたAさん

はじめに

Aさんは、保護者が「発音が正しくできない」「言いたいことを上手く伝えられない」を主訴として、ことばの教室に来級した児童です。幼稚園の年長の頃、友達と話したり遊んだりすることができないことから、発達に関する専門機関で言語指導を受けました。その機関の勧めもあって、1年生の2学期から通級を始めました。

出会った頃のAさんは、発音の誤りが多く、また、会話も続かなかったので、構音指導と語い力を高める指導から始めることにしました。1年生の終わり頃には、発音の誤りもほとんど改善し、ことばの力も着実についてきました。しかし、友達とのかかわりやコミュニケーションはなかなか育ちませんでした。そこで、見立て直しを行い、友達とのかかわり方が身につけられるように「グループ指導」を積極的に取り入れました。その事例を報告します。

1 生育歴等

(1) 出生から乳幼児期の様子

Aさんは男児、吸引分娩で生まれ、生下時の体重3,260 gでした。身体面の発達では、首のすわりが3か月、ハイハイが10か月、始歩が1歳2か月であるなど、特に気になる様子はありませんでした。

(2) ことばの発達

始語が1歳7か月であるなど、発達はゆっくりめであり、1歳6か月健診で相談をしたとのことでした。二語文の出はじめは2歳6か月でした。その後、幼稚園に入り、ことばの少なさや発音の誤りが顕著になりました。

(3) 運動の発達

Aさんは、協応動作が苦手でバランスが悪く、手先が不器用です。顔の筋肉が弱く、口腔器官の動きがぎこちなく、ものを噛む・シャボン玉を吹く・ストローで吸うなどが、入学の頃までうまくできませんでした。繊維の多い食べ物はなかなか飲み込めませんでした。舌の緊張が強く、母親が本児の歯を磨こうとすると舌で歯ブラシを押し出してしまうこともありました。

(4) 情緒・行動の発達

穏やかで真面目な性格ですが、思い通りにならないと大声で泣くこともありました。

(5) 既往歴

特にありませんでした。

(6) 相談歴および教育歴

4歳で幼稚園に入園しました。年長るとき、発達に関する専門機関で、月2回グループ指導を受けました。ことばが増えて友達とも遊べるようになりましたが、善悪の判断ができず、友達のいたずらを真似してしまうこともありました。

2 入級当初の様子

在籍学級では、無表情でほとんどしゃべらず周りの人とかかわろうしませんでした。発音に誤りがあり、友達に話の内容が伝わりにくかったりもしました。何事にもマイペースで、ゆっくり行動していました。一斉指示では、なかなか行動に移せず個別の声かけが必要でした。

ひらがな、カタカナの読み書きができました。計算は得意でした。身辺自立はできており、カバンの中身の支度や宿題など決められたことはきちんとできました。他方、絵が描けない、運動は好きだが、動きはぎこちない、落とし物が多い、友達の名前が覚えられないという特徴もありました。

ことばの教室の体験通級では始終笑顔でした。質問に対しては、「あのう」とことばを探しながら答えました。質問の意味が分からないのか、ことばが浮かばないのか、うまく表現できないのか、黙ってしまうことが時々ありました。発音では、リ→イ（省略）、サ行→タ行、ケ→テ、ツ→チュ（置換）などの誤りがあり、イ列音の側音化も見られました。運動面では、ボールは上から投げられるが真下に落ちてしまう、トランポリンは恐る恐る跳ぶ、ケンパーはできない、平均台は慎重に渡り前向き歩き・カニ歩きができていました。

3 検査等の結果から（6歳1か月時）

(1) KIDS乳幼児発達スケール

「運動」「表出」「対子ども」「食事」の項目が生活年齢に比して遅れが見られ、「理解」「対大人」「しつけ」の項目は生活年齢相応でした。全体として、発達年齢5歳3か月、DQ 86という結果でした。

(2) グッドイナフ人物画知能検査

人物画を描くように言うと、鉛筆を持ったまま固まってしまいました。苦手意識があるようすで、時間をおいて取り組ませるとやっと描きましたが、ぎこちない筆運びでした。精神年齢3歳6か月という結果でした。

(3) WISC-III

検査結果は、VIQが95、PIQが110、FIQが102でした。群指数を見ると言語理解94、知覚統合115、注意記憶127、処理速度89でした。

(4) 検査結果から

本児は、得意不得意の差が大きく、WISCの結果>グッドイナフの結果、動作性>言語性と

いったアンバランスさを見られました。しかし、全体的な知的発達には年齢相応だと思われました。手先の不器用さがあり、処理速度はややゆっくりのペースでした。知識や理解していることは多くても、それをことばで表現することに拙さがありました。形の操作、空間的な情報の把握や処理が得意で、聴覚的な記憶も得意でした。

(5) 検査から考えられる支援

以上の結果から、指導にあたっては、視覚的な手がかりを用いる、具体物を使用するなどし、覚える内容は、簡単なことばで分かりやすく伝えることが大切であると考えました。また、自分の気持ちをうまく伝えるためには、「伝える」「伝わる」経験の積み重ねが必要であると考えました。

4 担当者のとらえ

本児の入学当初のようすから、以下のように捉えました。

「この子はこんな子」

「こんなことで困っている」

- ①正しく発音できない。
- ②言いたいことをことばで表せない。
- ③協応動作が苦手。

「その背景に？」

- ①口腔器官の働きが十分でない。
- ②語いが少ない。伝えようとする気持ちが育っていない。伝え方が分からない。
- ③運動が未分化。

「こんな指導をするとよいのでは」

- ①口腔器官の働きを高め、舌の緊張をとる練習。
- ②ことばの学習（動詞・形容詞など）、担当者との会話。
- ③粗大運動、工作、模写。

「こんなことも気になる」

- * 「いやだ!」「やめて!」と言えず、従ってしまう。
- * 食べものに関心がない。
- * 経験したことを思い出せない。

「こんなよい面をもっている」

- * 図形や文字など視覚的情報の理解や記憶が優れている。

【子どもとの出会いから指導計画を立案するまでのポイント】

- ・子どもの全体像が浮かび上がるように、情報収集は幅広く、丁寧に行う
- ・特に以下の点に留意すると、子どもの姿やかかわりのポイントが明らかになる
- ・生育歴をうかがう際に、保護者が育てにくさを感じたかどうかを尋ねる
- ・検査は全体結果だけではなく、下位項目の点数や回答方法なども知っておく
- ・在籍の学級での友だち関係、学級担任先生との関係

5 指導内容と経過（1年生）

(1) 指導目標

- <長期目標>
- ①正しい発音を身につける。
 - ②担当者とやりとりする力をつける。
 - ③運動能力を向上させる。

- <短期目標>
- ①口腔器官の働きを高める。サ行音を正しく発音できる。
 - ②語いを増やす。担当者と簡単な会話ができる。
 - ③協応動作ができるようになる。

(2) 指導の手立て

①指導目標の①について

「あのさ、きのうさ…」と文節ごとに「さ」をつけて話すので、使用頻度の多い「サ」の音から練習する。まずは、「サ」と「タ」の聞き分けがしっかりできるようにする。舌の脱力や口の体操は楽しく行えるよう教材（ソースせんべい・ティッシュなど）や用具（鏡など）を工夫する。

②指導目標の②について

具体物や絵カード、写真など視覚的な教材を手がかりに担当者とやりとりし、身近なことばを1つ1つ確認しながら語いを増やしていく。

③指導目標の③について

本児の好きな絵や工作を取り入れて、意欲的に取り組めるようにする。

サーキットでは下に落ちるとワニにつかまるなどゲーム性をもたせ、難易度をあまり高めず、安心して楽しめるようにする。

(3) 指導内容

【2学期】

- 正しい構音の基礎作り（舌の脱力・安定、舌の体操など）
- 構音練習「サ」：聞き分け、単音・単語での練習
- 語いを増やす学習（名詞、動詞、絵本、体験学習、カレンダーワーク）
- 絵描き歌、パズル、工作
- 好きな遊び（レポート作り）

【3学期】

- 正しい構音の基礎作り
- 構音練習「サ行音」：単語、文章での練習
- 語いを増やす学習（ようすを表すことば、絵本、体験学習、カレンダーワーク）
- 担当者との会話
- 視知覚学習

- 工作
- サーキット
- 好きな遊び

(4) 成果と課題

舌の緊張が弱まり、舌がよれたり舌先が丸まったりせずに舌の脱力ができるようになってきました。会話で使用頻度が高い「サ」から練習を始めました。「サ」と「タ」の聞き分けができるようになってから、歯茎と舌尖に隙間を作ることを絵に描いて教え、すぐにコツを覚え、「サ」を正しく発音できるようになりました。「θ」が出せるようになると、自然に「サ行」の他の音も正しく言えるようになりましたが、自由会話の中では時々誤りがみられました。

絵カードや絵本を使って語いを増やす学習を進め、着実に語いを増やすことができました。3学期からは、「お話タイム」を取り入れ、本児が興味をもっている漢字や計算のことを中心に会話をしました。得意になって、漢字を書いたりしながら話せました。

それでも、話題が体験内容になると思い出せず、黙ってしまうことが多かったです。そこで、「この次は、生活科のお店屋さんごっこで、どんなお店があったのか話してもらいます」などと予告をしました。母親の協力もあって、事前に話の準備をすることができ「お話タイム」の中で、体験したことを少しずつ話せるようになってきました。

しかし、発音が改善し語いが増え、大人との会話がスムーズになっても、友達との会話はなかなか広がりませんでした。

(5) エピソード解釈

Aさんとのかかわりにおいて、担当者が気づいたことをエピソードとして記録し、それを教室の全担当者で解釈することをくり返してきました。これはAさんを深く理解する上で有効でした。以下にその例を記します。

- 天気を理解していても、判断に迷うことがある。「来るとき、雨降ってたよね。もう少しで晴れになる（天気予報）から…。今日の天気は何かなあ？」「風がふいてるけど、晴れでいいのかな？」など。色についても同様で、微妙な違いで何色かが分からなくなる。

(解釈) → ひよっとしたら許容範囲が狭いのかな。

- 夕ご飯でうっかり茶碗を倒した。そのあと、その茶碗をじっと見つめ、わざと中のご飯もテーブルの上にこぼした。

(解釈) → こだわりがあるの？

予期せぬことが生じたときの対応が思いつかない？

- 図書の時間、いつまでも本を選べない。

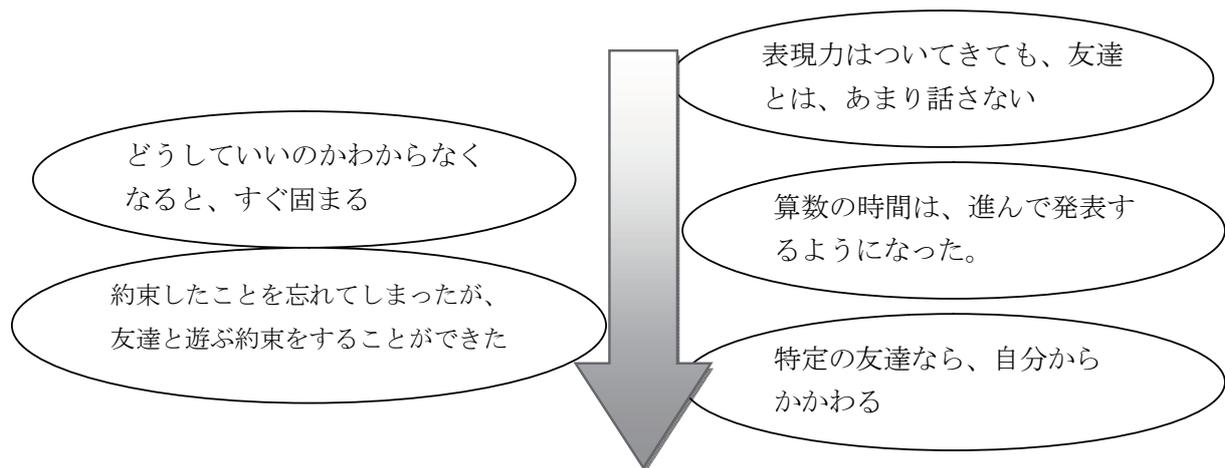
(解釈) → 意欲が乏しい。選択できないのかな。

- 友達と遊びたいのに、ただ誘いを待っている。

(解釈) → 結果の予想ができず、不安が強い。

(6) 在籍学級でのようす

さらにAさんを深く理解するために、在籍学級を訪問したり、学級担任の先生から話を聞くなどして、Aさんの学校生活について情報を集めました。



6 見立て直し

Aさんは、発音の改善や言語能力の伸びなど、学習したことを着実に身につけてきました。また、見通しをもって行動できる、指導者に冗談を言うなど気持ちの上でも余裕が見られるようになってきました。しかし、友達との間では、まだ学習の成果が発揮されるまでにはなっていませんでした。より楽しい学校生活を送るためには、友達との良好な関係が不可欠であると考えました。

関係を良くするには、学習したことを着実に学ぶことができるという長所を生かす、個別指導に加えてグループ指導を行うなどが必要です。グループ指導を通して、他児とのかかわり方や他児とやりとりする力を身に付けることは、本児が在籍学級の友達と良好な関係を築いていく上で大きな効果が期待できるのではないだろうかと考えました。

友達とのかかわりの中で、ルールややりとりの仕方を学び、心地よい体験を積み重ね、「楽しい」「もっと～したいな」という前向きな気持ちを育て、自信をつけさせていきたいと考えました。

これらもとに、次に示すような指導目標を立案し、指導を行いました。

・見立て直し ということについて

指導をくり返し、子どもとの関係が深まる中で、指導当初には明らかになっていなかった子ども姿に気づくことがあります。このような場合、当初の指導計画にこだわりすぎず、その時々でどのような指導内容に重点を置くべきかを検討し、変更していくこと、つまり「見立て直し」をすることも大切です。

7 指導内容と経過（2年生）

(1) 指導目標

- <長期目標>
- ①体験したことを分かるように伝える。
 - ②運動能力や口腔器官の働きを高める。
 - ③友達とやりとりする力をつける。

- <短期目標>
- ①体験したことを楽しく話したり、絵日記に書いたりできる。
 - ②遊具に合わせたいろいろな体の動かし方ができる。
「チ」を正しく発音できる。
 - ③友達と楽しく遊ぶ。

(2) 指導の手だて

- ①「お話タイム」では、なるべく本児の話したいことを話題にする。上手く表現ができないときは話を補ったり、質問をしたりしながら話の内容がふくらむようにする。
- ②サーキットの内容を本児と一緒に考えることで意欲を高める。

(3) 指導内容

【1学期】

- 担当者との会話
- 絵日記
- 語いを増やす学習（反対ことば、クロスワード）
- 口腔器官の働きを高める練習
- 構音練習「ゼ、キ、チ」：聞き分け、単音・単語で
- 感覚統合運動、サーキット
- 好きな遊び

【2学期】

- 担当者との会話
- 絵日記
- 短い文章の読み取り
- 発表会の練習
- 口腔器官の働きを高める練習
- 構音練習「チ」：単音、単語で
- 感覚統合運動
- 好きな遊び

【3学期】

- 担当者との会話
- 絵日記
- 表情理解
- 短い文章の読み取り
- お菓子作り
- 口腔器官の働きを高める練習
- 構音練習「チ」：単語、文章で
- 感覚統合運動、サーキット
- 好きな遊び

8. グループ指導

本児は、「6. 見立て直し」にも書いたように、発音や言語能力などの面で、学習したことを着実に身につけてきました。一方、将来を見据え、在籍学級などでより楽しい学校生活を送るといふ最も基本的な部分に目を向けると、友達との良好な関係を築くことが何よりも大切な課題として浮かび上がってきました。この課題に立ち向かうためには、個別指導の充実に加えて「グループ指導」を導入することが必要であると考えました。

グループ指導は、月に1回、固定された5人の児童で計画に基づいて実施される活動と、自らの意思で参加する（参加を促す働きかけは行ふ）同じ曜日・時間帯の友達との比較的自由度の高い活動（週1回）の2つを設定しました。個別指導と2つのグループ指導によって、友達とかかわるためのより確かな力が身につくものと思われました。

(1) 指導目標

<長期目標> ①友達とかかわりたいという気持ちを育てる。
②友達とやりとりする力をつける。

<短期目標> ①ルールを守って、友達と楽しく遊ぶ。
②基本的なやりとりのルールを理解する。
相手を傷つけない誘い方・断り方ができる。

(2) 指導の手立て

グループ指導では、遊び方の基本的なルールが身に付けられるようにし、自由度の高い活動では、自分から遊びに誘う、遊びたくないときは断るなど本児の積極的なかかわりを支援し、遊んで楽しかったと思えるような経験になるように配慮する。

(3) 指導内容

【1学期】

- 友達の名前を覚える
- 仲間の入り方「入れて！」等
- ルールを守って遊ぶ。

【2学期】

- 誘い方、断り方「一緒に遊ぼう。」「今日は△△するから、この次遊ぼう。」等
- ルールを守って遊ぶ
- 友達の気持ちを理解する

【3学期】

- 誘い方、返事の仕方「一緒に遊ぼう。」「いいよ。何して遊ぼうか？」等
- ルールを守って遊ぶ
- 自分からかかわる。

9. 成果と課題

2年次の指導を始めるに当たっては、日常のエピソードを加味することで、より正確な児童像を把握することができ、指導に役立てることができました。

1年生の頃は、状況理解の不十分さから自分の行動が記憶に残っておらず、担当者との会話で、なかなか体験を話せませんでした。しかし、手立てを工夫しながら指導を続ける中で少しずつ話せるようになりました。見通しをもった行動もできるようになり、他への関心も育ってきました。

そこで、次の段階として、表現方法の幅を広げるために日記指導を始めました。日記は、本児が話したことを担当者がメモし、それをもとに書かせると意欲的に取り組みました。2学期になってから、苦手だった絵も描けるようになったので、日記に絵を加え、絵日記の形にしました。

物事への取り組みがやや前向きになり、発表会では、「桃太郎」で鬼の役を演じました。強そうな鬼を表現しようと身振りや声を大きくするなど、自分なりに工夫し立派に演じることができました。劇化に自信をもって取り組めることが分かったので、これからも機会をみて取り入れるつもりです。

グループ指導などでは、友達とのかかわりも増えた。いつも遊んでいる友達とは簡単な雑談ができるまでになってきました。「友達と遊びたい」という気持ちが育ち、友達から遊びに誘われることを心待ちにするようにもなりました。自分から誘いかけることはまだ少ないですが、誘いかけたときには、周囲がそれに応じる環境を整え、誘いかけが報われる体験（誘ってよかった、一緒に遊べて楽しかったなど）を積み重ねさせることで、自信をもって行動できるようにしていきたいと思っています。

一方、在籍学級では、まだ不安や緊張が強く表情が硬い、相手からのかかわりには何とか応じるが、自分からはかかわれないなどの状態が続いています。充実した学校生活を送るためにも、もっと自分からかかわれるようになってほしいと思います。そのためには、本児の努力もさることながら、在籍学級担任ならびにクラスの友達の協力が欠かせません。連携を深めて取り組むことが今後の課題です。

【この事例を通してお伝えしたいこと】

保護者の主訴は構音の誤りであるけれど、子どもとかかわる中で、その子が日々直面しているのは、構音そのものよりも、友だち関係のつまずきであったり、自分を適切に表現できないことであったりなど、コミュニケーションの課題であることが明らかになることがよくあります。

ことばの教室は主訴に対応することを基本に指導計画を立案し指導していきますが、主訴にとらわれず子ども全体の理解に努めることで、その子にとっての重要な課題が明らかになってきます。保護者からの情報や検査結果はもちろんですが、子どもにとって、日々の生活の場であり、把握することは重要です。これらの情報に加えて、担当者が直接感じたことも加味して考えていくことが大切だと思います。

子どもや子どもを取り巻く状況は常に変化しています。また、担当者が思い描いた子どもの姿は、実際と異なることも当然あります。こうしたことから、子どもに関する情報を常に収集しながら、必要に応じて指導計画を変更していく（見立て直しをしていく）ことも大切です。

この事例では、発音の誤りを主訴に通級を始め、見立て直しの結果、友達とのかかわりやコミュニケーションに指導の重点を移して行きました。

1対1の個別指導では、担当者とのコミュニケーションがスムーズになり、「話したい」という気持ちが高まりました。グループ指導では、スモールステップによる指導や指導方法の工夫で周囲とのかかわりも増えてきました。生活の幅を広げ(生きやすくする)、世界を広げるためには、友達とのかかわりが欠かせません。

今後は、より大きな集団で友達とかかわっていける力を身に付けさせるために、在籍校や在籍学級との連携に視点を当てた指導に心がけたいと思います。

Ⅲ. 構音指導の基礎知識

ここでは、主として構音障害の改善指導を行った事例と構音障害とともにコミュニケーションに課題がある子どもの事例を取り上げました。構音障害があるという共通点はありますが、子どもの状況や指導・支援の課題は個々の子どもによって様々です。

いずれにしても、大切なことは、構音障害の指導の基本は、子どもの構音障害の状況をしっかりと見立てることでしょう。子どもの構音障害の状態だけでなく、子どもの発達や環境との関わりや家庭や在籍学級での生活や学習の状況などを含めて、子どもの全体像を把握し、問題となっていることの本質を見極める必要があります。

その子どもに構音障害の状況はあるが、そのことが子どもの生活にとって重要な問題となっているとは限りません。より重要な課題があるのかもしれませんが、まず、必要な支援は何かをしっかりと見極めて、構音指導の必要性を十分に検討する必要があります。また、子どもの状況の変化に対応し、子どもを見つめ直し、指導・支援の在り方を見つめ直すことも大切です。

ここでは、構音指導の基礎的な知識の概要を整理しました。

1. 構音障害の原因と要因

構音障害は様々な原因で生じます。口蓋裂や鼻咽腔閉鎖機能不全症など、発音発語器官（図3、図4）の形態や機能に問題があると疑われる場合、聴覚に障害があると疑われる場合には、医療機関との連携が必要になります。知的障害や発達障害に伴う疑いがある場合には、必要に応じてそれらの教育機関や医療機関との連携が必要になります。

これらの原因が認められない場合の構音障害を機能的構音障害といい、その要因は様々に考えられています。

発音発語器官の運動機能の未熟さ、語音の聴覚的認知力の未熟さ、構音操作の未学習や誤学習などが考えられます。これらの要因で生じている構音障害は、系統的な構音指導が有効となります。

また、構音発達が遅れていると思われる場合には、構音の直接的な指導よりも、生活の中で、実際のコミュニケーションの場での丁寧な働きかけなどを行いながら、経過をみることも必要です。

2. 構音障害の実態把握

構音障害の実態把握には、大きく3つの観点が必要です。

(1) 構音検査

構音の誤りの状況を検査します。単語検査、単音節検査、文章検査などがあります。また、それぞれの検査について、復唱による検査を自発による検査があります。

構音検査によって、その子どもの構音の誤りの特徴や傾向が分かります。

構音点が共通する音での誤り方をする場合は、例えば、舌先を使う [s] [t] [n] の音に一貫

して誤りがあれば、舌先の使い方に、誤りや未熟さがあると思われるので、そのための練習が課題となります。また、例えば、舌と歯や歯茎の間に隙間を作り、呼気を通して出す摩擦音の [s] などの音に一貫して誤りがある場合には、舌を巧みに動かして隙間を作る操作が未熟である場合があり、そのための練習が課題となります。また、摩擦音に一貫して誤りがある場合には、摩擦音を構成している高い周波数の音が聞こえなかったり、聞こえにくい状況があるなど聴覚障害が疑われるので、聴力の確かめが必要となります。

このように構音検査は、日本語の全ての音についてその状態を調べ、それらを構音点や構音様式などによって整理することで、誤り方の特徴を知ることができ、また、その特徴に対応した指導を組み立てることができます。

(2) 発音発語器官の運動機能の検査

舌、口唇、軟口蓋などを観察し、その形態や動きを観察します。

口唇の開口、舌の挙出、舌先の口角付着、口唇の閉口、舌の脱力など動きを教示し、その状況を観察します。また、構音操作と類似する動きを教示し模倣させ、その状況を観察します。発音発語器官の形態や機能に器質的な問題が疑われる場合には、医療機関との連携が必要となります。

(3) 語音の聴覚的認知力

誤って発音されている音について、正しい音と誤っている音の聴覚的な弁別が出来るかどうかを確認します。弁別ができていない場合には、そのための練習が必要となります。その他、目的となる音が他の音と区別されて抽出できるかどうか、音の聴覚的な記憶力などを調べ、その力が十分でない場合には、そのための練習が必要となります。

3. 構音障害の指導

構音障害の指導は、大きく3つの観点で行います。

(1) 発音発語器官の運動機能の向上をねらいとした指導

発音発語器官の運動機能が未熟な場合には、その機能の向上をねらいとした指導を行います。

例えば、舌や口唇など発音発語器官の運動機能の全体が未熟な場合には、食品を噛んで、咀嚼し、飲み込む動作を通して、その機能を向上させる練習をします。これらの練習は、食生活の中で行うことが中心となるので家庭との連携が必要です。

また、例えば、舌先の使い方が未熟な場合には、舌先で口角付着をする練習や舌先で食品をなめたりする練習が考えられます。

(2) 語音の聴覚的認知力の向上をねらいとした指導

誤って発音されている音について、正しい音と誤っている音の聴覚的な弁別ができていない場合には、目的音について、正しい音と誤っている音を聞き分ける練習をします。

例えば、ラ行の音とダ行の音の聞き分けができない場合には、まず、単音節で [ラ] の音を注

意深く聞かせ、その音の聴覚的なイメージをつかませます。続けて [ダ] の音を注意深く聞かせ、その音の聴覚的なイメージをつかませます。その上で、[ラ] の音と [ダ] の音を聞かせ、同じ音か違う音かを弁別させます。また、[ラ] の音と [ダ] の音をそれぞれ聞かせて、その音を表す文字をポインティングさせて、音の違いを確かめながら聞き分ける練習などもあります。

単音での練習ができれば、無意味音節での練習、続いて単語や文章での聞き分け練習をします。

これらの練習により、誤って発音されている音について、正しい音と誤っている音の聴覚的な弁別ができるようになると、自然に構音が改善される場合も少なくありません。

(3) 構音操作を導く指導

発音発語器官の運動機能と語音の聴覚的認知力が育ってくると、自然に構音が改善されることも少なくありません。それでも、構音の改善がみられない場合には、構音操作を導く指導を行います。正しい構音操作を導く方法には、次のような方法があります。

①聴覚刺激法

誤っている構音について、正しい構音を繰り返し聞かせ復唱させることで構音の改善を図る方法です。聴覚的な弁別力があり、構音器官の形態や機能に問題がない状態の場合などでは、この方法を使うことが考えられます。

②漸次接近法

構音様式あるいは構音点が類似する音について、正しく構音ができる音の操作や位置を確かめながら、次第に、誤って構音されている音を正しい音に導く指導法です。例えば、「シ ([ʃi]) の音を導くために、構音様式が類似する「ヒ」(ci) の音を出し、聴覚的なフィードバックを確かめながら、次第に構音点を口の前方に移動して構音を習得する方法です。

③位置付け法

正しい構音の仕方を見せて、模倣させる方法です。例えば、「ラ行」([r]) の音について、舌尖を上顎の歯茎部に接触させて弾く様子を見せて、模倣させることで習得させます。

④母音変換法

正しく構音できる音について、その母音を変えて目的の音を習得させる方法です。例えば、構音できる「ケ」([ke]) の音から、「キ」([ki]) の音を導くときに、「ケ」([ke]) の音に続いて、母音の「イ」([i]) の音を構音することを、繰り返し、また、速度を上げて行うことで、結果として「キ」([ki]) の音が習得されます。

⑤構音類似動作による方法

構音動作を導く類似の動作を使う方法です。例えば、「カ行」の [k] の音は、奥舌が挙上し、軟口蓋に接触し、呼気を閉鎖し破裂させて出す音です。この舌の動作は、「うがい」をするときの動作と類似しているため、まず、うがいの練習をし、その動きを基に、[k] の音を導くことができます。

⑥キーワード法

誤って構音されている音について、会話や音読などで詳しく調べてみると、単語によっては正しく構音されている音がある場合があります。その音を手がかりに目的とする音を導く方法です。例えば、からすの「カ」([ka]) では「タ」([ta]) になっているが、りか(理科)の「カ」([ka]) では正しく構音できている場合があります。その場合には、理科の「カ」の音をより確かにして、その音を手がかりに、どのような単語の中でも正しく構音できるように練習します。

【サ行】音の誘導の例

【サ行】音を構成する [s] の音は、舌尖と歯茎の間に隙間を作り、呼気を正中から出し空気を摩擦する音です。

舌尖を平らにして、下唇の上に軽く置き、上顎の歯を舌に接近させて、隙間を作り、その隙間から呼気を出します。呼気を出しながら、その音を注意深く聞かせながら、音を作っていきます。

その動作をストローを使って行う練習もあります。舌尖を平らにして、下唇の上に軽く置き、5 cm 程に切ったストローを舌の上に置き、上顎の歯を舌に接近させて、ストローを挟んで隙間を作ります。最初は、ストローから呼気を出し、呼気を出す感覚を覚え、次第に、ストローがなくても呼気を出し音を作ることができるようにします。

【カ行】音の誘導の例

【カ行音】を構成する [k] の音は、奥舌が挙上し、軟口蓋との間で閉鎖し、一旦、呼気を溜めて、続いて、破裂させて出す音です。[k] の音の誘導には、うがいの動作を利用する方法があります。

そのほか、[ŋ] の音から誘導する方法があります。まず、口を閉じて、[ん] の音を出します。この音は [m] の音です。続いて、口を軽く開いて [ん] の音を出します。この音は、[n] の音です。続いて、口を大きく開いて [ん] の音を出します。この音は [ŋ] の音です。

この鼻濁音の「ŋ」の音を導き、続いて、母音の [ア] の音を発音します。これを繰り返し、その速度を上げて発音させることで、鼻濁音の「ガ」を導くことができます。この鼻濁音の「ŋa」の音を繰り返し発音させ、聴覚的な刺激で、「ガ」(「ŋa」) の音を導きます。その上で、[ガ] の音を「やさしく言ってみる」ことを教示して、「カ」(「ka」) の音が導かれます。

以上のように、単音で導かれた構音に、後続する母音を加えて練習することで、その音列の他の音も獲得できるようになります。

また、構音の練習は、単音節の練習、無意味音節での練習、単語での練習、短文での練習、文章や会話と容易な課題からより難しい課題へと練習を進めていきます。

このように、構音の指導は、順序立てて行うことが一般的ですが、そのステップをたどるうちに、急速にその音列の全ての音が獲得されることも少なくありません。

また、発音発語器官の運動機能、聴覚的な認知力を基本にその力を高めることで構音の改善が図られることも少なくありません。

構音の誘導のポイントは、その子どもにとって、できるだけ容易な方法を選択することです。

正しく構音できる音を基本に、その音から目的となる音を導くことは、より効果的に構音操作の獲得へと導く工夫の一つです。できることを基にして、スモールステップで課題を積み上げていくことは、構音指導でも有効な方法です。

言語障害の基礎用語の解説（構音障害）

用語	解説
構音障害	
構音障害 (こうおんしょうがい)	<p>構音障害とは、話し言葉を使う中で「さかな」を「たかな」、「はなび」を「あなび」などと、一定の音を習慣的に誤って発音する状態をいいます。構音障害は、口唇、舌、歯等の構音器官の構造や機能に異常があって生じる器質的構音障害とこれらの器官に異常が認められない機能的構音障害があります。</p>
機能的構音障害 (きのうてきこうおんしょうがい)	<p>機能的構音障害は、構音の獲得の過程で、誤って学習された構音が固定化したものと考えられています。</p> <p>その他、幼児など構音の獲得過程にある場合には、誤った構音の状態を示すことがあり、機能的構音障害と判断できないこともあります。</p>
器質的構音障害 (きしつてきこうおんしょうがい)	<p>器質的構音障害を生じるものとして口蓋裂があります。口蓋裂は、口蓋に裂け目があるため呼気流が鼻に漏れ、共鳴異常（開鼻声）を起こしたり、また、発語時に必要な口腔の内圧が得られないために、構音を行う場所がずれ、誤った構音の状態が習慣化することがあります。こうした要因で生じる構音障害を器質的構音障害と呼んでいます。器質的構音障害には、このほか、軟口蓋の動きが不十分であることなどを要因とする鼻咽腔閉鎖機能不全症によるもの等があり、医療的な対応が必要となるので医療機関との連携が必要となります。</p>
音の誤り方の種類	
音の置き換え（置換） (おんのおきかえ (ちかん))	<p>誤り方の特徴からみた構音障害の種類の一つです。さかな[sakana]を「たかな」[takana]と間違えるように、サ行の音（[s]）とタ行の音（[t]）に一貫して誤って発音するタイプです。</p>
音の省略 (おんのしょうりやく)	<p>誤り方の特徴からみた構音障害の種類の一つです。</p> <p>「はなび」([hanabi])を（[anabi]）と発音するように[h]の音を省略するなど必要な音を省略して発音するタイプです。</p>
音の歪み (おんのひずみ)	<p>誤り方の特徴からみた構音障害の種類の一つです。</p> <p>ある音が不正確に発音される状態で、日本語にはない音として発音されます。</p> <p>口蓋化構音では、例えば、「タ」([ta])の音と「カ」([ka])の音の中間的な音として不正確に発音されることがありますが、歪みの音として聴取されます。</p>

機能的構音障害

<p>側音化構音 (そくおんかこうおん)</p>	<p>本来、呼気を口の正中から出して作られる音が、たとえば舌が盛り上がり、口蓋に接近することなどで、呼気が口の側方に流れ、歪んだ音として聴取される音が作られる。[イ列]音や[サ行]に多くみられます。</p>
<p>口蓋化構音 (こうがいかこうおん)</p>	<p>本来、舌尖と歯・歯茎部の間で作られる「サ行」([s])や「タ行」([t])の音が、舌の中程と硬口蓋の間や奥舌と軟口蓋の間で音が作られることにより、歪み音として聴取される音をいいます。</p>
<p>声門破裂音 (せいもんはれつおん)</p>	<p>声門を閉鎖し、急激に閉鎖を解放する事によって作られる破裂音。日本語にはない音の作り方ですが、たとえば鼻咽腔閉鎖機能が不十分であるために、口腔内圧が保てず、その代わりに、音を作る位置が息の通り道の後方に移動することで生じる構音障害です。「パ行」([p])、「タ行」([t])、「カ行」([k])などの破裂音で生じ喉を詰めたような音として聴取されます。</p>
<p>鼻咽腔構音 (びいんくうこうおん)</p>	<p>本来であれば、呼気が口腔から出ることで作られる音が、舌が口蓋に接することで口腔を塞ぐために、呼気が鼻から出ることによって鼻咽腔(咽頭と鼻腔の間にある空洞)で作られる構音障害です。鼻にかかった音に聞こえますが、開鼻声とは異なり、鼻を塞ぐと音が出なくなります。「ウ列」の音に多くみられます。</p>

器質的構音障害

<p>口蓋裂(こうがいれつ)</p>	<p>胎生初期に口蓋部分の形成が何らかの理由で完了しなかったため、生下時に口蓋が完全に、あるいは部分的に形成されず割れている状態をいいます。胎生期の口蓋の発達の際に、融合不全を起こした状態です。呼気流の閉鎖が出来ず鼻腔に抜けるために、開鼻声となったり、呼気の閉鎖の位置が変わり構音障害となることがあります。</p>
<p>鼻咽腔閉鎖機能不全 (びいんくうへいさきのうふぜん)</p>	<p>軟口蓋が短い、あるいは、その動きが不十分であること、咽頭腔が深いなどの理由により、鼻咽腔閉鎖機能が不十分な状態になる場合があります。軟口蓋と咽頭の間で呼気流の閉鎖が出来ず開鼻声となったり、声門破裂音などの異常構音となることがあります。</p>

口腔器官の部位

<p>口蓋(こうがい)</p>	<p>口腔(口室)の天井にあたる部位で、上顎の歯茎から奥に広がっている。歯茎部から続く硬い部分を硬口蓋といい、更に口の奥に進むにしたがって柔らかい軟口蓋部分があり、その先端は口蓋垂(のどちんこ)となっています。</p>
-----------------	---

<p>咽頭 (いんとう)</p>	<p>口の中をのぞくと上は鼻腔に、下は喉頭へ続く呼気の流れを導く空洞があります。鼻腔と喉頭の間にある気道の部位を咽頭といいます。上部を上咽頭、下部を下咽頭といい、口の奥をのぞくと見える部位を中咽頭といいます。鼻咽腔閉鎖機能は、軟口蓋の動きと中咽頭壁の盛り上がりによって実現します。</p>
<p>喉頭 (こうとう)</p>	<p>気道は口唇から口腔、咽頭を経て、喉頭へ続きます。喉頭には、声門があり、声門を呼気が通過するときに作られる空気の振動が音となって語音の基となる喉頭原音が作られます。喉頭原音は、口腔に導かれ、共鳴し母音の特徴を得たり、閉鎖や摩擦などによって子音の特徴が付加され、語音となります。</p>
<p>鼻咽腔 (びいんくう)</p>	<p>咽頭と鼻腔の間にある空洞をいいます。本来、この部位で音を作ることはありませんが、鼻咽腔構音は、この部位で音を作る誤った構音で、機能的構音障害の一つとして知られています。</p>

構音障害に関わる検査

<p>構音検査 (選別検査) (こうおんけんさ (せんべつけんさ))</p>	<p>構音障害が疑われる子どもを発見するために行われます。短時間に、構音障害の有無を検査します。よく使われている選別検査の中に「ことばのテストえほん」(新訂版 言語障害児の選別検査 日本文化科学社)があります。</p>
<p>構音検査 (診断検査) (こうおんけんさ (しんだんけんさ))</p>	<p>診断検査は、構音の状態等を把握し、その状態を判断し、指導の方針を立てるためのものです。診断検査に一般的に、「構音の状態を把握する検査」、「聴覚的弁別力を把握する検査」、「発語器官の形態や機能を把握する検査」等で構成されます。</p>
<p>構音検査 (単音節検査) (こうおんけんさ (たんおんせつけんさ))</p>	<p>単音節 (五十音) を発語させることにより誤りの有無を把握します。発語の状態を、構音点 (唇、舌、歯茎、口蓋などの音を作る位置)、構音様式 (破裂、摩擦などの音の作り方) によって整理し、誤り方の特徴や傾向を把握します。</p>
<p>構音検査 (単語構音検査) (こうおんけんさ (たんごこうおんけんさ))</p>	<p>単語を表す絵を提示し、その名称や動作などを呼称させます。特定の音の誤りは、その音が含まれる単語の中の位置 (語頭、語中、語尾) によって異なる場合があるので、その音の単語の中の位置の違いを考慮した単語を用いて検査し、誤りの特徴や傾向を把握します。</p>
<p>発声・発語器官の形態や機能を把握する検査 (はっせいはずごきかんのけいたいやきのうをはあくするけんさ)</p>	<p>構音の基盤となる発語器官 (唇、舌、口蓋、咽頭等) の形態や動きを観察します。構音障害は、これらの発語器官の形態や動きの問題に起因することがあります。 軟口蓋や咽頭壁の動きの観察は、鼻咽腔閉鎖機能 (鼻腔と口腔への呼気の通路を操作し、口腔内に内圧を作る機能) が適切に働いているかどうかを知る手掛かりになります。</p>

<p>被刺激性検査 (ひしげきせいけんさ)</p>	<p>誤って構音をしている音について、正しい音を聞かせた後に復唱させての構音の状況をみる検査です。聴覚的な刺激によって正しい構音が行われることを被刺激性があるといいます。被刺激性があることで、構音の改善の見通しや指導の方針を立てる目安になります。</p>
<p>構音の誤りの一貫性と浮動性 (こうおんのあやまりのいつかんせいとふどうせい)</p>	<p>構音の状態が常に一貫して誤っている場合を構音の誤りに一貫性があるといいます。逆に、正しく構音できるときと誤るときがあることを構音の誤りに浮動性があるといいます。構音の改善の見通しや指導の方針を立てる目安になります。</p>
<p>音声</p>	
<p>母音 (ぼいん)</p>	<p>母音は、声門（声帯）で作られた喉頭原音が口腔での共鳴を受けて音の特徴を付加された音です。口の形や舌の位置などによって共鳴腔（口腔）の形状や容積が変化し、母音の特徴が作られます。母音は、呼気の流れが閉鎖、狭めなどによって大きく妨げられることのない音として子音と区別されます。日本語では、「あ」「い」「う」「え」「お」があります。</p>
<p>子音 (しいん)</p>	<p>呼気が口唇や舌などによって閉鎖し破裂されたり、狭められて生成される音です。閉鎖し破裂されて作られる音には、[p][b][t][d][k][g]などがあります。狭められて生成される音には、[s][ʃ][h][Φ]などがあります。その他、呼気が鼻に抜ける鼻音も子音です。</p>
<p>単音 (たんおん)</p>	<p>語音をその作り方を観点に整理するとき、その音の最小単位を「単音」といいます。母音の[a][i][u][e][o]、子音の[p][b][t][d][k][g]などは単音です。</p>
<p>音節 (おんせつ)</p>	<p>日本語の語音は、母音は単音で一つのまとまりをつくります。その他の音は、子音と母音の組合せとしてまとまりをつくります。このような音のまとまりを音節といいます。</p>
<p>構音点 (こうおんてん)</p>	<p>構音をするときに、呼気の通り道を狭めたり閉鎖などをして、音をつくる部位をいいます。構音点は、口唇、歯、歯茎、硬口蓋、軟口蓋、舌先、奥舌などで、その組合せによって閉鎖や狭めの位置を表します。例えば、舌先と歯（歯茎）部で作られる音には、[t] や [s] の音があります。</p>
<p>構音様式 (こうおんようしき)</p>	<p>構音するときの音の作り方をいいます。呼気を閉鎖し破裂することによってつくる音（破裂音）、狭めにより、呼気を摩擦してつくる音（摩擦音）、始めに呼気を閉鎖・破裂し、続けて摩擦する音（破裂）などがあります。</p>

<p>国際音声字母 (こくさいおんせいじぼ)</p>	<p>音声を表記するための国際的に決められた記号です。アルファベットの字形を基にしてつくられています。記号が国際音声字母であることを区別するために、[]で括ることとなっています。</p>
<p>有声音 (ゆうせいおん)</p>	<p>声帯振動を伴う語音を有声音といいます。母音は全て声帯振動を伴います。子音には、声帯振動を伴う有声音と声帯振動を伴わない無声音があります。</p>
<p>無声音 (むせいおん)</p>	<p>声帯振動を伴わない語音をいいます。 子音の中で「パ行」([p])、「タ行」([t])、「カ行」([k])は、無声音です。 「バ行」([b])、「ダ行」([d])、「ガ行」([g])などは、有声音です。</p>

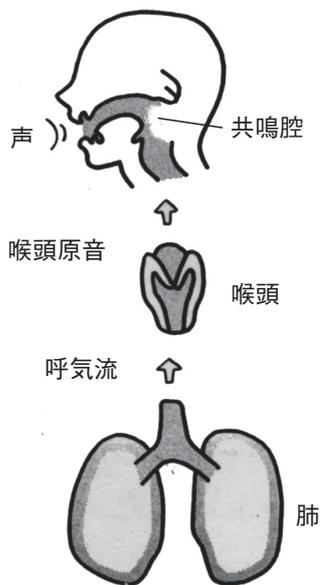


図3-3 発声の仕組み

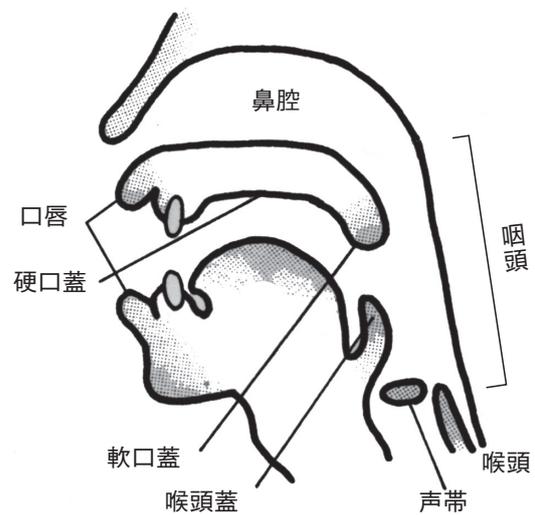


図3-4 口腔器官の断面

[出典] 特別支援教育の基礎・基礎 ジアース教育新社

第4章 吃音の指導事例と基礎知識

- I. 【指導事例3】 吃音を中心とした指導の事例
- II. 【指導事例4】 吃音以外にも支援が必要な子どもの事例
- III. 吃音への指導の基礎知識

I. 【指導事例3】 吃音を中心とした指導の事例

ことばの教室での吃音指導を考える

1. はじめに

Yさんは入学前に両親と一緒に相談に来室しました。私がまだ本校のことばの教室に赴任する以前の事です。本市ではことばの教室は幼児を対象としていません。そこで、相談担当者は両親の不安や、Yさんの吃音の状態等から、大学病院の言語治療科を紹介しました。その後Yさんは1年生になって本校のことばの教室に通級することになり私が担当しています。3年生になった現在、大学病院での指導は終了し、ことばの教室に週1回通っています。ここでは通級開始当初から現在までのYさんへの指導の経過について報告し、ことばの教室での吃音指導を考えてみたいと思います。

2. 子どもとの出会い

本市では通常は入級検査のときに初めてお子さんと会うこととなりますが、私はその時はまだ本教室に赴任する前でしたので、Yさんの場合は、入級検査の様子をビデオを通して見たのが最初です。くり返しや引き伸ばしだけでなく、ブロックも随伴症状もあり、症状としては比較的重い吃音のあるお子さんでした。以下は入級検査時のビデオや記録、検査の担当者からの情報などをまとめたものです。

(1) 指導開始前のYさんについての情報

①保護者の話

しゃべり始めると同時ぐらいからどもり始め、これまでいろいろな機関に相談したが、吃音はよくなり、親の対応が悪いと言われたこともあった。来年の4月から小学校に入学するので、いじめられたりからかわれたりするのではないかと教育委員会に相談したところ、ことばの教室を紹介された。

②入級検査

- ・「ことばのテスト絵本」の状況絵を説明するときにももっていた。
- ・激しく上半身を動かして話したり、足をドンドンとやりながら話すこともあった。
- ・ボール遊びをしているときは大きな声を出して笑っていたが、動きはぎこちなかった。

③「ことばの記録」から

ア. 生育歴

- ・始語：1才半 ・2語文：2才
- ・発吃：2才2ヶ月。ある日急にどもるようになった。2語文程度で話していた。
- ・音の引き伸ばしや力みが見られた。

イ. 相談歴

- ・発吃後市役所に相談。半年に1回の頻度で3～4回通う。「親子3人一緒の時間を取るように」と言われた。カウンセラーが毎回変わった。
- ・4才頃療育センターへ。3～4ヶ月に1回通う。両親指導、話し方の練習をした。
- ・5才10ヶ月のとき、市の巡回相談で紹介され、ことばの教室に相談。
- ・就学前だったため、大学病院を紹介。月1回通院。

ウ. 家族構成

父、母、本人、祖父、祖母

エ. 性格

積極的で明るい面もあるが、神経質で恥ずかしがり屋。緊張しやすく人見知りをする。

オ. 好きなこと

ブロック遊び、お絵かき

カ. 利き手

左

④大学病院からの情報

通院を開始した直後の吃症状の検査結果（「吃音検査法改訂版」）

- ・くり返し、引き伸ばし、挿入、ブロック、随伴症状がある中程度の吃音。
- ・文レベル以上の発話になると緊張性が高くなり吃音が頻発。
- ・発話速度は速い。絵の説明などでは「わかんない」と回避気味。質問には単語でしか応答せず、それ以上になると応答を避ける。

3. ことばの教室での当面の指導方針

上記の情報から、ビデオで見たYさんの吃音の症状が比較的重いこと、人見知りが激く新しい場面では緊張すること、質問に対し文レベルで答えることを回避する傾向が見られること、保護者は様々な相談機関にかかり、少しでもよくなればと思っていること等を考え、以下を当面の目標にしました。

- ・リラックスして話せる関係を築きながら、話すことへの抵抗感を軽減していく
- ・家庭・学校・病院と連携し、本人が自分に自信を持てるようにしていく（自己肯定感を支えていく）

※ポイント

- ・まずは、実際に出会って関わりながら、話すことへの抵抗感や、吃音の状況など教室担当者との関わりの中で実態を捉えることが重要。
- ・保護者の不安が強いと思われる場合、保護者との情報交換、話し合いを充分に行い、保護者の子どもの話し方への意識を和らげていくこと、子どもにとって話しやすい環境を作っていくこと、自信をもてるような環境を用意することが大切。

4. 指導開始当初の状況

出会う前は比較的重い症状だと思っていたので、「ため息をついて力を抜く→息を少し吸う→息を少しずつ出しながら声を出す→舌や口唇をゆっくり動かす→次の息まで息を続ける→ゆっくりそっと話す（五十音・単語・文章・会話）」という流れで練習をしようと思っていましたが、入学後私の前に現れたYさんにほとんど吃症状はみられませんでした。ただプレイルームにある回転ブランコに乗りながら話しているときに、意識していないせいか2～3回どもっていました。私の問いかけに対して「わからない」と答えることも多くありました。

家でも学校のことを聞くとやはり「わからない」と答えているとのことでした。体を動かすことはあまり好きではなく、父親が誘ってもやりたがらないとのことでした。

学校での様子について担任の先生は「学習面でも問題はなく、吃音もあまり気にならない」とおっしゃっていました。

大学病院でも指導場面ではほとんどどもらず、なめらかに話す方法を早い段階で習得したということでした。

吃音の指導をしようと思っていたのに、ほとんど吃症状が出ないので、ことばの教室ではどうしようかと思いました。気になることといえば問いかけに対して「わからない」と答えることが多いということでした。また友だちの何気ない一言で、吃症状がひどくなるという保護者の話も気になりました。吃症状が軽減されていて、一見問題がないように思いましたが、なるべく吃音が出ないように、自分を出さないようにしているのかもしれないと思いました。

5. 指導目標の設定

<長期目標>

- ・自分の言いたいことを相手に伝える
- ・必要に応じて、なめらかに話す

<短期目標>

- ・好きな活動をしながら、リラックスして話す
- ・話すことへの抵抗感を軽減し、楽に話せるようにしていく

6. 指導の継続

(1) 1年2学期

①主な取り組み

Yさんとお互い楽に関わる、楽しむ、話すことを大切にしようと考えました。その中で話すことへの取り組みとして、自分にあった楽な話し方を見つけるために、まずはゆっくりそっと話すことに取り組みました。実際に二人で行ったことは以下のような活動です。

- ・スリーヒントゲーム（絵カード9枚を机上に並べ、その中から私が3つのヒントを出し、そ

れにあてはまるカードを答える。慣れてきたら役割を交替する。)

- ・音読練習（斉読、追いかけて読み、一人読み）
- ・早口ことばに使われる文を、ゆっくりやさしく話す
- ・Yさんの好きな遊び（指令塔（ジェンガ）、坊主めくり、回転ブランコ等）

音読練習はいっしょに読む「斉読」か、読み始めをずらして読む「追いかけて読み」か、一人で読む「一人読み」か本人に選ばせました。音読は得意なので「一人読み」を選択することがほとんどでした。

スリーヒントゲームの時もゆっくりそっと話すことを大切にしましたが、「早口ことば」に使われる文も速く言うのではなく、ゆっくりやさしく言う練習に使用しました。練習は真面目に行いますが、「こうしたい」とか「これは嫌だ」とかは言わず、あまり自分を出さないようにしている印象を受けました。個人的にはそういう子もいるとは思いましたが、もしかして吃音のせいであるなら、考えなければいけないと思いました。練習の後は好きな遊びを選ぶのですが、机上でやるゲームなどを好みました。

②学級担任との連携

担任連絡会（年2回実施）で、担任の先生は、「学校では特に問題はないです。絵が上手で、今度彼の作品を市内の作品展に出品する予定です。本人の自信になればいいと思っています」と話されました。

普段、吃音の子どもが在籍している学級の担任の先生には次のようなことをお願いしていて、Yさんの担任の先生にもお伝えしました。

- ・つかえながら話していても遮らずに聞いてください
- ・「もう一度」とか「ゆっくり言ってごらん」とか言わないでください
- ・音読のときにひどくなった場合はグループでいっしょに読んでください
- ・いじめやからかいがおこらないようにしてください
- ・自信の持てる体験をたくさんさせてください

在籍学級の担任との連携のポイント

- ・担任の先生への押しつけにならないように留意する。
- ・必要に応じて、吃音に対する誤解を解く。
- ・実行できることを、わかりやすく伝える。

③家庭との連携

保護者には吃音のある子どもが描かれている「キラキラ」「きよしこ」等の本を紹介しました。

ご両親はとても熱心なのですが、本人は淡々としているので、もしかしたら父親に言われたからことばの教室に通っているだけなのかもしれないと思い、「ことばの教室に来たくない？」と聞いたことがありました。そしたら「えっどうして？」とすごく驚いて聞き返されました。ことばの教室に来るのは嫌ではないんだと思いました。短期目標は3学期も継続することになりました。

(2) 1年3学期

①主な取り組み

引き続き、スリーヒントゲーム、音読練習、早口ことばを使ったゆっくり話す練習の他、ビンゴゲームや、「なぞなぞ」を出し合い、答え合うこともしました。遊びは、ビリヤード、ボーリング等の5つのゲームができるようになっているゲームセットをよくやりました。1回の指導時間の活動の流れは概ね以下の通りです。

活動内容	留意点
・学校であったこと等を話す	・自発的に話ができるようにする（たとえば回転ブランコに乗りながらリラックスして）
・今日やることを確認する ・ゆっくりそっと話す練習 ・音読練習 ・好きな遊び	・プリント等に記入 ・力を入れずに楽に話す （単語→文章→会話の順にスリーヒントゲームやビンゴゲームをやりながら練習する） ・国語の教科書等を使い、斉読または追いかけて読み、または一人読み ・自分のやりたいことをきちんと伝えられるように促す
・振り返り及び保護者との話	・次回以降の意欲につなげる

②研修会

この時期、市内の教室合同で以下の研修会を行いました。

- ・保護者向け講演会「吃音の理解と関わり方」
（保護者の吃音への理解を深めました）
- ・ことばの教室研修会
（市内のことばの教室担当者が集まり、講師を招いて、吃音指導についての研修を行いました）

③この時期の様子

「クラスにしつこい子がいる。来年同じクラスになりたくない」と少し自分から本音を言うようになりましたが、それでもなかなか言いたいことを言うようにはならず3学期を終えました。来年度に向けてのアンケートでは、保護者(父親)から「自分から学校の様子を話そうとしない」「友だちとのコミュニケーションが上手くとれないことが気になる」とありました。教室での様子も、一度拒否されたり、失敗したりすると二度とやらないというところも見られましたので、吃音のこともあるかもしれないけれど、もともとの性格もあるのかなと思いました。

(3) 2年1学期

同じ学校から本校のことばの教室に通っている吃音の子と同じクラスになりました。自分以外の吃音のある子との出会いをきっかけに、吃音について話ができるようになるといいと思いました。

<長期目標>

- ・自分の言いたいことを相手に伝える
- ・必要に応じてなめらかに話す
- ・失敗を恐れず、物事に積極的に取り組む

＜短期目標＞

- ・好きな活動をしながら、リラックスして話す
- ・話すことへの抵抗感を軽減し、楽に話せるようにしていく
- ・吃音のある他の子と出会い、吃音について考える

①主な取り組み

それまでと同様な活動の他、好きな遊びとして、回転ブランコ、大玉、野球盤等を行いました。また、他の吃音の子と一緒に楽しく遊ぶ時間も設定しました。

吃音の子と一緒に遊んだときは、選択権をゆずったり、相手に気を遣っているように見えました。

②家庭での様子

家ではひどくどもり、チックもあるとのことでした。父親は新しいクラスになって新しい友だちを作ろうとしないこと等、コミュニケーションのことを心配していました。

③学校での様子

担任連絡会で担任の先生から「学校では全く吃音は気にならない。同じクラスになったもう一人の吃音の子との関わりはほとんどない」との話を聞ききました。

④研修会

市内の教室合同での研修会を行いました。午前、午後と別のプログラムを組み、午前中は保護者が語り合うことを中心とした保護者向け学習会を、午後は吃音指導についてのことばの教室担当者の研修会を行いました。

*保護者向け学習会における父親の発言：2年生になって吃音がひどくなったので、家でもゆっくり話した方がいいかと思いやってみた。そしたら子どもに「ゆっくり話さなくていいよ」と言われた。親の気持ちとは温度差があるんだと思った。

⑤この時期の様子

ことばの教室でも学校でも吃症状はほとんど出ず、大学病院も終了の方向で話が進んでいました。なのに家庭では相変わらず吃音があり、むしろひどくなる場面もありました。父親からは「家族としゃべっているときはどもっていても、そこにお客さんが来ると、そのお客さんとは全くどもらずに話す。家でどもるこの子を見ているとまだまだ心配だ。」と言われました。ことばの教室ではほとんどどもらないので、随分よくなったと思っていましたが、父親にとってはよくなっている感じがないのだと思いました。

夏休み中に大学病院の先生に「家でどもるのはどもってもいい場所だと思っているから安心して話せている」と父親にアドバイスをしてもらいました。

ことばの教室でいっしょに遊んだ後、迎えに来ている父親に「今日は勉強しなかった」と言って帰ったことがあり、「そうか、ことばの教室は勉強するところだと認識しているんだ」と思いました。

(4) 2年2学期

本児の性格を考慮しつつ指導することと、母親とも積極的に関わることを心がけました。また私もあまり気負わないように思いました。

①主な取り組み

引き続き同様な活動をしました。夏休みが明けてすぐに会ったときは、よく見るとチックもありました。

②保護者との面談

父親はYさんにいろいろな経験をさせたがっていました。もしかすると失敗させないように練習をさせたいと思っておられるのかなと思いました。工作は独創的で素晴らしいとほめ、作品集などを見せてもらいました。吃音については、最初に相談に行った病院で激しく抵抗し受診できなかった時に「ちゃんと話をしてから連れてくるように」と言われたので、ことばの教室も本人に「勉強しに行くところ」と言ってあるとのことでした。もともと「楽しい」「うれしい」等を言わない子だともおっしゃっていました。

③学校での様子

担任連絡会で担任の先生から「Yさんの絵を作品展に出品するつもりだ」と言われました。本人に言ったら「また？」と言われたとのこと。担任の先生に対して「また？」と言える関係なのだと思います。

④大学病院での様子

言語聴覚士の先生にYさんのことばの教室での様子を話したところ、保護者は別室にいてもらい、思っていることを本音で話せるような状態での指導を試みていただきました。何度かどもることもあったらしく、そのたび声の調子を変えたりしながら話したとのことでした。

自分の話し方をコントロールする方法が身について、それが使えているんだと思うのと同時に、病院では声を変えても調子を変えてもどもらないことを評価されているのだとも思いました。

(5) 2年3学期

ことばの教室は失敗してもいい場所だと思ってほしかったので、苦手な運動にも挑戦させることにしました。

①主な取り組み

音読練習や、早口ことばの文を利用した練習の他に、縄跳び、回転ブランコ等の運動に多く取り組みました。将棋もやりました。

回転ブランコには元気に飛び乗るようになってきました。縄跳びも練習していくうちにドスンドスンという飛び方から、少し軽やかな感じになりました。

②家庭での様子

テレビで放送された吃音についての番組のビデオを保護者に見てもらいました。「同じクラスのもう一人の子ともっと吃音について話せるようになればいい」と父親がおっしゃっていました。

③学校での様子

学級会の司会に立候補したことを担任の先生がわざわざ家に電話をして伝えてくれたそうです。結果は本人の思ったようにはできなかったようで、もう二度とやらないと言っていました。積極的な姿勢がみられるようになってきました。

3学期の学習発表会では「北風と太陽」の劇をやったそうです。通級しているもう一人の吃音の子が「Yさん上手だったよ」と教えてくれ、担任の先生には撮ったビデオを見せていただきました。言われなければ吃音だと気づかないぐらいでした。

担任の先生の配慮や吃音の子がもう一人いたということもあって、1年間はスムーズな学校生活を送ることができたようです。もう一人の吃音の子の存在が、何となく心の支えになっていたのだと思います。本人に「また同じクラスがいい？」と聞いたら「どっちでも」と予想通りの答えではありましたが。

(6) 3年1学期

大学病院も終了になるかもしれないので、吃音についてそろそろ話せるようになるといいなと思いました。

<長期目標>

- ・自分の言いたいことを相手に伝える。
- ・必要に応じて、なめらかに話す
- ・失敗を恐れず、物事に積極的に取り組む

<短期目標>

- ・好きな活動をしながら、リラックスして話す
- ・話すことへの抵抗感を軽減し、楽に話せるようにしていく
- ・吃音について話す

①主な取り組み

これまでと同様な取り組みを続けましたが、Yさんが「野球をやってみる」と初めて言ったのでやってみました。上手くバットにボールが当たらず、涙目になりました。以後絶対やらないと言いました。まだ失敗することには抵抗があるようです。

吃音については「大丈夫だよ、僕は大丈夫だよ」と言いました。「そうだよね、先生もそう思う。大丈夫、もうことばの教室に通わなくても大丈夫だと思ったら、終了してもいいからね」と言ったら、「僕はもう少し通う」と言いました。

②家庭での様子

「お母さんがあまりしゃべらないから自分も上手くしゃべれないのかな」と父親に言ったそうです。1学期の終わり頃「これからテニスを習いに行く」と言ったので驚きました。父親の話では、本人も納得してのことだったそうなので、少し外に気持ちが向いてきたのかと思いました。

③学校での様子

3年生になってクラス替えがあり、もう一人の吃音の子とは違うクラスになりました。担任も替わり、学校が楽しくないと言っていました。新学年になった時期、毎年のように言うことばではありますが、学校での状況にも注意を払っていかうと思いました。

夏休み明けに父親と一緒に来室されました。父親は大学病院での指導が8月で終了したことを報告して下さり、病院を紹介してもらって感謝していますとおっしゃいました。

7. これまでの経過を振り返って

大学病院の言語聴覚士の先生は、Yさんはなめらかに話す方法が習得できているし、以前から、病院にはもうこなくて大丈夫との見解を保護者に伝えていましたが、Yさんが家ではよくどもることから、父親は病院の指導が終了してしまうことに不安があり、病院での指導を継続してきた経緯があります。

これまで、保護者は、Yさんが吃音があることで、コミュニケーションやクラスの友達等との人間関係へのマイナスの影響を強く心配されていたり、Yさんに対して「どもらないで話す」「友達と積

極的にコミュニケーションする」「様々な活動にチャレンジする」等の願いを強く持っておられたことから、私はYさんにあまりプレッシャーがかからないように、保護者に「吃音があっても大丈夫」という思いを持ってもらえるような支えが大切だと思っていました。保護者会で講演を聴く機会や他の保護者と交流する機会を設けたり、私も様々な機会に保護者と話す中で心がけてはきましたが、保護者はやはり不安が大きいようです。家では安心して話せる場所なのでどもる、という捉えも可能ですが、Yさんにとっては家ではもってはいけないというプレッシャーがかかっている、そしてそれが家の外ではできている話し方のコントロールを困難にさせている、という捉え方もできるのかなと思います。いずれにしても今後、保護者がYさんの前ではゆったり、大らかな気持ちでいられるよう、Yさんのことを大丈夫と思えるような支援を行っていくことの必要性を感じています。

Yさんとの関わりに関しては、これまでのところ、まだYさんが私と本当に楽に話せる状況までにはなっていないのだと思います。「家ではかなりの吃症状があるのに、ことばの教室でも在籍学級でもほとんど症状が出ない」というYさんの状況に私が困惑し、とまどい、そこにとらわれ、私自身がYさんと向き合えていなかったのかもしれない。今後継続して関わっていく中で、ことばの教室でそのままの自分を出していいんだと思えるよう、もっと自然な関係を育んでいきたいと思います。

ことばの教室での私とYさんの様々な会話、遊び、一緒に行う取り組みを通して、吃音のことや日常生活での様々なエピソードを語り合えるようになればと思います。Yさんが吃音のこと、あるいはそれ以外でもどんなことを思っているのか、考えているのかを見つめていくこと、捉えていくことが大切だと思います。そして、Yさんが自分の吃音の特徴や自分自身のことをより知っていくこと、学んでいくことにつぎ合っていけたらと考えています。そのことを通して、Yさんが日常生活の様々な場面に対処していくこと、吃音に縛られずに自分の世界を広げていくことができるように願っています。

また、状況を見ながら他の吃音の子と一緒に取り組む時間も考えていこうと思います。自分以外の吃音の子どもと出会うこと、相互に話すことは、仲間がいることの安心感を得ることの他、他の子の吃音に対する思いや受け止め方などに触れていくことにもなり、自分自身の吃音を客観視することや、吃音との向き合い方を考えていくことにもつながると思います。

通級指導の終了の時期については 基本的には自分でもう大丈夫と思えたときだと考えています。また、保護者が「吃音があってもなくても我が子は大丈夫」という気持ちになれる、ある意味度胸がつくことも大切だと思います。そして指導を終了したとしても、いつでも連絡を取れるような体制を作るように配慮していく必要があると思っています。

【この事例から学ぶこと、考えたいこと、この事例を通してお伝えしたいこと】

ここで報告した事例の特徴としては、

- ・ 相談来室時や入級検査時にはかなりの吃症状が見られたのに、通級開始時にはことばの教室や在籍学級など、家の外ではほとんどどもらない。
- ・ しかし、家ではかなり症状が出ていて、保護者の不安・心配が強い。
- ・ 病院の言語治療科にも通い、なめらかに話す方法等言語聴覚士による指導を受けている。
- ・ 人とのコミュニケーションには積極的な姿勢は見られず、自分(の気持ち)をあまり出さない。等が挙げられると思います。この事例から考えられること、大切にすべき視点を、今後の課題と

という意味も含めて整理してみたいと思います。

1. ことばの教室の役割／病院との連携

病院では主に話し方についてのアプローチがなされるわけですが、ことばの教室はYさんにとってどんなところであつたらよいのか、ことばの教室担当者はどんな役割を果たすべきなのか、どんな存在であつたらよいのか考えていくことが大切だと思ひます。

2. 保護者への支援

保護者との関わりの中で、吃音に関する情報を伝えていくとともに、Yさんが今の自分を肯定的に捉え過ごしていくために、Yさんに対する保護者の思いを一緒に整理し、保護者自身がどんな気持ちで接していけばよいか一緒に考えていくこと、保護者の勇気と安心を支えていくことが必要だと思ひます。そのために教室担当者は何ができるのかを考えることが大切だと思ひます。

3. 子どもと向き合う

相談来室時や入級検査、病院等の事前情報から、生育歴や吃症状等、これまでの状況を整理し捉えることは重要なことですが、吃症状にとらわれず、子どもとつき合う中で、子どものよさを見つけたり、子どもの好きなことを発見したり、子どもとの関係、コミュニケーションを構築していくことが大切だと思ひます。様々な思いが出し合えるよう関係を深めていくこと、そのためにできることは何かを考えていく必要があると思ひます。

4. 担当者自身の吃音観、子どもへの願ひ

吃音のある子どもと向き合っていくためには、教室担当者自身が吃音に対してどのように考え、吃音とどう向き合うかが大切になると思ひます。そして教室担当者は子どもに何を願うのか、どんな姿を目指すのかを考えてみる必要もあると思ひます。話し方の練習にしても、音読にしても、例えば、なめらかに話すために行うのと、話し方の面白さを味わうために行うのとでは全く異なった実践になると思ひます。教室担当者自身の吃音、吃音への取り組みに対する考え、思いを常に見つめていくことが大切だと思ひます。担当者自身の思いのありようによっては、子どもが「どもることはいけないこと」「悪いこと」という思いを持ってしまうことにつながる危険性もあり得ると思ひます。

5. 子どもが自分と上手く折り合い、自分の世界を広げていくために

現在のところ、吃音の原因、治療法などに関して、医学的、科学的に根拠のあるものは見いだされていません。吃音を本人がどう受け止めていくのか、どんな向き合い方をして、どんな取り組みをしていくのか、一緒に考えていくことが大切だと思ひます。自分自身の話し方に対して客観視できるよう、そして吃音に縛られずに、本人が自分の世界を広げていけるような取り組みが大切になると思ひます。

<文 献>

- 1) 堅田利明 (2007) : キラキラ どもる子どものものがたり. 海風社.
- 2) 重松 清 (2002) : きよしこ. 新潮社.

Ⅱ. 【指導事例4】吃音以外にも支援が必要な子どもの事例

友達との関わりが苦手で、吃音のあるAさん

1. はじめに

Aさんは、小学校3年生の女の子で、ことばの教室で「吃音および言語発達遅滞」の分類で通級児として指導を受けています。小さいときから、育てるときに配慮が必要なお子さんだったために、保育園の先生や幼児通園施設での助言を受けながら成長してきました。保護者の方は、最初、吃音と周りの人たちとうまくかかわれない点について心配をされていました。そこで、ことばの教室では、温かいかかわりと、この子が周囲の言葉を理解していく力を伸ばすこと、安定した気持ちで生活できるよう、この子の環境に働きかけることで話しやすさを考えて指導してきた事例です。

2. 主訴

- ・人の言うことが理解できない。
- ・知恵が遅れている（と思う）。
- ・どもる。
- ・会話のやりとりはできるが、集団内での指示がわからない。

【整理する際のポイント：主訴と主たる課題】

筆者は、「主訴」と「主たる問題・課題」は、下記のように分けて考えています。

- ・主訴：保護者が考えているその時の課題や心配事。子どもの成長によって変化します。
- ・主たる問題・課題：担当者が考えるその子の中心となる課題。

保護者からの主訴と担当者が考える課題は一致しないこともあります。担当者が考える課題と解決策を説明することによって、保護者の主訴が変化することもあります。

3. ことばの教室で子どもと出会うまでのプロセス

幼稚園年長の夏頃、指導を受けていた幼児通園施設より勧められて、就学相談を受けた。その結果、通常の学級での教育が適しているが、吃音に関してことばの教室での指導を受けるのがよいのではないかと勧めに従って、入学後、保護者が入級相談を申し込み、相談の結果入級となった。

4. 指導前の情報収集（本児1年生2学期）

指導担当者が決まってから、約1学期間は主に情報収集を目的に指導を行いました。指導時間、部屋などの事情により、必要と考えた毎週1回の指導が取れずに隔週1回の通級となり指導を開始しました。

(1) ことばの教室で入手した情報

①子どもとの面接で得られた情報

- ・聴力：各周波数20～30dBの音圧での簡易聴力検査で、問題なし。
- ・構音：[ts]が[tʃ]になる。（固定的）
[S] [ʃ]などに浮動的な発音の誤りがあった。
- ・コミュニケーションの様子・検査の様子：緊張した感じが少なく、人なつっこい話し方で話をした。自分から、話を付け足すこともあった。着席してはいるが身体の一部が常に動き、落ち着きない様子が見られた。プレールームの遊びを楽しみ、自発的に遊び出したが、遊具の扱いに雑な面が見られた。
- ・吃音：繰り返し、引きのぼし、「えっと」の挿入などの吃音症状があった。随伴症状は見られなかった。
- ・言語力：身の回りのことを尋ねる簡単な会話で、日付や曜日、家族の説明などがうまくできなかった。また、「昼間は明るい、夜は？」→「夜」と答えるなど、言語類推力にも課題が疑われた。話量は多いが、短かったり、表現に幼さがあつたりした。

【出会いの時期の評価ポイント1】

子どもと出会ったら、子どもの全体像を担当者なりに評価します。そのポイントはおおよそ以下の通りです。

担当者との1対1の場面で情報を得るポイント：

「きこえ」囁き声の聞き取り検査や、簡易聴力検査でチェックします。

「知的発達」「言語発達・言語力」

心理検査だけではなく、遊び方や会話の内容、思考の仕方などから大まかに捉えます。

「発音」「吃音」

「障害への意識」通級の理由を子どもがどう捉えているか聞きます。

「課題への適応・コミュニケーション」「読み書き能力」

②保護者との面談で得られた情報

- ・生育歴：運動発達が早く、ハイハイしないまま、8ヶ月に歩き出した。始語も早かったが、2歳頃、「言葉が遅いな」と母親を感じるようになった。
くるくるまわって遊ぶなど、感覚的な遊びが見られた。特に、保育園前期には、よく動き回り、友達と遊んでいた時に手が出てしまったり、噛んでしまったりすることがあった。友達を叩く、走り回って止めても聞かない等の様子があったため、母親は強く叱ることが多くなってしまった。

- ・発 吃：2歳4ヶ月。弟が生まれたばかりの時、急に「おおおおかあさん」と、言葉が出てこなかった。
- ・性格や好きなことなど：人なつこく、友達もたくさんいるが、怒りっぽいところがある。追いかけてっこなどが好きで、友達とも同等に遊べる。
- ・相談歴：3歳過ぎに保育園での様子を心配した保母から、幼児指導施設を紹介され、就学までに感覚統合訓練や個別言語指導を受けた。就学前には、病院での受診を勧められ、「境界知能、受容性言語障害、吃音」との診断を受けた。脳波にごくわずかな乱れが見られ、経過観察を勧められた。
- ・家族・環境：父、母、本児、弟。両親とも仕事をしているが、両祖父母が近所に住み養育を手伝ってくれる。
- ・吃音の自覚：本児は言いにくいと思っているかもしれないが、話すことはない

【出会いの時期の評価ポイント2】

保護者や在籍校から情報を得るポイント：

「学力」

保護者や在籍校に聞くだけでなく、テストやノートを見せてもらう場合もあります。

「友達との関係」「家や学校での生活の様子」

エピソードを話してもらうことによって、子どもの姿が捉えやすくなります。

「生育歴・心理的発達」「医療とのかかわり」「他機関で受けた検査の結果と所見」

母子手帳を持ってきてもらったり、支援シートや検査結果報告書などがあれば、見せてもらったりします。どこで誰からどんな診断や助言を受けたか整理していきます。

(2) 他機関から入手した情報

在籍学校からは、授業中の様子として、挙手を積極的にすること、発言の際吃音が出ること、休み時間の様子として、友達と元気に遊んでいること、友達と意見のすれ違いがあった時に手が出てしまうことがあったことを聞くことができた。

相談機関からは、本児が幼児期に受けた「WISC-III」の結果を送ってもらった。

結果をみると、全般的な知的発達水準は、「境界線」の水準であるが、言語性検査の結果と動作性検査の結果の差が大きいことがわかった。(言語性IQ < 動作性IQ)

群指数からは、言語理解、注意記憶の両方が落ちており、言語表現力、聴覚的記憶力に課題があることが伺えた。また、処理速度の結果から、視覚的な記憶力、作業能力等は、本児の中では高いと考えられた。

これらのことから、本児には「言語理解・表現力を伸ばすこと」と「形や空間の把握や操作の力を伸ばすこと」が必要と思われた。

【情報を整理するポイント】

ことばの教室での様子や保護者や他機関から集めた情報から

「Ⅰ どういう課題のある子か。」を考えていきます。そして、

「Ⅱ どうすれば伸ばすことができるか。」

「Ⅲ ことばの教室に期待されていることは何で、実際には何ができるか。」

を整理していきます。

最初のうちは情報が不十分で、課題を絞りきれない場合もあります。また、課題ははっきりしても、どう指導して良いか分からない場合もあります。課題が多岐にわたることで、通級指導だけでは効果が上がりにくいと考えられる場合もあるでしょう。上記のⅠ～Ⅲを、整理して考え資料にしてみると、この後どんな情報が必要なのか、指導技術の何を高めなければならないのか、誰に協力を求めなければならないかが、見えてくるように思います。

また、1回立てた仮説は、節目ごとに見直し修正していきます。時々スーパーバイズしてもらうことも大事だと思います。

5. 当面の指導方針（かかわり方）の立案

入級相談での情報から、当面の指導方針を以下のように考えました。

- ・構音の誤りについては、成長に伴い改善が見られないか当面、経過観察を行う。
- ・吃音については、言語力の遅れと関わっているのではないか。言語力を伸ばす指導、ゆっくりとしたペースで落ち着いて課題や遊びに向き合う指導が必要である。
- ・嫌な気持ちや相手との対立する意見を言語化できないため、手が出てしまうことも考えられる。本児はコミュニケーションの不全感を感じているのではないか。言語力について、さらに詳しい情報収集と、アセスメントが必要である。
- ・指導は隔週1回通級。1回約90分行う。2年生からは、週1回の通級に増やすことにする。

①心理的な安定

ゆったりと聞いたり話したりする体験を通して、人とかかわることの安心感を育てる。

②言語力促進（読み・書きを含む）

身近な語彙を増やし、生活や学習場面での言語理解力を伸ばす。

③状況の認知と自信を育てる

ルールのある遊びの楽しさを経験させ、コミュニケーション能力を伸ばす。

④吃音の症状の観察

吃音の少ない場面を把握し、より楽に話せる場面を体験させる。

6. 初期の指導

(1) 当面の指導目標

- ①言葉遊び（仲間集め、なぞなぞの出し合い、語頭音の同じもの集め等）などをしながら、言語力の実態を把握する。
- ②ことばの教室での学習の方法（順番、担当者との約束等）を知る。

(2) 指導経過

【話すこと・聞くこと】

ごく基本的な話しかけは分かり、教材を見せたり、やって見せたりしながらの説明は、楽しそうに取り組むことが多かった。しかし、学校生活の話をしているうち、つじつまが合わなくなってしまうことや、ゲームの細かいルールを聞き落とすことなどが見られた。

【読むこと・書くこと】

促音・拗音・長音等が読めても、書き誤る状態だった。言葉の拍やリズムの理解は3音程度で、音韻を分解して操作する課題が必要と思われた。

【コミュニケーション・ルール理解】

担当者との遊びの学習を楽しみにし、本児からも遊びを提案していた。しかし、指導の最初にしたいと言っていたことが、間に別の課題が入ると変わってしまったり、目の前にあった教材に引かれてやりたいことが変わってしまうなどの様子が、頻繁に見られた。しかし、次の指導日には、同じ遊具を同じ使い方で遊びたがるが多かった。

【吃音の様子】

クイズを作らせたり、長い説明をさせたりすると詰まる様子が増えた。数を唱えたり、短い言葉の連続などでは少なかった。

保護者は、「吃音はだんだん減っている」と捉えていた。

7. 指導目標の設定

約1学期間の指導から、本児の主たる課題を、「言語力を伸ばす指導が必要な吃音児」と捉え、長期目標を次のように設定しました。

- (1) 担当者と、生活に密着した会話を楽しめるようにする。
- (2) 拗音・促音を正しく表記できる。
- (3) 話し合いながら楽しくルール遊びができる。
- (4) 学習や遊びの中の吃音の状態を観察する。

指導教材としては、仲間集め、状況絵を見てのお話作り、しりとり、ことばビンゴ、すごろく等を使いました。また、学習や遊びをしているときの吃音の状態や本児の様子を観察し、頻度が増えない場合は様子を見ていくことにしました。

【指導の修正のポイント】

当教室では、教室ケース会議で学期ごとに子ども全員の指導方針を担当全員で共有・検討しています。同時期に作成する指導報告書を保護者と在籍学級担任に渡します。報告書にまとめることによって指導を振り返り、次学期の方針の見直しをする機会になっています。

指導の効果に不安を感じたときや、状況が変わったときなどは、週1回の教室ケース会で指導の方向性を相談して解決策を考えるようにしています。

8. 指導の継続・情報収集の継続

(1) 1年生3学期

①主な学期のねらい

- ・しりとり、言葉ビンゴなどのことば遊びを楽しく行える。
- ・吃音の状態を把握する。

②指導経過

- ・毎回ニコニコと楽しそうに来室した。
- ・学習の基本的な約束がわかり、指導の最初に「おもしろそう」と思ったことには、意欲的に学習をするようになった。
- ・簡単な文を読むこと、促音や拗音の含まれた文を書くことを嫌がったので、言葉の拍を意識する遊びなどを取り上げた。
- ・勝ち負けのある遊びだと、勝ちたい気持ちが強すぎて状況が見えなくなってしまうことがあった。
- ・吃音は、抽象的なことや上手に説明できないことを話そうとしているときに増えた。
- ・教科書の音読をするときに、小さい声で1回読んでから普通の大きさの声で言い直すという様子があった。担任の先生は、この状態を「吃音」と捉えていた。

(2) 2年生1学期

①主な学期のねらい

- ・促音・拗音を含む平仮名、片仮名の読みと書きについて細かく見ていく。
- ・勝敗にこだわりすぎないで遊ぶことができる。

②指導経過

- ・1回に読む量を減らして、読んだ内容が自分で分かるようにすると、意欲的に読む場面が見られた。
- ・50音表をいつも見られるようにして確かめながら書くようにさせた。
- ・長い文は本児が読むだけでなく、担当者の読んでいる所を本児が指で追う学習も取り入れた。
- ・落ち着いて学習できる時間が増えてきた。
- ・話量が増え、いろいろな場面で話をしてくれるようになったが、事実とは思えない説明が

出てきたり、遊びの中でのルール変更の理由が担当者には理解できなかつたりした。

- ・単純なルールで、勝敗がすぐに決まり繰り返せる遊びを多く取り入れたところ、ルールを変えて遊ぶ様子が減った。
- ・吃音の頻度には波が見られた。発音の誤りはほとんど無くなった。

(3) 2年生2学期

①主な学期のねらい

- ・リズムカルなことばや文を、楽しんで読んだり話したり、話し方を変えることに慣れる。
- ・抽象的な表現や気持ちの表現、言い換える表現などの力を伸ばす。

②指導経過

- ・大まかに書いてある内容を説明した後の音読や、語頭音を揃えた詩などでは、上手に読めた。
- ・ちょっと視点を変える質問をすると不思議な応答が増えた。その結果、会話がちぐはぐになってしまうことがあった。

例1：「家の中にあるもの」として「ねこ」というので「ネコを飼っているの？」と聞くと「飼ってない。」と答えた。

例2：「食べ物にはどんなものが？」果物ばかりたくさん挙げたので、「食べ物ではないものは何？」と聞いたら「野菜、肉」と答えた。

- ・状況絵を見せてお話作りをしたところ、絵の細かい部分の説明が多く、絵に表された複数の人の関係（視線の向きなど）に気付いていない様子が見られた。

【専門家診断とその活用のポイント】

専門家診断とは、外部から講師を招き助言を受け、より専門的な指導ができるよう指導内容を見直すためのものです。本児の場合は、2年生2学期途中に、専門家診断を受けました。いくつかの助言のうち「関係や全体を捉える指導が必要」という点については特に重要と捉え、指導方針を再検討しました。

(4) 2年生3学期

①主な学期のねらい

- ・本児自身のペースで、言いたい内容を最後まで表現できる。
- ・学級の行事に参加し、大勢の人の前で発表をする。

②指導経過

- ・体験などを並列に話すことが上手になってきた。その日の話題から離れず会話できた。
- ・今まで楽しんできたクロスワードやなぞなぞの中からいくつかを選び、学級の他の児童や保護者の前で発表した。音読を何度も練習する様子が見られた。
- ・吃音があっても諦めず最後まで話すようになった。
- ・脳波の再検査をし、脳波の状態は変わっていないが、服薬をすることにした。

(5) 3年生1学期

①主な学期のねらい

- ・身近な出来事や、体験について、方法や状況の変化を説明することができる。

- ・新しいルールを理解して、楽しく遊ぶことができる。

②指導経過

- ・断片的な説明がどうしても多くなるので、整理する手助けをしながら会話をするようにした。細かいところまで表現できるようになって来たので、本児が状況をどう捉えているかが担当者に分かるようになった。細かい部分の受け取り違いや、気付いていないことがあるようだった。
- ・意図的に新しいゲームや遊び方を提案し一緒にするようにした。新しい遊び方を提案すると、最初は嫌がっていたが、2～3回行くと楽しめるようになった。駆け引きをすることなどはまだ難しいので、提案するゲームは、本児が楽しめるかどうかを視点に選んでいる。
- ・吃音は、軽くつまることがあるが落ち着いた状態が続いている。

【指導の終了判定のポイント】

指導の終了は、保護者、在籍学級担任、子ども本人と、担当者との話し合いで決めています。通級指導は、授業や友達との遊び時間を抜いたり、送り迎えのために仕事を休んだり、親子共に何らかのリスクがありながら選ぶ教育です。そのため、通級して何をしたいのか、何を大事にしたいのかは、年度替わりなどの節目に確認しています。通級して得たかったもの＝通級のねらいが達成されれば終了になりますし、長く通級してもねらいが達成できず、そのための方法がことばの教室では提供できないと考えられたときも、終了になります。

9. まとめ

本児は、言語力、人との関わり方、吃音、発音、心理面など、多方面からの支援が必要な事例でした。ことば遊びや、話したり読んだりする課題を本児といっしょにゆったりと楽しむことで、言語力を育てること、吃音をなるべく悪化させないようにすること、本児が安心してことばを使って人とかかわることができるようにすることを同時に考えてきました。本児が理解できる内容のやりとりを、合ったペースで行うことにも気を配ってきました。吃音があまり重くなく、吃音についての自覚があるようには感じられず、繰り返したり詰まったりしても、話すことをためらっている様子が見られなかったことが、このような指導を行った根底にあると思います。筆者は、吃音がある子どもでも子どもの特性によって指導法や内容を変えています。子どもの全体を見て「保護者といっしょに、より良く育てる。」ことを大事にしたいからです。

【この事例を通してお伝えしたいこと】

1. 主訴にとらわれずに子どもの実像に迫ること

この事例は「境界知能、受容性言語障害、吃音」との診断を受けて相談に来た事例です。しかし、子どもと面談した折の行動の様子から、落ち着きのなさや衝動的な側面、人との関係の取り方の未熟さ等が見られることが分かり、吃音やことばの発達の遅れ以外に支援が必要だと分かってきました。このように主訴以外に支援が必要なことはないかに気付くことが担当者に求められることだと思っています。

2. 指導内容や方法を担当者間で共有すること

ことばの教室では学期ごとに子どもの指導内容や指導の進捗等を検討するためケース会議を開いています。指導の方法やその効果を1人で考えるのではなく、教室の中で互いに検討し合うことはティーチャーズトレーニングとしても重要なことです。1人でことばの教室を運営している先生方も多いかも知れません。そういった場合は地域でことばの教室担当者会議を開きそのおりにケース会議をもたれることをお勧めします。

3. 他機関との連携のあり方を考える

この事例は在籍学級だけでなく、幼児通園施設、医療機関、児童相談所、言語専門家診断等様々な関係者と連携を行いました。連携はことばの教室を運営していくシステムの問題でもあるかも知れませんが、担当者も積極的に外部との連携を図れるよう努力する必要があります。又、その結果を指導にどのように活用するかも指導効果を考える上で大切なことかも知れません。この事例は脳波異常が疑われ、投薬を行いだしています。このことが本児の視聴や指導にどう影響するかさらに医療との連携が必要と考えています。

4. 担当者の言語指導理念を持ちたいと思っていること

筆者は、ことばの教室での指導を、ことばの表出面を改善させることにあるのではなく、子どもそのものを健やかに育てることにあると考えています。病院等におられる言語聴覚士とことばの教室の担当者の違いは、ことばだけに注目するのではなく、子どもそのものを育てることにあると思います。この視点はことばの教室担当者しかできない指導かも知れないと思います。こうしたことを考えて、ことばの教室担当者が自分の指導スタイルを築きあげていくことは大切と考えています。もちろん一朝一夕に出来上がるものではありませんが・・・

Ⅲ. 吃音への指導の基礎知識

本章では吃音の指導事例として、吃音が主たる課題である事例と、吃音以外にも課題のある事例を取り上げました。吃音は後でも述べますが、現在までのところ原因が完全に解明されているわけではなく、従って原因論にもとづいた指導法も確立されていません。子ども（人）によって吃音症状の現れ方や特徴も様々で、また吃音があることによる心理的状況、抱える困難さも異なります。多くのことばの教室の担当者は、吃音のある子どもの状況や思いを考慮しながら、何を目標におき、どのような取り組みを行ったらよいのか、様々な事例やそこから得られた知見を参考にしつつ実践してきたのが吃音への指導・支援をめぐる現状です。

このような中で、現在までに、多くの研究者、吃音者、臨床家等が、様々な研究、取り組みを重ねてきており、吃音についてわかってきたこと、実践の視点等、参考になる知見も蓄積されてきています。ここでは、ことばの教室において吃音への指導・支援を考え、実践していく上で役立つ基礎知識を整理しておくことにします。まず、前半の1. においては、吃音についてわかっていること、指導・支援の視点を中心に述べ、後半の2. においては用いられることの多い専門用語について解説します。

1. 吃音について

(1) 吃音の症状と特徴

①定義／症状／発吃の時期／人口比

話すときには誰でも口ごもったり、つかえたりすることがあり、吃音と混同されやすいこともありますが、次の状況が揃ったときに吃音と呼ぶことが多いようです。

- ・連発（同じ音の繰り返し。＜例＞「ぼ、ぼ、ぼ、ぼく」）、伸発（引き伸ばし。＜例＞「ぼーーく」）、難発（音がつまって出ない。＜例＞「・・・ぼく」）等の言語症状が見られること
- ・脳、発話器官等、器質的に明確な根拠が認められないこと
- ・本人がどもることに不安をもち、悩み、話すことを避けようとする

したがって、困惑したり慌てたりしたときに同じ音を繰り返すような、一時的な場合には吃音とは言いません。

吃音の症状の中核をなすのは上記の連発、伸発、難発で、その現れ方の特徴にはかなりの個人差があります。また、「えーと」等、発話の中身とは関係のない語の挿入や、単語や句の繰り返し、言い直し等が頻繁に見られる場合もあります。

吃音の発症率（生涯のある時期に吃音があった人の人口に対する割合）は約5%、吃音の有症率（ある時点における吃音がある人の人口に対する割合）は約1%と言われ、吃音者は女性よりも男性に多いことが分かっています。発吃の時期は2-5才に多く、ほとんどが幼児期です。ただし、小学生、中学生になって発吃した報告もありバラツキがあります。発症率と有症率の差は、吃音があった人の中に回復する人がいることを意味していると考えられます。

②原因／治癒

吃音の原因については現在までのところ分かっていません。これまでに身体的な機能や素質等に関連を求める素因論、不安定な自己認識や人格構造に原因を求める神経症説、周囲の刺激に対する反応として身についたとする学習説など様々な説が提唱されてきましたが（これまで唱えられたいくつかの仮説については、次の2. (2)を参照）、現在のところ吃音を説明できる決定的な原因は見いだされていません。近年における脳科学や遺伝研究等の進歩は、脳の活動レベルでの何らかの問題や、遺伝的要因と環境的要因の交互作用等が吃音に関与する可能性を示していますが、吃音の原因を完全に説明できる理論は未だありません。したがって、現時点で、吃音のある子どもへの指導に関して、原因に基づいた方法論が確立されているわけではありません。

幼児期の吃音は特に指導・支援を行わなくても自然に症状が消失する、いわゆる自然治癒の確率が高いですが、学齢期以降になると低くなるといわれています。症状が消失する場合とそうでない場合の特徴は分かっておらず、それを予測することは現在のところ困難です。このように吃音は、症状が消失する場合もしない場合もあり、見通しが持ちにくいところも特徴といえます。

また、どのような状態を治癒というのかについても、たとえば、完全に症状が消失し自然な発話において全くどもらない、意識的に気をつけて話せばどもらない、症状はあるが本人の生活に支障がなくなる、等々様々な考え方があり、吃音が治癒するとはどういうことなのかについても見解が混在している状況です。

③その他吃音に見られる特徴（随伴症状／波／注意転換効果／予期不安／進展過程）

吃音のある人が話すときに、顔をゆがめたり、手を動かしたり等の随伴症状（次の2. (1)を参照）を伴うことがあり、これは、吃音の症状から抜け出すためにしようとした動作が身についたものと考えられます。また、症状が目立つ時期と比較的目立たない時期の「波」があることも特徴と言えます（2. (1)を参照）。

さらに、注意転換効果（ディストラクション効果）といわれる、他者と一緒に話すとき、音を聞きながら話すとき、いつもとは異なった話し方をするときなどに吃音症状が減少することや、苦手な音（出しにくい音）や場面があることなども分かっています。

「次に話すときにうまくいかないのでは、どもるのでは」という予期不安は吃音のある人を苦しめる一つの要素ですが、このような漠然とした不安の場合も、「このことばのこの文字の時にどもるにちがいない」といったかなり確信に近い不安を持つ場合もあります。

吃音は発吃から時間が経過すると変化し、一般的に言語症状は、連発の症状から伸発、難発へと移行し、本人の意識は、吃音を気にしないで話す状態から、吃音を隠す、避けようとする状態へと移行します。これをまとめると以下ようになります。

第一段階：軽い連発が中心で、あまり力まない話し方。話すことへの不安やフラストレーションはなく、意識していない。

第二段階：話し方に変化が生じ、伸発が多くなり、話すときに意識し始める。

第三段階：難発の状態になり、発語に対して緊張が生じる。随伴症状も現れ、予期不安が起ってくる。

第四段階：難発の状態が激しくなり、頻度も多くなる。予期不安や話すことへの恐怖が強くなり、話すことを回避する行動も表れる。

ただし、この吃音の進展についても個人差が大きく、言語症状と本人の意識・深刻さは必ずしも一致するとは限りません。自分の話し方、吃音に対して他者から否定的な見方をされる経験の

蓄積は、症状や意識の進展に影響すると考えられています。

(2) 吃音を捉えるにあたって

①ジョンソンの言語関係図（立方体）

ウェンデル・ジョンソンは吃音の問題について、言語症状、聞き手の反応・態度、吃音がある人自身の反応・態度の三要素を、立方体の各辺の長さと同様に考えて考えました。

言語症状は、連発、伸発、難発、随伴症状等の頻度・状態等で、重い症状であるほど辺が長いと考えます（X軸）。聞き手の反応・態度は、聞く側の吃音を気にする程度や、軽蔑、否定的態度が大きいほど辺が長いと考えます（Y軸）。吃音のある人自身の反応・態度は、自身の話し方に対する否定的な捉え方が強いほど辺が長いと考えます（Z軸）。そしてこれら、X軸、Y軸、Z軸の長さの積が吃音の重さ・深刻さと考えます。

このような捉え方からすれば、吃音の問題は表れている症状の重さだけではないことが分かります。症状が比較的重くても、聞き手が吃音の状況にとらわれずに、話の中身をしっかりと聞いてくれたり、吃音を肯定的に受け止めてくれたりする、あるいは、吃音のある人自身が自分の話し方に対して肯定的な解釈をしている等によっては、吃音の深刻さは随分異なると言えます。

この考え方は、吃音以外の言語障害においてもあてはまりますが、指導・支援を考える際に、言語症状だけでなく、聞き手や吃音のある人自身の捉え方にも目を向けていくことの重要性を示しています。

②吃音問題

これまでにも触れたように、吃音の問題は、症状があることすなわち話すときにつかえること、それによって話すことに不便さがあること等の言語症状のみにあるものではありません。

吃音のある人は、流暢に話せないことを予期し、話すことに不安を持ち、回避する等話すべきところで話せないことや、意に反して他人に合わせてしまう、何事にも消極的になる、人や社会に対して恐怖を抱く、自己に対する否定感等、社会生活上の様々な問題を抱えることも少なくありません。このように吃音の問題は、言語の症状だけでなく、吃音があることに起因して生じる様々な事柄に目を向けて捉える必要があります。

③吃音への向き合い方

吃音は原因が解明されておらず、指導法が確立していないこと、症状が消失する場合も生涯にわたり消失しない場合もあること等から、吃音に対する向き合い方、考え方も人によって様々です。症状が消失したという人の存在を励みに、吃音を治す、どもらない話し方ができるように取り組もうとする人、症状の消失は求めないけれどもある程度コントロールできたり、楽な話し方ができるようになりたいと考える人、吃音を自分の一部と考え吃音を受け入れうまくつき合っていくと考える人、等々多様です。当然、同じ人でも考え方が変化することもあります。

向き合い方、考え方は様々だとしても、また、紆余曲折があるとしても、人生の出来事の負の部分全てを吃音のせいにするとか、吃音であることは劣ること、いけないことと捉える、吃音である限り人生は切り開けないと考える、等々、吃音に振りまわされ翻弄されると、人生の様々な時期における重要な課題やなすべきことがおざなりになる、といったことにもなりかねません。また、幼児期、学齢期、思春期にある場合は身体的にも認知的にも精神的にも発達・成長の途上

であることに配慮する必要があります。

ことばの教室担当者は、吃音のある子ども（人）が自らの吃音とうまく対処していけるよう、一緒に考えていく存在の一人であることが求められます。

(3) 指導・支援の視点

先に述べたように、現在のところ吃音症状を確実に消失させる指導法はありませんが、ことばの教室で行われている実践を類別すれば、言語症状の軽減・話し方の改善に向けての指導、吃音の症状を上手くコントロールすることに向けた指導、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指導、自己肯定感を支えていく等心理的側面への指導・支援、吃音のある子どもが話しやすく暮らしやすくなるよう吃音に対する周囲への理解・啓発を行う、等の取り組みが挙げられ、様々な角度からの実践がなされています。

①言語症状への指導・支援

a. 楽に話すこと、話すことの楽しさを経験させる指導

子どもが、話せた、伝わったという満足感や話すことの楽しさを充分味わうことを第一に考えます。話すことに対する意欲、楽しさ、話しやすさなどは、聞き手等周囲の状況によって異なることから、吃音症状が出ないように気をつけなくても、とにかく自分の話し方で話してもいいと思える経験、楽に話をする経験を積むこと、話し方に注意を向けず、話したいことを話すということを重視します。指導者、聞き手に求められることは、子どもの話し方に注意を向けて聞くのではなく、話そうとしている内容に注意を向け、子どもが話したいと思えるような雰囲気を作ることです。子どもが「先生の前ではどもらないように話さないといけない」と感じるような雰囲気ではうまくいきません。子どもが好きな遊びやゲーム、子どもと指導者が共に夢中になれる活動を通して話すことも考えられます。共通に好きな話題、事柄を見つけることが重要です。そのためには、子どもがどのような話題が好きなのか、どのような活動が好きなのかを知る必要があります。当然、なんでも言いたいことが言える状況、雰囲気作りは不可欠です。

b. 流暢に話せたという自信をもたせる指導

子どもによっても異なりますが、流暢に話せたという体験が、自信や話す意欲につながったり、症状にも変化をもたらすことがあります。例えば、物語などを一緒に読む、リズムをつけて読む等によって、流暢に話せる場合があります。ただし、効果は一時的であることが多いので、「やっぱりダメだ」等、自己否定に陥らないように留意する必要があります。他の実践例としては、速度を変えて読む（例えば、ウサギさん読み、カメさん読み、等）、変わった読み方をする（例えば、お経を唱えるように、ロボットが話すように、怒って話すように、泣きながら話すように、等）、ゆっくり話す（例えば、聞こえにくい人に話しかけるように、幼児に話しかけるように）、等々があります。

c. 楽にどもる指導

苦しい吃音ではなく、楽な吃音にする、楽にどもることを目指す指導で、わざと楽にどもること、苦しい吃音症状が現れるのを防ごうとするものです。苦しい話し方（難発）を楽な話し方（連発、伸発）に変えることを基本とし、吃音には様々な症状（楽な話し方、苦しい話し方）がある

ことを知らせ、単語を意識的にわざと楽にどもる練習をして、難発や予期不安が生じたときに利用できるようにするというものです。

話し方そのものに対する指導は、子どもが話す自信や意欲をもったり、より話しやすい話し方を見つけたりすることに狙いがあり、こうした取り組みの中で、子どもが吃音は劣ったもの、治さなければならないものとして捉えてしまわないように配慮する必要があります。

d. 脱出法の指導

難発の状態の時にどのようにしたら抜け出せるのか、脱出できるのか、その方法を指導する場合もあります。ただし、誰にでも有効ということはなく、個々に考える必要があります。例として、最初の音を引き伸ばして発音する方法、口の構えを一度解消してはじめからやり直すという方法、息を少しずつ出すようにして発音する方法などがあります。

e. 苦手な語や場面に対する不安・緊張の解消に向けた指導

子どもが特定の語や場面に対する苦手意識から、不安や恐怖を抱いている場合もあります。過去の失敗経験からもたらされていることが多く、その場面を設定し練習する、苦手な語や場面に對して自信を得る指導をすることが行われる場合もあります。

②コミュニケーションに関する指導

コミュニケーションは話し手と聞き手の共同作業であり、そこに通じにくさ、伝わらなさ等があるとすれば、それは話し手、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考えられます。したがって、相手に伝えたい、分かってほしいという意欲・気持ち、相手の言いたいことや思いを理解したいという気持ちが大切であり、そのような気持ちが生じるような関係、相互にわかり合えるような関係を、子どもと指導者との間で築くことが必要になります。そのために子どもと指導者が同じ思いを持つ、共感が生じるような取り組みを考えることも大切です。

コミュニケーションは上手に話さなければ通じない、成立しないものではなく、意欲、気持ちが大切であることを理解させる実践でもあります。どもらないように話すのではなく、どもってもより伝える工夫、表現の工夫等が指導内容となりえます。具体例としては、演劇に取り組み人物の気持ちが伝わるようにセリフを言う、様々な声の出し方を工夫する、詩の朗読をする、ビデオ等を用いて様々な場面の実況アナウンスをしながら迫力、臨場感等が出せるようにする、等が挙げられます。

③自己肯定感を支える等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関わりに自信をなくし不安が生じたり、失敗や非難・叱責された経験などから自己を肯定的に捉えられなくなるといった問題が生じる場合も少なくありません。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支えていくことが重要な指導・支援になります。

子どもが自分の話し方、吃音に否定的にならず、むしろ肯定していくためには、子どもが吃音のことを避けて直面する必要があります。しかし、指導者が子どもが吃音を意識することを恐れ、指導者自身が吃音から逃避していると、吃音と向き合おうとしている子どもを支えることは困難です。さらに、指導者が吃音を否定的に見る、劣ったもの、悪いもの、治さなくてはいけないものとして捉え

れば、子どもも自己の吃音を肯定することは難しくなります。このように、指導者側の吃音観や姿勢が問われ、指導者が子どもとともに吃音と向き合うことがまず大切なことと考えられます。

子どもが吃音と向きあうための一要素として、子どもと指導者の間で吃音のことを話題にできる、吃音のことを話すこと、語ること、そのような雰囲気を作ることが重要です。子どもが吃音のことを話題にできる、語ることができるということは、吃音から逃げない態度の表れと考えられ、指導者と子どもが吃音のことを話すことは実践の重要な柱の一つと言えます。しかし、子どもとの関わりの中で吃音のことを話そうとしても困難なこともあります。話したくない状況の子どもの場合など、子どもの気持ちに沿うことは大切にしないといけません。指導者側の話し態度や構え、話の向け方、話のもっていき方等によるところも大きいと考えられます。日々の出来事、エピソード、思いなどを語り合っていると、その中で吃音のことに触れられるということもあります。また「今度司会の順番がまわってくるがどう切り抜けるか」等々、具体的な状況をどうしたらよいか一緒に考えるといったことも取り組みの一つです。早口ことば、ものまね等、話し方に視点を当てた遊びやゲームへの取り組みが、自己の話し方にまなざしを向け、結果として吃音のこと、自己の話し方のことを子どもと指導者が話すことにつながる場合もあります。その他、吃音の人が登場する小説・物語・絵本の利用等も考えられます。

成人吃音者の体験談の中には「吃音に波があることを知っていれば、症状が重くなった時期に冷静でいられた」等があり、吃音のこと、自分の吃音の特徴を子ども自身が知っていくことも重要な支援の視点です。吃音のこと、自己のこと、自己の吃音のことをよく知っていくこと、学んでいくことで、様々な対処の仕方を見つけることや吃音による問題を変化させることにつながると考えられるからです。吃音についてのワークシートやクイズによって吃音に関する一般的知識を学んだり、たとえば、自分がよくどもる場所を考える、よくどもる時を考える、自分のスピーチの録音を聞く等、自己の特徴を学んだりする実践などが挙げられます。

吃音について知っていくことは、個別指導の場だけでなく、数人の吃音のある子どもの指導時間が同じになるように工夫して、小グループによる実践を行っている場合もあります。そこでは、自由会話、テーマを決めた会話、学校生活場面を想定した「こんなときはどうするか」という相談、相互の悩み相談、第三者の悩みごと（実際の悩み、指導者が想定・作成した悩み、等）に対して一緒に解決策を考える、等々、様々な取り組みがあります。グループによる実践には吃音について学ぶことだけでなく、吃音があるのは自分だけではないことを知る、仲間の存在を知る、語り合うことのよさを知る、様々な体験を交換できる、相談できる、友達の吃音との向き合い方を学べる、等々の意味もあります。

④家庭・通常の学級等、周囲への啓発

ジョンソンの言語関係図からも分かるように、吃音は聞き手等周囲の態度・反応によっても左右されます。家族や通常学級の担任等、子どもを取り巻く周囲に対して、吃音に関する正しい情報を提供し、周囲の吃音に対する偏見、迷信を払拭することが重要な支援となります。どもると周囲が怪訝そうな顔をする、悲しそうな顔をする等は、吃音にとってよくない影響を与えます。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。

通常の学級に対する理解啓発授業や、保護者への学習会、懇談会、教室便り等による啓発や、ことばの教室来室時の指導者も交えた保護者同士の落書き帳の記述のやりとり等の実践も行われています。

吃音について知っておくことで、吃音のある子どもへの無神経な対応を防ぐことができます。

家庭において吃音の話題に蓋をしないことで、子どもが家族に悩みを話しやすくなったり、また、通常学級の担任や関係者に吃音のことを正しく伝えることで、子どもが嫌な経験をすることが防げたりします。保護者や関係者に情報を上手く伝えていくことで、子どもが話しやすく、暮らしやすい学級や家庭づくりに役立つと考えられます。

以上、指導・支援の視点として、①-④の項目に分けて、具体例も取り上げながら述べました。子どもの状況や思い等を受け止めながら実践していくことがまず大切であることは言うまでもありません。子どもや保護者によっても、また指導者の考え方によっても取り組みは異なりますが、上に述べた指導・支援の視点は、ある子どもに対してある視点のみが用いられているとか、ある子どもにある視点からある側面にだけアプローチされているというよりは、多様な視点から多様な側面にアプローチされている、子どもの状況を考えながら、多面的・総合的なアプローチがなされているのが近年のことばの教室における実践の傾向と言えます。

全国のことばの教室担当者の研究協議の場である全難言協全国大会における近年の吃音に関する実践報告においても、言語症状だけに視点を当てた報告は少なく、自分を見つめること（佐藤，2009）、吃音と向き合うこと（野村，2009；和田，2008）、表現する意欲を高めること（下村，2008）、吃音や自己について知ること（楠，2007）、子どもと話すこと（杉原，2007）等に視点をおいた多視点からの取り組みが報告されています。指導者の吃音指導に対する考え方、子どもとの関わり、向き合い方を見つめることを通して、子どもにとって楽にどもれるということの意味を考察した中村（2006）の報告や、子ども、家族、在籍学級の各々へのアプローチを意識し、グループ指導や在籍学級での理解啓発授業の取り組みを実践・考察した片岡（2005）の報告などもあります。

いずれにしても、子どもや保護者を見つめ、指導者自身が自己の吃音観を問い見つめつつ、子どもと共に吃音との向き合い方を模索しながら、子ども自身が吃音による自己への縛り、制限から解放されることを願って、多様な視点からなされている取り組みが多くなっています。

(4) 学校外や当事者を中心とした取り組み

休日等を利用して、吃音のある人や子ども、保護者、関係者が集い行っている取り組みの場や、当事者団体（吃音のある人の団体）が行っている活動の場もあります。食事作りやレクリエーション活動、演劇活動等様々な活動がそれぞれの集いの場で行われています。多くに共通しているのは相互の語り合いを大切にしている点です。

ことばの教室でのグループでの実践と同様な意義はもちろんですが、特に、成人の吃音者に多く出会え、体験談を聞くことができる、将来の様々な状況を学べる、どもっても大丈夫ということが実感できるといったメリットはより大きいと考えられます。またそれは保護者にとっても同様であり、さらには、ことばの教室等の指導者にとっても、当事者から学ぶことができるという意義があります。

こうした取り組みは、ことばの教室における授業時間内の実践としては困難なことかもしれませんが、成人吃音者の体験談を聞く等、工夫によっては教室の実践に取り入れられる事項もあるかもしれません。また、ことばの教室担当者が、地域の吃音のある人たちの活動の場について情報を得ておく、吃音のある人とのつながりを作る、といったことは吃音のある子ども本人や保護者への情報提供の意味でも大切なことと考えられます。

2. 情報収集、吃音の検査、原因論、指導方法についての補足と用語解説

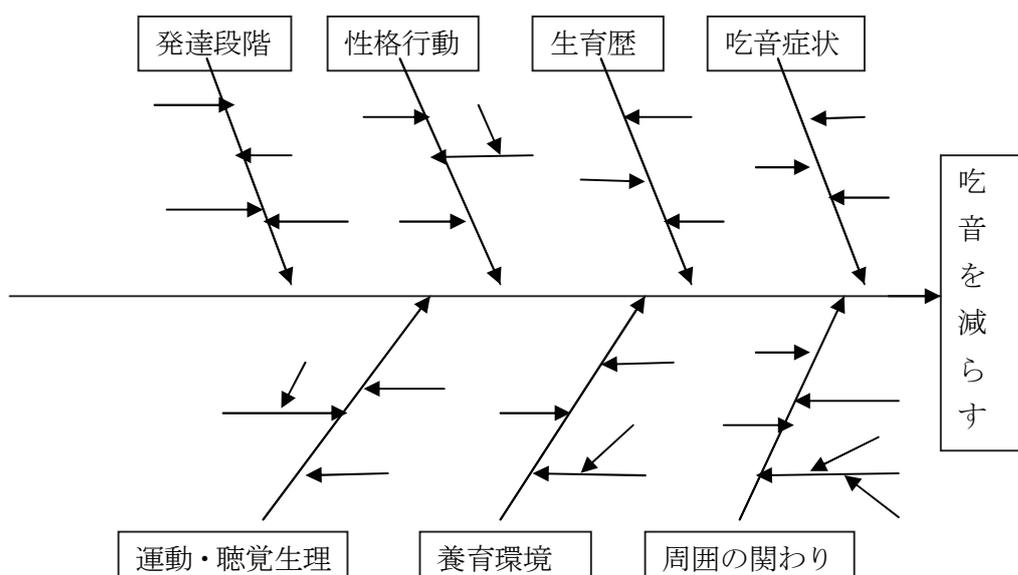
(1) 情報収集と吃音の検査

①特性（関係）要因図

特性要因図は本来、品質管理を行う上で、影響を与える多数の要因を整理・把握する目的で、石川馨（東京大学教授）が考案したもの。品質管理（Quality Control）を行う七つ道具の1つに数えられる。

この手法を使って、吃音児の環境要因を整理・把握し、指導計画を作成している。各吃音事例の特性（解決すべき課題）と、それに影響を与えるさまざまな要因の関係を系統的・階層的に整理した図を特性要因図という。特性がはっきりと絞り込まれているとき、それを解決するための項目を検討したり、発生原因を追及したりするために使われる。フィッシュボーン チャート（魚の骨）ともいわれる。

表記法は通常、右端に特性を置いて水平の矢線（背骨という）を引き、その上下から斜めに接する矢線（大骨）で要因を示す。“要因の要因”は順次、中骨、小骨と分岐していく。例えば下記のように作成する。



②吃音の方程式

チャールズ・ヴァンライパーは吃音の頻度や重症度等に変動が起こる原因を、以下の方程式によって説明しようと試みている。

$$S = \frac{(PFAGH) + (SfWf) + Cs}{M + F1}$$

・ ・ ・ 吃を悪化させる要因
 ・ ・ ・ 吃を軽減する要因

P (Penalty 罰) ; 吃ることに対し罰がくわえられたり、過去に与えられた記憶があるとき

F (Frustration フラストレーション) ; 経験または記憶に残っているすべてのタイプのフラストレーション

A (Anxiety 不安) ; 吃ることに不安があるとき

G (Guilt 罪) ; 吃ることに罪の意識がある

H (Hostility 敵意) ; はげ口の必要な敵意がある

- Sf (Situational fear 場面に対する恐れ) ; 過去の不愉快な経験にもとづく場面に対する恐れ
 Wf (Word fear) ; 過去の不愉快な記憶に基づく特定の音または語に対する恐れ
 Cs (Communicative stress 話すことに関する心理的圧力) : 話すことに関する心理的圧力の大きな場面あるいは重要なことを伝えなければいけないとき (伝達責任)
 M (Morale 士気) : 士気ないし自我の強さまたは自信
 Fl (Fluency 流暢さ) ; 本人の感じる流暢さの程度

言語障害の基礎用語の解説 (吃音)

<p>波現象</p>	<p>吃音が顕著に目立つ時期と目立たない時期が交互に現れてくることがあり、この現状を波現象という。それぞれの期間が数日から数ヶ月と個人差が大きい現象で、吃音が目立たなくなった時期に「治った」と思ってしまうこともよく起こりがちになる。吃音が進展していく過程では、この現象を繰り返しながら慢性化していくという報告がある。吃音が治癒していく過程にも同様の現象が認められるともいわれている。</p>
<p>随伴症状</p>	<p>吃音症状の一つでことばが出てこないとき最初の音をうまく出すために助走的な役割をする運動や、吃ることが予測されるときに吃音をごまかすための動き等を指して随伴運動と言う。具体的には、何度も瞬きをしたり舌打ちをしたりする。また、リズムをとるために、手を振ったり、何度も手指を絡ませたり、足踏みしたり、指の骨を鳴らしたりする。</p>
<p>音読検査法 (ジャックとまめの木)</p>	<p>発話における言語の状態を検査する方法で、頻度、一貫性、適応性の3側面を調べるものである。この種の検査にはまだ標準化された検査はなく、ことばの教室では国立聴力言語障害センターで作られた「ジャックとまめの木」による音読検査が広く一般的に使われている。3側面の評価の仕方については、別の項目 (吃音頻度、一貫性効果、適応性効果) を参照。</p>
<p>Hu式親子言語関係 診断検査</p>	<p>内須川洸が親子関係は当然親子言語関係にその影響を及ぼすが、同じものではないとの考えから考案された「親子言語関係診断テスト」の標準化の研究を通して改訂されたものである。内容は親子言語関係を「拒否的言語関係」「指導的言語関係」「抑圧的言語関係」「不安的言語関係」「服従的言語関係」の因子からテスト項目が作られている。</p>
<p>吃頻度</p>	<p>文章を読ませ、その中の音節や単語あるいは文節の数に対する吃った割合を表したもので、次のように求める。</p> $\text{吃頻度} = \frac{(\text{音節} \cdot \text{単語} \cdot \text{文節}) \text{単位で吃った数}}{(\text{音節} \cdot \text{単語} \cdot \text{文節}) \text{単位の数}} \times 100$ <p>この吃頻度は吃音の評価として使用するには妥当性という点で課題が残る。それは、文章を読むという設定が普段の会話状況とかけ離れていることや吃音には波現象があること、単語や文節単位を基準にしたとき同一の単位内で複数回吃った時どう処理するか等から、吃頻度だけで吃音症状を判断することは困難といえる。参考資料程度と考える方がよい。</p>

<p>一貫性効果</p>	<p>同じ文章を繰り返し読むと同じ語で吃る現象を数値化したものであり、以下の式で算出することができる。</p> $\text{一貫性効果} = \frac{1 \text{ 回目} \cdot 2 \text{ 回目両方で吃った音節数}}{2 \text{ 回目で吃った音節数}} \times 100$ <p>これは、その語が吃音を引き起こす何らかの刺激となっていると考えられ、吃音の予測や不安と関係があると言われている。この数値が高いと吃音を予測する傾向が高く、逆に低い場合は予測する傾向が低いことが分かっており、吃音の重症度の一側面を表していると考えられる。</p>
<p>適応性効果</p>	<p>同じ文章を繰り返し読むと吃音が減ったり増えたりする現象があり、これを数値化したもので、次の式によって算出される。</p> $\text{適応性効果} = \frac{1 \text{ 回目に吃った音節数} - 2 \text{ 回目に吃った音節数}}{1 \text{ 回目に吃った音節数}} \times 100$ <p>こうした吃音の増減は心理的不安傾向と関係すると考え、吃音の重症度や改善との関連に注目している研究者もいる。しかし、吃音は環境や心の動きに影響されやすく変動していくことや、吃りやすい語を気付かせ予期不安を大きくすることも考えられるなど、適応性効果がもたらさないことの学習であるのかはまだ多くの議論がある。</p>

心理検査法

<p>バウムテスト</p>	<p>スイスのコッホが、職業適性の検討や教育相談の補助的手段として活用するものとして考えられたものである。投影検査の一つとして分類されるもので、現在では広く心理臨床、精神科臨床、学校臨床の分野で人格診断の補助手段として活用されている。A4の紙に「実のなる木の絵を描いてください」の教示をする。時間的な制限はない。分析は筆跡学や空間象徴理論などに従って行う。</p>
<p>P-Fスタディ</p>	<p>アメリカのローゼンツアイクによって考案された制限投影法で、正式名称は「欲求不満反応評価のための絵による連想研究」である。これは検査道具としてではなく、欲求不満の諸理論を検討するためのもので、投影的方法論に関する所持言を吟味する用具として企図されたもの。テストではなくスタディと呼ぶ根拠である。これは絵を見て話しかけている人のことばを読み、吹き出しが空白になっている人がなんと答えるか、最初に浮かんだことばを書きなさいとの指示で行うものである。結果は記入された欲求不満場面における反応語の内容が、どの方向に攻撃が向いているか（外攻、内攻、無攻）攻撃の型はどうか（障害優位、要求固執、自我防衛）を6つの反応類型に分類して評価する。</p>

原因論等

<p>破壊説</p>	<p>脳の器質的な問題によって起こるとする考え方で、脳血管障害の後遺症とか、利き手を無理に変えたために言語を操作する大脳半球に混乱が生じた結果とする考え方（大脳半球優位説）、自分の声をモニターする聴覚機能の異常（DAF）、血液に含まれる物質の代謝異常等に吃音の原因を求める考え方を言う。</p>
------------	---

<p>診断起因仮説（診断原生理論）</p>	<p>ウエンデル・ジョンソンによって出された仮説で、「障害としての吃音は、診断する前にあるのではなく、診断されてから発展するものだ」と述べている。</p> <ul style="list-style-type: none"> i) 多くの場合、吃音児は専門家でない人に初めて吃音と診断されている。通常父か母である ii) 非専門家が吃音と診断しているものは多かれ少なかれ幼い子には特有の正常なためらいである。 iii) 障害としての吃音は診断される前にあるのではなく、診断されてから発展するのであり、診断とそれに伴って起こる態度反応がその重要な原因となる。
<p>予期闘争仮説</p>	<p>言語発達等の成長の著しい時期に周囲の過剰な関わりや母子関係や友人関係等の状態で、過度に自分の話し方に意識が向き過度の緊張感が起こった結果吃音が起こるとする仮説である。</p>
<p>欲求抑圧仮説</p>	<p>精神分析家から提唱された仮説で、幼い時期に何らかの外的あるいは内的な変化が、心の発達の妨げになったときに起こるとする考え方で、乳幼児期に母親からの授乳行動といった自然な欲求に対する満足感の不足等の経験が無意識に吃音という形で現れるという説である。また、話そうとする欲求と黙っていようとする欲求の間に起こる抗争が原因となると考える説もある。</p>
<p>指導方法等</p>	
<p>スピーチガイダンス</p>	<p>保護者に吃音について理解してもらい、子どもと接するときの親の態度や行動を変化させることで吃音の軽減を目指す方法である。4つの点について保護者指導を行うことが多い。</p> <ul style="list-style-type: none"> ①子どもに話しかける折「間」を置くように心がける ②出来るだけゆったりとした雰囲気ですす ③短くて簡単な文章ですす ④子どもの話す内容に合わせる
<p>流暢に話す／楽にどもる</p>	<p>吃音を指導する立場には、「流暢に話す」立場と「楽に食べる」立場がある。「流暢に話す」立場は吃ることなくなめらかに話すことを目標とする。目標とする「自然な流暢性の獲得」が達成できないときは「コントロールされた流暢性」（話し手が流暢に話すために自分の話し方を意識したり工夫したりして話す）に目標を変更する。しかし吃音を受け入れることに目標を変更することはない。この方法は一時的に吃音を抑制したり、うまく適用して完全に除去できる場合もある。しかし、再発したり、以前より悪化する逆戻り現象が多く見られるという研究者もいる。</p> <p>「楽に食べる」立場は、流暢に話すことにこだわらず、吃音に直面することによって吃音を受け入れることを目標とする。指導当初は「自然な流暢性」「コントロールされた流暢性」を目標にすることもあるが、それが達成できないときは「受け入れることが出来る吃音」（吃症状は顕著に見られるが自分の話し方に否定的でなくまた回避することなく以前より気楽に吃っている状態）へと目標を変更する。この考え方は吃音を年長者になっても残した場合の、吃音者の人生観に大きく影響を与えたと考えられている。</p>

<p>環境調整法</p>	<p>ことばの教室の担任は子どもへの直接指導に重点を置きながら、家庭や学級担任への働きかけを通して子どもを取り巻く環境をストレスの少ない、話しやすい環境へと調整していく方法。保護者には、正しい吃音の知識を提供したり、子どもの吃音や心の成長に影響を与えている要因を整理し、その改善等を保護者とともに考え支援していくことが重要である。また、学校生活は子どもに大きな影響を与えるもう一つの環境であるので、学級担任と定期的な情報交換が必要である。まず、学級内での子どもの様子を聞き、吃った時の接し方（特別な配慮は不要）や冷やかすような態度をとる仲間への指導等子どもにとってストレスの少ない楽しい学級づくりについて、具体的に検討していくことが必要である。また、クラブ活動等子どもが意欲的に取り組める活動を提供することは積極的な態度を形成するので、吃音に立ち向かうことに効果的であり学級担任と意見交換していくことも重要である。</p>
<p>心理療法</p>	<p>1) 遊戯療法 遊びを通して子どもが外的な機制に縛られることなく思うように行動し吃音による心理的な緊張感の減少や対人関係の不安等を改善する方法である。対象年齢は幼児期から学童期の段階とされている。この療法の過程に出現する「攻撃的行動の出現」に伴って、吃音は軽減し、攻撃的行動が多発するようになると吃音が消失するとの報告もある。</p> <p>2) 行動療法 「吃音はことばを作り出す筋肉の緊張に伴う学習された行動」との理論の元に、リラクゼーションの中で吃るという学習された行動を新たな行動パターンに変容させるというやり方である。</p> <p>3) 催眠法 暗示によって心と体に変容を促す方法である。暗示にかかった状態で治療的な働きかけを行うものである。</p> <p>4) 自律訓練法 自己暗示によってリラックスし、心身ともに最もバランスのとれた状態を作り、人間の生命力や自然治癒力を引き出す方法。この方法によって吃ることに対する心理的不安材料を取り除き、緊張感を開放し、結果として吃音を消失させようとする。</p> <p>5) 系統的脱感作法 不安階層表 面接を通して、不安を感じることば・状況・人・物等すべて書き上げ、不安が多きいものから小さいものを順序よく整理した表（不安階層表）を作成する。そのうえで、心身がリラックスした状態で不安の一番小さい項目をイメージし、その時に感じる不安や緊張を消去していく。イメージの中で不安や緊張を感じなくなれば次の項目へ移る。最終的には吃に対する不安や緊張をすべて取り除き、吃音症状の改善を図る方法である。</p> <p>6) 心理劇 グループ指導法の1つとして取り入れられている。子どもは自分の役を選択し台詞を考え自由に演じる。この演じる中で、自分の中にいるもう一人の自分に気づいたり、うまく自分の感情を出し切れなかったことを再度出せることを劇中で経験することで、実生活での自信ある行動へとつなげていくことが可能となる。こうした経験により吃に対する緊張感や不安から解放され、吃音症状を軽減させていこうとする方法。</p>

斉読法	<p>複数の者と一緒に音読すると吃が減少するという現象を活用して指導する方法。具体的には、除々に一緒に読む人数を減らしたり、指導者が一緒に読む際、徐々にささやき声にしたり、ハミングにしたりして最終的には一人でもうまく音読できるようにする方法。なぜ一緒に読むと吃が減少するかについては、他の人の読む声に注意がそれる（注意転換）、吃っても周囲に気づかれない安心感、他人のリズムに合わせる（リズム効果法）、他人の声で自分の声が聞きにくくなる（マスキング法）等によるのではと考えられたりするが十分解明されていない。</p>
リズム効果法	<p>リズムカルな運動や音（メトロノームや手拍子などでリズムをとること）の中で話すと吃音が減少するという現象を活用する方法。</p>
遅延聴覚フィードバック法（DAF法）	<p>特殊な装置を使い、自分の声が耳に届くまでの時間を少し遅らせると、吃音でない人は吃音に似た非流暢な話し方になり、逆に吃音のある人は0.15秒～0.2秒ほど遅らせることで吃症状が減少することがある。この現象を使って指導に活用する方法。このことから吃音と聴覚が関係するのではないかと推測できるが断定できるところまで研究が進んでいない。</p>
シャドウイング法（影踏み法）	<p>指導者が音読する文章を後から追いかけるように音読する方法。</p>
タイムアウト法	<p>どもったら話すことをやめさせ、約10秒後に再度話せる状況を与える方法。中断させられた子どもは深い感情を持ち次回からは吃音を抑制させようとする力を活用する方法。罰療法ともいわれる。</p>
引きのばし法（呼吸発声法）	<p>一息で長い時間はき続ける練習をして、ゆったりとした呼吸法を身につける。その後吃音症状の引き延ばしと同じ状態を作り、阻止や連発が起こらないようにする。やがて引き延ばす時間を短くし、自然な話し方にしていく方法。</p>
アサーション・トレーニング	<p>自分の意見も相手の意見も尊重しながら、自己主張していく人間関係の結び方を習得する方法。自己主張が不十分なため対人関係の中で不安や不満、緊張を高めている場合に、これらをうまく処理する技能を習得させることで、よりよい人間関係を作らせることに活用されている。</p>
セルフ・ヘルプ・グループ	<p>相互援助を通して、メンバーの問題を改善し、よりよい生き方を求める自助グループ。</p> <p>①吃音の正しい知識を得る；吃音と付き合うに必要な吃音についての知識・・・専門家の協力が必要</p> <p>②コミュニケーション能力を高める；話すことを重視したこれまでの在り方からコミュニケーションのトータルな能力を身につける</p> <p>③自分を知り、自分を高める；吃音の専門家だけでなく、人として自分らしくより良く生きるための実践をしている専門家から幅広く、また食欲に学ぶ</p>

<引用文献>

- 1) 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.
- 2) 楠 雅代（2007）：吃音を知る。自分を知る。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，59-62.
- 3) 中村勝則（2006）：「楽にどもれるようになる」ということの意味 ―吃音にともに向き合いながらの評価と指導―．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，35-38.

- 4) 野村圭子 (2009) 吃音と向き合っ て — A児との歩み—. 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.
- 5) 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 —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—. 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.
- 6) 下村絹子 (2008) 表現することへの自信と意欲を高めるための指導の在り方 —自分らしさを見つけよう—. 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, 66-69.
- 7) 杉原晃 (2007) 吃音のある子どもへの支援. 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, 27-30.
- 8) 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.

<参考文献>

- 9) 青山新吾 (2009) 吃音のある子どもたちへの指導 —子どもに届けるメッセージ—. 明治図書.
- 10) バリー・ギター (著) 長澤泰子 (監訳) (2007) 吃音の基礎と臨床 —統合的アプローチ—. 学苑社.
- 11) 廣瀨忍・堀彰人 (編) (2004) 子どもがどもっていると感じたら —吃音の正しい理解と家族支援のために—. 大月書店.
- 12) 伊藤伸二 (2004) 知っていますか? どもりと向き合う一問一答. 解放出版社.
- 13) 伊藤伸二 (2008) どもる君へ いま伝えたいこと. 解放出版社.
- 14) 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.
- 15) コッホ、C. 著 林勝造他訳 (1970) : バーム・テスト—樹木画による人格診断法. 日本文化科学社
- 16) 国立特殊教育総合研究所 (2007) 吃音のある子どもの自己肯定感を支えるために. 課題別研究報告書「言語に障害のある子どもへの教育的支援に関する研究—吃音のある子どもの自己肯定感形成を中心に—. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所.
- 17) 松本治雄・後上鐵夫編 : 言語障害—事例による用語解説. ナカニシヤ出版
- 18) 坂本龍生・田川元康他編 (1985) : 障害児理解の方法—臨床観察と検査法. 学苑社
- 19) 住田勝美他著 (1964) : 改訂版 ローゼンツァイク P-Fスタディ使用手引き. 三京房
- 20) チャールズ・ヴァンライパー著 田口恒夫訳 (1976) : ことばの治療—その理論と方法. 新書館

<参考ホームページ>

- 日本吃音臨床研究会 <http://www.bekkoame.ne.jp/ichioaki/>
 全国言友会連絡協議会 <http://www2m.biglobe.ne.jp/genyukai/>

第5章 言語発達の遅れの指導事例と基礎知識

I. 【指導事例 5】 言語発達の遅れの指導事例

II. 言語発達の遅れへの指導の基礎知識

I. 【指導事例5】 言語発達の遅れの指導事例

個を大切にしながらグループ指導によりコミュニケーションへの指導を行った事例

1. はじめに

子どもたちは本来、仲間とのかかわりを通してものの見方を広げていきます。また、互いに学び合い、自分と人との違いを受け入れ、協力し合うことを学びながら社会性を育てていきます。通級児の中には、通常学級の中で友だちとうまくコミュニケーションがとれずに、トラブルをおこしたり、孤立したりする子どもたちもいます。コミュニケーションがうまくとれない原因としては、言語発達の遅れや社会性の未熟さ等が考えられます。そこで、グループ指導を行い、これらの課題を解決していくこととしました。

2. 対象となる児童の概要

対象となったのは、学級集団の中で友だちとのトラブルが多い通級児2名（A児、B児）です。2人とも男子で、A児は小学2年、B児は小学1年です。主訴が同じこと、年齢が近く仲間意識を持ちやすいことなどを考えてグループにしました。ここでは、A児を中心に報告します。

(1) 保護者からの主訴

本教室の入級あたって、保護者は、以下のような希望を持っていました。

- ・コミュニケーションが上手になってほしい
- ・話を最後まで聞いて行動できるようになってほしい
- ・感情のコントロールができるようになって、落ち着いてほしい

(2) A児の実態

①家族構成

父、母、本児（8歳）、弟（6歳）の4人家族です。

②幼児期

喃語が出た時期は、8か月、始語は1歳頃でした。二語文が出たのは2歳頃でした。ことばの発達はゆっくりで、同年齢児に比べて遅く、多動が目立ち大変だったと母親は記憶していました。

3歳児から保育園に通いましたが、年少時は友だちを咬むなどのトラブルが頻繁にあったようです。年中になると、咬むことはなくなりましたが、友だちが「嫌」と言っても止められず、しつこくするので、友だちとのトラブルは減りませんでした。

3歳から、A市幼児通園教室でグループ指導や言語指導を受け、4歳にはA市福祉センターで言語指導を受け、5歳からはB町幼児通園教室でグループ指導や言語指導を受けています。

③在籍級での様子

学習面では、細かいところまで注意を払わず、不注意な間違いをすることがよく見られます。また、話が終わらないうちに出し抜けて答えてしまう様子も見られます。図鑑を見るのが好きですが、音読は苦手です。読解は説明文は得意ですが、物語等は苦手です。図画工作や字を書くことは苦手です。運動では、ドッチボールやサッカーは好きですが、縄跳びや鉄棒などは苦手です。

学級では、やるべき事をしばしば忘れ、最後までやり遂げないために常に担任の声かけが必要です。立ち歩きはしませんが、椅子や机で音をたてることがあります。片付けも苦手、机の中や周りには物が散乱しています。勝手なおしゃべりも目立ちます。言いたいことが伝わらなかったり、やりとりの中に割り込んでいったりするために、友だちとよくトラブルになります。また、勝敗にこだわり、負けると怒りだすこともあります。

④家庭での様子

自分の興味のある事を優先して、家族の制止も聞かずにやり続けることがあります。また、やる事が乱暴で、弟とトラブルになることもよくあります。言いたい事を相手にわかるように伝えることが難しく、約束をすぐ忘れてしまうようです。

⑤通級教室での実態把握

言語面：構音に誤りがありました (/r/ - /d/, /t/ - /k/, /s/)。

知的・学習面：本読みやひらがなや漢字を書くことが苦手なようでした。

WISC-III検査結果：VIQ：97、PIQ：94、FIQ：96（7歳7か月時）

全般的な知的遅れはなく「平均」の域です。動作性検査では「組合せ」「積木模様」の項目が高いことから視覚的情報の処理については得意であり、視覚情報処理能力は年齢相応です。言語検査からは、言語力不足が見られ、社会的理解が低い傾向です。そのことから、行動上の問題の背景には、想像力の欠如や他者の意向や感情を察知することの難しさに起因し、状況認知の弱さが関係していると考えられます。

運動機能面：動きのバランスやコントロールすることが難しい様子です。

情緒的心理面：勝敗のこだわりが強く、ルールを守らなかったり、周囲を責めたりすることが見られました。

社会性：みんなと一緒に活動しない行動が目立ちました。

3. 指導方針の立案

A児の抱えている困難さを整理すると、不注意、不器用さ、協調運動の苦手さ、言語表現の未熟さ、社会性の未熟さ等があると考えられます。一方、A児は視覚的認知が良好で、「友だちがほしい」という気持ちや人への関心が高いという長所があります。友だちを求める気持ちはあっても、適切に接する方法が分からないために、孤立感を高めたり、友だちとのトラブルが生じたりするなど学級生活では大変苦戦しています。そこで、A児の抱えている課題の中で、まず社会性を支えているソーシャルスキルの学習が必要ではないかと考えました。具体的には、次のようなスキルです。

- ・相手の言っていることを最後まで聞き、意味内容を理解するスキル
- ・相手に自分の考えを伝えるスキル

- ・知りたいことを質問したり、聞かれたことに答えたりするスキル
- ・相手とことばのやりとりをして結論を導くスキル
- ・日常のことばのやりとりをスムーズにこなすスキル

以上のようなソーシャルスキルを学習する形態として、体験を通して習得するグループ指導が最適と考えました。

【グループ指導を取り入れるポイント】

子どもは、友だちと一緒に活動することを通して自分の考えを話すこと、友だちの話を聞くことを学んでいきます。そして、共通の課題（ゲーム）を順番を守りながら一緒に活動することによって、友だちの努力を褒めたり、認めたり、励ましたりしながら、友だちと協力する・ルールを守る・工夫することも体験を通して学びます。

グループ指導を取り入れることで、ソーシャルスキルを学習することができます。

(1) グループ指導のねらい

指導の中では <モデルやスキルを提示→体験→成功（褒める・認める）> のプロセスを大切に、ソーシャルスキルの向上を目標にしながら、A児の個別課題である巧緻性・協調運動を高め、語彙の不足や表現の苦手さ、そして読み書きの課題などの言語指導も取り入れていくようにします。

【グループ指導をすすめる上でのポイント】

グループ指導では、グループ構成員のそれぞれの課題や課題に即した指導内容等について、指導者間で共通理解しておくことが大切です。

(2) グループ指導の留意点

①グループ構成と指導者について

グループの構成メンバーは、主訴が同じであることや学年が近いなどの要素を加味し、1人1人が生き生きと活動できるような構成とします。また、指導者は役割分担をし、進行役（T1）1名、そして子ども1人1人に対応する指導者2名（T2・T3）とします。

②環境整備について

姿勢保持の難しい子どもたちなので、椅子や机の高さに配慮します。また、気が散りやすく注意がそれないように指導室を片付け、当日使用する教材も指導開始まで目につかないように配慮します。

③指導の流れについて

集中の短さを考慮し、前半は机上の活動として言語面の課題を中心に行い、後半は運動をともなう活動、協調性に関する課題を行うことにします。

④ルールの理解について

ルール理解の弱さや自分に都合の良いルールに変えてやりたがる状態に対して、ルール説明の方法を工夫します。初めは単純化したルールでモデルを提示してから進め、そのルールが定着した後で、子どもたちの考えを入れながら徐々に変化させ、段階的に発展させていきます。「ルー

ルに従えた」「楽しかった」という経験を大切に、参加意欲と自信を高めます。

⑤モデル提示・説明を工夫することについて

言語理解の弱さや注意集中時間の短さを考慮し、ルール説明や提示では、短く・具体的なことばを使います。モデルや絵・文字などの視覚的援助を行います。また、全体指示で理解できない事は個別に指導していくようにします。

4. 指導目標の立案

(1) 長期目標

- ・コミュニケーションスキルを向上させ、より良い対人関係が保てる
- ・「自分でできる」という自己肯定感を高め、自ら解決する力を育てる

(2) 短期目標

子どもたちの実態を考慮して、それぞれの子どもの目標を念頭におきながらグループの短期目標を次のように設定しました。

- ①最後まで話しを聞き、簡単な内容（ルール）を理解することができる
- ②ルールを守って活動することができる
- ③友だちや周りの人の良いところを取り入れることができる
- ④相手に質問したり、聞かれたことについて答えることができる
- ⑤動きのコントロールができる
- ⑥ひらがなを読んだり、書いたりができる

グループの短期目標とA児の個別指導目標の関係を表5-1に示します。

表5-1 グループの短期目標とA児の個別指導目標の関係

グループ短期目標		①	②	③	④	⑤	⑥
A児の目標	・最後まで話しを聞くことができる	○					
	・(指導者の援助があれば)ルールを守って活動することができる		○				
	・友だちの様子を見ることができる		○	○			
	・知りたいことを質問したり、聞かれたことに答えることができる			○	○		
	・粗大運動で動きのコントロールができる					○	
	・音読ができる(分かち書き)						○
	・ひらがなや漢字を書くことができる						○

【グループ活動の目標と個別の指導目標の設定のポイント】

子どもの個々の実態に応じて、グループ目標からより具体的かつ段階的な個別指導目標を設定することが大切です。

5. 指導内容の選定と指導の計画

(1) 指導内容

指導の流れに沿ったそれぞれの活動には、次のようなものが考えられました。

①机上の活動（グループ短期目標①②③④⑤⑥をねらう活動）

- ・色板とり、スリーヒント絵カードとり、ことば集め、バランス人形・ふわふわボールとり、文字当て、絵本、文字・動物カード仲間分け、名前ビンゴ・カード（問題作り）、クロスワードゲーム

②運動をともなう活動（グループ短期目標②③④⑤⑥をねらう活動）

- ・大玉・わっか乗り、エバーポイント・クッション遊び、クッション椅子取りゲーム、カードゲーム、だるまさんが転んだ

【指導内容を考える際のポイント】

「ゲーム」を通して友だちやチームの仲間と楽しいときを過ごすために

- ①少しがんばるとできる課題を設定する
- ②「やってみよう」という気持ちをもたせる
- ③「できた」「分かった」と感じたときに認める・褒める

そして、

- ・人と協力する
- ・ルールを守る
- ・目的達成のために工夫する

などの経験の積み重ねができる内容とすることが大切です。

(2) 活動の中で学ぶ課題・具体的内容

短期目標を具現化するためには次のようなより具体的な目標を立てました。

①最後まで話しを聞くことができる

- ・問題の途中や出し抜けに答えない。
- ・立て続けに答えない。
- ・友だちの答えをしっかりと聞いて、同じ答えを言わない。

②ルールを守って活動することができる

- ・「次の方どうぞ」の声かけをする。
- ・勝手に始めないで「次の方どうぞ」と言われてから始める。

③友だちの様子を見ることができる

- ・友だちの良いところを取り入れる。

④質問したり、答えたりできる

- ・「ヒントを出して下さい」「もう一度問題を言って下さい」「答えは〇〇です」と言う。

⑤動きのコントロールができる

- ・「そっと」の動きをする。

⑥音読ができる

- ・分かれ書きされた文を読む。

6. 前期グループ指導例

前期に行われたグループ指導の一例を示すと次の表5-2のようになります。

表5-2 前期グループ指導の実際

活 動	配慮事項及び指導評価の観点	A児の様子	B児の様子
○日付を記入する ○あいさつ ○今日の予定を知る ①スリーヒントゲーム	・心身の様子を観察する ・課題内容に興味を持たせる	○日付を書くのに自信がない	○ノートを見せてあげながらA児に月・日・曜日を教えてあげる
◇ルールを知る ◎ヒントカードは2種類ある ①ヒントが3つ書かれているカードをひいて読み、相手に答えてもらう (例)リンゴ ヒントⅠ:果物の仲間です ヒントⅡ:外は赤、中は白です ヒントⅢ:名前は3文字で[△△ご]です ②回答が図示されているカードを見て、ヒントを出題者が考える (例) ねずみ 問題を考えてください ヒントⅠ:動物の仲間です ヒントⅡ:体は小さく「チュウ」と鳴きます ヒントⅢ:3文字で、最初の文字は「ね」です	□最後まで話を聞く □ルールを守る □教師のモデル見て取り入れる □教師のモデルや相手の様子を見て取り入れる	[出題者として] ・「最後まで聞くんだよ。」と注意をする [回答者として] ・スリーヒントを聞いても答えが分からない ・「難しくて分からないよ。」 ・答えが分かり、B児に「ありがとう」と言う [出題者として] ・3つヒントを出す (もう一つヒントをあげたら?) ・もう一つ、ヒントを考えて言う ・感謝されて嬉しい様子でニコリ笑う	
②エバーポイントを使って ◇ルールを知る(母親も一緒) ◎4色のエバーポイントを転がす ◎言われた色を手や足でさわる *手と足を使う *「赤と青」「黄・緑・赤」など、好きな色を言う *「イチゴの赤とバナナの黄色」などの発展的な言い方をする ◇言い合いになった時はどうするか、楽しく遊ぶためにはどうしたら良いのかについて話し合う (ルール確認) ◇もう一度、ゲームを行う	□最後まで話を聞く □ルールを守る □動きをコントロールさせる □母子関係の改善 □自分の気持ちを伝える □最後まで話を聞く ・なるべく2人に任せる ・たくさん気持ちを言わせる ・指導者は仲介に徹する	[出題者として] ・2つヒントを考えられたが、あとひとつのヒントが考えられない	[回答者→共同出題者として] ・3文字で、最初に「ね」が付くことのヒントⅢを言った ・A児が取りそうなエバーポイントを先に取る
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;">A児とB児の会話進行</div>			
<p>・「どうして僕が取ろうとしているのを先に取ってしまうのか。」とB児に文句 ・泣きながら「横取りしてはいけない。」 ・「横取りして、あやまれ」 ・「ずるだ。」</p> <p>・「いいじゃない。」 ・「僕は2年生だぞ。」 ・「いやだ。僕は悪くない。」 ・「‘わりこんじゃだめ’と言われていない。」 ・「ずるじゃない。」</p>			
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; display: inline-block;"> ≪話し合いの成果≫ ○わざと横入りしない ○乱暴にしない ○少し体が当たっても、がまんする (担当者はすぐに介入せず2人にたくさん気持ちを言わせる) </div>			
○感想をノートにかきましよう ○終わりのあいさつ	□達成感を持たせる □自分の気持ちを伝える	・感想を書いて読む	・感想を書いて読む

7. 前期の指導の評価と目標の変更

A児は、グループ指導の活動を楽しみにして、自分を安心して表現できる場所としている様子が見られました。また、B児との仲間意識の高まりも感じられました。指導を重ねることで、

話を最後まで聞くことができるようになり、ルールを理解し、ルールに従って遊ぶことが楽しいと分かってきたようでした。同様のことはB児にも言えました。

そこで、グループ目標を見直し、次のような修正を行いました。

- ①最後まで話しを聞くことができる → 達成できたが、より定着するために今後も引き続き目標とする
- ②ルールを守って活動することができる → 友だちと話し合ってルールを決め、守って活動することができる
- ③友だちや周りの人の良いところを取り入れることができる → 友だちや周りの人の意見を聞いたり、活動を見て自分の活動に取り入れる
- ④ことばのやりとりができる → 自分の考えや気持ちを話すことができる
- ⑤動きのコントロールができる → 周りのペースに合わせてコントロールができる
- ⑥ひらがなを読んだり、書いたりできる → ほぼ達成できたので、今後も活動の中には位置づけるがあえて、目標としない

8. 後期グループ指導

(1) 後期のグループ短期目標

前期のグループ指導の評価をうけて、新たに次のような短期目標を立てました。

- ①最後まで話しを聞くことができる
- ②友だちと話し合ってルールを決め、守って活動することができる
- ③友だちや周りの人の意見を聞いたり、活動を見て良いところを取り入れる
- ④自分の考えや気持ちを話すことができる
- ⑤周りに合わせてコントロールできる

グループの短期目標とA児の個別指導目標の関係を下の表5-3に示します。

表5-3 後期のグループ短期目標とA児の個別指導目標の関係

グループ目標		①	②	③	④	⑤
A児の目標	・最後まで話しを聞くことができる	○				
	・友だちとルールを決め、守って活動することができる		○			
	・友だちや周りの人たちの良いところを取り入れることができる			○		
	・自分の気持ちや考えを話すことができる			○	○	
	・動きのコントロールができる			○		○

(2) 指導内容

指導の流れに沿ったそれぞれの活動には、次のようなものが考えられました。

①グループ短期目標①②③④を達成する課題

・カルタ、お話カード・顔合わせカード・天気カード・数字当てカード、カード仲間集め、なぞなぞ、さるバランスゲーム、よこどりゲーム、ドラえもんゲーム、ことば当てゲーム

②グループ短期目標②③⑤を達成する課題

- ・(車・筒・ボール) 転がしゲーム、クッションウォーキング、色取りゲーム、円盤投げゲーム、ペッタンコゲーム、コマまわし、タワー作り

(3) 活動の中で学ぶ課題・具体的内容

短期目標を具現化するために、次のようなより具体的な目標を立てました。

- ①自分の考えや気持ちを表現することができる
 - ・タワー作りで工夫した事や倒れた時の気持ちを話す
- ②気持ちのコントロールができる
 - ・タワーが倒れたり失敗しても、途中でやめたり諦めたりしないで、最後まで頑張る
- ③友だちや周りの人の気持ちを考えることができる
 - ・友だちが失敗してもヤジを言ったりしない
 - ・友だちが失敗したら励まし、成功したら褒める
- ④動きのコントロールができる
 - ・タワーが倒れないように、バランスに気をつけて積み上げる

9. 後期グループ指導例

後期に行われたグループ指導の一例を示すと次の表5-4のようになります。

表5-4 後期グループ指導の実際

活 動	配慮事項及び指導評価の観点	A児の様子	B児の様子
○日付を記入する ○あいさつ ○今日の予定を知る	・心身の様子を観察する	○日付を書き、はっきりとした声で読む	○日付を書く
①カードなかま集めゲーム ◇ルールを知り、ゲームをする 「たくさんあるカードの中から、問題の答えだと思ふカードを2枚ずつ取って下さい。」	・課題内容に興味を持たせる		
T1: 果物のなかまを取って下さい	□最後まで話を聞く □ルールを守る □教師のモデル見て取り入れる	・「りんごとももです。いいですか。」 「いいです。」	⇒「いいです。」 ←「メロンとみかんです。いいですか。」
T2: 海に住むなかまを取って下さい		・「カニとサメです。いいですか。」 「いいです。」 (出題者として) 「虫のなかまを取って下さい。」 「いいです。」	⇒「いいです。」 ←「エビとクジラです。いいですか。」 ←「簡単だよ。セミとカブトムシ、いいですか。」 (出題者として) 「食べ物を取って下さい。」
T3: 2文字のなかまを取って下さい		「トマトと牛(牛肉)です。いいですか。」	⇒「牛は肉と牛乳だもんね。いいです。」
T3: 2文字のなかまを取って下さい		・「エビとカメです。いいですか。」 「ねこもあるよ。」	⇒「いいです。」 ←「いぬともう一枚、わからないよ。」 ←「あっ、そうか。ありがとう。」
【他の問題】動物のなかま・花のなかま ・3文字のなかま・季節がわかるなかま			

③**活動の振り返り**（15分）：子どもたちは感想を書きます。その間、母親はT1と当日のグループ指導について振り返ります。T1が指導の目的を話し、母親は子どもの様子で良かったところ・気になったところ等の感想を出し合います。母親はT1だけでなく他児の親の話を聞いて、さらに自分の子どもの見方を深めることができます。

④**ケース会**（60分）：放課後、指導者3人が当日の指導を振り返り、ケース会を行います。目標にそってA児・B児の様子と母親の感想を総合して、当日の指導の反省・評価を行い、次回の指導へつなぎます。

月1回グループごとに母親教室を開き、グループ目標や子どもたちの様子等について話し合う機会を持っています。

(2) グループ指導を進める留意点

課題（ゲーム）を進めている中で、子ども同士がトラブルになった時、指導者は見守ることが難しく、つい円満に解決しようとして早めに介入し、仲裁をしたくなります。もちろん、課題（ゲーム）を楽しく進めることは大切です。しかし、ゲームを行えば、心が揺さぶられ、ぶつかり合いが起きます。この体験を大事にしたいと考えています。

子どもたちに自分の気持ちを言わせること、嫌な気持ちになりながらも何とか解決の糸口をつかもうとする気持ちを体験させることが大切です。グループ指導で体験したことが学級生活の中で生かされるためには、指導者の介入するタイミングと方法が大切です。

(3) グループ指導の効果

①子どもにとって

グループ指導を通して、子どもは友だちと仲良くするためのルールを知り、ルールの必要性を理解できます。友だちとのかかわりの中で、適切な行動様式を身につけたり、成功体験を積み重ねたりすることで、自己肯定感が高まり、学級集団の中でも生き生きと生活できるようになりました。

②保護者（母親）にとって

グループ指導に参加してもらうことで、他の母子の接し方を見たり、自分の子どもを客観的に見たりすることができるようになりました。そこで、保護者（母親）は、子どものありのままの姿を受け入れられるようになりました。このような親子関係の変化が、子どもの社会性を育てるベースとして大切な要因と考えられます。

③指導者にとって

複数の指導者で指導を進めることによって、子どもに対して様々なかかわり方や見方を学ぶことができました。これは、子どもをみる観察力を高めることにつながります。また、グループ指導終了後のケース会で指導内容について検討が行われることによって、指導者の力量も高められると考えます。

12. おわりに

グループ指導は、集団参加を意識した指導の形態です。そのため「メンバー構成の検討」「グル

ープでやることの相乗効果」「グループ目標と個別指導目標の設定」など検討しなくてはならないことも多くあります。しかし、子どもはグループ指導の中で体験し、学ぶことで、大きな集団である学級で生き生きと生活できるスキルが培われます。集団生活で自分の良さが発揮できずに苦戦している子どもたちにとって、個を大事にするグループ指導の形態はとても有効だと考えています。

【この事例を通してお伝えしたいこと】

この事例は、コミュニケーションがうまくいかず、学級集団の中で友だちとのトラブルが多い子どもです。最近、ことばの教室には、社会適応や対人関係に課題を抱えている子どもたちの通級が増えています。このような子ども達に対して、社会性を育てていくためにグループ指導を取り入れています。

子どもの社会性が育っていく過程の中で「遊び」が担う役割が大きいことに着目し、グループ指導では、「ゲーム」という「遊び」の形で指導を行っています。「ゲーム」には、ルールがあり、役割をこなしたり、交替したり、言語でのコミュニケーションをとったり、相手の考えていることを考えたり等、社会的な場面で必要となるスキルの要素がたくさん入っています。このようなスキルを獲得するための学習の形態として、グループ指導は最適です。

事例では、グループの短期目標を設定し、それを踏まえた子ども一人ひとりの個別の短期目標を設定しています。グループ指導をおたのしみ会のように展開するのではなく、系統的・体系的に進めているところは重要な点です。

また、グループ指導を行う際には事前の打ち合わせを行い、指導する教員同士が子ども達の課題やかかわり方を共通理解していること、そして指導後のケース会では指導の反省・評価をするとともに、次の指導に生かすようにしています。このような実践の積み重ねが、指導者の力量を高めることにつながっていると思われます。

さらに、保護者が活動に参加することで親子関係を見直すきっかけになっていると思われます。

このようなグループ指導をすすめていくことは、先生方にとって負担が大きいかもしれませんが。しかし、このような丁寧な指導があるからこそ、子ども達は、通常の学級内でも自分を発揮していく力を蓄えることができるのではないかと思います。

この事例が、一人一人を大切にするグループ指導の参考にしていただければと思います。

<文 献>

- 1) 小貫悟・名越斉子・三和彩：LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング、日本文化科学社、2004.
- 2) 高橋あつ子・海老原紀奈子：LD・ADHDなどの子どもへのアセスメント&サポートガイド、ほんの森出版、2007.

Ⅱ. 言語発達の遅れへの指導の基礎知識

1. 言語発達の遅れのある子どもとは

言語発達の遅れとは、就学指導資料（文部科学省：2002）に「言語機能の基礎的事項の発達の遅れ」とされているものです。就学指導資料の中では、「話す、聞く等の言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りがあるような状態」と示されています。ことばの教室で出会う言語発達の遅れといわれている子どもたちは、以下の3つのタイプに分けられると考えられます。

- ・ 語彙や文の構成などに課題がある子ども：
人とのかかわりには課題は見られないが、思ったことを的確に言葉にできない、質問されたことに的確に答えられないなど、話し言葉の使用や理解に課題が見られる子ども
- ・ 認知発達の偏りなどの課題がある子ども：
人とのかか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
- ・ 対人関係に課題がある子ども：
言葉の使用には一見課題がなさそうに見えるが、相手にわかる話し方や相手の話の聞き方などの会話のルールや、場面に即した言葉遣いや、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

言語発達に遅れのある子どもたちに共通する姿として、コミュニケーションが的確に成立しないことに起因する自信のなさがあります。そのため、指導においては、コミュニケーションの意欲を高めていくことが基本となります。指導においては、以下のことがらが大切になります。

- ・ 安心して自己表現できる状況作りをし、子どもが表現を楽しめる
- ・ 子どもが安心して失敗もできる雰囲気がある
- ・ 音声言語によるコミュニケーションの向上もはかるが、音声言語以外の表現も大切にする

2. 言語発達の遅れのある子どもの実態把握

(1) 生育歴の収集

言語発達の遅れのある子どもの実態を把握する際には、子どもの全体像を把握することが重要になります。まずは、子どもの生育歴を保護者から聞き取ることが重要です。生育歴は、子どもが生まれてから現在に至るまでの生きてきた証ですし、足跡でもあります。そして、その中には子どもの現在の課題を理解していくためのヒントが隠されている場合もあります。

子どもの生育歴を聞く際には、どのような親子関係ですごしてきたのかを保護者の語りから推測することも必要です。大まかにはポジティブな親子関係だったのか、ネガティブなそれだったのか、また兄弟姉妹がいる場合には、兄弟関係なども念頭に置いて聞いていくことが重要です。このような子どもの育った環境を背景に、首のすわり、ねがえり、喃語、すわる、生歯、人見知り、はいはい、つかまり立ち、初語、つたい歩き、初歩等、子どもの発達が平均的であったのか、平均とは大きくずれていたのかどうかを把握します。特に運動発達の側面や、人見知りの有無など

には注目します。また、乳幼児健康診査の結果なども合わせて聞くことで、乳幼児期の子どもの発達を推測することが出来ます。これらの状況から、子どもの言葉の遅れが、知的な発達の遅れによるものなのか、認知面の発達の偏りによるものなのか、言語環境によるものなのかのおおよその推測をすることができます。

(2) 諸検査の活用

発達検査や知能検査を活用したり、視覚・運動機能の発達を評価する検査や社会生活能力検査等を用いたりすることで、子どもの実態をより客観的に理解することができます。しかし、幼児の言語発達は個人差だけでなく養育環境も大きく影響する時期ですので、検査結果だけを鵜呑みにするのではなく、子どもの全体的な発達を行動観察からも把握していくことが重要です。

心理検査は、個別の指導計画を作成するときに有用であったり、関係者間で情報を共有したりする時に役立ちますが、心理検査を活用する場合は、次のことに気をつける必要があります。

- ・検査で、子どものどのような力を測ろうとしているのかを明確にしておくこと
- ・検査結果をどのように活用するのかの見通しを持っておくこと
- ・検査の実施法と結果解釈のために心理検査について習熟しておくこと
- ・検査結果は子どもの実態の一つの情報にすぎないので、検査結果を過大評価しないこと

実際に検査を実施するには、保護者や本人に検査を実施することの説明をしっかりとすることも必要です。さらに検査対象となる子どもとは、レポートをとることが大切です。

このように生育歴等の情報、検査や行動観察等の結果を総合的に考えて、個々の子どもの言語発達の遅れの要因や子どもの課題について、把握していくことが大切です。

3. 言語発達の遅れがある子どもへの指導

言語発達の遅れや偏りのある子どもへの指導は、その要因により、幅広く様々な指導内容が考えられます。具体的には次のような事柄が挙げられます。

(1) コミュニケーション意欲を高める指導

ことばは、周囲の人とのかかわり合いの中で育っていきます。したがって、言語発達を促すためには、子どもが、周囲の人たちと一緒にいて、やりとりをすることが楽しい、やりとりがしたいと思うようになることが重要です。特に言語発達の遅れのある子どもたちは、コミュニケーションが的確に成立しないことに起因する自信のなさがあります。そのため、指導においては、コミュニケーションの意欲を高めしていくことが基本となります。また、コミュニケーションの手段は、言葉に限ったものではありません。音声言語以外の手段を使ってコミュニケーションを豊かにふくらませることも大切です。

このようなことから、コミュニケーション意欲を高める指導では、子どもの興味・関心に応じた教材を活用し、話題を共有したり、言葉でのやりとりを活発にしたりするを行います。

指導内容の具体的なこととしては、次のようなことが考えられます。

- ・子どもの興味関心のある事柄からかかわりを深める

- ・ 体験的な学習（調理実習など）を通して、相手に伝えたい気持ちをたかめる
- ・ 写真や絵をコミュニケーションの手段として用い、やりとりを活発にする
- ・ 身体を大きく動かす活動（ボール遊びなど）を通して、かかわりを深める
- ・ 発表の機会（学習発表会・お楽しみ会など）を通して、表現する楽しさと自信をつける
- ・ 写真や絵や表情カード等を用いて、経験や気持ちを言語化する
- ・ 手あそび、歌遊び（わらべ歌遊び）を通して、やりとりの楽しさを経験する

(2) コミュニケーションの基礎を育てる指導

周囲とのコミュニケーションをとりたいという気持ちがあり、豊富な語彙があるにもかかわらず、結果的には周囲の子どもとコミュニケーションがうまくできず、トラブルを起こしてしまう子どもたちがいます。このような子どもたちは、相手の気持ちをくんで会話をすることが難しく会話が一方的になってしまったり、言葉の意味を十分に理解していなかったり、言いたいことを相手が理解できるように表現できなかつたりすることが多くみられます。このような日常会話における誤解や理解の不十分さは、友人関係にも影響があります。そのため、指導においては、子どもの言葉の理解や使用の際の特徴を把握し、社会的場面での行動の仕方、表情などのコミュニケーションの手がかりの学習、社会的ルールの習得等を行うことが大切です。

指導内容としては、次のようなことが考えられます。

- ・ ゲームを通して、小集団内で自分の意見を適切に発言する
- ・ ゲームを通して、ルールを理解し守る
- ・ 小集団活動の中で会話のルールを学ぶ
- ・ 絵や紙芝居等を通して、場面や状況を理解する
- ・ 漫画や絵等を通して、状況に適した言葉が言える
- ・ 表情カード等で、相手の表情が理解できる

(3) 発声発語器官の機能を高める指導

発音や話すことは運動の一部でもあります。発声発語器官には、呼吸器、喉頭、鼻咽腔、口腔構音器官等があり、発音することや話すためには、これらの器官が協応して適切に機能していく必要があります。発声発語器官の機能を高めることは、「構音障害の指導」でも触れられていますが、構音障害に限らず、言葉を発するときの基となりますので、念頭に置くようにしてください。

指導内容としては、次のようなことが考えられます。

- ・ 日常生活場面（食事やおやつ）で、意識的に噛むこと・なめること・吸うこと・吹くことを取り入れる
- ・ 日常生活場面で、うがいや歯磨き、鼻をかむことに取り組む

(4) 語彙を拡充する指導

「語彙」とは、特定な社会集団などのある範囲内で使われる単語の総体のことを指します。自分が使うことのできることば（単語）や見聞きして意味が分かることば（単語）を増やしていくことは、子どもが自分の気持ちや考えを表現できることにつながっていきます。そのため、言語発達に遅れのある子どもには、語彙を拡充する指導が大切になります。

指導内容としては、次のようなことが考えられます。

- ・写真や絵と実際の物との結び付けをはかる
- ・絵を用いたポインティング、ネーミング遊び
- ・身の回りの言葉集めやしりとり、カルタづくり
- ・なぞなぞ、スリーヒントゲームを通して概括化する力をつける
- ・お店屋さんごっこや調理実習を通して体験を言語化する

(5) 聞く力を育てる指導

聴覚に障害はないのですが、聞き間違いが多く、集団行動から一步出遅れたり、勘違いの行動をよくしたりする子どもたちがいます。通常の学級では、先生の指示通りに行動できなかつたり、話し言葉中心の一斉授業の内容を十分に理解できなかつたりすることもあります。このような子どもたちは、似た音を聞き誤っていたり、言われたことばの意味理解が不十分であったり、聞いたことを覚えておくことが難しかったりします。そこで、言葉を間違えて覚えないように、音や言葉などを注意深く聞きとる力や態度を育てていくことは大切な指導になります。

指導内容としては、次のようなことが考えられます。

- ・話を聞いて、話の内容について話し合うこと等を通して、きく姿勢を育てる
- ・音源探しや生活の中での音を聞き分けることを通して聴覚的弁別力を高める
- ・カードゲームなどを通して聴覚的記銘力（短期記憶）をつける
- ・紙芝居や人形を用いて話を再現することを通して、話を理解する

(6) 読む力を育てる指導・読みのつまずきへの支援

文字を一文字ずつ読んだり、行をとばして読んだり、文章が読めてもその意味を理解していません。このような子どもたちがいます。こういう子どもたちは、書かれている文字を視覚的にとらえ、一まとまりの単語として捉え意味づけていくことが難しかったり、文と文の関係やつながりを覚えておいたり、理解したりすることが難しかったりします。読む力が育っていないと、国語の教科だけでなく、算数の文章題や社会や理科の教科でもつまずきやすくなります。

指導内容としては、次のようなことが考えられます。

- ・文字カード等を使い、文字と音を意識的に結びつける
- ・文章に線を引いたり、指でなぞったりしながら（声を出して）読む
- ・文章に関係ある絵を活用したり、段落の関係を図で示したりして文章の内容を理解する

(7) 話す力を育てる指導

周囲の人とかかわることを避けることなく、積極的に関わろうとする意欲はあるのですが、言っている内容が分かりにくかったり、会話がつながらなかつたりする子どもたちがいます。このような子どもたちは、語彙が少なかつたり、文法が正しく理解できていなかつたり、相手の言ったことを理解してふさわしい対応をすることが難しかったりします。そこで、正しい文で話したり、伝えたいことを正しいことばで順序よく表せるように指導していくことが重要になります。

指導内容としては、次のようなことが考えられますが、語彙を増やすには、上述した「(4) 語彙を拡充する指導」を参考にしてください。また、会話における対応については、上述した「(2) コミュニケーションの基礎を育てる指導」を参考にしてください。

- ・文字・文字チップ・絵カード等を使って話し言葉の音の単位を意識する

- ・マンガや紙芝居を手がかりに5W1Hを話し、文法や文体を理解する
- ・日記や「見つけたよ」カード等を通して、体験したことを順序よく正しい文型で表現する
- ・助詞のはたらきを知る

(8) 書く力を育てる指導・書きのつまずきへの支援

文字の形が整わなかったり、マス目に文字が収まらなかったり、書かれた文章の意味が通じにくかったりする子どもたちがいます。このような子どもたちは、不器用であったり、文法が正しく理解できていなかったりします。そして、話すことにもつまずきのあることが多くみられます。したがって、「書く」ことだけの指導をすすめるのではなく、「(7) 話す力を育てる指導」とからめて指導をすすめていくことが大切です。

指導内容としては、次のようなことが考えられます。

- ・ガイドになる点を打つ
- ・日本語の表記法（句点・読点）や、仮名遣い（拗音・促音・長音）を理解する
- ・文字のまがる、はねる、おれる等々を声に出して確認しながら書く
- ・ノートに補助線を入れ、線の左右、上下など確認しながら字を書く
- ・漫画づくりや日記（経験したこと）を通して、文章を作成する
- ・自分や相手の気持ちを表す言葉を使って作文を書く

言語発達の遅れのある子どもの指導をいくつかの項目に分けて、示してきました。これらの項目は便宜的に分けたものであり、一つ一つが独立したものではありません。それぞれ関係していますので、言語発達の遅れのある子どもの指導を考える際には、子どもの実態に合わせて、指導内容や教材を工夫してください。

言語障害の基礎用語の解説（言語発達の遅れ）

用語	解説
喃語（なんご）	生後2週間から1か月頃、乳児がとても機嫌のよいときにそれまでの叫び声のような発声とは違った穏やかな発声が見られるようになります。さらに5-6か月頃になると、今までの発声とは違った歯切れのよい発声が、発声することそのものを楽しんでいるかのような形で現れてきます。音の種類も増え「ママママママ」や「パパパパパパ」のような発声（反復発声）も見られるようになります。これらの叫び声ではない発声をすべて喃語と呼ぶ場合もありますが、一般的には5-6か月以降のものを喃語と名づけています。喃語そのものには意味はありませんし、またコミュニケーションの意図もないために、ことばとはいえませんが、これがその後のことばの発達において重要な意味を持っています。
始語期（しごき）	生後10か月ごろから1歳半ごろまでの時期で、意味を持った単語の使用が始まる時期をいいます。
ジャーゴン	あたかも何かをしゃべっているかのように、でたらめに音を組み合わせることで話すことです。一人でしゃべるだけでなく、他の子どもや大人に向かって会話のように、身ぶりや相づちのようにならずきも加えながらしゃべることもあります。
指さし	生後9ヶ月頃になると、自発的に指さしを使うようになってきます。自分の欲しいものや興味のある物の存在を認識できるようになっていることを表しています。これは、子どもの中で「自分」「物」「相手」という3つの関係（三項関係）がとらえられるようになり、指さしを使うのだと考えられています。
人見知り	生後6ヶ月頃に乳児は、人見知りをするようになります。これは、子どもが知らない人を見て、恥ずかしがったり嫌ったりすることで、母親と他人とを見ただけで区別できるようになっているわけで、自分を取り巻く世界をかなり細かな所までとらえられるようになったことを示しています。
乳幼児健康診査	母子保健法の規定により市町村が乳幼児（1歳6か月を超え満2歳に達しない幼児と満3歳を超え満4歳に満たない幼児）に対して発育状況や発達の疾病等の健康管理上の必要事項を把握し、心身障害の早期発見につとめることとその結果に基づいた適切な指導や措置を行うこととしています。乳幼児健康診断、乳幼児健診とも言われます。
前言語期（ぜんげんごき）	出生から「マンマ」「ネンネ」などの意味のあることばを使い始める（始語）までの時期を指します。
一語文（いちごぶん）	幼児期に、たとえば「マンマ」という語で「ご飯が食べたい」「お菓子があった」などのように文のような役割を果たしていることがあります。このような語を一語文と呼びます。
二語文（にごぶん）	「パパカイシャ」「ワンワンナイ」のように2つの単語で文のように表現する幼児のことばのことです。ことばの発達の1つの節目として重要視されています。
多語文（たごぶん）	名詞と動詞とそれ以外の言葉を使って文の形で話すことです。
語彙（ごい）	特定の社会集団あるいは個人などのある範囲の中で用いられる語の総体を指すことばです。幼児期の語いの量については、あまり多く調査されていませんが、3歳頃で1,000語、6歳頃で3,000語程度だといわれています。ことばの理解力の基礎となるのが語いの理解力だと考えられますので、ことばの発達においてとても重要な要素です。

療育手帳 (りょういくてちょう)	都道府県知事（政令指定都市の長）が知的障害と判定した者に発行している手帳です。療育手帳がある者の保護者には、都道府県や指定都市の福祉施策によって援助されることがあります。
生育歴 (せいいくれき)	子どもの出生前後から現在にいたるまでの発育の様子などをまとめたものをいいます。これらの情報は、発達が遅れている原因や母親の子どもに対する感情、子どもの発達の進展状況などを知る手がかりになります。
三項関係 (さんこうかんけい)	子どもが物を介して他者とコミュニケーションしたり、他者を介して物を獲得するなど、〈子ども〉〈他者〉〈対象物〉の3つの間で関係が成立することを三項関係といいます。これは、ことばを発する以前に成立すると考えられています。
インリアルアプローチ (INREAL ; INTER REACTIVE LEARNING and communication)	1974年に米国コロラド大学において開発された、大人と子どもの相互作用を通じて、学習とコミュニケーションを促す技法です。理論的な背景は、語用論の観点からの言語発達研究とし、主に大人の関わり方の調整を図ることにより、子どものコミュニケーション能力は促進されると考えられています。 ①大人の関わり方（基本的姿勢）大人の取るべき基本姿勢として、SOULを掲げています。Silence（沈黙）子どもを静かに見守り、Observation（観察）よく観察し、子どもが今何を考え、Understanding（理解）何をしようとしているのかを理解し、Listening（聴く）子どものことばに心から耳を傾ける ②言語心理学的技法（psycholinguistic Techniques）大人が子どもに関わるときのことばがけのモデルとして言語心理学的技法を設けています。 mirroring（ミラリング）子どもの行動をそのまままねる、monitoring（モニタリング）子どもの音声やことばをそのまままねる、parallel talk（パラレル・トーク）子どもの行動や気持ちを言語化する、reflecting（リフレクティング）子どもの発声や文法の間違いを正しく言い直して聴かせる、expansion（エクスパンション）ことばの意味や文法を広げて返す、modeling（モデリング）子どもに会話のモデルを示す、です。
語用論（ごようろん）	語用論の定義の仕方は、研究者によって異なりますが、話しことばや文章そのものが意味するもの以外に、ことばや文章に含まれる様々な意図や感情（状況や声の大きさ、速さなど）を含めてことばを発する行為を理解しようとするのです。
表象（ひょうしょう）	物、事柄、行為など、自分の目の前にないものを思い浮かべることをいいます。そして、その表象は、イメージしたり動作や記号で表す方法がありますが、ことばで表すことを言語表象といいます。
ソーシャルスキル	社会の中で普通に他人と交わり、共に生活していくために必要な能力をいいます。
ディスレキシア	知的能力及び一般的な学習能力に特に異常がないにもかかわらず、書かれた文字を読むことができない、読めてもその意味が分からない（文字と意味両方ともそれぞれ単独には理解できていることに注意）などの症状をさします。逆に意図した言葉を正確に文字に表すことができなくなる症状を「書字表出障害（ディスグラフィア、Dysgraphia）」と言います。
協調運動 (きょうちょううんどう)	諸種の別々の動作を1つにまとめる運動を言います。たとえば、縄跳びは手で縄を回しながら、タイミング良く飛ぶという協調運動であり、かなり高度な協調運動です。運動場面だけではなく、学習面でもマス目に文字を入れる、漢字をバランス良く書く、目で見て適当な大きさと書くという目と手をどのように動かすかといった複雑な協調運動もあります。
感覚統合 (かんかくとうごう)	1972年に、エアーズ（Ayres, A .J）によって開発された訓練方法で、作業療法士（OT）の指導のもとで行われます。大きなポールやブランコ、車輪のついたボードなどの道具を使い、身体のバランス感覚や触覚を高めることで、運動につながる中枢神経系が刺激され、様々な感覚の発達を促す療法のことをいいます。

日常生活動作	食事・更衣・移動・排泄・整容・入浴など、人が生活していく上で不可欠な基本的行動を総称する時に用いることばです。ADL (Activities of Daily Living) と呼ばれます。
モーラ	日本語では、仮名のひとつひとつが基本的に同じ長さ (1 音) で発音されます。このひとつの単位がモーラです。日本語学では一般に拍 (はく) とも呼びます。モーラ (Mora) とは、音韻論上、一定の時間的長さをもった音の分節単位です。
音韻 (おんいん)	もともと日本語・中国語などで漢字の音を構成する声、音などの総称を音韻といいます。言語学では、意味の弁別をなす最小の音声単位である phoneme (音素) の訳語として当てられ、phoneme を研究する学問を音韻論と呼んでいます。
コミュニケーション能力	ハイムズ (Hymes, D.) やキャンベル (Campbell, R.) によると、ことばの能力は、文法規則の知識と、その場の状況に応じた適切なことばを使用する能力のこととし、それをコミュニケーション能力もしくは伝達能力と呼んでいます。

<文 献>

- 1) 因京子・上垣康与：発話の適切性を支える要因の記述と学習者の認識、比較社会文化、4、87-97、九州大学、1998.
- 2) 大六一志：拗音表記の読み書き習得の必要条件－言語発達遅滞事例による検討－、特殊教育学研究、38(2)、21-29、2000.
- 3) 一門恵子・古閑法子・丸山昌一：言語発達遅滞幼児に対する介入の試み－集団指導課題の検討－、熊本大学教育学部紀要、人文科学、44、155-161、1996.
- 4) 本保恭子：発達検査・心理検査結果からみた言語遅滞幼児2例の発達、川崎医療福祉学会誌 Vol.12 (2) 399-405、2002.
- 5) 松本治雄・後上鐵夫：言語障害 [第2版] ナカニシヤ出版、2007.
- 6) 白垣潤・倉内紀子・笠井新一郎他：日常会話の理解力や表現力が乏しくパニックになりやすい言語発達遅滞児1例の指導について、九州保健福祉大学研究紀要、4、283-290、2003.
- 7) 竹田契一：言語発達遅滞児指導の最近の傾向－インリアル・セラピーについて－、特殊教育学研究、21(3)、40-46、1983.
- 8) 吉村由紀子：ストーリーゲーム型共同行為ルーティンを用いた言語指導の試み－ことばの教室での小集団によるコミュニケーション・構文の指導－、特殊教育学研究、32(5)、75-81、1995.
- 9) 柚木馥・清水敏男・鈴木克明：言語発達遅滞児の一指導法の検討、特殊教育学研究、8(2)、18-21、1995.

<参考文献>

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会において発表された言語発達の遅れに関連する報告を紹介します。

◎第33回全国大会近畿大会 平成16年.

- ・樋口玲子：早期からの親子への支援
- ・比良岡美智代：セルフエスティームの育ちを支えるために～幼児期からの支援について～

- ・井元登貴男：地域の援助資源の一つとして ―今、できること―
- ・苗村より子：はじめのいっば ―特別支援教育版―
- ・村井敏宏：読み書き障害の理解と指導
- ・山田充：高機能PDD児の持つ言語課題と支援について

◎第34回全国大会宮崎大会 平成17年.

- ・栗田英代：Aくんのおもいをことばに
- ・園田敏博：よりよい生活をめざした言語指導

◎第35回全国大会岐阜大会 平成18年.

- ・宮下恵子：伝えあう心とことばを育む指導
- ・八木ひろ子：話しことばにつまずきがあるA児への指導
- ・高橋恵子・大森恵子・黒沼則子：配慮を要する児童に対する校内支援体制
- ・弥生優：おだやかな気持ちで友だちと接する子どもを目指して

◎第36回全国大会東京大会 平成19年.

- ・平永由美子・長谷川千代：成長する子ども&発展するグループ
- ・勝田波子：入門期における読みの指導
- ・川名富美子：思いが話せず「わすれました」と話を終えるA児への指導
- ・齊藤・田中・邊見・小川：人との関わりが苦手な子どもへの支援
- ・高木栄子：得意なことを生かして

◎第37回全国大会岩手大会 平成20年.

- ・阿部幸・村上加奈：コミュニケーションに課題のある児童の言語訓練
- ・藤崎・須田・新木・伊藤：言語面におけるつまずきの軽減・改善をめざす学習支援
- ・葛西孝子：人とのかかわりに課題をもつ児童へのことばの教室における支援の実際
- ・菊池国浩：自信を持ち始めたEさん―国語・算数の指導を通して―

◎第38回全国大会山口大会 平成21年.

- ・山部祐子：ことばの育ちとコミュニケーション～1事例を通して～
- ・山下鈴子：個々のニーズに応えるためのアセスメントから指導・評価のあり方
～より豊かな言語発達を促すために～
- ・八幡富美子：発音が不明瞭な幼児の指導 ～保護者支援と共に～
- ・大島義紹：行動の自己調整、対人関係のとり方に課題がある児童への支援
～通級指導教室でのグループ指導の取組～

第6章 ことばの教室の経営

- I. ことばの教室の経営について
【教室事例1】

- II. ことばの教室の1年間
【教室事例2】
【教室事例3】

- III. 在籍学級との連携・協働
【教室事例4】

- IV. ことばの教室設置校との連携・協働
【教室事例5】

- V. ことばの教室担当者の研修
【教室事例6】

- VI. ことばの教室の地域における役割
【教室事例7】
【コラム 通常の学級における障害理解授業】

- VII. 親の会との連携・協働
【教室事例8】

I. ことばの教室の経営について

1. ことばの教室の経営の考え方

ことばの教室（言語障害特別支援学級・言語障害通級指導教室）は、設置されている学校の児童生徒の教育（自校通級）を行うだけでなく、地域の小学校・中学校の児童生徒の教育（他校通級）も担っています。また、指導の対象となる児童生徒だけでなく、その保護者や学級担任への働きかけも必要です。更には、対象となる児童生徒だけでなく、設置されている学校や地域の学校など他の教育機関などへの情報提供や相談・支援などの働きかけもその役割の一つとして考えられます。

ことばの教室の教育活動は、児童生徒、その保護者、また、学級担任との関係の中で営まれるだけでなく、設置されている学校や地域の状況との関わりの中で営まれているといえます。したがって、ことばの教室がその役割を担っていくためには、それら関わり合う人たちや学校・機関等との関係を組織し、運営していくことが必要となります。

ことばの教室の役割は、教室が担う目的を実現することです。そのための教育内容、教育環境などを整備することも必要となります。

このように、教室経営とは、教室が担う教育の目的にしたがって、「人」や「もの」や「事柄」を組織し、教室の役割を効果的に機能させるための運営を行うことといえるでしょう。

2. ことばの教室の組織と運営

ことばの教室の組織と運営は、ことばの教室の教育の目標の実現のために行われるものです。教育の目標との関わりからことばの教室の組織と運営を整理しました。

(1) ことばの教室の教育目標

小・中学校に設置されている「ことばの教室」は、言語障害のある児童生徒を対象として、言語障害による学習上、生活上の困難を改善・克服するための教育や指導を行う場として設置されています。

この設置の目的を踏まえつつ、児童生徒の実態とニーズに応じた教育のねらいと、ことばの教室を設置している学校、設置している市区町村の教育目標の理念の下で、教室の教育目標を設定することがよいでしょう。

(2) 教育目標を実現するための具体的方策

① ことばの教室の教育課程の編成と届出

特別支援学級として設置されている場合には、学級の教育課程を編成します。

通級指導教室として設置されている場合には、児童生徒一人一人の個別の教育課程を編成します。

教育課程は、教育委員会が示した様式によって、特別支援学級では設置する学校から、また、通級指導教室では児童生徒の在籍する学校から、教育委員会に届出をします。

通級指導教室の場合は、個々の児童生徒の実際の指導を行うことから、専門的な立場から、児

児童生徒の実態や見立て、また、指導のねらいや内容などの個別の教育課程の編成についての情報を在籍校に伝えていくなどの連携が必要となります。

②ことばの教室の教育計画の作成

教育課程に基づいて、児童生徒の教育に関わる教育計画を作成することが必要となります。

ことばの教室の教育計画は、個々の児童生徒の個別の指導計画と関連付けて、教室に通う児童生徒全体の教育に関わる内容を記述します。

教室で行う行事、グループ学習の計画、在籍校への訪問、保護者との面談など、児童生徒の教育を支えていく内容を記述します。

また、教室を運営するために必要な事務的内容として、教育課程の編成と届出、入退級の手続き、教室会議、ケース会議、教材・教具、施設・設備などの環境整備、職員会議など設置校との関わりなどがありますが、教育に直接関わる内容と明確に区分しにくいこともあり、それらを含めて、教育・運営計画として作成することも考えられます。

③個別の指導計画の作成

個々の児童生徒の状況は様々です。したがって、その指導は、個別の指導計画に基づいて行うことが必要です。

個別の指導計画は、教育課程に基づき、児童生徒への指導の目的や内容・方法及び指導の時間や期間等について具体的に計画したものです。

個別の指導計画では、児童生徒及びその保護者のニーズの確認、実態把握を経て、指導の目標や方針及び指導の内容・方法等を検討・計画し、指導を実施し、評価する各プロセスをたどるのが一般的です。

(3) 教育目標を実現するための組織と運営

ことばの教室（言語障害特別支援学級、通級指導教室）は、一人担当である場合も少なくないのですが、担当者が単独で活動し、教室の機能が実現しているわけではありません。多くの関係者によって支えられています。こうした観点から教室運営を組織的に位置付けて行う必要があります。一人担当の場合には、設置されている学校の組織との関係が重要になります。また、複数担当の教室では、教育活動を進めるための役割分担などを行い組織的に取り組むことが必要となります。

さらに、通級する児童生徒の在籍校や教育委員会、関連する諸機関などとの関わりも考慮した組織をつくる必要があります。設置する学校の校長の下、学校組織の中に位置づけるとともに、ことばの教室での業務内容を整理・区分し、担当する教員でそれらの業務を分掌する組織として整理することが必要です。教室分掌組織表として整理するのが一般的です。

3. ことばの教室の業務・運営の内容

ことばの教室の業務は、多岐にわたっています。実際の業務は、個々の教室によって様々です。設置する学校や地域での役割も異なるので一律ではありません。

ここでは、一般的に行われている業務・運営の項目を整理しました。

①事務管理内容に関すること

- ・入退級事務管理及び教室児童生徒名簿管理に関すること
- ・教育課程、指導計画等事務管理に関すること
- ・備品購入保管事務管理に関すること
- ・経理・予算事務管理に関すること

②教育内容に関すること

- ・教育課程、個別の指導計画の作成に関すること
- ・教室行事企画に関すること

③保護者との連携に関すること

- ・保護者会・保護者面談の企画運営に関すること
- ・親の会との連携に関すること

④設置校の校内組織との連絡調整に関すること

- ・管理職との連絡調整に関すること
- ・教育相談分掌との連絡調整に関すること
- ・特別支援教育分掌との連絡調整に関すること

⑤在籍校（在籍学級）及び地域の各学校との連絡調整と連携に関すること

- ・在籍校訪問、在籍学級担任会の企画運営に関すること
- ・地域の各学校への情報提供及び理解啓発に関すること

⑥教育相談、入級相談・就学相談に関すること

- ・教育相談の企画・運営に関すること
- ・入級相談・就学相談の実施に関すること

⑦外部機関等との連絡調整と連携に関すること

- ・教育委員会との連絡調整に関すること
- ・医療機関等関連機関との連携に関すること
- ・難聴・言語障害教育関連団体との連携に関すること

⑧研修・研究に関すること

- ・教室研究、教室研修の企画に関すること
- ・外部研修の情報収集および参加計画に関すること

以上の項目に括った業務内容は、必ずしも単独の業務内容として括ることはできません。項目間の関連性を考慮して、それぞれの学校や地域に対応した業務・運営報告の区分を工夫する必要があります。以下に各学校の教室経営の実際の例を掲載します。

【教室事例1】 教室経営の実際

ことばの教室を運営していくうえで、様々な業務があります。それらの業務は、学校の校務分掌に匹敵するほどの量、内容です。ことばの教室の業務について、一例を紹介します。

1. 教室分掌組織

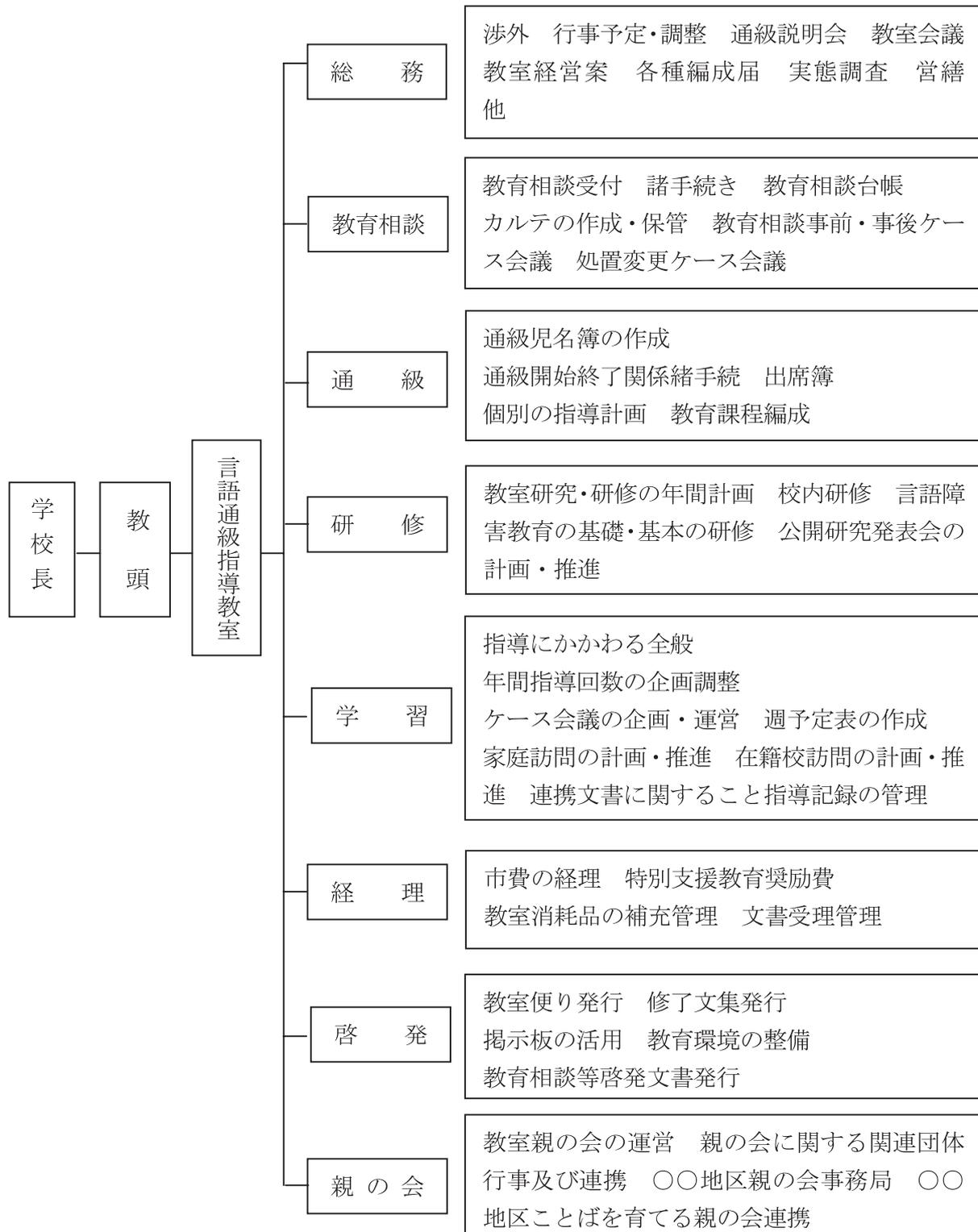


図6-1 教室分掌組織

2. 教室分掌内容

(1) 総務

①目標

- 教室目標達成のための教室経営方針・教室分掌を立案し，教室全員の合意のもとに執行し教室運営の向上をはかる。
- 教室会議，行事立案・調整を適切に行い，円滑な教室運営をはかる。
- 各種折衝，渉外の業務を行い，適切な教室運営にあたる。

②業務内容

- 各種折衝・渉外業務に関すること
- 行事予定に関すること
- 教室会議の企画・推進に関すること
- 通級説明会の企画・推進に関すること
- 教室経営案の作成に関すること
- 各種編成届，実態調査等の作成に関すること
- 教室環境整備に関すること
- 共用パソコンの管理に関すること

(2) 教育相談

①目標

- 保護者，学級担任などの教育相談依頼に適切，速やかに対処する。
- 早期発見，適期発見のための啓発をはかる。(啓発係との連携)
- 一人一人の子どもに最も適した教育処置の検討をはかる。

②業務内容

- 教育相談事前ケース会議及び事後ケース会議の企画・推進に関すること
- 処置変更ケース会議の企画・推進に関すること
- カルテ（指導記録）の保管・管理に関すること

(3) 通級

①目標

- 通級に関する事務手続きを教室担当者の協力を得ながら速やかに行う。
- 通級事務を通して言語に関する指導・支援の理解啓発をはかる。

②業務内容

- 通級児童名簿の作成・管理に関すること
- 通級に関する報告業務に関すること
- 個別の指導計画，教育課程編成（様式1・様式2）の作成・報告・管理に関すること
- 通級開始及び通級終了の手続きに関すること
- 出席簿の作成と記載・整理保管に関すること

(4) 研究

①目標

- 教室の教育目標達成のために必要な研究年間計画の企画・推進にあたる。
- 言語通級指導に役立つ各種資料の収集と活用をはかる。
- 各種関連教育機関との連携を密にして指導力の向上をはかる。

②業務内容

- 教室内研究の企画・推進に関すること
- 情報収集と資料の管理・活用に関すること

(5) 学習

①目標

- 教室の教育目標を達成するため、指導全般に係わって合理的で効果的な週日課、月別指導回数の設定や事務処理を行い、効果的な指導の調整をはかる。

②業務内容

- 日課表に関すること
- 補欠指導に関すること
- 引継ぎケース会議，指導計画ケース会議，指導経過ケース会議，指導評価ケース会議の企画・推進に関すること
- 通級のでびきの作成・活用に関すること
- 指導タイムテーブルの作成に関すること
- 家庭訪問・在籍校訪問の企画・推進に関すること
- 学校・学級担任連携の企画・推進に関すること
- 指導記録に関すること
- 週予定表の作成と報告に関すること

(6) 経理

①目標

- 教材教具の整備充実と活用につとめる。
- 配当予算の有効適切な執行につとめる。

②業務内容

- 市費の経理に関すること
- 特別支援教育奨励費（通学費）の事務に関すること
- 文書関係の管理・保管に関すること

(7) 啓発

①目標

- 言語通級指導教室，及び言語の指導・支援に関することについて広く啓発し，理解をはかる。
- 家庭，在籍校，教室の連携をはかり，効率的な教室運営や指導体制に資する。

②業務内容

- 教室だよりの発行・管理に関すること

- 修了文集の企画・作成に関すること
- 掲示の企画・推進に関すること

(8) 親の会

①目標

- 子どものことばの発達への心配、ことば等に障がいをもつ子どもや子育て等に関する情報交換を行いながら、保護者や会員同士が広い知見を得られるような活動をすすめる。
- ことばの発達への心配やことば等に障がいのある子どもとその保護者に対して、必要なときに相談や援助・指導が受けられるような体制の確立を目指す。
- 他の市民団体や類似する関係団体へ加盟し、他団体との連携・協力を深める活動をすすめる。

②業務内容

- 通級児の保護者同士の親睦・学習に関すること
- 他の障害児・者団体の交流に関すること
- 地区のことばを育てる親の会連絡協議会、NPO法人ことばを育てる親の会の地域の協議会に関すること
- 会報の発行に関すること
- 要望活動に関すること

3. 教室分掌業務の推進を考える

(1) 1人で担任することばの教室

ことばの教室担当者で分掌業務を分担し遂行することになりますが、いわゆる「一人担当」のことばの教室の場合は、これらの業務を1人ですすめることになります。業務の量の多さに加え、相談できる人がいないことが教室運営の大変さを増すことになります。相談できる人を、校内につくるだけではなく、地域のことばの教室担当者との交流の機会をはかり、相談体制をつくっていくことを検討することが望ましいです。

(2) 専門性を向上するために

ケース会議や研修は、言語障害の専門的な視点と、広い教育的な視点が考えられます。専門的視点ではことばの教室担当者同士の構成による会議・研修、広い教育的視点では、通常学級担任、特別支援教育担当者を交えた会議・研修が考えられます。

(3) 教育相談活動

教育相談業務を行っていることばの教室は多いです。特別支援教育において、相談業務の位置づけは大きく、期待される場所も大きいです。ことばの教室で従来進めてきた相談業務のノウハウを活用し、校内の通常学級の保護者や学級担任の相談を進めていくことで、ことばの教室業務や言語障害教育についての理解・啓発につながります。

Ⅱ. ことばの教室の1年間

ことばの教室の教育活動は、1年間を区切りとしてみるすることができます。

入退級のこと、教育相談活動など、随時行うこともあります。教育活動および業務・運営の多くは、他の教育活動と同様に1年間をまとまりとして行われることが一般的です。

【教室事例 2】 教室運営の1年間（A小学校）

教室運営にかかわる業務は、教室設置に関する報告、指導・支援に関する取り組み、研修に関する取り組みなど、様々です。ここでは、子どもの指導にかかわる教室の取り組みについて触れます。

1. 子どもの指導・支援にかかわる1年間の教室としての取り組み

(1) 定期的業務（月1～2回）

○教室会議 ○教室研修 ○教育相談・事前事後のケース会議

(2) 計画業務

○在籍校訪問 ○引き継ぎケース会議 ○指導計画ケース会議
○指導経過ケース会議 ○指導評価ケース会議 ○処置変更ケース会議

(3) 随時業務

○保護者支援 ○学担連携 ○関係機関連携 ○授業参観 ○同級生の理解啓発

2. 計画業務の1年間の流れ

表6-1 計画業務の1年間の流れ

月	通級児童にかかわる業務
4月	在籍校訪問 引き継ぎケース会議
5月	在籍校訪問 指導計画ケース会議 運動会参観
6月	運動会参観 指導計画ケース会議
7月	指導終了検討
10月	学芸会参観 指導経過ケース会議 学担連携文書作成
11月	学芸会参観 学担からの連携文書受理
2月	指導評価ケース会議
3月	指導終了検討 指導評価ケース会議

3. 業務の内容

(1) 在籍校訪問

- ①年度始め（4月～5月）に通級児童の在籍校へ伺い、連携の機会とする。
- ②学校長、学級担任にその年のことばの教室体制、今後の連携の取り組みについて理解をはかる。
- ③子どもの年度当初の様子について情報交流をはかる。
- ④運動会、学芸会、参観日などに合わせて可能な限り訪問し参観する。
- ⑤ケースによっては、必要に応じてその都度訪問する。

(2) 在籍校訪問

- ①引継ぎケース会議（4月初旬）
 - 指導担当者の交替に伴い、ケース全般に関する経過や情報を担当者同士で引き継ぐ。
 - 幼児ことばの教室から指導を引き継ぐケースについて、児童の様子、指導経過などについて情報提供を受ける。
- ②指導計画ケース会議（5月中旬～）
 - 通級児全員について、指導計画を検討・協議する。
 - 計画ケース会議の資料には、「主訴 生育歴 指導経過 年度当初の様子 診断仮説 指導仮説 指導方針 指導内容」について記載する。
- ③指導経過ケース会議（10月初旬～）
 - 通級児全員の指導内容の共通理解をはかるとともに、必要に応じて指導の仮説、方針、内容、方法などを見直し、検討・協議する。
 - 経過ケース会議の資料には、「主訴 年度当初の様子 診断仮説 指導仮説 指導方針 指導内容 指導経過 現在の様子 今後に向けて」について記載する。指導の見直しが必要な場合は、見直しの経過がわかるように項目を設け作成する。
- ④指導評価ケース会議（2月下旬）
 - 指導計画、指導経過を評価し、次年度の指導の方向を検討する。
 - 評価ケース会議の資料には、「主訴 年度当初の様子 診断仮説 指導仮説 指導方針 指導内容 指導経過 現在の様子 今年度の指導評価 次年度に向けて」について記載する。
- ⑤処置変更ケース会議（7月 3月）
 - 指導終了に係わる処置変更ケース会議は、1学期末と3月に行う。その他必要に応じて随時行う。
 - 指導回数や指導担当者等に係わる処置変更ケース会議は、必要に応じて随時行う。
 - 検討資料として、教育判断資料を作成する。資料には、「指導終了提案理由（指導変更提案理由） 通級当初の様子 指導方針・指導経過 現在の様子 学級担任の意見 保護者・本児の考え 指導担当者所見」について記載する。

(3) 連携・支援について

- 保護者との連携・支援は、指導時間の前後、あるいは指導時間以外の空き時間を利用し

て実施する。また、必要に応じて保護者同士の交流の場を設け、子ども理解を促す場、保護者の心理安定を図る場として活用する。

- 学級担任との連携は、時間の制約があるため、取り組み方法は様々である。電話、文書、面談、相互の授業・指導場面の参観などの方法がある。教室の取り組みとして、文書による連携を年1回10月～11月に実施する。10月にことばの教室での指導状況、本児の様子についてお知らせし、11月に学級担任から学級での様子について資料をもらう。
- 関係機関には、必要に応じて訪問し連携をはかる。連携をはかる時のメンバーは次の場合がある。
 - 「関係機関担当者＋言語担当者」「関係機関担当者＋学級担任＋言語担当者」
 - 「関係機関担当者＋保護者＋学級担任＋言語担当者」

【教室事例 3】 教室運営の1年間（B小学校）

「ことばの教室」の1年は、児童生徒が在籍学級において新しい担任や友だちと新年度をスタートするその頃に準備が進められ、実際の指導はややおいて開始されることとなります。

教室の経営、通級児童への指導に加えて、在籍校や関係諸機関、他団体との連携についても年間を通して継続して活動する必要があります。

保護者や在籍学級担任との協議により指導の継続・終了決定し、「指導要録記入の依頼」「終了の手続き」「個別指導計画のまとめ」等を行い、教室経営の1年を終了し、次年度に向けた準備を行います。

以下に、本教室の1年の状況を示します。

月	教室経営・通級指導	その他の連携
4	校内校務分掌の決定 教室内分掌の決定 保護者説明会案内文書発送 <ul style="list-style-type: none"> ・指導に関するアンケート…教育課程作成の資料 ・通級時間希望・通級方法調査 ・保護者交通費補助事業申請 学級編制関係調査 市教委へ 保護者説明会実施 指導内容・指導時間の通知 在籍校へ 「通級に伴う取扱い」 在籍校へ 特別の教育課程在籍学校との協議 <ul style="list-style-type: none"> ・資料作成 在籍校へ発送 	親の会総会 校内研修 「理解啓発」 保護者や在籍学級担任との連携 ※ 通年 他の専門機関との連携 ※ 通年

5	<p>個別の指導計画の作成・協議…保護者と 備品・消耗品申込 「ことばだより」の発行 (保護者・在籍校・校内)</p> <p>保護者交通費補助事業申請書提出 市教委へ 教室要覧の作成</p>	<p>本人及び保護者の願い を元に長期・短期目標、 指導内容等を協議し、 支援の内容・方法等を 検討</p>	<p>県親の会会長会</p> <p>県親の会総会・講演 会</p>
6	<p>県難聴・言語障害教育研究会 「ことばだより」の発行</p>		<p>教室学習会</p> <p>県難・言研究大会</p>
7	<p>個別の指導計画 評価・修正・保護者との協議 …在籍学級担任への送付</p> <p>一学期の指導経過報告の作成・発送 通級費の実績報告 「ことばだより」の発行</p>	<p>夏季休業中は、教室で の実践を全国の仲間に 学び合う研修会に参加</p>	<p>県・親の会一日レク リエーション</p> <p>県難言研夏季学習会</p>
8	<p>〇〇地区難聴・言語障害教育研究会 言語通級担当者会…ことばの検査実施に向けて協議市教委</p>		<p>在籍校研修 「ことばの教室啓発」</p>
9	<p>就学児のことばの第一次調査…市教委依頼による 「ことばだより」の発行</p>		
10	<p>就学児のことばの第一次検査</p>	<p>本市では、就学時におけ ることばの検査を、こと ばの教室担当者が幼稚園・ 保育園にて実施</p>	<p>教室親の会 レクリエーション</p>
11	<p>就学児のことばの第一次検査 ・検査結果の報告 市教委へ ・二次相談の案内 保護者へ 個別の指導計画 評価・修正・保護者との話し合い 「ことばだより」の発行</p>		<p>校内研修 「指導の実際」</p>
12	<p>就学児のことばの第二次検査・教育相談 ・ことばの状況の説明と通級の紹介 保護者へ ・通級予定児の把握 市教委へ ・相談結果の報告 幼稚園・保育園へ 二学期の指導経過報告の作成・在籍校へ発送 通級費の実績報告</p>	<p>一次検査の結果を基に教 育委員会を通して保護者 へ案内をし、希望者には 対して二次検査実施。通 級の指導についても説明。</p>	<p>文集作り準備</p> <p>県難・言研修会</p>
1	<p>来年度の入級予定児の決定・報告 市教委へ 「ことばだより」の発行</p>		

2	<p>終了・継続についての教育相談・判断 来年度通級予定児の教育相談・体験通級 (～3月)</p>	
3	<p>三学期の指導経過報告の作成 発送 通級による指導の記録記入(準要録) 指導要録記入のお願い作成 在籍校へ 通級指導終了の手続き 在籍校へ 出席簿記入 保護者交通費補助事業報告 市教委へ 通級費の実績報告 市教委へ 個別の指導計画 評価・修正・保護者との話し合い 「ことばだより」の発行 備品整理・新学期準備</p>	文集発行

氏名・在籍校・指導時間・
期間, 指導内容・結果等
の記載

通級指導校, 授業時数,
期間, 指導内容・結果
等を
在籍校指導要録に記載

Ⅲ. 在籍学級との連携・協働

小・中学校に設置されていることばの教室は、通常の学級で教育を受ける児童生徒のうち言語障害のある者を対象とし、言語障害による学習上、生活上の困難を改善・克服するための教育や指導を行う役割を担っています。

したがって、ことばの教室での指導は、教室に留まることなく、児童生徒がその多くの時間を過ごす通常の学級での状態と密接に関連付けて行う必要があります。

ことばの教室と児童生徒が在籍する通常の学級との連携・協働が不可欠です。

【教室事例 4】通級児童の在籍学校・学級との連携・協働について

1. 連携の必要性

通級児は週のうちの数時間を「ことばの教室」で過ごしますが、他の大部分の時間はそれぞれに在籍する学校・学級で過ごします。子どもの姿を理解するためには、在籍学校・学級での様子を知っておく必要があります。

子どもは本質的には変わらないにしても、それぞれの場で違った顔を見せています。個別の場ではのびのびしている子どもが、集団の中では萎縮してしまうことがあります。安心できる家庭の中ではわがままし放題ということもあります。もちろん、その逆のパターンもあります。そのような様々な顔があることを知っておくのは、子どもを把握する上で大切なことです。

また、ことばの教室で指導を進めていることが、集団の中でも発揮できているかを確認することは、指導の内容を考える上で非常に重要なことです。そのために、在籍学級や保護者と連携しながら、指導を進めていくことが大切です。

ただ、子どもが場面によって違う顔を見せることは自然なことです。例えば「担任の先生から聞いたけど、学級では…」などと、それを突き合わせるようなことには慎重であるべきでしょう。というのは、しばしば、ことばの教室がその子にとって特別な場であり、他では見られない特別な姿を見せてくれることがあるからです。その姿は、子どもの望ましい変容につながる貴重なものです。在籍学級との連携を進めながらも、ことばの教室の「特別」を大切にしていきたいと思います。

2. 連携の内容

立場や接する場面の違いは、子どもを多角的に見ていくために、とても参考になります。同一歩調で子どもに対応することを目指す、かえってその利点を捨ててしまう恐れがあります。「共通理解」というのは、「みんなが同じ見方をし、同じ対応をすること」ではなく、「それぞれの立場について理解し、お互いの見方・考え方を知っておくこと」だと思います。それぞれの立場の利点を活用して、適切な役割分担ができるように、「共通理解」を進める必要があります。在籍

学級担任とことばの教室担当がそのような関係を築き、お互いに協力しながら子どもの指導に取り組むのが「連携」の在り方だと思います。

また、難聴や吃音など周囲の子どもの理解が必要な場合、在籍学級で障害理解の授業を設定し、在籍学級の子供達との関係を深めている教室もあります。これも、連携の重要な一面だと思います。

3. 具体的な方法

(1) 文書による連絡

学期毎の「指導経過報告書」によって、在籍学級担任に指導の様子を伝えている教室が多いと思います。指導の内容や指導時の様子、変化している点や心配なことなどを書いて学級担任に伝えます。在籍学級での様子を記入してもらう欄を設ける場合もあります。

日常のやりとりとしては、ことばの教室、保護者、学級担任の3者が、お互いの感想や様子を知らせ合うのに、「連絡ノート」を使っている教室もあります。通級の毎に行き交う「連絡ノート」によって、日常の細かい連絡や、畏まらない雰囲気での気持ちの伝え合いができます。ただ、3者で共有できる内容には限りがあるし、記入の負担も考えると、挨拶程度の内容でも十分ではないかと思います。「連絡ノート」は、ことばの教室、保護者、学級担任の三者の協働を目に見える形で表すもの、と位置付ければ良いでしょう。「連絡ノート」と一緒に、子どもの手を通じてことばの教室や在籍学級の通信などを交換すると、お互いの様子が伝わり、子どもとの話題のきっかけにもなると思います。

(2) 直接出会って話し合う

文書によるやりとりだけでは、細かいニュアンスまでは伝わりにくいので、やはり直接顔を合わせて話す機会は是非持ちたいものです。校外通級の場合、お互いに授業参観をし、情報交換や協議をするのが一般的です。

例えば、1学期には在籍学級担任にことばの教室の指導を見に来てもらいます。ほとんどの子どもは、担任の先生が見に来てくれると、とても喜び、張り切って学習します。保護者も、わざわざ自分の子どものために足を運んでくれた担任に対し感謝します。

授業参観後の協議は、ことばの教室の指導についての説明や、教室での子どもの様子などの情報を交換します。「個別の教育支援計画」が作成されている場合は、目標や手立てについて協議する機会にもなります。通級に関する手続き的な説明については、マニュアル化したものを相手の学校に配布するなどの方法も考えられますが、いずれにしても、説明をする良い機会です。

2学期にはことばの教室担当者が在籍学校を訪ね、授業参観などで学級の中での子どもの様子を観察し、在籍学級での様子を担任から聞きます。通級の時とはまた違う姿や、友だちの中にいる姿を見ることは、子どもをより深く理解する助けになります。在籍学級での様子や問題点について、より具体的に話し合うことができるでしょう。

校内通級の場合は、日常的に担任と出会って話せ、教室の様子を見ることができるはずですが、「いつでも話せる」と思っていると、お互いの忙しさや、放課後通級による学級担任との時間的なすれ違いにより、かえって校内の連絡がおろそかになる恐れがあります。意識的に参観や協議の時

間を設けることも必要かも知れません。

(3) 機会を利用して出会う

前項で述べたような授業参観などの正式な交流は、双方の日程調整や出張手続き等、いろいろな制約があり、学期に一度実施するのが精一杯です。例えば、学期末に指導報告書を届けるついでに学級担任と出会う話など、様々な機会を利用して顔を合わせるような工夫をしましょう。

学習発表会など在校校の行事を見に行くと、普段の授業とは別な子どもの様子を見ることができます。逆に在籍学級担任に親の会行事などに来てもらうことも考えられます。それによって、ことばの教室についての理解を深めてもらい、また保護者の思いの強さを感じてもらえるのではないのでしょうか。これらの勤務外の時間を使った交流は、その気になれば容易にできるものですが、加重的な負担にならないよう気をつける必要があります。

4. 連携にあたって

(1) 管理職の理解と協力

ことばの教室も学校の制度の中で動いています。ことばの教室と在籍学級の連携も学校と学校との関係に他なりません。特に学校間の行き来については、旅費が関係したり文書による手続き等が必要になったりしますので、管理職の理解の有無は、連携の在り方に大きくかかわってきます。連携の目的や意義について、ことばの教室の役割を含めて詳しく説明して理解を得ることが大切です。通級児に限らず他の子どもにも目を配るなどして、連携が広い意味で多くの子ども達のために役立つことを示すと良いと思います。特別支援教育の進捗もあり、管理職の理解は以前よりもずっと得やすくなっているはずですが。

(2) 指導ではなく協働

ほとんどの子どもは、ことばの教室に喜んで通ってくるのではないのでしょうか。(1)でも述べたように、子どもは在籍学級や家庭では見られない輝きを見せてくれることがあります。個別に対応することで、子どもの細かい部分を把握することもでき、適切な対応もできます。そのため、在籍学級担任と話す時、つい優位な立場と錯覚してしまう恐れがあります。あくまで子どもと接する場の違いによるものと意識しておくことが大切です。学級担任への情報提供が、指導めいた言い方になったり、自分の見方や考え方を押しついたりすることのないよう、特に気をつけておく必要があります。在籍学級担任と協働して子どもを育てていく、という視点を忘れないでください。

(3) 保護者の見方と担任の見方

保護者から学級担任について相談を受けることが時々あります。保護者が信頼してくれているからでしょうし、ことばの教室の先生は他の先生と少し雰囲気が違うと安心して打ち明けてくれるのでしょう。それはそれで喜んで良いことですが、保護者の担任批判に巻き込まれてしまったりは大変です。逆に担任から、子どもや保護者についての否定的な見方を聞くこともあります。ことばの教室担当者は、子どもを個としてとらえる場面が多いので、学級担任に比べると保護者の

見方により近い部分があるでしょうし、学校の教員としての立場からは学級担任に近い部分もあるでしょう。両方の立場が見えると言うことは、保護者と担任の関係をつなぐのにとっても有効です。ただし、見方がどちらかに偏ってしまうと、関係を混乱させてしまう恐れがあります。また、双方から話を聞くために、あることに関しては情報を一番多く持つ立場になることがあります。相手の知らない情報を持っていると、優越感からか親切心からか、つい、相手に教えてあげたくなるのは、人間の性かも知れません。しかし、伝えた方が良い情報と胸にしまっている方が良い情報は、きちんと区別しなければなりません。その判断は、内容はもちろん、相手の受け取り方も考慮しなければならないでしょう。あたかもコウモリのような、どっちつかずの苦しい思いをすることもありますが、それもことばの教室担当者の役割の一つかも知れません。

あくまで子どものための連携ですから、子どもを中心にことばの教室担当と学級担任と保護者のそれぞれの関係がより良いものになり、そしてみんなが前向きに子どもに向かえるように、連絡を取り合いながら連携・協働を進めていけるよう願っています。

IV. ことばの教室設置校との連携・協働

ことばの教室は、設置されている学校の児童生徒の教育を行うだけでなく、地域の小学校・中学校の児童生徒の教育も担っています。また、指導の対象となる児童生徒だけでなく、その保護者や学級担任への働きかけも必要です。更には、対象となる児童生徒だけでなく、設置されている学校や地域の学校など他の教育機関などへの情報提供や相談・支援などの働きかけもその役割の一つとして考えられます。

こうしたことばの教室の役割を踏まえ、ことばの教室が、設置する学校だけでなく、地域の教育を担う資源として機能していくためには、設置する学校との密接な連携が必要となります。

【教室事例 5】 ことばの教室設置校との連携・協働について

1. ことばの教室が果たしてきた役割

平成5年度に通級による指導が制度化され15年以上が経過しました。制度化される以前からきこえやことばに関わる担当者は、通ってくる子どもたちを中心に、保護者や在籍学級担任との協力のもと、指導や支援を行ってきました。

「ことば」の指導というと、話しことばの表面的な誤りやリズムに目が行きがちですが、スピーチの課題を入口にしながらも、友だちをはじめ周りの人々とのコミュニケーションがうまくいかない、緊張感が高い、自信が持てないなどの二次的な課題も出てきがちです。きこえとことばの教室担当者は、在籍学級担任と児童生徒の情報交換を行いながら、子どもたちへの関わり方を、保護者や在籍学級担任と同じ姿勢で見守ったり、分担したりして互いの役割を尊重し支えています。

2. 特別支援教育以降の役割

(1) 校内分掌の中で

平成19年度より特別支援教育が本格実施され、通常の学級に在籍する個別により丁寧な関わりが求められる子どもたちに対する支援の在り方が各校で試行錯誤されています。校内には対象の児童生徒に対してより適切な支援を検討するために、校内委員会が置かれ、コーディネーターが指名されています。

コーディネーターの担う役割は、児童生徒への支援を、一貫して効果的に進めることと、校内の支援の体制を整え、保護者や校外の専門機関との連絡調整です。これらの業務は、これまで通級指導教室担当者が担ってきた役割と重なったり、実践を蓄えてきたりしている面が多いこともあって、現在、通級指導教室担当者がコーディネーターに指名され、推進役を担っている例が多くなっています。指名のあるなしにかかわらず、校内の状況を把握することが求められています。

そのため、通級指導教室担当者にはこれまで以上に、通級してくる児童生徒への支援とともに、

校内に在籍する児童生徒との関わりや学級担任との連携が求められ、果たすべき役割が増してきているものと考えます。

(2) ことばの教室が持つ指導の個別性・柔軟性

個別の配慮が必要な児童生徒は、通常の学級には6%程度在籍するといわれています。そこで、次のように「個別的」で「柔軟さ」をもつ通級の指導は、通常の教育を支える支援ができます。

- ・通級の意味

通級する、しないの決定は、まずは児童をはじめ保護者の意思が優先される

- ・支援に当たって保護者の思いや願いの反映

教育課程や個別の指導計画は児童生徒や保護者の願いをもとに作成される

- ・在籍校をはじめ関係諸機関との連携

個別の指導計画、連絡帳、在籍学級訪問などにより、複数の目に見守られて指導が進められる

- ・子どもの多様な個性や成長の尊重

通級の指導の教育課程の中心は自立活動であるが、項目や内容を選定し、取り組みの手法は個に応じて準備される

(3) ことばの教室設置校のメリット

ことばの教室が設置されている学校においては

- ・言語に関する指導教材や検査器具が準備されている
- ・個別指導に適切な静かな環境がある
- ・担任外の立場で関わることができる教職員がいる

などの他校にはない人的・物的資源が準備されているなどの利点が挙げられます。

私がこれまで勤務した小学校では、通級生ではない自校の児童も、下に示すようにさまざまにことばの教室の空間を利用していました。いずれも、担任の先生とその対応について話し合い、ことばの教室を大いに活用してきました。

- ・教室での授業が受けられなかった女兒は、「ことばの教室登校」を行い、教科書やノートを持ち込んで、担任から受け取った課題を行う空間として、教室に入るきっかけを探していた。そして修学旅行に出かける秋頃には在籍学級での授業が受けられるようになった。
- ・1年生の男児は、国語の時間、「教室がうるさい」と静かな場所を求めて「ことばの教室」へ教科書を持ち込み教科書の音読を始め、「ここなら上手に読める」と満足げな表情を見せた。彼にとっては、友だちが一斉に国語の本を読む声は、自分が読みに集中するには騒音になっていたようだ。
- ・4年生の男児は、「算数の課題プリントが多すぎる」とか「ネームの安全ピンがうまく付けられない」と興奮気味に「ことばの教室」に駆け込んできた。棚の上のメトロノームを動かしてそのリズムに気持ちを合わせつつ、一人になってクールダウンするためにその場を求めて入室したようだ。

また「ことばの教室」には、さまざまな教材教具が準備されています。かるたや絵カード類はどの教室にも多く置かれています。児童生徒の興味関心に寄り添うため、またコミュニケーションを進めたり、小集団でのソーシャルスキルを高めたりするための教材として、テーブルゲームの類や感覚統合の教材も多く用意されています。通常学級にない教材作成のための器具や機器、調理器具などを備えている教室もたくさんあります。日常的な担任との関わりが深まると、教材・教具の貸し出しの機会も増えてきます。

そして、「総合的な学習の時間」の福祉領域などで障害理解の授業などにおいては、教材の提供のみならず、学級担任とチームティーチングを組むなどして授業を行う協力体制をとることもできます。手話や点字など、障害者のコミュニケーション手段について説明したり、児童の調べ学習のインタビューに答えたりするなどして、指導に参加することもできます。

さらに、「ちょっと気になる子」として名前が挙がってきて個別の検査が必要とされる場合も起こります。保護者や担任との話し合いにより、WISC-Ⅲなどの知能検査用具や言語に関する個別の検査（ITPA 言語学習能力診断検査、絵画語彙発達検査等）が実施される場合も、通級担当者がその一端を担う機会が多くなっています。

校内支援体制が検討・構築される中、通級指導教室担当者も支援者の一員となって児童にあたることとなります。その場が「ことばの教室」に求められ、週当たり1から2時間の個別指導の中で、一定の成果が見られることを保護者と共通理解できると、「特別支援学級」入級へとつながっていく例もたくさん経験しました。

3. 設置校内での連携の取り組み

(1) 設置校での校内支援

「ことばの教室」の担当者の時間割は、地域の中の「ことばの教室」として他校通級生を受け入れる性格上、1時間目と午後、特に児童の放課後に当たる時間帯に指導が集中しやすい現状があります。そのため、校内の学級担任とは異なった動きをする場面も出てきます。

設置校内において、担当者同士でのケース会議や教材研究の時間を確保しながらも、指導時間以外を校内の一員として校内支援にも関わり、自校生への教育活動にも同じ土台で児童の話題ができることも心がけなければなりません。校内において学級担任、専科職員、それ以外の教職員も含めて互いの役割を尊重しあえる関係ができることが、ひいては通級の指導の充実にもつながっていくと考えます。

また、「ことばの教室」に通ってくる児童生徒の対象は、通常学級に在籍していることが原則であることからすると、より効果的な支援を進めていくためにも、障害の状況の共通理解、学級集団での配慮事項の確認等、通級担当者と在籍学級担任が二人三脚の体制を組むことも不可欠です。

(2) 校内研修での理解・啓発

特別支援教育の充実が学校目標や努力点に挙げられることが多くなってきました。その一端を担う「ことばの教室」は、教育課程への位置づけも大きくなっています。

設置校内の職員研修では、「ことばの教室の年間業務」「ことばの教室の指導事例」「ことばや

きこえの障害の理解」「関係機関との連携」「各種発達検査の紹介」などのテーマでの研修を提供してきました。さらに、他校通級生の在籍校においても、「通級児童の指導の共通理解」をはじめ、「ことばの教室」の理解・啓発につながる機会があれば、その場を大事に活用してきました。

また、「教室便り」等の定期的な発行も啓発の材料として、大事にしたい取り組みです。通級生の保護者や在籍学級担任をはじめ、校内の教職員への配布しています。内容は、「指導の様子」「児童の作品（絵や作文）」「言語やコミュニケーションに関する情報」「親の会の活動の様子」などの発信ですが、在籍学級の担任からの思わぬうれしい反応が返って来たりします。

4. 一人担当の悩みを解決するために

(1) 本県の状況

本県には本年度、22校に44名の担当者が配置されていますが、そのうち約3分の1が一人担当であり、約半数が3年未満の教室経験になっています。「ことばやきこえの教室」の経験が必ずしも引き継がれていくわけではありません。離島を抱える本県には、4校の教室が設置されており、経験なくして一人担当の場合もあり得えます。

さらに、担当に指名される以前に難聴・言語障害教育の研修は準備されていないので、おのずと県難・言研究会での相互研修が指導の拠り所となっています。

(2) ブロック体制

本県は県土が南北に広域であることもあって、担当者が一堂に会して研修ができる機会は、県大会と夏季休業中の学習会の2回程度にとどまっています。ここでは、「教室経営」から、「教育相談」「事例の検討」「授業研究」など、多くの課題やニーズで盛りだくさんになります。そこで、県内を5つのブロックに編成し、近隣の教室間での実技研修や資料収集、研究実践発表時の「助け合い」へと、身近で少人数の姉妹教室の中での仲間作りが進んでいます。

(3) インターネットを活用したネットワーク

本県には数年前から、難聴児童生徒の支援を中心に、筑波技術大学の指導や協力の下、離島におけるネットワーク体制が整備され、テレビ会議のシステムできています。その中では、県立聾学校や地元大学のコーディネートにより、県内の一部教室ではありますが、そのネットワークの輪が広がっています。直接対面しての研修が地理的・時間的に困難な中では、インターネットテレビ会議を活用した研修システムに期待が大きいです。

これまでに、担当者の難聴児指導の手がかりはもとより、離島の中学生の進路選択時の情報収集、島内に一人か二人という孤立しがちな難聴児童生徒のテレビを通じた仲間作り、離島間の保護者同士の話し合い、ゲストティーチャーによる複数間の遠隔授業などの実践がなされ成果が報告されています。

5. まとめ

難聴・言語障害への指導方法については、これまで積み重ねられた実践の蓄えがあります。今後は、医療や福祉機関等との連携を進めながら、その貴重な専門性を引き継いでいく責任もあります。さらに、通級してくる児童の状況が、聴覚・言語障害への支援に加えて、多様化・複雑化し、発達障害への支援方法も各方面から提案されている中、私たちにはそれらの障害にも関わる力もつけて行く必要にも迫られています。

併せて、教室の中のみの実践に留まらず、設置校内で果たす役割についても期待が大きくなっています。ここまで述べてきたような取り組みを日常的に積み重ね、設置校内教職員と協働の仕事をすることで、特別支援教育の推進役となり、通級生以外の児童をはじめ、保護者、校内教職員にとって、「うちの学校にことばの教室があつて良かった」と実感されるような教室に発展させていきたいと考えます。

V. ことばの教室担当者の研修

ことばの教室担当者は、言語障害教育の専門家として、そのための知識や技能を培っていく必要があります。

研修は、あらゆる機会を通じて行うものとされていますが、特に、初任時は、基本的な知識とともに、指導を行う技能の基本的な事項を研修する機会を得ることが、その後の実践と、より深い研修による実践力の向上を支えていくものです。

教室の同僚や前任者、地域のことばの教室の教員相互の研修も重要です。また、教育委員会が開催する研修講座、地域の難聴・言語障害教育研究組織が実施する研修会、各種関係団体が開催する研修会などに参加する機会を得ることも考えられます。

【教室事例 6】 ことばの教室担当者の研修

ことばの教室には、ことばに様々な課題をもった子どもが通ってきます。

しかし、初めてことばの教室の担当者になった時、子どもの実態をどうとらえ、どんな指導をしたらよいのか戸惑い、保護者対応への不安や校内で一人の立場で相談もできないといった悩みを抱える先生方は多くいます。

ことばの教室の担当者が身につけるべき専門性には、次のようなものがあると考えます。

- ことばやきこえに関する主たる課題をつかみ、その課題を改善、または乗り越えて行く力を子どもにつける指導力
- 子どもの全体的な発達を見守り促す力
- 保護者、在籍校、他機関等、子どもを取り巻く関係者と協働する力

ことばの教室の担当者としての専門性を身につけるために、いろいろな研修が企画されています。研修には、各地域の教育委員会が主催するもの、難言研究会など教員の研究組織が主催するもの、大学や学会など研究団体が主催するもの、各教室で行うものなどがあります。

次に、研修の例を紹介します。

1. 全国組織の取り組み

きこえとことばの教室担当者の全国組織、全難言協の研修会の取り組みを紹介します。

全難言協では、年1回、難聴・言語障害教育の経験が3年未満の経験の浅い担当者を対象に研修会を企画、実施しています。

研修会のねらいと研修内容は、主に次の2点です。

- ・難聴・言語障害教育に携わる教員として、日々の指導に必要な基礎的・基本的な知識、技術の習得
- ・疑問点を相談できるネットワークと、助け合い、励まし合える仲間作り

初心者のニーズに合わせ、研修内容は基礎・基本にしぼり、講義、実習など、指導の理論と実際を取り入れています。また、知識を学ぶだけでなく、同じ教育に携わる者として、孤立感を軽減し、困ったときに相談できたり協力し合えたりできる体制作りも大きなねらいとしています。

研修会の主な内容は、次のような項目です。

①全体講義（概論）

- ・ 児童理解、ことばの発達概論。
- ・ 障害理解、障害のある子どもや保護者との関わり方。
- ・ 難言担当者としての心構え、「きこえとことばの教室」の魅力。
- ・ 難聴や吃音などのある成人や大学生の体験談を聞き、子どもの将来像や子どもの思いを理解する一助とする。

②分科会（指導の理論と実際）

- ・ 「構音障害」「吃音」「言語発達」「発達障害」「難聴」の各障害種別に、障害に関する概論、指導のねらい、指導方法、教材の紹介等。
- ・ 「教育相談」保護者との信頼関係を築く関わりについて概説、指導場面の紹介。
- ・ 「ことばの検査」「聴力検査」インテーク時（初回相談時）の実態把握に利用できる検査の紹介や実習、聴力検査の実習。

③ワークショップ

- ・ いろいろな地域、教室の難言教育の様子、課題や悩み等の情報や意見の交換。

④相談コーナー

- ・ 個別に、指導や学級経営に関する相談に応じる。

2. 地域の取り組み

各地域では、教育委員会やきこえとことばの教室担任らで組織する研究会が主催・企画する研修が行われています。きこえとことばの教室担当で作る研究会が主体となって行っている研修・研究の内容の一例を紹介します。

研究推進委員会が企画する専門研究会を月1回、8校前後で組織されるブロック別の研究会を月1回、実施しています。

研修の主な内容は、きこえ・ことばの各種障害別の指導法や検査の活用について、教室経営などについてです。

(1) 専門研究会

各種障害の特徴や指導法の概論、具体的な指導方法を中心に講義形式で行っています。

日々の指導に必要な知識・指導技術の向上などをねらいにしています。内容は基礎的なものからやや発展した内容まで扱い、経験年数にかかわらず、担当者全般を対象にしています。

1年間の研修テーマは、主に次のようなものです。

専門研究会の年間計画（例）

月	研修テーマ
4	講演会「LDの子ども達への支援～視覚認知という観点から」
5	発達障害を併せもつ人工内耳装用児への支援
6	個に応じた指導～行動応用分析学を用いて
7	構音障害の評価と訓練法① 構音の検査の方法と指導案
7	構音障害の評価と訓練法② 舌運動を中心とした構音指導法
8	発達検査の解釈と指導への活かし方① WISC-III、K-ABC、ITPAの概要
8	発達検査の解釈と指導への活かし方② 事例を通して考える
9	見通しをもった言語指導～言語発達の段階と指導の考え方
10	初回面談とその後の指導～吃音意識をもたせた指導
11	中学校難聴学級授業公開
12	ブロック研究発表会

取り上げる内容は、構音障害、吃音、難聴、言語発達、発達障害など各障害種別の指導法に関するもの、発達検査など、児童の実態把握や指導に必要な内容をなるべく網羅するようにしています。また、年度末に今年度の感想と次年度に向けたアンケートを取り、研修内容や講師に関する担当者の希望や要望を取り入れるようにしています。

最近、児童の状態の多様化や発達障害のある児童の増加により、児童の特徴や実態の把握に必要な各種発達検査の特徴、結果の見方、指導への活かし方などに関する内容へのニーズが高まっています。

(2) ブロック研究会

事例に則し、より具体的な指導に関する研修・研究を行っています。

各教室から事例を出し合い、実態把握の妥当性や指導内容、方法などについて、検討します。日々の実践をもとに、担当者同士で、時に講師の助言を得ながら協議するものであり、具体的な研修です。

研究テーマの例は、次のようなものです。

○指導法・教材教具の工夫

< 構音障害 >

- ・ 構音検査実習、・ 側音化構音の指導

< 吃音 >

- ・ 吃音と言語発達との関連を考慮した指導
- ・ 樹木画や動的家族画を通してみる吃音児の心の変容

< 言語発達 >

- ・ 表現意欲を高める指導
- ・ 体験の言語化を促す生活文の指導

< コミュニケーション・発達障害 >

- ・読み書きにつまずきのある児童への教材教具の工夫
- ・コミュニケーションに課題のある児童のグループ指導

<難聴>

- ・聴力検査実習
- ・補聴器の装用が遅れた難聴児の指導

<その他>

- ・感覚統合の考え方をを用いた指導
- ・遊戯療法的なかかわりを通じた指導

○アセスメント・実態把握

- ・WISC-Ⅲ、K-ABC、ITPA等によるアセスメントに基づく実態の把握と支援のあり方
- ・インテークから個別指導計画の作成まで～情報収集の観点の整理

○学級運営

- ・入退級のシステム、入級相談の内容と方法
- ・特別支援教育コーディネーターの役割と連携

○他機関との合同研究会

- ・ろう学校～ろう学校の通級指導の取り組み
- ・特別支援学校～職業教育の実際について
- ・医療との連携～口蓋裂児童の構音指導、発達障害児の学級配慮、補聴器の装用指導

(3) その他

経験年数の少ない担当者を対象とした研修会が企画されています。研修内容は、先輩の担当者から、指導の概論や基礎的な指導方法について、講義を聞いたり、ビデオで指導場面を見ながら具体的な指導の助言を受けたり、検査実習を行ったりします。

3. 教室の取り組み

各教室でも独自に研修を計画、実施しています。各教室の研修は、その教室に通う子どもの指導について、直接話し合うことができるため、最も具体的で、日々の指導の疑問点等についても話題にできる身近な研修です。

(1) 専門家診断

専門家に子どもや保護者と実際に会って話したり行動観察をしてもらい、子どもの主たる課題や指導方針等について協議したり助言を得たりします。年数回、実施している教室が多いです。

専門家として、大学や教育研究所の特別支援教育専門家、病院のST、小児精神科の医者やカウンセラーなどに依頼することが多いようです。

(2) ケース会議

週1回程度、事例を出し合い、指導のねらいや指導内容について担当者間で見直すものです。複数の目で見ること、一人では気づかなかった観点や課題が明らかになることも多く、指導児

を知っている者同士で協議できるので、具体的な助言や指導の手がかりを得ることができます。このように子どもの課題や指導について、整理したり見直したりすることは、指導力の向上に最も結びつく研修といえます。

(3) その他

教室でテーマを決め研究する教室研究会、他機関（特別支援学校、情緒障害学級、巡回相談員、病院等医療機関、療育施設など）との連絡会などで協議する機会は多くなっています。多様な意見を交換することができる貴重な研修の場となっています。

教室の研修では、個人の力として専門性を向上させることと併せて、「ことばの教室」としての専門性を高めることも大切だと考えます。複数担任がいることばの教室では、子どもの実態把握や指導方針は、「ケース会議」で検討、見直しがされます。一人担当者の教室では、近隣の教室との合同事例研究会などを行っている所もあると思います。この「ことばの教室」担当者のチームとしての指導力、専門性を高めていくことで、子どもへの適切な支援が行われ、さらに、個人の指導力も高まっていくと考えます。

その他、各個人で大学や各種研究会主催の研修会に参加し、指導技術や指導方法について学んでいる担当者も多くいます。

いろいろな場、機会を活用し、指導力の向上を図る努力を続けることが大切だと考えます。

これらの研修で、ことばやきこえの課題の改善とともに、子どもの発達や成長全般を見ることができる専門性を身につけていきたいです。

VI. ことばの教室の地域における役割

ことばの教室は、設置されている学校の児童生徒の教育を行うだけでなく、地域の小学校・中学校の児童生徒の教育も担っています。更には、対象となる児童生徒だけでなく、設置されている学校や地域の学校など他の教育機関などへの情報提供や相談・支援などの働きかけもその役割の一つとして考えられます。

ことばの教室の地域における役割は様々ですが、それぞれの地域でその状況に応じた役割を担っています。

【教室事例 7】 ことばに教室の地域における役割

各地域に1～数校しか設置されていない「ことばの教室」は、その設置校だけでなく、設置されている地域全域に在籍する児童、生徒のことばの心配に対応する機関としての役割を担っています。

地域の多くの子どもたちに教室を活用してもらうために「ことばの教室」では地域に向け啓発活動を行っています。また、学校や家庭が感じているお子さんの心配に応えるために、教室に通う子どもたちへの指導の他に、教育相談活動を行っている教室も多くいます。ここでは、この啓発活動や教育相談活動について紹介します。

1. 地域に向けての「きこえとことばの教室」の啓発活動の実際

(1) 地域の学校へ、教室紹介訪問・教室案内配布

年度当初、地域の小学校を訪問し、「ことばの教室」の教育内容・対象児・システム、相談などについて説明したり、「ことばの教室」の案内を送付したりします。

説明は、校内で相談窓口となる学校長、副校長、特別支援教育コーディネーター、養護教諭に行います。案内は、ことばに心配がある子どもに最初に気づく学級担任の手元に届くようにします。

(2) 研究会で教室紹介

直接、子どもや保護者の心配を受け止めることが多い特別支援教育コーディネーター、養護教諭、巡回相談員、保育園・幼稚園の保育士・教諭等の研究会で、「ことばの教室」の指導について具体的に紹介します。

関係の先生方とことばの教室担当者が、懇談、協議する機会を持つことで、ことばの心配に対する発達に応じた対応や配慮の仕方などについて意見交換ができ、早期発見、早期対応につながっています。

こうして、地域の学校関係者等に、「ことばの教室」の指導の実際や、気軽な相談機関として利用できることなどを知ってもらうことで、ことばに心配のある子どもたちが、早期に適切な対応を受けることができるよう働きかけています。

2. 教育相談活動

きこえやことばに心配がある子どもたちに対する教育相談活動は、地域により、「きこえとことばの教室」が行っている場合と、教育相談室や療育センター、就学相談委員会等、地域の教育機関が行っている場合があります。また、両者が協力して相談に当たる場合もあります。

ここでは、「きこえとことばの教室」が教育相談活動を行っている例を紹介します。

保護者、又は在籍校からの申し込みがあればその都度対応する「随時相談」と、日時や期間を決めて実施する「一斉相談」があります。

「随時相談」は、即時に対応できる長所がありますが、指導児の授業の合間を縫って行うため、時間の確保に苦労している教室もあると思われます。

一斉相談は、1～数日間の相談日を設定し、申し込みがあった多くの相談に応じます。

また、予約なしでも相談できる日を設ける場合もあります。保護者のみの相談、施設見学のみなども受け付け、気楽に相談に来ることができるよう配慮をします。

教育相談の呼びかけには、地域の小学生の全家庭、または1年生の全家庭に教育相談のお知らせを配布する、就学時健診や新1年生保護者会で資料を配付する、事前に学級担任にアンケートを行うなど、様々な取り組みをしています。お知らせを全家庭に配布することで、保護者は、特別に勧められたという抵抗感なく相談しやすいようです。

教育相談は、可能であれば複数担当者で相談に当たりたい。複数の目で見ること、初めて出会う子どもたちの実態や課題を把握しやすく、その後の対応の決定をより適切に行うことができます。

教育相談の内容は、子どもの行動観察、スクリーニング検査、保護者面談、生育歴の聞き取りなどがたくさんあります。(スクリーニング検査例 資料参照)

教育相談を行った後は、相談結果を教室のケース会議で協議し、①入級を勧める ②教育相談の継続 ③他機関を紹介 ④問題なし等、その後の対応を決定します。そして、保護者へは相談結果報告面談を実施し、在籍校へは相談結果報告書の送付を行い、今後について協議をしていきます。

「きこえとことばの教室」など、身近に子どもたちのきこえやことばの心配を受け止め対応する場があることが、家庭や学校に安心感を与え、早期対応につながると思います。

「ことばの相談」サマリー

検査日 年 月 日

小学校 年 組	氏名	男・女	担任
生年月日 年 月 日	CA: 歳 月	A: B: C:	
住所 〒	TEL		保護者名
主訴			
	スクリーニング A	スクリーニング B	
言語 発達	質問への応答: /10 合・否	IIPA 数の記憶: PLA 歳 か月	
	IIPA ことばの理解: PLA 歳 か月 合・否	IIPA 絵の類推: PLA 歳 か月	
	IIPA ことばの類推: PLA 歳 か月 合・否	書字	
	テスト絵本 4: /2 合・否	読字/自画像	
構音	50 単語検査	単音節検査	
	被刺激性: 有・無	被刺激性: 有・無	
吃音	単語: 無・有	音読: 無・有	
	会話: 無・有	会話: 無・有	
聴力	囁語検査 /6 合・否	聴力検査: 問題 無・有 (R dB L dB)	
	R: 1K () 4K () L: 1K () 4K ()		
適応 A		B C	
その他			
生育歴			
学級での様子			
検査者所見			
要指導 経過観察 他機関紹介 相談終了 その他 () ※通級希望: 有・無			

コラム

障害理解授業

1. 発音の誤りに関する理解授業案（学級指導 1 単位時間）

【目的】

- ・音による発音の仕方の違いを知る。
- ・発音に誤りのある子がどんな発音練習に取り組んでいるかを知り、その頑張りを認める。

◎音による発音の違いを知る。

- ・詩「かたたたきのたたきかた」（阪田寛夫 作）を音読し、読みにくい理由を考える。
- ・「カ」と「タ」を発音するときの舌の動きの違いを知る。
- ・母とママを発音する時の口の動きから、「ハ」と「マ」の唇の動きの違いを知る。
- ・発音する時、無意識のうちに舌や唇が動いていることを知る。

◎発音練習を体験し、通級児が発音練習を頑張っていることを知る。

- ・ソースせんべいに舌先で穴を開けたり口の周りにつけて舌で取ったりする発音練習を体験する。
- ・ことばの教室の学習内容を紹介し、通級児が発音練習を頑張っていることを知る。

2. 吃音についての理解授業案（学級指導 1 単位時間）

【目的】

- ・吃音があると、話しにくさがあることを知る。
- ・吃音のある児童が、自分の話し方や協力してほしいことを友だちに知ってもらう。
- ・在籍学級の児童が、吃音のある児童に対する配慮を知る。

◎話しにくさや読みにくさがあることを知る。

○吃音で言いにくい音があると、話しにくさや言いたいことを言えないもどかしさがあることを体験する。

- ・童謡「もしかめ」を、ア行を抜いて歌ったりカ行を抜いて歌ったりする。
- ・サ行を使わないで、しりとりをする。

◎吃音のある児童が、自分の話し方について話し、理解を得る。

- ・自分の話し方の特徴や言いにくい音について説明する。

- ・最後まで話を聞いてほしい、話し方をからかわないでほしいなど、学級の皆に協力してほしいことを話す。

◎吃音について知る。

- ・吃音の出現頻度（約百人に一人）や男子に多いこと、吃音の特徴などについて、解説し、吃音について理解を深める。

3. 難聴についての理解授業案（総合1単位時間）

[目的]

- ・補聴器を通したきこえを体験し、聞こえにくさや補聴器の便利さと不便さを知る。
- ・聞こえにくい人に対して、自分たちが協力できることを知る。

◎聞こえにくさや補聴器を通したきこえ方を体験し、補聴器の便利さや不便さを知る。

○耳をふさいで話を聞き、普段の聞こえ方との違いを体験する。

○補聴器をつけいろいろな音や声を聞く体験をし、補聴器の便利さや不便さを知る。

- ・補聴器をつけ、友だちと話したりなぞなぞ問題を聞いたりし、普段の聞こえ方との違いを体験する。
- ・補聴器をつけ、騒音下で話を聞き、静かな時の聞こえ方との違いを知る。
- ・補聴器は音声を大きくする大げさで便利なものだが、雑音がうるさいなどの不便さもあることを知る。

◎聞こえにくい人に協力できることがあることを知る。

○学校生活の中でできる聞こえにくい人への配慮を知る。

- ・後ろや遠くの話しはわかりにくい。近づいて、顔を見て話す。
- ・話し合いの時、いっぺんに話すとわからない。一人ずつ話す。
- ・聞こえない時は周りを見て手がかりにする。見せてあげたり教えてあげたりする。

◎聞こえにくい人の思いを知る。

- ・難聴の児童の作文を読み、聞こえにくい人が思っていることを知る。



◇ワークシート「こんな時、聞こえにくくて、こまっているんだ。」

4. やりとりの苦手さに関する理解授業案（学級指導 1 単位時間）

【目的】

- ・学級の子どもたちが、指導児の苦手なところに気づき、共感すると共に、その子の得意なところ、良いところについても確認し合う。
- ・きこえとことばの教室の先生は、指導児が在籍学級の友だちと仲良くできるために、指導児の苦手なところを手伝ったり、学級の皆が困っている事柄について一緒に考えたりする教員であることを伝える。

◎きこえとことばの教室の先生の仕事や教室のことを説明する。

- みんなと仲良くなりたいのに、うまくできない人のお手伝いをすることが仕事。苦手なところを、一緒に勉強したり練習したりする。
- ・聞くことが苦手。・話すのが苦手。・みんなとうまく付き合っていくことが苦手。
- ことばの教室で学習していることばあそびを体験する。
- ・ことばの教室はダメな子が通う所ではないことを感じさせる。

◎みんな「苦手」なこと「得意」なことがあることに気づく。

- 先生の「苦手」なこと「得意」なことを話し、一人一人、自分の「苦手」と「得意」を書いたり発表したりする。

◎指導児の「苦手」なことと「得意」なことについて知らせ、その凸凹が大きいことを伝える。

◎学級の子どもたちが気づいている指導児の「得意」「苦手」について受け止め、指導児のためにできることを考える。

- 子どもたちが気づいている指導児の「得意なところ」「良いところ」と、「苦手なところ」で困っていることを挙げさせる。
- みんなが指導児のためにできること、見本になれることについて伝える。
- ・自分が嫌なことは言わない、やらない。
- ・注意する時は、近くでやさしく説明する。
- ・先生に相談する。
- ・ことばづかい、声の大きさ、後片付けなど、みんなの姿が見本（モデル）になる。

◎誰にでも「苦手」と「得意」があることを理解し、みんなは助け合えることを伝える。

- 「苦手」なことを責めない、「得意」なことで助けることで仲良くなれる。
- 「苦手」なところは、「手伝って」と言っていいこと。
- 「得意」なところで、みんなは助け合えることを伝える。

きこえとことばの教室の 先生と 勉強しよう

名前〔 〕

1. 自分の「とくい」なところと「にがて」なところを書いてみよう。

【とくい】

【にがて】

2. ことばあそびの答え

- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤

- ⑥
- ⑦
- ⑧
- ⑨
- ⑩

3. ○さんの「とくい」なところを書いてみよう。

【とくい】

4. ○さんの「にがて」なところで困っていることがあったら書いてみよう。先生に相談したいことがあったら書いてみよう。

5. 今日の感想など書いてください。

VII. 親の会との連携・協働

ことばの教室は、その創生期から保護者とともに歩んできました。

親の会は、保護者と教師が問題意識を共有し、保護者の相互支援や教育環境の整備に向けて取り組んできました。

親の会の活動は、時代ともに変遷してきましたが、児童生徒の健やかな成長を共通の願いとして、保護者と教師が連携・協働していく場として、その役割を担っています。

【教室事例 8】 親の会との連携・協働について

1. 親の会とは

(1) 親の会とことばの教室の関係

「ことばの教室」が設置されはじめた頃（60年代半ば～70年代）、「自分の子どもが通う学校にも『きこえ・ことばの教室』を」という親の願いが、各地の「親の会」にまとめられ、地域を巻き込んだ教室設置の活動を繰り返してきました。その結果設置された「きこえ・ことばの教室」では、その運営や維持発展にも「親の会」が大きくかかわってきた経緯があります。

それから30年以上が経ち、担当者も親の会のメンバーも世代交代が進み、また、「通級による指導」の制度化以降、行政による通級指導教室の設置も進んできたため、設置当初の「親の会」の性格とは随分変わってきたように見えます。しかし、親の会の活動を、保護者と担当者が協力して進めていくことは、「ことばの教室」の運営にとって、今も重要な役割を持っていると思います。

(2) 「自分だけが悩んでいる」と思っている保護者に

「ことばの教室」には、様々な問題を抱えた子ども達が通級してきます。その親も同様に、子どもに関する様々な心配や不安をかかえています。保護者の不安が子どもにも反映し、問題をより大きくしている場合もあります。通級を始めて、意外に多くの子どもか通っていることに心強さを感じる親もいます。「悩んでいるのは自分だけではなかった」という安心感でしょうか。

教室では、学習会や担当者のアドバイスにより、子どもの理解や接し方を学びながら、親も子どもと共に元気になっていくのですが、話を受動的に聞くだけでは「頭ではわかっているけど、気持ちになかなかついて行かない」という感想も出てきます。そのような時、同じ悩みを持つ保護者同士が話し合うことが、親の気持ちを一歩踏み出させてくれることがよくあります。

また、直面している心配について、それを経験した先輩の親の体験談を聞くことも大変有用なことだと思います。卒業生の保護者が加わってくると、さらに長期的な視点を持つことができるのではないのでしょうか。

2. 教室親の会の活動と運営

(1) 運営の主体は親か担当者か

親の会には、会長をはじめ役員の方がいらっしゃいます。役員を決めるのに手間取り、その結果仕方なしに引き受けた方も多いたのが実情かも知れません。その点では学校のPTAとよく似てきています。PTAは教頭先生が事務を引き受けて運営している学校が大半ですが、親の会でも担当の先生が運営のある程度の部分を担うと考えてもいいと思います。

なかには、子どもの卒業後も長く役員を続けるような体制の親の会があります。以前は多かったのですが、だんだん減少しているのが実情だと思います。そのような親の会は、経験ある役員が引き受けて安定した運営がなされています。しかし、現在通級している「現役の保護者」との意識のズレが生じる恐れもあります。担当者には、役員と「現役の保護者」の気持ちをつなぐ大切な役割があると思います。いずれにしても、保護者の役員に任せっきりでなく、担当者も教室の大切な仕事として取り組むことが大切だと思います。保護者の役員と担当者の仕事分担のバランスは、その時々状況に応じて工夫する必要があるでしょう。通級児の増加等で教室の仕事も増えていて、親の会の仕事を重荷に感じることもあるでしょうが、保護者の側も何かと忙しくなっていますので、お互いの立場を慮りながら、助け合っていくことが大切でしょう。「親の会の役員をやって良かった」という声が聞けるといいですね。

(2) どのような活動があるか

共働きの家庭も多く、また教室の時間の余裕が少なくなって、平日に集まりを持つのが難しい状況になっています。そこで多くの会では、休日のレクリエーションを組んでいます。ハイキングやみかん狩りなど校外へ出かける行事や、料理教室や体操教室など学校の施設を利用した行事が考えられます。その他に夏のキャンプやクリスマス会など季節の行事を行っている所もあります。その地域の人や物を活用した行事をいろいろと考えてみるといいでしょう。親の会のレクリエーションは、家族で休日に遊ぶのとは少し違い、あくまで保護者同士が知り合い、子どものことを含めていろいろな話をするきっかけですから、そのことを考慮して内容や進行を工夫できればと思います。

(3) 父親の参加

子育てには、もちろん父親も重要な役割を担っています。また、父親が通級について理解しているかどうかで、母親の負担感も随分違います。休日に行う親の会の行事は、父親が通級に触れる良い機会ですので、参加しやすいよう配慮したいものです。学校関係の行事は、母親の参加が当たり前になっています。そのような場に参加して、居心地の悪さを感じている父親は多いのではないのでしょうか。父親ならではの仕事があると、手持ち無沙汰が解消されます。野外調理の火起こしやキャンプファイアの準備をお願いした時、喜んで参加して下さり、生き生きと動いてくれた何人かの父親の姿を思い出します。

(4) 学習会や講演会

親の会の活動は、レクリエーションばかりではありません。本来、子どもの問題をどうにかしたいと思って通級をはじめたわけですから、発達や障害に関することや、子どもとのかかわりについて理解を深めたいという願いが根底にあるでしょう。日頃担当者とは、子どもの指導に関し

て話し合っているでしょうけれど、親の会では、同じような心配を持つ親が集まり一緒に話すことができます。近所の友だちや、学級PTAの集まりでは出せない話題を、気を遣わずに話し合える場だと思います。

外部から講師を呼ぶ講演会や、内輪で集まる学習会・座談会などが良く行われますが、親の会OBあるいは卒業生本人の体験談など、親の会ならではの企画も考えられます。実際に体験した保護者の話は、今困っている、心配している保護者の心にとりわけ強く響くと思います。

また、学習会の内容や講師によっては、1教室の親の会だけで聞くのは勿体ないという場合もあるでしょう。近隣の教室親の会に声をかけてみてはいかがでしょうか。そのようなことで親の会同士の関係が進めば、活動の幅が一段と広がってきます。

3. 関係を広げる

(1) 地域の団体として

親の会が、地域の社会福祉協議会等との関係を持っている場合が多くあります。障害児・者の当事者団体として所属しているところもあるでしょう。現在の通級児の様子から、親の会会員が障害者団体としての意識を持つことには、少し違和感があるかも知れません。しかし、ことばの教室が、子ども達が暮らしていく地域とのかかわりを持ち続けることは、大切なことだと思います。行事への参加や活動の協力など、親の会の状況に応じて、できる範囲でかかわりを続けていくことが望ましいと思います。また、他の障害者団体とふれあうことで、自分の子どもだけに向けられていた視点が少し広がるなど、親の意識に変化が見られることもあります。積極的に関係を活かすことで、担当者の視野も同様に広がっていくと思います。

(2) 県親の会

多くの県には「〇〇県ことばを育む親の会」等の会があり、県内の教室親の会が参加していると思います。以前は、全ての県に何らかの組織があったはずですが、数十年の時を経る中で、県組織が解消されたところや、あっても各教室親の会とは繋がっていないところもあります。それぞれの県の現状とこれまでの経緯に、目を向けてみてください。

県の組織に加わり活動に参加するのは、経験の少ない役員や担当者にとっては敷居が高かったり負担だったりするかも知れません。しかし、それぞれのできる範囲で関係を広げて行けば、いろいろな人の知恵を借りることもでき、視野も広がっていきます。多くの人が集まれば、それだけ力が集まることにもなります。

(3) 全国親の会

全国的には「全国ことばを育む会」があります。ことばの教室の親の会にかかわる会です。機関誌「ことば」によって目にされた方も多と思います。全国組織とはいえ、各地で親の会の活動を経験し、子どもが成長した後も親の会の活動に力を尽くしておられる役員の方々が運営の中心となっています。多くの担当者もいろいろな形で活動に参加しています。運営の基盤は各地の親の会にあると言っても良いでしょう。全国組織といっても、思ったより身近な存在です。是非、関心を持って機関誌「ことば」を読んでいただき、積極的に参加していただきたいと思います。

親の会の行事や活動の例

1 学期	2 学期	3 学期
<ul style="list-style-type: none"> ・ 親の会総会 ・ レクリエーション 料理教室、陶芸教室 体操教室、工作教室 ・ 学習会（問題別） ・ 役員会 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習会（年代別） ・ レクレーション 果物狩り、ハイキング キャンプ、バス旅行 ・ 地域のバザー参加 ・ クリスマス会 ・ 役員会 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新年会(食事会) ・ 講演会 ・ 食事会 ・ 卒業生を送る会 ・ 役員会

※ 例示した活動例は、それぞれの親の会の実情によって工夫し、取捨選択します。

ことばの教室の経営に関する用語解説

用語	解説
言語障害教育の制度	
ことばの教室	<p>小中学校に設置されている「ことばの教室」は、言語障害のある児童生徒を対象として、言語障害による学習上、生活上の困難を改善・克服するための教育や指導を行う場として設置されています。教育制度上は、言語障害を対象とした特別支援学級あるいは、言語障害を対象とした通級による指導を行う場（通級指導教室）として設置されています。</p>
通級による指導	<p>通級による指導は、学校教育法施行規則第140条により、小中学校等の通常の学級に在籍する児童生徒の中で、言語障害者、難聴者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者などを対象に特別な教育課程を編成することで行う教育の仕組みです。</p>
通級による指導（言語障害）の対象	<p>通級による指導（言語障害）は、口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準ずる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものでない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする者を対象としています。</p>
特別支援学級（言語障害）の対象	<p>言語障害特別支援学級は、口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準ずる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものでない者に限る。）で、その程度が著しい者を対象としています。</p>
教育課程と指導・支援	
通級による指導（言語障害）の教育課程	<p>通級による指導（言語障害）を行う場合には、特別の教育課程を編成することとされ、その内容は、障害の状態に応じた特別の指導を、小・中学校の教育課程の一部加えて、あるいは、替えて編成するものとされています。また、平成18年4月からは、児童生徒の障害に応じた特別の指導に係る授業時数を「年間35単位時間から280単位時間を標準」とするとともに、各教科の補充指導を行う場合の時間をこれに含める改正が行われています。（平成5年文部省告示第7号、平成18年3月一部改正）</p> <p>教育課程の編成に当たり、障害に基づく学習上、生活上の困難を改善・克服することを目的とする指導については、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の「自立活動編」を参考に、また、各教科の内容を補充するための特別の指導については、それぞれ、小学校、中学校の学習指導要領を参考にするとされています。</p> <p>通級による指導の教育課程は、個々の児童生徒に応じて個別に編成され、児童生徒が在籍する学校より教育委員会へ届け出が行われます。</p>

<p>特別支援学級(言語障害)の教育課程</p>	<p>特別支援学級の教育課程は、児童生徒の障害に応じた特別の教育課程を編成することとしています。その編成に当たり、特別支援学校小学部・中学部の学習指導要領を参考とすることとなっています。</p> <p>児童生徒の障害に応じた特別の教育課程の編成については、自立活動における言語機能の基礎的事項の指導など言語障害の状態の改善又は克服を目的とする指導と、各教科の中でも、言語障害にかかわり個別指導などでより手厚く行う必要がある国語科(英語科)、算数科(数学科)については特別支援学級で行い、生活科、図画工作(美術)・体育科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間など集団の中で行うことがふさわしい教科等については、通常の学級で行うことが考えられます。</p>
<p>個別の指導計画</p>	<p>個別の指導計画は、教育課程に基づき、児童生徒への指導の目的や内容・方法及び指導の時間や期間等について具体的に計画したものです。</p> <p>個別の指導計画は、児童生徒及びその保護者のニーズの確認、実態把握を経て、指導の目標や方針及び指導の内容・方法等を検討・計画し、指導を実施し、評価する各プロセスをたどるのが一般的です。</p>
<p>個別の教育支援計画</p>	<p>個別の教育支援計画は、児童生徒を学校だけでなく、教育・医療・福祉・労働等との連携の下で、また、学齢期だけでなく、乳幼児期から就労へ向かうライフステージを貫く支援を行う計画です。言語障害は、医療との関係が深い障害です。また、児童生徒の地域での生活や将来への展望が必要となる障害でもあります。このような観点から児童生徒を取り巻く様々な人達との連携と将来を見据えた指導や支援を行うための個別の教育支援計画の作成やその考え方をもつことが大切です。</p>
<p>指導記録</p>	<p>毎回の指導の記録は、その概要(サマリー)を個別に行うことが一般的です。指導記録の様式は、個別の指導計画の様式や観点にならって、通常、次のような観点で構成されます。</p> <p>①指導のねらい、②指導の内容・指導の方法、③指導の結果、④所見、⑤次時の課題</p>
<p>指導経過報告書と指導要録</p>	<p>毎回の指導の記録は、一定の期間を区切りに、指導の評価の資料として活用されます。</p> <p>指導の経過と結果は、目標、内容・方法との関係で評価し、次の指導の改善につなげていきます。こうした評価を基にして、保護者や在籍校・在籍学級への指導経過報告書等を作成することも考えられます。</p> <p>障害のある児童生徒の就学について(通知)14文科初第291号(平成14年5月27日)では、指導要録において、通級による指導を受ける学校名、通級による指導の授業時数、指導期間、指導内容や結果等を記入すること。他の学校の児童生徒に対し通級による指導を行う学校においては、適切な指導を行う上で必要な範囲で通級による指導の記録を作成することとなっています。</p>

教室・学級の組織・運営	
教室・学級の組織と経営	<p>ことばの教室（言語障害特別支援学級、通級指導教室）は、担当者が単独でその機能が実現しているものではありません。多くの関係者によって支えられています。こうした観点から教室運営を組織的に位置付けて行う必要があります。特に、一人担当の場合には、設置される学校の組織との関係が重要になります。また、複数担当の教室では、その他に教育活動を進めるための役割分担などを行い組織的に取り組むことが必要となります。</p>
設置校での役割と地域での役割	<p>ことばの教室（言語障害特別支援学級、通級指導教室）は、どの学校にも設置されているわけではありません。地域の他の学校に在籍する児童生徒をも含め、言語障害のある児童生徒への指導や支援を行う役割を担っています。</p> <p>設置校については、言語障害教育に関する役割だけでなく、所属する教職員としての役割を担うこともあります。担当者は、こうしたことばの教室2側面の役割を学校の状況やその時々状況に応じて、調和的に担っていくことが必要となります。</p>
教室・学級の設置の理念と目標	<p>ことばの教室は、学校に設置されているので、その学校の教育目標の下で教育活動を行うことが必要ですが、設置する学校だけでなく地域の学校への役割を担っています。こうした役割を明確に位置づける必要があるでしょう。</p> <p>また、地域や学校によっては、言語障害だけでなく多様な障害に対応する教室として機能する場合があります。このような観点から、教室の役割や機能を整理していくことが必要です。</p>
年間を見通した経営計画	<p>年間を通した教育活動は、児童生徒の指導のプロセスにしたがって計画される事柄と、設置する学校や地域の学校の教育活動にしたがって計画される事柄があります。具体的には、①学校行事や地域の教育活動の計画、②対象となる児童生徒の教育相談・入級、指導、退級に至るまでの各プロセスの計画があります。これらの各活動について年間を見通して計画する必要があります。</p>
児童生徒の指導に関連する教室の行事	<p>児童生徒の教育活動に直接関係する行事には、入級・退級等に関する行事、お楽しみ会、学習発表会など児童生徒の親睦や学習成果の発表を行うための行事などが考えられます。</p>
教室運営に関連する諸活動	<p>教育相談会、保護者会、在籍学級担任会など関係者間の連携を行うための教室の活動があります。</p> <p>また、教室経営に関連して、就学指導委員会、就学時健康診断、定期健康診断など教育委員会や設置校が行う活動も視野に入れる必要があります。</p>
学校行事への参画	<p>入学式、卒業式、運動会、展覧会などの設置する学校の諸行事にも参画することが求められます。こうした行事は、単に、設置校の一職員としての役割に位置付けるだけでなく、担当者として、対象となる児童生徒の様子や取り巻く集団の状況を観察する機会にもなることを心に留めておくことが必要です。</p>

保護者への支援と連携	
保護者への支援と連携	<p>対象となる児童生徒の保護者との連携は重要です。児童生徒のことよく知る存在として、保護者から得られる情報は指導を計画し進める上で不可欠です。保護者は、言語障害や児童生徒を理解し、配慮や支援を行う身近な存在として重要です。</p> <p>また、保護者は、児童生徒への支援者としてだけでなく、支援を必要とする存在でもあります。言語障害についての不安だけでなく、子育てや教育を行う上でのさまざまな不安や心配があります。保護者の話に耳を傾け、共感したり、助言したりするなど、保護者に寄り添っていくことで、児童生徒の様々な問題が解決に導かれることも少なくありません。</p>
保護者面談	<p>保護者との話し合いは様々な場面でもつことができます。通級による指導の際に、保護者の付き添いがある場合には、児童生徒の指導を参観していただくことも考えられます。また、そうではなくても、毎回の指導が終わった後に、その時間の指導の内容や家庭での課題や配慮を話し合うこともできます。更に、毎月や毎学期を節目に、話し合いの場を設定することも考えられます。</p>
保護者との連絡帳	<p>保護者の付き添いがない自校通級の場合などでは、連絡帳を使うことも考えられます。その日のその時間の指導の様子を記述し、また、保護者から家庭での様子を知らせてもらいます。連絡帳は、在籍学級担任を含め、3者でやり取りすることも考えられます。</p>
在籍校・在籍学級との連携	<p>在籍校・在籍学級は、児童生徒がその多くの時間を学習し生活する重要な場です。ことばの教室での指導は、児童生徒の在籍校・在籍学級での学習や生活がより円滑に進めることができるように機能しているともいえます。</p> <p>こうした観点から、在籍校・在籍学級との連携を進めていくことが必要です。</p> <p>連携の視点は、まず、児童生徒の在籍校・在籍学級での状況を把握することです。児童生徒の実態を把握し、必要な指導や支援を個別に行うことやことばの教室で行った指導や支援の結果がどのように成果として実現しているかを確かめることです。</p> <p>また、在籍校や在籍学級での環境作りや指導の結果の習熟・適用などについて協働して行うことも連携において実現できることです。</p>
在籍校・在籍学級での児童理解と障害理解の取り組み	<p>担当者が対象となる児童生徒が在籍する学級に赴き、その児童生徒の理解や障害の理解を啓発する授業を行うことがあります。様々な取り組みが実践されています。その観点を整理すると次のような事柄が考えられます。①対象となる児童生徒の理解を促す目的、②対象となる児童生徒の障害の理解を促す目的、③障害について広く理解を促す目的、④言語障害ではなく、生活機能としての言語の重要性の理解を促す目的などを観点に、また、それらを組み合わせた観点での実践が試みられています。</p>

<p>在籍学級担任会</p>	<p>対象となる児童生徒の在籍学級担任を対象とした話し合いの場として在籍学級担任会など開催することも考えられます。対象となっている児童生徒の個別的な情報交換や話し合いだけでなく、同じ言語障害のある児童生徒の担任として、指導上のこと、学級経営上のことなどを課題にした話し合いを行うことでそれぞれの学級における教育活動の充実を図るための契機となると考えられます。</p>
<p>在籍学級訪問</p>	<p>対象となる児童生徒の在籍学級を訪問し、授業を参観したり、学級担任との話し合いを行うことで、在籍学級での児童生徒の様子を知ることができたり、学級担任の考えをより深く知ることができます。また、ことばの教室での児童生徒の様子や指導の様子を知らせ理解を得る機会となります。また、児童生徒や保護者にとっては、担当者への信頼や親近感を深める契機となります。</p>
<p>在籍学級との連絡帳</p>	<p>他校からの通級など、直接、在籍学級担任との話し合いの機会を得ることが難しいときには、連絡帳を活用することが考えられます。その日のその時間の指導の様子を記述し、また、在籍学級での様子を知らせてもらいます。連絡帳は、保護者を含め、3者でやり取りすることも考えられます。</p>
<p>教育委員会との関わり</p>	
<p>就学指導委員会</p>	<p>学校教育法施行令第18条の2には、特別支援学校に就学するものの就学に関する保護者及び専門家による意見を求めることが定められています。この趣旨により多くの教育委員会では、就学指導委員会等を設置しています。特別支援学級や通級による指導についても、その判断にあたっては、就学指導委員会等において専門家による意見を求めることが望ましいと考えられます。</p> <p>地域によっては、ことばの教室担当者が言語障害の専門家として、その役割を担うことがあります。</p>
<p>就学相談・教育相談</p>	<p>多くの教育委員会では、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導への就学等に関する就学相談や教育相談を行っています。また、言語障害に関する教育相談を行っている教育委員会もあります。これらの相談に、ことばの教室の担当者が相談員の役割を担うことがあります。</p>
<p>就学奨励費</p>	<p>小学校・中学校の特別支援学級等で学ぶ際に、保護者が負担する教育関係経費について、家庭の経済状況等に応じ、国及び地方公共団体が補助する仕組みです。</p> <p>対象とする経費は、通学や通級に関わる経費、教材費等が中心となります。ことばの教室が教育委員会への申請の事務を取り次ぐことがあります。</p>

第2部 言語障害教育ガイドブック執筆者

研究協力者等（敬称略 五十音順）

井出 好太郎	（東京都 大田区立北糀谷小学校）
今井 昭子	（神奈川県 葉山町立葉山小学校）
上野 衛子	（北海道 帯広市立帯広小学校）
牛久保 京子	（埼玉県 久喜市立栗橋小学校）
薄木 由美子	（神奈川県 藤沢市立鵜洋小学校）
勝進 昭子	（東京都 大田区立北糀谷小学校）
長瀬 和美	（東京都 練馬区立石神井小学校）
福井 和子	（東京都 大田区立北糀谷小学校）
古谷 充	（山口県 周南市立勝間小学校）
三嶽 幸子	（東京都 調布市立第一小学校）
宮内 まり子	（鹿児島県 鹿児島市立名山小学校）
山田 日美子	（東京都 大田区立北糀谷小学校）

研究分担者

久保山 茂樹	（国立特別支援教育総合研究所 企画部）
後上 鐵夫	（国立特別支援教育総合研究所 教育相談部）
小林 倫代	（国立特別支援教育総合研究所 教育相談部）
松村 勘由	（国立特別支援教育総合研究所 教育支援部）
牧野 泰美	（国立特別支援教育総合研究所 教育支援部）

第3部

特別寄稿 —研究パートナーの研究活動から—

- I. アメリカ合衆国の公立学校で働く言語療法士の活動と
教師や保護者、他専門職との連携について
- II. アメリカ合衆国における言語療法士の専門性の向上について

【特別寄稿Ⅰ】

アメリカ合衆国の公立学校で働く言語療法士の活動と教師や保護者、 他専門職との連携について

広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター

川合 紀宗

1. 公立学校で特別支援教育に携わるさまざまな専門職

近年、日本でも自治体によっては特別支援学校などに教師以外の専門職を置くところが増えつつあります。しかし、まだその数は少なく、多くを非常勤職員に頼っているところがあります。一方、アメリカ合衆国の特別支援教育には、教師以外に多くの専門職が関わっています。たとえば微細運動スキル（小さなものを手先で巧みに扱う、ものを手から手へと移す、様々な反射神経を要するスキルを含む細かい運動のスキル）の指導や支援を行なう作業療法士、粗大運動スキル（立つ、歩く、走るなどの総合的な運動スキル）の指導や支援を行なう理学療法士、言語やコミュニケーションの指導や支援を行なう言語療法士、聴力検査や補聴器のフィッティング、聴能訓練などを行なう聴覚士、心理検査やカウンセリングを行なう学校心理士や臨床心理士、学校カウンセラー、社会性や友人関係、家庭や地域における問題などの解決に当たる社会福祉士、病弱・虚弱児や健康障害のある児童生徒を支援する看護師などです。ちなみに特別支援教育を担当する教師を含め、これらの専門職のことを総称して特別支援教育スタッフと呼んでいます。日本のことばの教室を担当している教師の職域とアメリカ合衆国の言語療法士の職域はよく似ています。また、日本のきこえの教室を担当している教師の職域とアメリカ合衆国の聴覚士の職域もよく似ています。ちなみに日本には音声機能、言語機能、摂食・嚥下機能、または聴覚に障害のある人に対する支援を行なう言語聴覚士という国家資格がありますが、アメリカ合衆国の場合は、言語やコミュニケーション、摂食・嚥下に困難や障害のある人を支援する言語療法士 (Speech-Language Pathologist) と、聴覚に困難や障害のある人を支援する聴覚士 (Audiologist) とに、その専門性や職域が分けられています。なお、Speech-Language Pathologist を直訳すると言語病理士となりますが、ここでは一般的に理解されやすい言語療法士という用語を使用することとします。

2. 公立学校で働く言語療法士の雇用体制

アメリカ合衆国の言語療法士は、病院やリハビリテーション施設、老人保健施設などで働く人もいますが、学校で働く人も多くいます。学校で働く言語療法士は、地域の教育委員会直属の職員として雇用されます。なぜわざわざ「直属」と書いたかといいますと、アメリカ合衆国の公立学校の場合、通常学級を担当する教師は学校ごとに校長裁量で雇用されることが多いからです。一方、特別支援教育担当教師や言語療法士など、特別支援教育に携わる教職員は、学校ではなく教育委員会に所属し、教育委員会から各学校へ派遣される形をとります。特別支援教育を担当す

る教師は、基本的に1つの学校を担当します。それ以外の専門職も1つの学校を担当することはありますが、多くの場合、複数の学校を巡回して指導・支援を行ないます。日本の場合、通級指導教室が設置されている学校に通う子どもたちは、支援が必要な場合、自校の通級指導教室に通えばよいのですが、通級指導教室が設置されていない学校に通う子どもたちは、近隣の設置校へ通わなければなりません。通級指導教室を設置している学校が近隣になかったり、保護者が共働きなどで自分たちの子どもを近隣の設置校へ連れて行くことができなかつたりする場合、通級をさせることができない場合があります。また、教師側からの視点で見ると、通級指導教室が設置されている学校の場合、通級指導教室の担当教師と通常学級の担任教師との連携は比較的図りやすいものの、校外通級している子どもたちが所属する学校との連携は図りづらいところがあるかもしれません。アメリカ合衆国の場合、言語療法士は担当する学校すべてを巡回するため、どの学校でも管理職や学級担任、他の特別支援教育スタッフなどと話をする機会があることから、そもそも連携を図りやすい土壌があるわけです。

3. 特別支援教育判定・支援プロセスと言語療法士の役割ー通常教育スタッフとの連携

連携について、もう少し制度的なことを紹介したいと思います。図1は、アメリカ合衆国で子どもたちがどのようにアセスメントを受け、支援が必要な場合に適切な支援を受け、その支援の効果や子どもの進歩を評価するかについてフローチャートにしたものです。まず、右上に Pre-referral（プレリファール）と書かれた部分があります。これは、特別支援教育におけるアセスメントを実施する前に、通常教育の中で実施される判定プロセスです。保護者や学級担任から子どもに困難や障害があるのでは、という相談があった場合、各学校に配置されているコーディネーター（通常は特別支援教育担当教師や言語療法士がなっている）を中心とした校内委員会が開かれます。校内委員会の話し合いには、コーディネーター、管理職、学級担任、保護者など

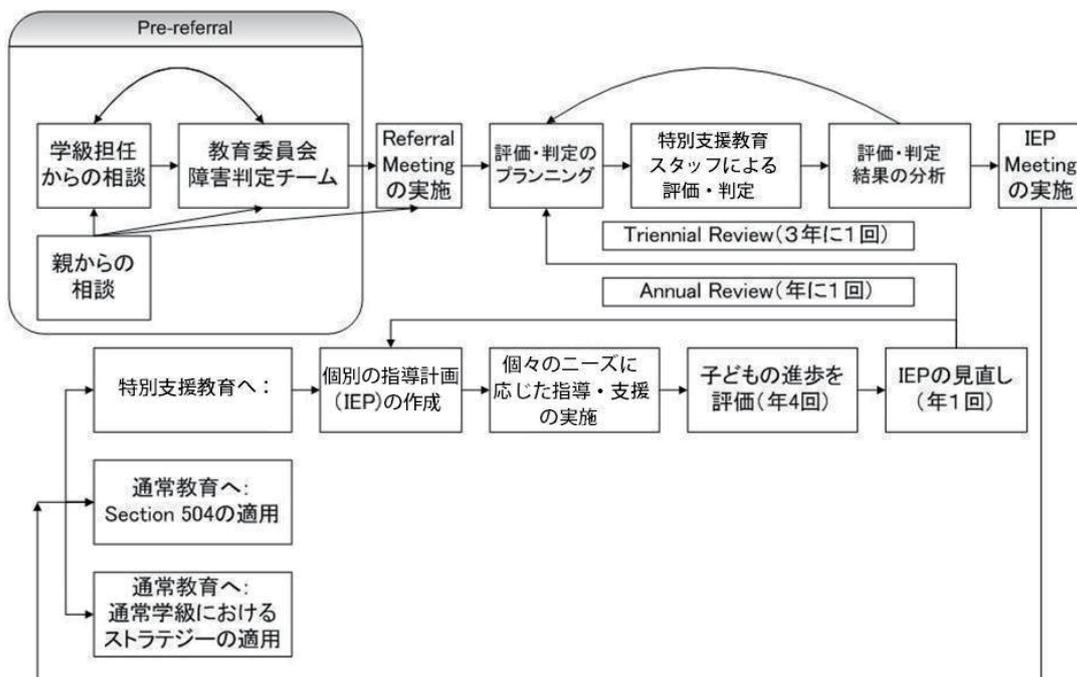


図1 アメリカ合衆国における特別支援教育判定・支援プロセス

(コロラド州教育局, 2001 ; 川合, 2004 の内容を一部改変して掲載) が参加します。そこで、対象の子どもについて、どのような点が心配なのか、また、保護者や学級担任がこれまでどのような支援を行ってきたかなどについて話し合います。保護者や学級担任は、教育委員会の障害判定チームにスクリーニング(予備アセスメント)を依頼することもできます。この障害判定チームは、さまざまな専門職からなる特別支援教育スタッフがチームを組み、対象となる子どものいる学校へ行き、必要なスクリーニングを行ないます。その後、校内委員会で話し合われたことや障害判定チームによるスクリーニングの結果をもとに、Referral Meeting(リファールミーティング)を行ないます。このミーティングでは、対象となる子どもを特別支援教育に入れることを前提に話が進められるわけではありません。まず、通常学級で可能な限りアコモデーション(視覚支援を増やす、少人数グループで学習するなどの環境面の調整)やモディフィケーション(試験問題の字の大きさや行間の広さを変える、マス目の大きな原稿用紙に文章を書かせるなどの課題や教材の改善)を行ない、その支援効果の有無を評価します。支援効果のある場合は、そのまま通常学級における支援が継続されます。しかし、通常学級の中でさまざまに工夫し、できるだけのことを行なったにもかかわらず、支援効果が認められない場合は、保護者の許可を得て、特別支援教育スタッフによる評価・判定のプランニング(計画)が行なわれます。

4. 特別支援教育判定・支援プロセスと言語療法士の役割

－特別支援教育スタッフとの連携－

ここでバトンが正式に通常教育から特別支援教育に手渡されます。評価・判定のプランニングでは、これまでに明らかになった子どもの困難や懸念される教科・領域、能力について詳しくアセスメントをするために、どのスタッフがどのアセスメントを実施するかについての計画が練られます。プランニングが終わると、その計画に基づいて詳しいアセスメントが実施されます。たとえば吃音や構音障害の場合、言語療法士が単独で吃音重症度のアセスメントや構音検査などを実施しますが、言語性学習障害の場合、学習面については学習障害児の指導・支援を担当する特別支援教育担当教師が、言語・コミュニケーション面については言語療法士がアセスメントを行ないます。その後、アセスメント結果を分析し、適切にアセスメントを実施したことを確認した後、個別の指導計画(IEP)ミーティングを実施します。もし追加でアセスメントが必要な場合、IEPミーティングを実施する前に評価・判定のプランニングを練り直し、必要に応じて新たなアセスメントを実施します。IEPミーティングには、アセスメントを実施した特別支援教育スタッフ、コーディネーター、管理職、学級担任、保護者が参加します。なお、コロラド州では、本人が14歳以上の場合、希望すればIEPミーティングに参加しても良いことになっています。ミーティングではアセスメントの結果が報告され、子どもの優れた点や得意な点とともに、子どもの困難さや課題が参加者に伝えられます。その結果、州ごとに定められた特別支援教育入級基準に合致した場合、その子どもは保護者の同意を得て特別支援教育を受けることとなります。しかし基準を満たしていない場合(困難さや課題が特別支援教育に入級するほどではないと判断された場合)は、その子どもに対して通常教育による指導・支援が実施されます。また、アセスメントの結果、学習面や社会性に困難や課題はないものの、たとえば脳性まひがあり、障害のない子どもよりも活動が制限される可能性のある場合は、特別支援教育による教育は実施されず、1973

年に制定されたリハビリテーション法の Section 504 が適用されます。Section 504 では、障害があるという理由で、政府や地方行政機関など公的機関が実施しているサービスやプログラムへの参加の自由が奪われること、利益の享受を否定されること、差別を受けることを禁止する、と定められています。つまり、公立学校も、公的機関が実施しているサービスやプログラムに該当します。この場合、通常教育による指導・支援が実施される一方で、公立学校は、通常教育の予算でその子どものためにスロープやエレベーターの設置、介助員の雇用などが実施されなければなりません。

5. 特別支援教育を受けている子どもたちに対する指導・支援体制

さて、ここで特別支援教育による指導・支援が適切とされた子どもの場合に話を戻します。特別支援教育への入級が決まった子どもについては、アセスメントの結果や保護者（本人）のニーズなどをもとに、IEP が作成されます。その後、IEP の目標を達成させるための指導・支援が行なわれます。子どもの進歩や指導効果、学習成果に対する評価は年に4回程度行なわれ、たとえば本人にとって目標が難しすぎた、簡単すぎたなど、目標設定の変更が必要であればそのつど調整・変更が行なわれます。日本では、特別支援教育を受けているすべての子どもについて、年度初めに IEP を作成しますが、アメリカ合衆国では、子どもが特別支援教育による指導・支援を受けることに対して保護者が同意した日を起点とし、その1年後を見越した長期目標、3～4ヵ月ごとの短期目標を設定します。ですから、日本のようにたくさんの子どもの IEP を一度に書く必要がありません。そのかわり、IEP の様式は日本のものよりもページ数が多く、内容も詳細にわたります。また、複数の特別支援教育スタッフの指導・支援を受けている子どもの場合、スタッフ間で連携しつつ、学級担任や保護者（本人）とも連携を図りながら指導内容や目標設定を行なう必要があります。ちなみにアメリカ合衆国では、単独で特別支援教育を実施することができる特別支援教育スタッフは特別支援教育担当教師と言語療法士のみです。その他の専門職については、単独ではなく追加的支援になります。たとえば、難聴と軽度の脳性まひのある子どもがいるとします。もしこの子どもに言語・コミュニケーション障害があれば、言語療法士の指導・支援を受けつつ、作業療法士による書字の指導・支援を受けることができます。ところがこの子どもに言語・コミュニケーション障害や学習障害がない場合、言語療法士や特別支援教育担当教師からの支援がないのは当然ですが、作業療法士による支援も受けることができません。

IEP ミーティングから1年後に、IEP の見直しを行ないます。1年に1度実施する見直しを Annual Review、3年に1度実施する見直しを Triennial Review と呼びます。1年に1度の見直しでは、子どもの進歩に応じて短期目標と長期目標の設定を変更します。特別な事情のない限り、標準化された検査具を使用した正式なアセスメントは実施しません。一方、3年に1度の見直しでは、初回の IEP ミーティング前のアセスメントで実施した検査による評価をもう1度行ないます。その結果、特別支援教育への入級基準を満たしていれば、継続して特別支援教育による指導・支援が行なわれ、特別支援教育への入級基準を満たしていない場合は、通常教育での指導・支援が行なわれ、特別支援教育を卒業し、通常教育による指導・支援のみ、あるいは通常教育と Section 504 による指導・支援ということになります。

6. まとめ

このようにアメリカ合衆国では、教師だけでなく、さまざまな専門職がチームを組み、特別支援教育スタッフとして活躍しています。言語療法士も特別支援教育スタッフの一員として、言語・コミュニケーションに困難や障害のある子どもに対するアセスメントや指導・支援を行なうだけでなく、コーディネーターとして通常教育と特別支援教育の橋渡しを行ない、保護者と学校との良好な関係づくりに一役買っています。

<文 献>

- ・ Colorado Department of Education (2001) : Guidelines for identifying students with perceptual / communicative disabilities.
- ・ 川合紀宗 (2004) : アメリカ合衆国コロラド州における障害児の判定と指導計画の作成—言語障害児・LD児に焦点を当てて—. 広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センター研究紀要、2、39-52.
- ・ 川合紀宗 (2009) : IDEA2004 の制定に伴う合衆国における障害判定・評価の在り方の変容について. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要、7、59-68.

【特別寄稿Ⅱ】

アメリカ合衆国における言語療法士の専門性の向上について

広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター

川合 紀宗

1. アメリカ合衆国の言語療法士について

本稿では、便宜的に言語療法士という用語を使用していますが、実際には Certificate of Clinical Competence in Speech-Language Pathology (CCC-SLP) が、正式な資格の名称です。直訳すると「音声言語病理学分野における臨床能力に関する資格」とでもなりましょうか。CCC-SLP は American Speech-Language-Hearing Association (ASHA: 米国音声言語聴覚協会) による協会認定資格であり、この資格を持つ人のことを一般的に Speech-Language Pathologist (言語病理士) と呼んでいます。言語療法士は、言語・コミュニケーションに障害のある人や摂食・嚥下に障害のある人に対してアセスメントや臨床を行なう専門職です。一方、聴力検査や補聴器のフィッティング、聴能訓練などを行なうためには、ASHA が認定する Certificate of Clinical Competence in Audiology (CCC-A: 聴能学分野における臨床能力に関する資格) が必要になります。この資格を持つ人は Audiologist (聴覚士) と呼ばれます。日本では言語聴覚士と呼ばれる国家資格があり、職域は CCC-SLP と CCC-A の両方にまたがりますが、日本とアメリカ合衆国では、これらの専門職を養成するシステムはずいぶんと異なります。

2. 言語療法士の資格を取得するには

アメリカ合衆国で言語療法士の資格を取得するには、The Council on Academic Accreditation in Audiology and Speech-Language Pathology (CAA: 聴覚学・言語病理学教育施設認可評議会) によって認可された全米約 300 の大学院のいずれかに入学する必要があります。アメリカ合衆国には約 4,000 もの大学があるといわれていますので、全大学の 7.5% 程度にしか言語療法士の養成大学院はありません。また、アメリカ合衆国では言語療法士は多くの人に認知され、また人気のある職業ですから、大学院の入学競争倍率は 5～数十倍ととても高いのです。ちなみに私が入学した大学院は、定員が 30 名でしたが、応募者は 800 名を超えていたそうです。どうして私のようなものが入学できたのか、それはいまだに謎です。

話を戻します。大学院に入学できたからといって安心してばかりいられません。入学後、音声言語病理学に関する分野の単位を最低 75 単位（そのうち大学院レベルを最低 36 単位）取得する必要があります。学部から音声言語病理学を学んでいる場合、ほとんどの学生は大学院レベルの授業のみを受講すればよいのですが、学部で異なる専門領域を学んでいた学生が音声言語病理学の大学院に入学した場合、まず学部レベルの授業を履修しなければなりません。この場合、大学院修了までに 3～4 年かかります。ちなみに日本では、90 分授業で 2 単位の授業が多いですが、アメリカ合衆国の場合は 90 分で 1 単位しかもらえません。しかも 1 科目あたり 180 分授業です。

授業は週1回(180分×1)、週2回(90分×2)、週3回(60分×3)など、さまざまな形態があります。ただ、どの科目についても授業時間は日本の倍あり、授業数も多く、レポートや試験も多くあり、また学内に併設されている臨床クリニックにおける臨床実習(観察実習25時間、臨床実習375時間の計400時間)もあるため、学生は本当に多忙な日々を過ごします。また各科目の総合成績も常にB(83%:日本の「優」)以上をキープしなければなりません。B以下の場合、再履修か場合によっては退学勧告を受けることもあります。著者の通った大学院ではB-(79~82%:日本の「良」から「優」)で再履修、C(日本の「良」)で退学勧告でしたので、非常なプレッシャーを感じながら授業を受けていたことを思い出します。

無事に75単位を履修し、要求された400時間の学内実習を終えると言語病理学修士の学位を取得することができます。しかし、まだこの段階では言語療法士の資格は取得できません。今度は学外の施設で実際にインターンとして勤務しつつ、CCC-SLPの資格をもつ言語療法士(スーパーバイザー)の指導を受けながら実践経験を積みます。この期間は最低9ヵ月(1,260時間)と決められています。このインターンが終了するときに、スーパーバイザーから言語療法士として適任かどうかの審査を受け、その審査基準を満たす必要があります。また知識面では、Praxisという試験(日本の国家試験のようなもの)を受け、これに合格しなければなりません。これらの基準を満たし、ようやくCCC-SLPを取得することができます。

3. 言語療法士の資格を維持するには

CCC-SLPを取得してもまだ安心してはいけません。実はこの資格には有効期限があるのです。CCC-SLPは取得してから3年間有効です。有効期限が過ぎるまでに、計30時間の資格維持研修を受けることにより、さらに3年間、資格の有効期限を延ばすことができます。この資格維持研修にはさまざまな種類のものがあります。たとえばASHAの学会に参加し、セミナーに参加したり発表を聞いたりすることも研修扱いになりますし、大学で言語病理学やその関連領域に関する講義を受講することも研修として認められます。その他ASHAの認定を受けた業者によるセミナーや研修会、音声言語病理学分野の雑誌論文を読み、その論文の著者からの質問に答え、レポートを提出することによって資格維持研修時間を得ることもできます。このように、さまざまな形で資格維持時間を確保させ、資格を維持させるとともに、個々の専門性を向上させることがASHAのねらいです。科学の発展は日進月歩です。音声言語病理学の世界も例外ではありません。常に研鑽を積むことにより、より水準が高く、科学的根拠に基づく臨床やアセスメントを行なうことができるのです。

4. 言語療法士の専門性の向上について

アメリカ合衆国の高等教育の優れている点は、専門性の高い人材を世の中に輩出するところです。つまり学生に対して、専門職として必要な知識と技能を与え、フィールドに出てからすぐに動けるように徹底的にトレーニングすることです。私自身もコロラド州立/コロラド大学医学部附属デンバー子ども病院でインターンをしていたころ、本来私の専門分野とは異なる拡大・代替

コミュニケーション（AAC）ユーザーの患者さんに対するアセスメントや臨床、ハイテク AAC 機器のセットアップなどを迷わず行なっていました。大学院での授業や臨床実習はとても厳しいものでしたが、そこで学んだ基礎が身につけているからこそ、現場に出てから最低限必要な知識と技能を兼ね備えた専門職の見習いとして職務を全うすることができたのだ、とそのときつくづく実感したものです。つまりここで述べたいことは、アメリカ合衆国の言語療法士は、すでに大学院という高等教育の場で高度な専門性を身につけ、フィールドに出ているということです。専門性を向上させる以前に、基礎固めがしっかりとされているのです。その上に資格を維持・更新させるためのシステムがあり、それが専門性向上の役割を果たしているのです。

<文 献>

- American Speech-Language-Hearing Association. The 2005 Standards for Certification in Speech-Language Pathology. http://www.asha.org/certification/slp_standards.htm (2009年2月8日データ取得).

おわりに

本研究では、事例研究や文献研究等を通じて、言語障害教育の専門性の整理・検討を行い、その成果を言語障害教育実践ガイドブックとしてまとめることができました。

本研究は、平成20年度に本研究所の研究班制度によってできた言語障害教育班としての初めての研究です。このガイドブックを作成するにあたり、常に研究代表者の念頭にあったのは、平成5年から実施された国立特殊教育総合研究所の特別研究と、その成果としての『通級による指導ガイドブック』でした。当時、スタッフの1人であった研究代表者は、作成の中心にいた先輩方のことばを鮮明に記憶しています。それは「いつも子どもの傍らで考える習慣をつけなさい」「現場の先生とともに汗をかきなさい」「現場の先生から謙虚にまなびつづけなさい」等でした。

研究の中心を事例研究においたのも、こうした先輩方に少しでも近づこうと考えたからでした。そして、現場の先生方の熱意に触れ、長年にわたり大切にされてきた知識、技術とともに、多くの最新の知見も事例研究を通して得ることができました。

研究代表者のこのような考えに応じて下さった研究協力者や研究協力機関のみなさま、そして事例研究のお子さんや保護者の方々に改めて心から感謝申し上げたいと思います。

教室経営について資料提供して下さった研究協力者の先生方や、全難言協の大会等で出会った先生方からもたくさんの学びの機会をいただきました。先生方お一人お一人の表情やしぐさ、声を思い出しながらガイドブックの執筆にあたってきました。

こうして作成したガイドブックですが、不十分な点がたくさんあると思います。この研究成果報告書を手にしたみなさまには、忌憚のないご意見やご指導をいただければ幸いです。

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

—言語障害教育実践ガイドブックの作成に向けて—

平成20年度～21年度

研究成果報告書

平成22年3月

研究代表者 久保山茂樹

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒289-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

TEL: 046-839-6803

FAX: 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>
