

第 4 章

各学校の特色を生かした

言語障害のある中学生の指導・支援の取組

I. 小学校のことばの教室から中学校のことばの教室への

切れ目のない指導・支援

I－1. 小学校から中学校への切れ目のない指導・支援

－ A 小学校の取組から－

I－2. 言語発達の遅れのある生徒 2 人を複数指導した事例

－ B 中学校の取組から－

II. 言語障害のある中学生に中学校の通級指導教室ができること

－ C 中学校の取組から－

III. 長期休業中における小学校のことばの教室での小集団指導

－ D 小学校の取組から－

I. 小学校のことばの教室から中学校のことばの教室への 切れ目のない指導・支援

第4章では、各学校の特色をいかした言語障害のある中学市江の指導・支援について、具体的な取り組みについて紹介する。

I－1. 小学校から中学校への切れ目のない指導・支援 —A小学校の取組から—

1. 教室の概要について

今年度、A小学校（以下、「本校」とする。）の言語障害通級指導教室（以下、「ことばの教室」とする。）は5月1日付で46名の児童を指導していた。本市の特徴として、児童一人一人の特別なニーズに応じた適切な教育が行われるよう、適宜、教育支援委員会が開催されている。そのため、11月1日までの半年間で、本校では2名の児童の終了、4名の新規児童の開始があり、現在48名の児童の指導を担当者3名で行っている。内6年生は、10名である。

本校は、隣接する中学校にもことばの教室がある。教室の担当者同士がお互いの指導目標や指導内容について学び合い、小学校から中学校での指導・支援が連続性のあるものになるように連携を密に取れる環境にある。そのため、中学校での指導のねらいや活動内容を保護者や児童に具体的に話したり、疑問に思っていることに的確に答えたりすることができるので、保護者や児童の中学校進学に際しての心理的不安を解消することができる。また、隣接する環境なので、通級に要する移動時間についても小学校とほぼ同じとなりイメージがしやすい。以上のことにより小学校から中学校の指導・支援を継続的に受けやすい環境にあると言える。

2. 小学校から中学校への引継ぎの実際について

（1）昨年度卒業生の中学校ことばの教室への継続について

昨年度は、6年生7人中2名が6年時で指導終了した。理由として、発音の改善と心理的な不安の軽減があげられる。5人が中学校のことばの教室での指導・支援を継続した。

（２）通級指導の継続を決めた時期・理由

A児童は、５月に、ことばの教室での小集団指導で、同じことばの悩みがある子と知り合えたから、中学校へ行ってもことばの教室に行きたいと話していた。保護者も本児の意向を尊重し、中学校ことばの教室での指導継続を希望した。

B児童は、２月に、吃音はずっとあるけど、今は話すことに困っていない。しかし、困った時に困りや悩みを聞いてもらえるので中学校へ行ってもことばの教室があれば良いと希望した。保護者は、別の小学校から入学する生徒が多い中学校へ進学するので、ことばのことについて何か言われたり今より吃音が目立つようになったりするかもしれないこと、中学校の学級担任の理解が得られるかどうか分からないことを不安に感じ中学校ことばの教室での指導継続を希望した。

C児童は、中学校のことばの教室での指導について一貫して、ことばのことは治らないし困っていないので、通級してもしなくてもどちらでも良いと言い続けた。特に、学校外でのスポーツクラブに入っていて、初めて会った人や場所でも自分なりの対処法を身に付けているし、人はそんなに自分のことばのことについて気にしていないし何か言ったりしないと経験的に知っているので、「大丈夫」と言っていた。保護者は、１２月くらいから吃音が目立つようになったのを気にしていて、３学期になっても大きく変わらないので、学級担任の先生の意見を聞き、本児と担当者と三者で話して、２月に、中学校ことばの教室での指導継続を希望した。

D児童は、すでに構音は獲得しており、単語によって歪み音になることもあるがごくまれであった。高学年になる頃には、本児は通っても通わなくてもどちらでも良いと言っていたが、保護者としては心配がなくなるまで通わせたい気持ちがあり通級していた。そのため、D児童は６年生でことばの教室を終了すると言っていて、保護者も中学校になって子どもが希望していないのに、ことばの教室の指導に連れて行くのは難しいと考えていた。しかし、２月に、D児童から進学先の中学校の授業や部活の様子を見学し、やっていけるかどうか心配になったとことばの教室の担当者に相談があり、中学校ことばの教室での指導継続を希望した。

E児童は、新しい環境で頑張りたいと地域外の中学校に進学した。面接で進学先の中学校の先生に話せたし、新しい友達ができたら話そうと思っていた。また、カリキュラムも違うし、進学先の通学でも疲れてしまうと考え、６年生でことばの教室を終了する予定にしていた。しかし、何回か進学先の入学前登校日に行く中で、周りの子たちは知らないながらも声をかけ合っているのを見て、もっと親しくなった時に自分から新しい友達に話しかけることができるのかどうか不安になってきたと保護者に相談した。その後、２月に、ことばの教室でE児童、保護者と担当者と話し合い、中学校のことばの教室への指導継続を希望した。

（３）６年生に行った指導・支援

①４月（保護者・児童と前期の指導内容や目標の確認、指導開始）

保護者説明会終了後、保護者と個別の指導計画を基に指導内容や目標の確認し、中学校に向けての期待や不安についても共有する。

その後、指導を開始し、６年児童に中学校について知っていることを話してもらい、資料を用いてイメージを共有する。同時に、不安に思っていることは無いか聞き取りをする。この時点では、児童は、「テストがある」「部活をする」など、カリキュラムの変化があると分かる程度（図１，２，３）で、資料を見ても「そうなんだ」「中学校に通う自分のことが、想像できない」と自分事として捉えるのは難しい状態である。

②５月（学級担任の先生との情報交流）

在籍学校を訪問し、学級担任の先生と情報交流を行う。個別の教育支援計画の自立活動の内容及び個別の指導計画の指導内容の説明と、卒業までに児童に期待する個別指導の場でつけて欲しい力と集団での姿などを共有する。学級担任の先生に、この時点で中学校のことばの教室での支援の妥当性についても意見をいただく。

③７月、８月（指導の見直し）

ことばの教室内で前期末の支援会議を行い、子ども一人一人の見立てについて見直しを行う。特に、６年生に対しては次の半期に何をできるか複数の視点で捉え交流し、見直しを行う。

④９月、１０月（保護者・児童と後期の指導内容や目標の確認）

③で見直した指導内容について、個別の指導計画を基に保護者と確認し、家庭でできることと、ことばの教室でできることを共有する。

児童とは、卒業までの半年間を在 schools やことばの教室でどのように過ごしたいか具体的に話し合い、特に集団生活でチャレンジしたいことについては積極的に取り組めるような手立てやアドバイスをを行う。また、自分のことばについてどう考えているか自己認識を促したり、一般的な知識について話したりする。同時に、中学校生活への見通しや期待感をもてるような指導を行い、中学校へ向けて期待を高め不安の軽減に努める。不安に感じていることはファーストインプレッションでの自己紹介であることが多い。そのため、具体的に内容を考えたり、実際に練習したりして不安の軽減を図る。

この頃になると、中学校の学校祭に参加する児童もいて、前期より具体的に中学校の話をするができる。ほとんどの児童、保護者が、忙しくなると思うのでことばの教室は６年生で終了すると考えている。

⑤12月、1月（指導の見直し）

ことばの教室での後期末の支援会議で、中学校のことばの教室への指導継続を希望する児童、保護者はほとんどいない。

⑥2月（卒業に向けての取り組み）

⑤での指導・支援の内容を保護者に伝え、卒業までの1か月でできることを共有する。児童にも、再度どのような中学生になりたいかを話してもらい、引き続き中学校に向けて期待を高め不安の軽減に努める。

この時に、中学校のことばの教室での指導継続を希望する児童、保護者が多い。その理由として、1つ目に、進学先の中学校の見学や学校説明会で、小学校に比べ生徒数が増えること、いろいろな小学校から進学してくること等、中学校進学は思っていたより大きな環境の変化であることを実感することがあげられる。2つ目に、隣接した中学校にことばの教室があり、通級に要する通学時間が変わらない。そのことで、中学校に進学してもことばの教室に通えるかどうかイメージしやすいことがあげられる。3つ目に、本市は『通級指導継続願』を市教育委員会に提出することで、通級の継続手続きを行うことができるので、負担感があまりないことがあげられる。4つ目に、小学校のことばの教室での指導内容を中学校のことばの教室に引き継ぐので、児童・保護者は改めて中学校で教育相談を行う必要性がないことがあげられる。5つ目に、小学校のことばの教室の担当者が中学校のことばの教室で行っている指導内容をよく知っている、中学校のことばの教室の担当者は小学校のことばの教室での指導内容を理解してくれて、子どもの葛藤や困りを知っている、ということを保護者に説明できることがあげられる。

中学校のことばの教室への指導の継続は、中学校のことばの教室での見学、教育相談を行った上で、児童の希望、保護者の願い、学級担任の先生の思い、双方の担当者的見立てが合致した時に、保護者が決定する。3月末までに、前述の『通級指導継続願』を、在学学校を通して市教育委員会に提出することで通級の継続手続きを行うことができるので、児童、保護者が進学先の中学校の学校説明会を終えて、ことばに対して困りや悩みがないか振り返ってから、決定することができる。

⑦ 3月（引継ぎ）

保護者の了承を得て資料を持参し、中学校のことばの教室の担当者と引き継ぎを行う。特に、自立活動の項目の中でことばの教室での個別の指導内容をどのように在籍学校へ伝え、自己有用感や自己有能感を引き出してもらえるような連携を行ったかも、合わせて引き継ぎする。

小学校と中学校では教育課程や心理的な成長は違うので、在籍学校への配慮事項や心理的な不安の軽減への手立ては異なる。しかし、担当者から、中学校のことばの教室での指導・支援が小学校ことばの教室でのそれと連続性を感じられる内容として話されることで、児童や保護者が小学校と同じスタンスで悩みや困りを解決してくれる場所であることを実感できる。

（４）今年度の現時点での通級指導の継続についての考え

今年度 10 名中 6 名が、現時点では中学校のことばの教室への指導を継続するかどうか保留である。6 名については、そのほとんどが、保護者は中学校のことばの教室での指導の継続を希望しているが、児童が「大丈夫」「今は困っていない」「疲れると思うから行けない」と通級指導の継続を希望していない。通級指導の継続を希望している 4 名について、継続を決めた理由は以下の通りである。

F 児童は、困ることがあるかもしれないと通級指導の継続の意思を示している。保護者も、人間関係や勉強のことで悩むことがあると思うので通級指導の継続を希望する。

G 児童は、継続しておいた方が良い気がするからと通級指導の継続を考えている。保護者も家族以外の大人と関わる経験はプラスになると考え通級指導の継続を希望する。

H 児童は、言いにくい音があるので通級指導の継続の意思を示している。保護者も、義務教育の間は必要があれば通級指導を継続した方が良く考えている。

I 児童は、クラスメイトに明るくなったと言われる、たくさん話せるので楽しいと通級指導の継続を希望する。保護者も、在学校と連絡を取りながら指導を進めてくれ安心できるからと通級指導の継続を考えている。

3. 小学校のことばの教室から中学校のことばの教室へ切れ目のない支援のために

（１）隣接する中学校にことばの教室が設置されていること

市内のどこの小学校でも同じような指導経過をたどるが、他の小学校のことばの教室に比べて中学校での指導継続を希望する児童が多いのは、中学校のことばの教室が隣接していることが大きい。進学先の中学校の説明会で具体的なカリキュラムを渡された時に、何分で中学校のことばの教室に行ける、6 時間目が終わってから通えるなどイメージしやすい。そのうえ、簡単な手続きだけで通えるとなると、万が一を考えて『通級指導継続願』を提出する保護者は多くなる。

具体的に言うと、中学校のことばの教室には、本校から 14 名、2.6km 離れた小学校から

6名、8.7km離れた小学校から1名の生徒が通級指導を受けている。特に、2.6km離れた小学校は、本校より通級児童数が多い。しかしながら、本校から通級継続した人数は、この小学校の人数の倍以上である。同じ市内の学校である小学校と教育的な違いはないので、中学校までの移動距離が人数の差として表れていると考えられる。同じく、8.7km離れた小学校から指導継続した生徒は1名である。この小学校に通っていた生徒にとって、中学校のことばの教室へは移動距離が長く、欠時の時数が多くなる。制度上、通級による指導は、欠時扱いにならず、その補充となる学習は保証されている。しかし、欠時の時数が増えることにより、生徒や保護者は学習内容の理解や知識の定着に差が出ることを不安視して、中学校での通級による指導を継続しがたい状況と考えられる。

これらのことから、本校に通っていた生徒が指導を継続するのは、隣の中学校まで何分で行けるという時間的な見通しが容易であるからだと考えられた。

（２）思春期を迎える子どもへの指導・支援

ことばの心配は、一般的に生まれてから3歳までのことばの誕生に起因すると考えられ、幼児期、遅くとも小学校低学年で教育相談を受けることが多く、約半数の児童は6年生までに指導を終了する。

高学年になってから教育相談を受ける児童は、気が付いたらいつも聞き役で自分の気持ちや話せていない、考えてはいるのに状況に応じてことばが使えていない、幼少期に一時期あった吃音が思春期前にまたみられるようになった等、自己表出に苦手さや自信のなさを感じている児童が多い。また、ことばに苦手さがあったから、子ども同士のつながりの中で成長するギャングエイジの時に友達とうまくコミュニケーションを取れずに過ごしてしまい、高学年になって、児童自身が悩んで人とあまり関わらなくなり、自己肯定感や自己有用感をもてなくなり、教育相談を受けることも、少なからずある。高学年から指導を始めた児童は、ほぼ全員中学校のことばの教室への継続指導を希望する。しかし、高学年から指導を始めた児童は、ことばの教室に通っていない低学年の時期に毎日話していたのだから、中学校のことばの教室で指導を受けなくても“大丈夫ではないか”“自分で困ることなく過ごせるのではないか”という自立心と、“もし”という不安な感情の間で揺れる。「大丈夫」ということばの裏に隠された“大丈夫だと思いたい”という児童の気持ちを大切に、十分な時間をかけて一緒に考えていく。そのために、保護者や学級担任の先生と連携しながら、1年間の指導の中で、児童の表出されることばと、ことばとしては表出されない非言語的な表現から真意を汲み取っていく。

思春期前の高学年になると、ことばの苦手さを焦点化して軽減・改善をしていくことは難しくなる。しかしながら、自己表出の苦手さや自信のなさがある児童が、在籍学校のカリキュラムの中で、ことばで自己表現してみたい、もしくは苦手だけどできた方がいいと思っているのも事実である。担当者は、児童の感情の揺れに寄り添いながらも、在籍学校でのグループ学習や発表会などでことばの苦手さが目立たない工夫や、セリフの様に

練習効果が期待できるものは児童と相談しながら練習をし、学校生活での達成感や成就感を高めていく指導・支援も行っている。このような支援は、教育の枠組みの中で、在籍学校と通級指導教室の連携の一連の流れの中で行われていく。

隣接する中学校では、ことばの教室を生徒に合わせた自己表現の場として捉え、コミュニケーション意欲の保持をねらいとし、生徒が生き生きと学校生活を送るためにという視点を大切にしながら、指導内容や目標を組み立てている。この視点は小学校でも大切にしている部分であり、小学校から中学校への指導の連続性を意味している。

中学校のことばの教室では、自分は自分で良いという自己肯定感がさらに高まる指導が必要であると考え。構音や吃音の軽減や改善に向けた指導はもとより、自発的な会話を楽しませ、コミュニケーション意欲を保持させる指導、ことばに対して苦手感や困っていることがある生徒との複数指導などを通して、自己表現状況の改善を目指す指導、自分のことばの状況を受容的・客観的に捉え、必要に応じて対策を講じる指導など、生徒の気持ちに寄り添って具体的に助言をし、生徒が望む支援を行うことが大切である。自己表出の苦手さを気にせず自己表現できる場所であることばの教室は、生徒が自分自身と向き合い、自立を促す場所でもあると考えられた。

4. まとめにかえて

中学校のことばの教室で指導継続を希望する児童にとって、小学校のことばの教室での指導がベースとなって指導・支援が継続されることは安心である。担当者同士がお互いをよく知っているということは、児童にとって親近感が増し、早期に信頼感を得やすい。小学校のことばの教室から中学校のことばの教室で切れ目なく関わることで、経験不足で十分に獲得できていなかったコミュニケーションの基礎となる部分を、小学校からの育ちの中から見取って指導につなげてもらうことができる。また、中学校のカリキュラムの中で何が必要か考え、在籍学校での自己表出につなげてもらうことができる。

「授業中に、手を挙げて自分の考えを言えるようになった」「でも、中学校って勉強が難しくなるから手を挙げるのは無理だね」と、子どもが自分自身の成長と中学校での不安を話した時、担当者が「隣に中学校のことばの教室があるよ、行ってみない」と言えることは、“子どもの自立に向けたバトンを渡せる”ということであり、“子どものための切れ目のない指導・支援”と考えられた。

I－2. 言語発達の遅れのある生徒2人を複数指導した事例

—B中学校の取組から—

1. 教室の概要について

B中学校の通級指導教室（以下、「ことばの教室」とする。）には、言語障害、難聴、発達障害があり、担任数と生徒数はそれぞれ1人・21人、1人・10人、2人・32人となっている。対象は札幌市10区のうち2区に在住している上記障害種通級判断の生徒で、私立中学からも1人通級している。本市は、情緒障害である場面緘黙をことばの教室の対象としている。また、B中学校のことばの教室の21人の生徒のうち、吃音は10人、言語発達の遅れ7人、場面緘黙3人、構音障害1人となっている。自校生徒は2人、他校生徒が19人となっている。

2. 言語発達の遅れの生徒2人を複数指導した事例

（1）はじめに

言語発達の遅れで通級指導を受けている生徒2人。いずれも在学校の教室では孤立傾向にあり、学級の中では言語発達を促進させるような友人関係はなかった。在籍学校の教室は自分を脅かす怖い場所で、緊張し自分を武装して過ごす場所であった。ことばの教室で、担当者を介して、あたたかい親和的な雰囲気の中で同年齢との人間関係を経験させ、「相手に話したい」「話して気持ちを共有したい」という気持ちを育て言語活動を盛んにすることで、言語発達を促した事例を紹介する。

（2）生徒の概要

①Aさんについて（他校通級・言語発達の遅れ）

小学生の時からことばの教室に通っている。対人面での苦手さや不器用さが見られる。小学校の時に構音障害があったが改善している。コロコロコミック系のアニメやコミックが好きでそのキャラクターや武器を描くのが好き、自分の言った言葉に一人でうけて笑い、周りが冷めた目で見ても関係ない、思ったことを相手の気持ちを考えずにそのまま言い誤解されやすい、暗黙の了解が分かりにくい、被害的な受け取り方をしやすい、など小学校ことばの教室からの引継ぎがある。小学校のことばの教室からの指導のねらいや内容を引継ぎ、自己肯定感を保つことを目標として指導を開始した。自分の好きな4コママンガを描きながら、担当者とおしゃべりをする活動をしていたが、一方的に思ったことを話し、一人でうけて会話が終了してしまい言葉のキャッチボールにならなかつた。

入学後の在籍学校では、初めは男子たちでラップ調での相手のけなしあいを遊び感覚で楽しんでしたが、やがて遊びでは済まなくなり、周囲の生徒に悪い感情を抱くようになり、

自ら壁を作って孤立してしまう。「クラスの奴は最低だ」「友達なんていない」「誰も信用できない」「一人でいい」と話し、休み時間は廊下の凹んだところに身を隠し、本を読んでいるとのことで級友とのかかわりが全くないようだった。ことばの教室でも、徐々にささいなことで担当者につっかかることが増えた。話の内容がつかめないで聞くと、「前に話した。なんで覚えてないの？」と挑みかかるような言葉や「そんなことも知らないの？スマホで調べれば出てくるから見て」など、イライラしきつい言葉が増えた。家庭でも弟に対する攻撃的な言動が目立つようになり、母親は在籍学校での孤独感や居場所のなさから荒れるのではないかと分析していた。

②Bさんについて（他校通級 言語発達の遅れ）

小学生の時からことばの教室に通っている。音声チック、顔面から首にかけてのチックもある。投薬治療を受けているが、症状に波がある。「ジョジョの奇妙な冒険」や「ドラゴンボール」などのコミックやアニメが好き。自作のキャラクターを描くのが好き。在籍学校では、自分から人間関係を作ってはいけず、受け身である。友達は欲しいが、特定の仲のよい友達はいない。母など大人とはたくさん話すが、一方的なおしゃべりで何を言っているのか分かりにくい。担当者が実施したWISC-IVの心理検査では、全体は平均の下の数値で、知覚推理は平均より高いが、言語理解、処理速度が低めであった。

入学後の在籍中学校では、アニメ（「ジョジョの不思議な冒険」）のキャラクターに扮した一人芝居を独演し、クラスでは変わった子と受け止められた。初めは独演がうけて面白がられ注目されて自分はヒーローだと喜んでいたが、やがて一部の生徒にしつこくからかわれるようになり、それが嫌で人間不信、登校渋りとなっていった。友人が欲しいが自分から人間関係を作っていくことはできず、クラスの中では、遠慮気味に一人で過ごしているようだった。

ことばの教室では、小学校のことばの教室での指導のねらいと内容を引き継いで、自己肯定感を保持することを重視して指導を開始した。自分で考えたキャラクターなどの絵を描きながら、アニメやユーチューブの話を担当者の反応を気にせず喋り続ける。たくさん話すが、擬音語が多く、主語を省略し、脈絡がなく、いくら補って聞いても話の内容は分かりにくかった。2学期、在籍学校のことを聞くと「闇」「絶望しかない」と話し、からかってくる生徒のことを恨むような過激な妄想の話になることが多かった。母親からは登校しぶりの訴えが、担任からは欠席が多いとの情報があつた。

（３）方針

①基本的な考え方

- 言語発達の遅れを、コミュニケーションの面から理解する。
- 話したい、分かり合いたい相手がいて、主体的に会話することで言語活動は活性化し、言語発達が促される。

②指導仮説

- 二人とも仲間作りに失敗して絶望しているが、本心では仲の良い友達が欲しい。このまま担当者と1対1の指導を続けていても、それほど興味のない大人との自己中心的な会話では言語の発達の効果が得にくい。自分を脅かさないあたたかい環境の中であれば、友達に関わりたいという気持ちが復活し、相手を大事にする気持ちが生まれるのではないか。そこでのやり取りから言語発達に効果的なコミュニケーションが生まれるのではないか。
- 仲間関係ができれば、安心して言いたい事が言え、また相手の気持ちを考えながら、分かりやすく伝えたり、相手の意図を考えながら話を聞いたり答えたりと、やり取りの技術もアップするのではないか。
- 好きなアニメやゲームが一緒に、絵やマンガを描くのが好きという共通点があり、話が合い分かり合えるのではないか。

③基本方針

- 大人の目が届き、自分が脅かされない環境下で、同世代との関係作りをさせる。
- 一緒に活動に取り組ませながら、自由な言葉でのやり取りを活発化させる。

(4) 経過

①中1の終わり、2月から複数指導を取り入れる。(月1単位時間)

- 1回目、初めに安心して過ごすためのルールを提示した。「ちくちく言葉は使わない」「相手が嫌がるようなことを言わない」「楽しい時間にする」など。「まあ、わかった」と二人とも合意した。
- 二人で話し合い、「銃」とタイトルを決めて、それぞれ頭に浮かんだ像を描き上げ、見せ合った。描いたイラストを教室の壁に貼って帰る。お互いにいい印象を持てた様子だった。しばらくこのパターンを繰り返す。

②中2前半 ことばの教室で、関係が順調に育つ(月2単位時間)

- 二人ともクラス解体となる。Aさんは保護者の要望で、適宜生徒間に介入し、障害を理解し、見守るタイプの先生に担任が替わる。Bさんは苦手とする生徒と違う学級にしてもらう配慮を得られた。
- 二人での複数指導を楽しみにしているので回数を増やして欲しいとの保護者と本人の希望で、複数指導を月2回に増やした。
- 「刀剣」「戦艦」などタイトルを決めて絵を描く。
- 会話とエピソード
 - ・グロテスクな絵(流血、等)好きで描こうとする。「流血が怖い人もいるので血の絵は描かないこと」と担当者が決めると、「血を描いたっていい」「なぜだめなのか」「血は男の

憧れだ」「生き物には血が必要だ」と二人で同調して（徒党を組んで）担当者に迫る（本気で迫っているわけではなく、結局は従う）。仲間意識が芽生えてくる。

- ・テーマを決めて思いついた事を話させる。“友達に無視されたらどうする？”「殴る」「それは犯罪です（担当者）」「子供だから捕まらない」「12歳からです（担）」「想像でかんばんたたきをする」「カメハメ波攻撃する」二人で立ち上がって一緒に「カーメーハーメーハー」とカメハメ波を飛ばす。顔を見合って大笑いし、とても楽しそう。

③中2後半 共同作業（交換マンガ）をする

Aさんからの提案で、1コマずつの交換マンガを描く事になる。A4に2コマで、交替で描く、戦闘物を描くなど初めにおおまかなルールを二人で決めた。担当者は一つの作品を共同して作ることで、やりとりは活性化しさらに言語発達が促されるのではないかと考え、用紙を作成し推奨する。

○マンガを描きながらの会話エピソード

- ・Bさんが「ちょっと聞いていい？」と相手に断ってから話すようになる。
- ・Aさんの鼻歌に「それカービィの歌でしょ」「BGMかっこいいもんね」「あーそうだね」「キョーカスイゲツ」「知ってる」「カービィの64にあるじゃん」。
- ・「あさって陸上競技大会だ」「体育はダークな時間だ」「体育なんてものはこの世に必要な」「将来、体育なんて使わない」「腹筋は役に立たない」「世の中から消えていい」と言い合って盛り上がっている。
- ・胆振東部地震で大変だったこと。Bさんは電気がつくまで大変だったことや懐中電灯を使ったことを一生懸命話すが、脈絡がなく分かりにくい。Aさんは静かに聞く。次にAさんもカーテンがぶつかってきて目が覚めたことなど地震で体験したことを話し、Bさんが口をはさもうとすると「いいよ」と譲る場面もあった。お互いによく話を聞いている。
- ・担当者「かわいい子クラスにいる？」「知らん」「クラスの女子は怖いよ。〇〇さんは怖い。不良より怖い」「バレンタインデーなんてなくていいよな」「俺たちにはバレンタインもクリスマスも不要だ」
- ・「人生で一番笑ったのはハナハナハナハナというコマーシャルだ」「ああ六花亭の？」二人で声を合わせて歌い大笑いしている。
- ・一方的ではなく、言葉のキャッチボールが成立し、同じ思いを共感することができている。相手の話によく耳を傾ける態度が取れている。

○二人でいることの良さを経験したエピソード

- ・指導終了後、玄関に向かう時に大勢のバスケ部女子が廊下にいることもある。バスケ部女子は礼儀正しいので、隣の担当者に「こんにちは」と一斉に挨拶する。二人とも女子が苦手、一人の時は、担当者の後ろで表情を硬くして縮こまっているだけであったが、複数指導後の三人の時は、女子の集団に「こんにちはー」と挨拶されても、二人で顔を見合わせニヤッと笑い、タイミングを合わせて走って逃げていく。
- ・一人では心細い帰りの廊下も、仲間と二人でいることで余裕をもって通り過ぎる事ができている。二人でいることの心強さを経験できている。
- ・保護者からは、「Aは家での表情がやわらかくなり、きつい言葉を発することが減った」「Bは『生まれて初めて親友ができた』と言ってとても喜んでおり、楽しいことを分かち合える初めての友だちだと思う」と報告がある。

④中3前半 ことばとこころの成長

交換マンガの2作目を描くことにしている。次はこんな感じにと二人で軽く打ち合わせている。

○成長を感じたエピソード

- ・ある時、Bさんが渾身のキャラクターを登場させ、大満足してAさんに渡す。ところが、Aさんは次のコマでそのキャラクターをバッサリ爆破し瞬殺させてしまう。Aさんは自分の描いた展開を面白がって大笑いしている。Bさんは「いやーできれば生き残らせて欲しかったな」「まさかこんな終わり方をするとは思わなかった。せっかく〇〇して〇〇しようと思っていたのに」と一応反論していた。Aさんはまだ笑っていた。担当が次に復活させればと言うが「いやいいんだ」とBさんは我慢。終了。次の時間はBさんの単独の指導で新しいキャラクターを登場させたコマを描く。瞬殺されたのに怒らなくて偉かったねと誉めると「当たり前でしょ」と。
- ・次の複数指導。AさんはBさんが前回登場させたキャラについて名前や得意技や性格などを聞いている。返って来る答えが的を得ないと「それは〜で〜か？」などと聞き方を変えて聞き返す。横から見るとそのキャラがどう見えるか聞いた上で、Bさんの考えたキャラクターを生かして話を展開しようとしているのが分かる。Bさんが話の展開の流れをこうしたいと話すと「うんうん」と聞いている。それを自分でコマに描き入れた上で、自分なりの会話を入れて描く。
- ・相手の気持ちを考えることが苦手なAさんが、自分の面白さよりも相手の気持ちを考えて、自分のやり方を変更する姿が見られた。会話の技術の面でも、伝わらなかった場合は聞き方を変えて聞き直すなど、相手の様子を見ながら会話を続けることができるようになっていく。

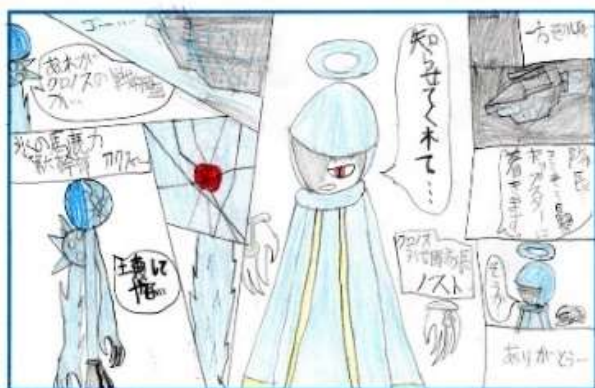


図3：交換マンガ①

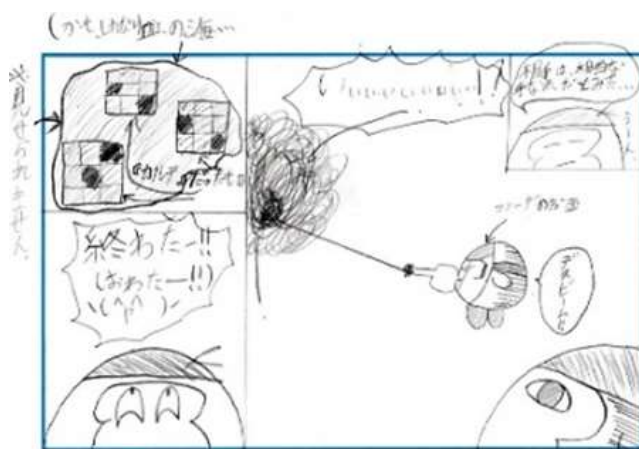


図4：交換マンガ②

(5) まとめ

複数指導を始めて1年半、在籍学校では孤立し、同年齢集団には絶望していただけの二人であったが、大人が介入し安心できる場面の中で、同じ趣味をもつ同士で関係作りをすることができ、仲間意識をもつことができた。それは、遅れてきたギャングエイジを感じさせる。この二人は、小学校では親がお膳立した細々とした交友関係はあったが、十分なギャングエイジは経験していなかったと思われる。担当者との会話では、一方的な話から発展しなかったが、同年齢の生徒同士では、お互い友人が欲しいと切望し相手と仲良くしたい気持ちを感じられ、それがモチベーションとなって、相手の気持ちを思いやり、言葉を選んで話すことや、相手の様子を見ながら分かりやすいように伝える技術なども上達した。

言葉は自分の思考を整理するツールであるとともに、相手に自分の思考や感じている感覚を伝えあい、共有し、分かり合うためのツールでもある。親からの保護を離れ、これから独立して生きていくための仲間づくりをする大事なツールなのである。分かり合うためには言葉を相手に伝わりやすく誤解されないように磨かなければならない。そして信頼できる仲間の中でのやりとりを通じて言葉は磨かれていく。この体験が、ことばの教室で

の複数指導を通じて得られたのではないかと思う。「こどもの関心は大人よりもこどもに向く」と私は常に思っているが、さらに思春期になると、こどもは対大人よりも対こどもとへの関心が圧倒的になる。大人との個別指導だけでは効果が薄く、複数指導だからこそ、効果が得られたと考える。

まだまだ同年齢の生徒たちと比べると言葉の使い方や対人スキルやコミュニケーションの技術は幼いものの、1年生の時には人との関係に絶望していた二人が、顔を見合って笑う、アニメのセリフの声色を同調して真似る、など心から楽しんでいる。ここでの成功体験をもとに高校生活で交友関係をつくって欲しい。

また、ギャングエイジの交友関係が成立する前提には、「ありのままの自分を友達に見せても大丈夫」との、ある程度の自分に対する自信や自己肯定感が必要だとも考える。言葉が苦手なハンディがあり、ギャングエイジを体験できるまで育たずに小学時代を過ごしたとしても、そこに至るまでの必要条件としての自己肯定感を大切に育てた小学校のこぼの教室の指導がレディネスを満たさせていたことも申し添えたい。

3. 今後の展望

(1) 授業を抜けて通級することの不利を解消する。

高校進学を控えている中学生は、日々の授業を抜けてくることは不利である。そこで受けるはずの教科の学習、次の授業に関する連絡、課題等を提出するタイミングな計り知れない不利がある。それは平常点に影響し、内申点となって高校受験の可否に関わってくる。抜けた授業の学習を保証するか、放課後等通いやすい時間帯に通級教室を受けられる体制づくりが必要と考える。生徒は、通級教室に通ってくるメリットがあれば、放課後でも時間を作って通ってくる。

(2) 必要な支援

障害の種類にもよるが、吃音・場面緘黙に関しては、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す「自立活動の内容」の、1(2)病気(障害)の状態の理解、2(2)困難の「改善」「克服」「意欲」に関することが必要と考える。具体的には、自分の障害に振り回されるばかりではなく、吃音や場面緘黙を対象化しよく知ること、受容し障害認知すること、どうやってつきあっていくかを担当者と一緒に考えていくことや、複数指導の中で、同じように困っていることを持つ人はどう考えているか、どう対応しているかなどを学び、自分なりの対応の仕方を身に付けることができるような支援が必要と考える。

4.本報告から学ぶこと

<A小学校>

- ・中学校にことばの教室が設置されているため、小学校6年生で指導を終了させる必要がない。このことは、児童にも担当者にも安心感をもたらしている。
- ・小学校と中学校の担当者がお互いをよく知り、指導内容・方法も共有できている。このことにより、双方の担当者は一貫した指導を計画し実施することができる。
- ・中学校の状況やことばの教室の指導について、小学校の担当者が承知していることにより、6年生の児童及び保護者に対して、具体的な情報提供ができる。このことにより、6年生の児童及び保護者は安心して進学することができる。

<B中学校>

- ・中学校内にことばの教室が設置されていることにより、在籍学校における生徒の生活や学びの実態を知ることができる。その実態を踏まえた指導内容や方法を選択することができる。
- ・本事例では、中学生における言語発達の遅れを周囲他者とのコミュニケーションの困難さや気持ち（内面）の不安定さとして捉え、それぞれの生徒の得意や興味を最大限いかがして指導している。さらに、在籍学級でのコミュニケーションのつまづきに対して、複数指導という形態を取ることで、徐々にコミュニケーションの面白さを体験させ、豊かなものになっている。こうした指導は、思春期にある生徒の教育的ニーズに的確に対応した内容である。

Ⅱ. 言語障害のある中学生に中学校の通級指導教室ができること

—C中学校の取組から—

1. 教室の概要について

(1) 教室の概要

県内を7つの地域に分け、各地域に「特別支援教育センター（総合支援学校）」、「地域支援室」、「サブセンター（地域の小中学校）」を設置している。また、それぞれに「地域コーディネーター（地域における特別支援教育に関わる相談支援を行う専門教員）」を配置している。

C中学校（以下、「本校」とする。）は、平成21年度の通級指導教室設置とともに、地域コーディネーターが常駐するサブセンターとなった。本校の通級指導教室（以下、「本教室」とする。）の最大の特徴は、通級指導教室として個の支援を担う役割と、サブセンターとして全体の支援を担う役割とを併せもっていることである。本校の通級指導教室担当者（以下、「通級担当者」とする。）は、地域コーディネーターとして地域の学校を訪問し、小・中学校全体の実効力を高めていく活動も併せて行っているため、より効果的に通級指導を進めることが可能となっている。

本教室では、「きこえとことばの教室」としての長い歴史をもつ小学校の通級指導教室から得たノウハウを生かし、生徒の心に深く寄り添うことを重視した支援・指導を行っている。指導対象は、知的障害を除く全ての障害種の生徒である。令和元年度の在籍生徒数は31名で、最も多いのは自閉症を主訴とする生徒である。多種多様な生徒のニーズに対応しているのは2名の担当者であるが、うち1名は地域コーディネーターであるため、教室を空けて他の場所での業務に従事する場合も多い。

(2) 言語障害のある中学生についての現状

現在のところ、言語障害を主訴として通級指導を開始する中学生はほとんどいない。構音の誤りや吃音のために小学校の通級指導教室に通う児童は、卒業までに言語に関する指導を終えるケースが多い。過去に通級指導教室で学んだ経験のある生徒達は、それぞれに合った方法で中学校生活に適応することができているのだと思われる。中学校の教員や保護者も、学習活動や対人関係に影響が及ばない限り、構音の誤りや吃音の障害に対して積極的に意識を向けることはないようである。

本教室に在籍する31名の生徒（自校通級8名・他校通級23名）のうち、言語障害を主訴とする生徒は1名（吃音・他校通級）である。構音の誤りがある生徒は3名（自校通級1名、他校通級2名）で、その内2名は自閉・情緒障害学級に在籍していたために構音指導を受けることができなかった生徒である。また、本教室に通う生徒の7割が学習言語の

習得に苦勞しており、半数の生徒が友人同士の会話のスピードについていくことが困難だと感じている。言語障害の診断の有無にかかわらず、多くの生徒が言語に関する課題を抱えている現状がある。

2. 言語障害のある中学生が望むもの

本教室には、言語障害のある生徒もそうでない生徒もやってくる。それぞれが抱える課題は異なるが、思春期を生きる彼等には共通のパターンがある。それは、通常の学級の友達に対する一種の「気後れ」を感じながら生活しているということである。通級指導教室に来ることを恥ずかしがる生徒も少なくないが、それでも彼らは通級指導教室に通ってきてくれる。「通級が楽しい」という言葉を聞くと、担当者としては嬉しくなる半面、彼らの感じている「暮らしにくさ」の大きさを思わざるを得ないのである。

言語障害のある中学生が辛い気持ちにならずに学校生活を送るためには何が必要なのか。生徒達との関わりの中から見えてきたものは、次の4つの望みである。

（1）自分のことをわかってくれる友達が欲しい

中学1年生のAさんは、会話の際によだれをこぼしたり、舌足らずな話し方をしたりするために年齢よりも幼く見える生徒であった。級友からばかにされることが多く、いつも悔しい思いをしていた。知的能力に問題はないが、自分の気持ちを表現する言葉を見付けることが苦手であったため、暴力的な行動をとってしまうことも多かった。

Aさんに対する働きかけは、舌やくちびるの使い方の指導を行うことであった。また、友達との良好な関係を構築する方法について話し合い、助言を行った。ポッキーや風船を使った指導を2、3回行うだけでA君のよだれは止まり、クリアな発音ができるようになった。Aさんは喜び、以前よりも積極的に会話に参加できるようになった。

在籍学校に対する働きかけは、Aさんが学級の中で認められる環境づくりについて学級担任と話し合うことであった。Aさんをばかにする言葉が次第に少なくなり、一緒に会話を楽しむ仲間ができる頃には、Aさんの暴力的な行動は見られなくなった。

この事例からは、学校での暮らしにくさを解消するためには、自分のことを理解してくれる友達がいることが重要だということが読み取れる。通級指導教室は、Aさんの会話表現スキルを高め、良好な友人関係を構築するための土台づくりをする場として機能することができたと言える。

（2）学校の先生に、自分のことをわかってもらいたい

Bさんは、中学3年生になってから特定の教科の授業が近づくと保健室に行くようになった。また、理由がはっきりしない欠席が増えたために、通級指導教室での教育相談を開始することになった。実は、Bさんの行動の背景には吃音による悩みがあったのだが、在籍学校の教員に伝えることができずにいたのだった。

Bさんは幼い頃から吃音のために悩んでいたが、中学校に入学した頃には吃音が目立たなくなっていた。どの教科にも参加し、問題なく発表することができていたが、3年生になったとたんに様々なことを恥ずかしく感じるようになってしまった。その頃から再び吃音に悩まされるようになったBさんは、吃音を隠すために緊張場面の多い授業や行事を避けるようになったのだった。苦しい気持ちを在籍校の教員に伝えたい気持ちはあったが、普段は全く吃音が出ないため、信じてもらえるはずがないと彼女は思いこんでいた。

通級担当者はBさんと話し合い、学校生活の中で苦しくなる場面について確認を行った。また、恥ずかしさを軽減するためにできる工夫について話し合った。さらに、彼女の思いを在籍校の教員に伝え、一緒に考えてもらうことが大切であると助言した。

Bさんの思いを在籍校に伝える際には、教科担当者のプライドを損なわないよう十分に配慮する必要があった。そのために、事前に校内コーディネーターとの打ち合わせを行い、事後のフォローについて話し合っておくことにした。在籍校内から否定的な意見が全く出なかったわけではないが、当初から協力者を得ていたことにより、比較的スムーズにBさんへの校内支援体制の整備をすすめることができた。その後Bさんは、不安な気持ちにならずに授業に参加することができるようになった。

この事例からは、学校での暮らしにくさを解消するためには、自分のことを理解してくれる教員がいることが重要だということが読み取れる。通級指導教室は、本人の悩みの交通整理を行い、本人と在籍校の教員とをつなぐための橋渡し役として機能することができたと言える。

（３）保護者に、自分のことを受け止めてもらいたい

- ・ Cさんは複雑な家庭環境で育ち、不登校だった時期を経験している中学1年生である。構音に誤りがあることが目立つ生徒であるが、親子にそのことを気にする様子はなかった。母親の強い要望により中学校からは通常の学級に在籍変更したが、不定愁訴や自傷行為が続いていたため、通級指導教室での教育相談を開始した。Cさんは学習面や生活面での苦しさを訴えたが、母親は本人の努力不足だと取り合わなかった。
- ・ Dさんは学力テストでは結果を出すことができるが、会話のキャッチボールがうまくできないため困ることが多い中学2年生である。テレビを置かない方針の家庭に育ち、家族で遊んだ経験が極端に少ないDさんは、「両親から、朝から晩まで、勉強しなさい、部屋を片付けなさい、本を読みなさい、とばかり言われて苦しい。」と語っていた。
- ・ Eさんは、小学校入学時に特別支援学級への入級を勧められたが、母親の強い要望により通常の学級で生活していた生徒である。対人関係をうまく構築することができず、通級指導の継続相談のために本校を訪れた際には、母親にべったりすがりついている状態であった。Eさんの得意なことは何かと尋ねたところ、母親はEさんに向かって「何も

ないよね」と笑顔で言った。

この3名はいずれも会話表現が苦手で、親子の間であっても自分の思いを十分に伝えることができずにいた生徒達であった。通級担当者は、親子の絆を更に深めることにより、安心して話すことのできる環境を整えることができるのではないかと考えた。

そこで、家庭への報告書類（通級ファイル）を活用して生徒の良い面をアピールし、個人面談で聞き取った母親側の悩みや疑問の解消に向けた支援を開始した。また、特性の似た生徒を一同に集めたグループ指導を定期的に企画し、保護者を巻き込んだ活動を積極的に行った。お互いに子育ての悩みを話し合える仲間と出会えたことや、我が子がグループ活動の中で良さを発揮する姿を見たことで安心することができたためか、保護者達の表情は次第に柔和なものに変化し、子どもの話をしっかり聞こうとする心の余裕が見られるようになった。生徒達も、以前よりも安心した表情で自分の気持ちを語るできるようになった。また、母親に頼る場面が少しずつ減り、自分から友達に話しかける場面を増やしていくことができた。

これらは、親から与えられた有形無形のプレッシャーが生徒の自己有用感を損ない、間接的に学校での暮らしにくさを生み出していた事例だと言える。安定した気持ちで学校での活動に取り組むためには、自分のことを理解してくれる保護者がいることが不可欠である。通級指導教室は、親子をつなぎ、肩の力を抜いて楽しい生活をするための案内役として機能することができたと言える。

（４）自分のことを好きになりたい

中学3年生のFさんは学校生活のあらゆる場面で失敗してしまう生徒である。板書を写すことができない、ハサミやのりなどを使用した作業がうまくできない、宿題を提出することができない。周囲の大人達は、彼にできることは一つもないのではないかとさえ考えていた。失敗する度に注意を受け続けていたFさんは、通級指導教室を訪れた時にはすっかり自信を失ってしまっていた。

通級指導教室でFさんのアセスメントを行った結果、彼は「図形を見てその構成を正しく理解すること」がとても苦手であることがわかった。また、身体を上手に動かすことが身に付いていないこともわかった。そこで通級担当者は、Fさんの背後から手をにぎり、図形の特徴を言葉で説明しながら腕全体を大きく動かしてみた。練習を繰り返すうちに図形に合わせて体を動かす方法を理解したFさんは、最終的には一人で図形を描くことができるようになった。そのことに一番驚いていたのはFさん自身であった。その後、通級担当者は在籍校の教員にFさんの特性と支援方法についての説明を行い、彼に成功体験を積み重ねる機会を設けてもらうよう依頼した。

「ぼくは自分のことをバカだと思っていたけど、そうじゃなかった。ぼくはやり方を知らなかっただけなんだ。やり方をきちんと教えてもらえれば、ぼくにはいろんなことがで

きるんだ」。これは、中学校を卒業する際にFさんが残してくれた言葉である。

通級担当者と在籍学校の教員が連携し、本人のニーズに応じた支援を行った結果、本人は学校の中だけでなく、社会の中で生きていくための知恵と自信を身に付けることができたのである。

この事例からは、自分のもつ可能性に気づき、自分のことを好意的に認めることができるようになることが、学校および一般社会での暮らしにくさの解消のために必要だということが読み取れる。通級指導教室は、成功体験を通して本人の自己肯定感を高め、障害による困難さに折り合いをつけながら自己実現していく方法の指南役として機能することができたと言える。

3. 言語障害のある中学生のために中学通級ができること

中学校に在籍する言語障害のある生徒の多くが、通級指導教室に通う必要性をあまり感じていないことについては既に述べた通りである。このことから、言語障害の有無と「暮らしにくさ」には、直接的な関連がないことが推察される。言語障害のある中学生にとっては、「言語障害がなくなること」よりも、「安心して話すことのできる環境」や、「自分自身を好きになるための何か」や、「もっと楽に生きる方法を教えてくれる誰か」を得ることの方がより重要なのだと思われる。中学校の通級指導教室は、そのニーズに応えることのできる場所であってはならない。以下は、そのために必要な役割と、担当者のスキルについて示したものである。

(1) 安心して話すことのできる「環境の整備士」としての役割

- ①この人に話したい、この人の話を聞きたいと思わせるムードをもっている。
- ②自分の考えを押し付けず、生徒の意見を尊重することができる。
- ③多趣味で幅広い見識があり、どんなタイプの生徒とも楽しい会話ができる。
- ④生徒のコミュニケーション意欲を刺激する仕掛けづくりができる。
- ⑤保護者や学級担任と連携し、家庭や学校の環境調整を工夫することができる。
- ⑥本人の気持ちを代弁し、うまく周囲に伝えることができる。
- ⑦言語聴覚士や作業療法士などとの太いパイプをもっている。

(2) 自分自身を好きになるために必要な「材料提供者」としての役割

- ①子どもの育ち（幼児期～思春期）についての深く幅広い知識がある。
- ②言語障害の状態について、関係者に正しく伝えるための知識がある。
- ③生徒本人のことが好きであり、本人の良さを見付けることが上手である。
- ④自己肯定感を下げずに自己理解をすすめることのできる話術をもっている。

（３）もっと楽に生きる方法を一緒に考える「仲間」としての役割

- ①一緒に笑いを共有することができる。
- ②育ちの課題（言語・認知・学力・社会性など）の原因を見付ける目をもっている。
- ③言語障害による困難さに折り合いをつけながら自己実現する方法を語り合える。

（４）その他～本校の通級指導教室担当者の心構え～

- ①人間関係がしっかりできるまでは、とにかく遊ぶ。一緒に楽しむことを優先する。
- ②びっくりさせたり笑わせたりすることにより、脳の活性化を促す。
- ③本人自身が変わりたい、と思うようになるまでじっと待つ。あせらない。
- ④「良かれと思ってよけいな世話」にならないように心がける。
- ⑤どんな時も本人の気持ちを確かめる。本人に選択させる。
- ⑥本人の様子を丁寧に観察し、臨機応変に対応する。
- ⑦どんな時にも「本人にとっての逃げ道」を用意する。追い詰めない。
- ⑧「３年後がゴール」だと思わない。
- ⑨お互いに無理をしない。

４．今後の課題と展望

一般の中学校の教員にとって、「言語障害」は意識されにくい分野の障害である。単純に無口な生徒、恥ずかしがり屋な生徒だと捉えられているケースもあるし、言語障害によって悩んでいることを生徒自身が秘密にしているケースもある。「こっそり困っている言語障害のある生徒」を支援するためには、通級担当者が在籍校訪問等の機会を活用して一般教員へのアピールを行うことが有効だろう。言語障害に理解のある一般教員を増やすことは、言語障害のある中学生が通級指導教室に通いたくなるきっかけを増やすことにつながると考えられる。

通級指導教室という場所は中学生にとって通いにくいところである。授業を抜けることによる学習の遅れも気になるし、部活動に参加できないのも我慢しがたい。教室を離れて通級に出かける理由を友達に尋ねられたら何と言えいいのか困ってしまう。小学生の時にはあまり気にならなかったことが、中学生になると急に気になり始めるものである。また、１週間に一度しかない技能教科などは、抜けるに抜けられない。通級指導教室が遠くにある場合には、行き帰りに余計な時間がかかってしまう。メリットとデメリットとを比べれば、デメリットの方が多い。そのように判断し、通級指導教室の利用を諦めている家庭は案外多い。デメリットがあっても通級指導教室で学びたいという生徒を増やすための答えは、「魅力のある通級指導教室をつくる」こと以外にはありえないだろう。魅力のある通級指導教室には、「そこに行かないと会えない担当者や仲間達」がいるはずである。そこは、「いつでも安心感と新しい学びを得ることができる場所」であるはずである。また、そ

こには「いつでも疑問を解決してくれる、言語障害に関する専門家がいる」はずである。

しかし、言語障害に関する専門性の獲得は、中学校の通級指導教室にとってはかなり困難な課題である。「きこえとことばの教室」として難聴・言語障害のある子ども達と長年関わった歴史のある小学校とは違い、中学校には指導の基礎となる知識を積み上げる機会が少ないからである。だからこそ、中学校の通級指導教室担当者には積極的に「難聴・言語障害に関する専門性」を求める努力をする必要がある。そのためには、中学校教員が小学校の「きこえとことばの教室」と連携し、言語障害の知識と指導のノウハウをしっかりと学ぶことが不可欠である。中学校の通級指導教室に携わりたいと考える教員には、「きこえとことばの教室」との太いパイプをつくることを強く勧めたい。小学校・中学校の枠を越え、経験豊かな通級指導担当者と交流することにより、誰もが言語障害教育の奥深さや楽しさを学び、熱気と喜びをもって通級指導にあたる力を得ることができるだろう。それは、生徒達が心から望んでいる担当者の姿そのものなのである。

「難聴・言語障害に関する専門性」の継承と担当者の育成は、全ての通級指導教室に共通する課題である。本教室は課題解決に向けた啓発努力を今後も続けていく予定である。

5. 本報告から学ぶこと、考えたいこと

この報告は、中学に設置されている通級指導教室及びその担当者が、言語障害のある中学生にどのような役割が果たせるのかを示している。

「4. 今後の課題と展望」にあるように、中学生は、小学生よりも一層、通常の学級（授業）を抜け出で通級指導教室に通うことへのハードルが高くなると考えられる。しかし、実際に、苦しさや悩みも抱えており、相談や支援を受けたい気持ちをもっている生徒も多いと考えられる。

そのような生徒たちに対して、魅力ある通級指導教室をつくっていくことの重要性を訴えている。魅力ある通級指導教室にしていくためには、言語障害の専門性、そして安心と信頼が不可欠である。言語障害の専門性については、小学校の言語障害通級指導教室及びその担当者の研究会とつながり、研修を深めていくこと、安心と信頼については、生徒と一緒に考える姿勢が必要としている。

言語障害の専門性、安心と信頼をベースに、通級指導教室は言語障害のある中学生に対して、級友、担任（教員）、保護者をつなぎ、その関係を深める役割、生徒の自己肯定感を育む役割が担えるとしている。

この役割を果たすために、教室担当者には、生徒のよさを見る目、生徒の暮らしを見る目、生徒と周囲の関係をみる目が重要となる。教室担当者は、言語障害のある生徒を取り巻く人間関係、もの・こととの関係に関与し、共感関係と自己性を育てていくことが求められる。

言語障害のある生徒が、自分自身を見つめ、どうやって周囲の中で過ごしていくか、生

きていくかを考える、あるいは考えていくための手がかりを見つける。周囲の中で過ごしていくために、生きていくために、支えになるもの、学ぶべきことを見つける。生徒と教室担当者が、一緒に考え、対話する、そんな実践が蓄積されていくことを期待したい。

Ⅲ. 長期休業中における小学校のこたばの教室での小集団指導

—D小学校の取組から—

1. 教室の概要と言語障害のある中学生についての現状について

D小学校（以下、「本校とする。」）こたばの教室は、教育委員会の特別支援教育部門に隣接し、市の中心部にある小学校に、1968年開設された。1973年には幼児こたばの教室が開設され、幼小が連携できるようになった。2011年には小学校の北側に通級指導教室の校舎が新設移転され、情緒通級も開設された。2015年には幼児こたばの教室が療育機関に移ったが、1歳半健診、3歳児健診、5歳児健診や電話相談など、早期から課題に見合った支援を受けることができるようになり、幼小の連携がよりスムーズになってきた。通級指導教室への理解が深まったことで児童数が増えたことや、遠くの学校からの通級が難しいなどの問題から、2019年には市の西部に2校目の通級指導教室が開設された。

このように幼児から小学生までの支援はつながっているが、中学校には通級指導教室がないため、中学生は小学校でこたばの教室に通級し、小学校卒業後も支援が必要な児童については、中学校にどのようにつなげていくかをこたばの教室で検討してきた。難聴のある児童については地域のろう学校通級につながっているが、吃音のある児童については、中学校の担任に吃音を理解し配慮してもらえるよう保護者が中学校説明会等で話したり6年担任から中学校へ引き継いでもらったりしている。さらに中学校以降も通級したいという児童については、中学校以降も学期1回、吃音の集団指導で低学年から一緒に吃音理解を深めてきた仲間と話す機会を設けている。次に、吃音のある中学生の集団指導の事例を通して、言語障害のある中学生に必要な指導・支援について検討する。

2. 中学生グループ指導の実際

(1) 事例1 中学生グループ

表1 事例1 吃音のある中学生グループの実態

Eさん	Dさん	Fさん
・発吃：年中の初め頃 ・通級開始：小学校2年7月 ・吃頻度：〈初診時〉単語23% 文章音読60% 質問応答25% 会話16%。〈小学6年時〉会話0～26% 音読5%。 ・吃音症状：繰り返しとつまりの継起、引き延ばしと繰り返しの継起など。 ・随伴症状：開口、手をふる。	・発吃：2歳6カ月 ・通級開始：小学1年10月 ・吃頻度：〈初診時〉単語10% 文章音読16% 質問応答29% 会話遊び1%。〈小学6年時〉会話3～11% 音読2～3%。 ・吃音症状：繰り返し、つまり、とぎれ、それらの継起など。 ・随伴症状：目をつぶる。	・発吃：2歳6カ月。 ・通級開始：年長（幼児こたばの教室に通級） ・吃頻度：〈初診時〉単語0% 質問10% 遊び6～19%。〈小学6年時〉会話5～6%。 ・吃音症状：繰り返しとつまりの継起、つまり、とぎれ、引き伸ばしなど。 ・随伴症状：なし。

① 201X年8月27日（中学2年時）のグループ指導より（T：担当）

T：話すことは結構できるって言ってたでしょう。

D：話すっていうか、伝えようとするのは得意。長い話になるとあまり得意じゃない。

E：長い話はほぼ仲のいい人とかしか話さないから、吃音はまあ、友達には理解してくれてるから別に自分は気にしてない。

D：友達とかは大丈夫だけど、人前とか最近話すことが多くなった。何かつまったりするのが最近多くなってきたなって感じがした。部活は大丈夫だけど、授業中はたまに。

T：人の前で話す時ってどんなときが気になるのかなあ。

D：ひとりになって大勢に話す時。

F：人前で話すときは、前は吃音が心配だったけど、今は吃音というよりは、ただ単に人前に出るのが嫌だっていうか恥ずかしい。吃音に対しての心配はなくなったかな。吃音のことがばかり気にしていると逆に吃音が出ちゃうと思うから。何て言えばいいかわからないけれど、吃音は大丈夫かなと心配すると体の中でもややしてると逆にでちゃうってことがあるかもしれないから、出たとしても流れで言っちゃうとか最初から気にしないとか、そういうふうにしたら、平気かもしれない。

D：やっぱりなんかそういうことを聞いたらちょっと安心っていうか。そういうことをちゃんとやっていこうと思ったらなんか安心します。

T：ふーん。発表する機会が多くなってる？

D：実行委員になってるから。

E：自分は実行委員とかになったりすることまずないから。みんなの前ではほぼ100%話したりしない。

F：俺は中1のときに推薦で学級委員になって、例えば体育祭の分担とか決めるときにそんな真面目じゃないっていうか、みんなざわざわしてる中でしゃべるから、人とは結構しゃべれるから仲もいいし。だからあまり緊張しないでやってる感じ。国語の発表とかになると緊張はするけど、でも何か、小学校の時よりはしゃべったりしている。自分はクラブチームに行ってるから、クラブチームの移動のときに電車が合ってるかどうか駅の人に確認するとか、普段から見知らぬ人としゃべる機会も多くなってるから慣れたのかなあ。

T：普段から見知らぬ人としゃべる経験を積んでおく？

F：まあ、それが直接つながってるかどうかは俺も分かんないけど。まあ、でも自分は、そういうところでちょっとは知らない人としゃべれる力がついてるのかなあとは思ってますけど。

② 平成 30 年 12 月 26 日（中学 2 年時）のグループ指導より

D：実行委員で前に立つことが少なく、緊張する場面が少ないから今は気にならない。

E：部活が忙しい。吃音は出るけど気にしていない。まわりも気にしていない。

F：生徒会に立候補した。まじでめっちゃ緊張した。人生で一番緊張した。だって全校生徒がバツとこっち見るんだよ。体育館のあの校長先生がしゃべるところ。始まっちゃったら始まっちゃったで、あんまり緊張の雰囲気を出しちゃうと、それはそれで浮かんできちゃうから頑張って緊張しないようにした。他の人は紙を持っていったけど、持ってるとうとう震えるじゃん。震えないように俺、後ろに手組んで、紙置いて、それでしゃべったから。

③中学生グループ（男子 3 人）の保護者の話より（中学 2 年時）

- ・スクールカウンセラーに相談するとしたら、小さい時からの話をして理解してもらわないといけない。ことばの教室の先生なら分かってくれているので、吃音のことも話しやすい。
- ・中学校にことばの教室ができて月 1 回何時からと言われて集まるのは難しい。学期 1 回ぐらいでなら集まることできる。
- ・吃音で困ってはいないが他にもたくさん悩みはあって、自分で解決するものもあれば親に相談するものもある。受験の面接は先でまだ悩みになっていない。
- ・6 年生の時にお楽しみ発表会でやった漫才で、みんなの前で話すことに踏ん切りがついたのだと思う。
- ・先生が誘ってくれば来る。いつでも来ていいと言われても自分から連絡をとるほどではない。
- ・吃音については困っていない。小学校からの仲間がそのまま部活やいつも遊ぶ友達になっている。まだ部活が忙しく、受験や面接ということを考える余裕がない。学校の先生にきいても困っている話は聞かない。これから困る場面が出てくるのではないかな。

④201X年8月29日（中学3年時）のグループ指導より

3名の生徒にレーダーチャート（図5）に記入し、「A：吃音の様子 B：まわりの理解 C：吃音への困っていること」をそれぞれ10段階で表した。

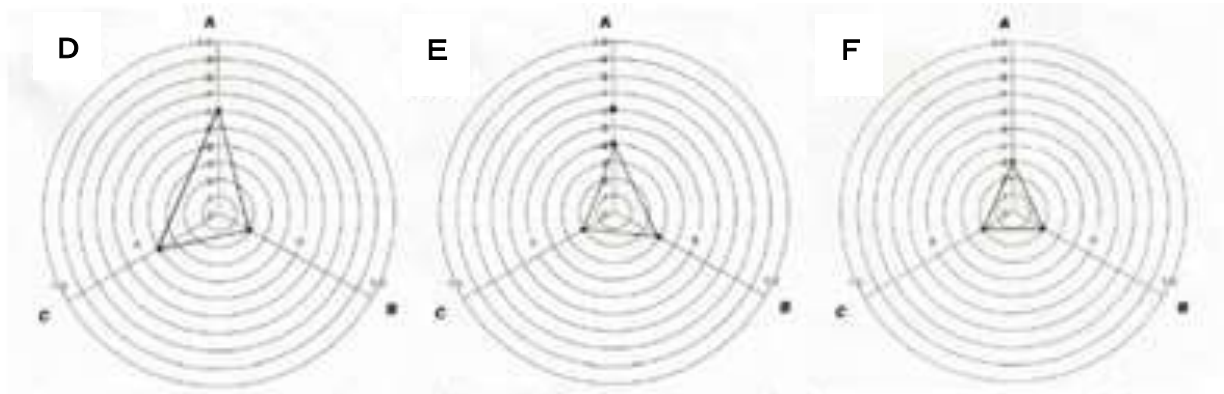


図5：Cさん、Eさん、Fさんのレーダーチャート

※レーダーチャートは、神奈川県秦野市立末広小学校ことばの教室 湯山教諭・前田教諭が考案したものを引用した。

F：やっぱり昔からしたら、だいぶ出なくなってきたなって。10分の1くらいになった。日常生活に影響しない。小学生のときはつまっていたなって。一回待ってもらったりとかして。

D：やっぱり日常生活でもなんかふとしたときっていうか、まったく出ないのではなくて、たまになんか急に出る。普段は友達としか話さないからいいかもしれないけど委員会の委員長にもなって、やっぱ人前で話す機会が多くなって、そういうときにやっぱり緊張とかして出るかなって感じ。

E：まあしゃべってるとたまにつまることがあるから。低くはないから。

F：どうしても中学生になると人前に出る場面はあるから、そういうときに出る。

T：ちょっと、じゃあ、視点を変えて、B、Cの方に行こう。

D：高校行くときの面接がやっぱりよくまだ分からないから、どうなのかなっていう意味で、まだ出るかなって。

E：あまり出ないときにちょっと出る。ほぼないから低くしたけど。

F：出ることにはあるけど、あまり気にしないようにしてる。まわりも結構分かってくれる人が多いし、吃音についてあまり深く考えないようにしてる。そればかり考えちゃうと、それでいっぱいになっちゃうから。小学生のときは、日常生活の中でずっと気にしてて、あんまり自分の意見とか言えなかった。今はやっぱり、まわりも分かってくれて、自分は吃音をもってるから、それをみんなが理解してくれた上でそんなに意識しなくなった。

E：小学校の頃から同じ学校だった人だったらもともと分かってくれるけど、違う学校だった人とかはまだ分かってくれてないところがあって、で、それで、どうしたの吃音？とか言われたりしたときに、からかわれたことがあった。

T：中3になってからどう？

E：3年経っても仲いい人としかしゃべらないから。違う学校だった人とは部活中にしかしゃべらない。そういう人と同じクラスになってしゃべった時にからかわれたりして、ちょっといやだったことはある。

F：中学校はまわりが理解してくれてるけど、小学生のときによくからかわれた。

T：つまったり繰り返したりすることよりも、まわりの反応の方が気になるかな？

F：自分が出たことによって、まわりがどう思ってるか。そのまわりの目を気にするから自分に閉じこもっちゃうんだと思う。

⑤中学生グループ（男子3人）の保護者の話より（中学3年時）

- ・こうやって集まって話すことがこの先ずっとことばの教室でできるとは限らない。必要なときに自分たちで連絡を取り合える仲間になれるとよい。Dはまだ携帯を持っていない。今は親同士がつながっている。子供がお互いに相談できる関係になればと思う。

（2）事例2 中学生グループのグループ指導より

表2 事例2 吃音のある中学生グループの実態

Gさん	Hさん	Iさん
・発吃：2歳半頃 ・指導開始：小学1年10月 ・吃頻度 〈初診時〉単語4%、会話5% 〈小学6年時〉 会話7～9%、音読5% ・吃音症状：繰り返し、引き伸ばし、つまり、それらの継起 ・随伴症状：鼻を膨らませる	・発吃：1歳8カ月 ・通級開始：年長10月（幼児ことばの教室に通級） ・吃頻度 〈初診時〉 単語30%、会話18% 〈小学6年時〉 会話15～17% 音読時母音の箇所ですつまることが多い ・吃音症状：繰り返し、つまり、それらの継起 ・随伴症状：のけぞる	・発吃：4歳頃 ・通級開始：小学1年～3年一度終了になったが小学5年になり吃音への困っていることが出て来て通級再開 ・吃頻度： 〈初診時〉会話35% 〈通級再開小学5年時〉 会話5～13% 〈小学6年時〉 会話5～6%、音読7～10% ・吃音症状：繰り返し、つまり、それらの継起など ・随伴症状：なし

①平成30年8月27日（中学3年時）のグループ指導より

T：自分を見つめる力がついてきてるね。こうやって吃音のこととか、今まで話して来たでしょう。来年高校生になるので、こうやって集まるのは今年度で終わりになるけど自分の吃音のこと気になるかな？

H：来年のことが心配。新しい学校で知らない友達とかが多いとやっぱりなんか吃音があると思ってあまりしゃべれないからそれで何か孤立しないかなあ。

G：それはないかな。それを分かって友達になってくれる人と友達になった方がいいかなあって思うから。誰かしら友達ができると思う。

I：うーん。心配はしないけど、その新しい学校になったらもうかわれないからそこで頑張る。

T：友達に自分のこと話す？吃音あるんだって。

H：うーん。

T：また自己紹介あるかなあ。

H：高校はあると思う。

T：自己紹介についてはどう？

H：心配。

G：うーん。心配はするけど、練習して練習して慣れるようにする。

②201X年7月18日Hの母親より相談

テストが終わったところで吹奏楽部の練習が始まった。来週本番でその後県大会だが、まわりが上手で自分がへたくそに思え、もっとやれたらとHが落ち込んでいると話があった。「一年生から厳しい練習をずっと頑張ってきた。Hだから大丈夫！練習は裏切らないから。」とHへのことばを母親に伝えた。（※意図の理解）

③201X年12月26日(中学3年時)のグループ指導より

○面接について

H：部活と授業に興味があったから〇〇高校に行きたいと思ったと話した。結構伝わったかなって思う。

G：面接では何でこの学校にしたいかを訊かれた。面接は長いと思った。内容的にはいいって言われた。自分でも思ったことが話せた。

I：自分がその学校を志望した理由を訊かれた。あんまり満足しなかった。吃音のことも少しあるけど、志望した理由をちゃんと言えなかったから。

※Gの母親からの「吃音を逆にアピールポイントにして面接で話すのもありか。」という話をグループの中で伝えたところ、やってみたいとは言ったものの、具体的にどういう風に話せばよいかという話までは出てこなかった。

○中学生でことばの教室終了でよいか？

H：集まれるんだったらまた来たい。

G・I：うん。呼んでもらえるんだったら。

④201X年8月23日（高校1年時）のグループ指導より

3名の生徒にレーダーチャート（図6）に記入し、「A：吃音の様子 B：まわりの理解 C：吃音への困っていること」をそれぞれ10段階で表した。

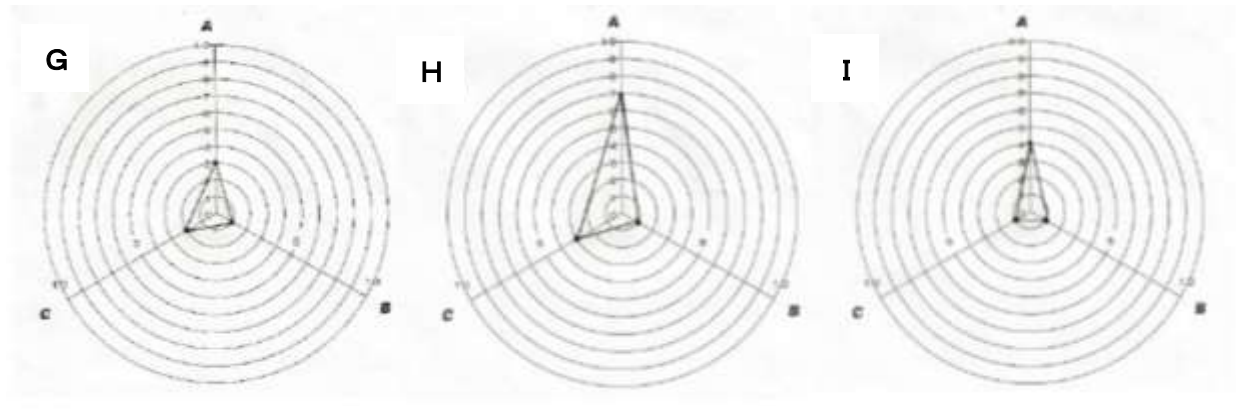


図6：Gさん、Hさん、Iさんのレーダーチャート

G：部活には入っていないが、水泳は続けている。吃音で困ることはない。

H：中学で担任の先生と1対1で面接の練習をした。週3回通う塾でも面接の練習をした。

最初はいやだなと思ったけど、普段あんまりしゃべらない先生とも練習したりして、結構落ち着いてしゃべれるようになった。高校では、中学と同じで吹奏楽部に入った。

地区の大会で金賞を取った。先生が吃音の話を部活でも言ってくれたから、気にせず生活できている。

I：帰宅部。吃音で困ることはない。

⑤終了後にHから担当に話

高校入学して部活も頑張っている。夏休みに大学のオープンキャンパスに行った。自分の将来について考えている。救急救命の看護師になりたい。吃音があっても看護師になれるか大学の先生に訊いてみたら、なれると言われた。でも吃音があると実際にどうなんだろう。

⑥201X年8月27日Hの母親からTEL

「オープンキャンパスに行ってよかった。親子で個別に相談ができた。Hが自分に吃音があることを話すと、『補聴器を着けて働いている看護師もいる。一人前に働いているので、気にせずになりたいと思う気持ちが大事！』と言われたと聞いて安心した。」と話された。また、「高校の入学式後にその場で担任とHと母親での三人で話した。中学校から高校へHの吃音について申し送りがあったそうで、『明日自己紹介があるが手助けは必要か。必要ならどのようにすればよいか遠慮なく言ってほしい。』と言われた。配慮があってうれしい。」と話された。

3. 事例から分かったこと

(1) 事例1より

Dさんは、人前で話す機会が多くなって吃音について考えている。Eさんは分かってくれる友達以外はあまり話さないようにしている。Fさんは知らない人と話す機会を作るなどして吃音を気にしないで話せるようにしている。三者三様だが、お互いに話を聞き合っ
て自分に照らし合わせた上で、今後吃音とどう向き合っていけばよいかを考えている。中学校が違っても同じ吃音のある仲間と学期に1回会って話すことで、吃音と向き合っている。このことから、同じ吃音のある仲間と定期的に話ができる機会が必要であることが分かった。

(2) 事例2より

Hさんは小学校の学級担任の理解があって、小学校の卒業式に向けて学校全体で取り組むなど小学校の配慮も大きかった。また、中学校への引継ぎがしっかりされていたことで、中学校の理解もあり、受験の面接への配慮が十分された。中学校から高校への引継ぎもしっかりされて、高校入学後の自己紹介や部活動での生活なども配慮があり、現在は安心して生活できている。このことから、学校側の吃音への理解があり、支援を引き継いで行くことで、吃音のある児童・生徒が生活しやすくなることが分かった。

(3) 2つの事例より

2つのグループともに、グループ指導を観察しながら保護者同士が話し合う場を設けている。本校のことばの教室では、中学生グループを長期休業中に行っている。だが、中学生が吃音への困っていることをもつのは長期休業中とは限らない。困ったときに一人で抱え込まずに話を聞いてくれる存在は保護者となる。保護者が吃音への理解を深め、我が子が吃音への困っていることを募らせたときに話を聞くだけの心の余裕も必要になる。保護者の吃音理解を図ったり、保護者が困ったときに支えたりしていくことも大切であることが分かった。

4. 今後の展望について

吃音のある小学生や保護者への支援が中学校以降も必要であることは分かったが、誰がどういう形で関わっていけばよいのかは、それぞれのケースに合わせて子供と一緒に考えていかなければならない。また、中学校や高校の先生の吃音理解が進むことも重要だと思う。今年度、本校のことばの教室の吃音グループ（6年生）では「自分たちの手で吃音リーフレットをつくり、中学校の先生に吃音のことを知ってもらおう」と、リーフレットづくり（図7）に取り組んでいる。

吃音のある子供たちが吃音のある自分を受け入れて、前向きに進んでいけるように今後も子供たちと一緒に考えていきたい。

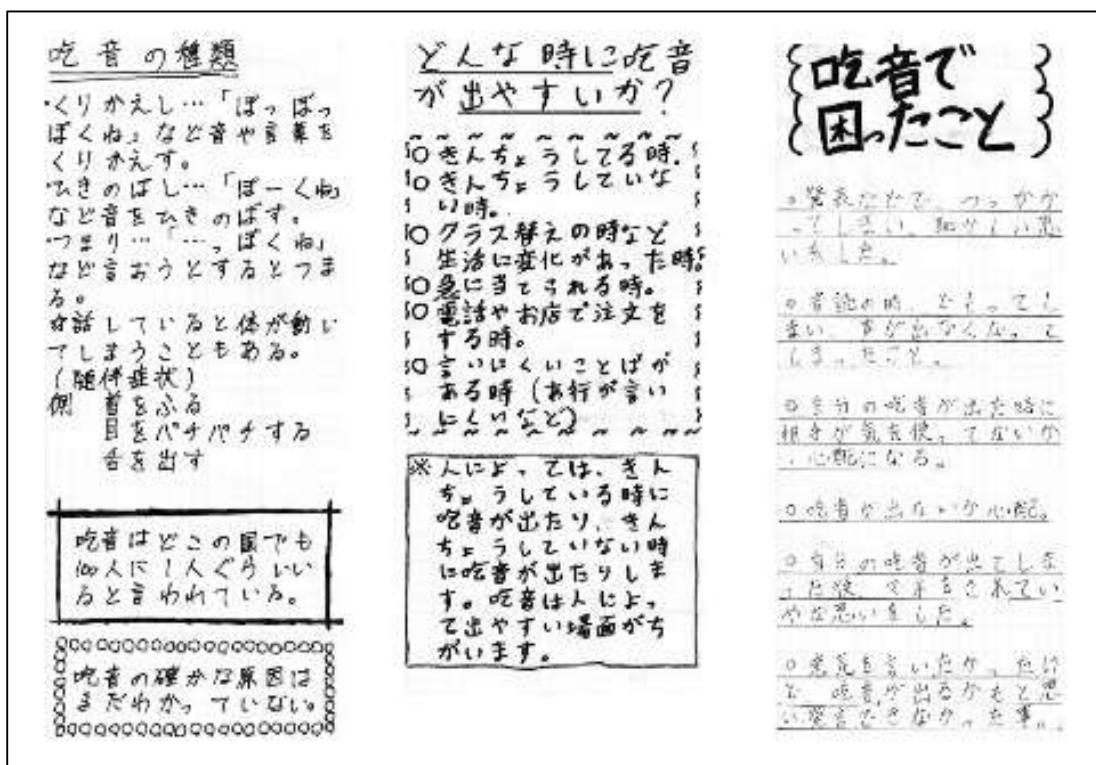


図7：小学校6年生が作成した吃音リーフレット

5. 本報告から学ぶこと

本事例は、小学校のことばの教室を終了した吃音のある中学生を学期に1回、集団指導をしている事例である。吃音のある中学生が、小学校のことばの教室に来てまで学ぶことについて考えてみたい。

○自分のことばで語ることができる場

本事例では、吃音のある生徒たちが、学校生活での悩み（「友だちに吃音を指摘される」「生徒会で立候補する時の不安」「授業での発表の場面」等）について悩んだり、不安だったことを吃音のある同世代の仲間と語り合っている。また、「吃音についてあまり深く考えないようにしている。そればかり考えちゃうと、それでいっぱいになっちゃうから。」と吃音についての自分の考え方を仲間に語っている。このように仲間の話を聞くことによって、吃音に対する向き合い方や考えの違いに気付く機会となっていることが推察される。このように語り合ったり、わかり合えたりすることができるのも、小学校の頃からことばの教室と一緒に学んだ経験が大きいと考える。安心して吃音のことを語り合える場と仲間や担当教員の存在があることが小学校のことばの教室で言語障害のある中学生にできる支援であると考えられる。

○必要な時に相談できる場

吃音のある中学生にとって高校入試というのは、とても大きなハードルである。入試を前にして、「面接で吃音がでないか」「志望理由を伝えることができるか」など悩みはつきない。進路で悩んだときに、たまに会える小学校の担当教員に不安に思っていることを相談することで、前に進むうとするきっかけになっていた。きっと、吃音のある自分のことをわかってきている担当者だからこそ、相談ができるのだと思う。このような経験が、大学進学で悩んだ時にオープンキャンパスに参加するきっかけとなっていた。「補聴器を着けて働いている看護師もいる。一人前に働いているので、気にせずになりたいと思う気持ちが大事！」と言われたと聞いて安心した。」と言われることで、悩んだときの解決方法の一つを学ぶ機会となっていた。しかし、困った時に、相談できる担当教員がいること、ことばの教室があることは、言語障害のある中学生にとって必要な支援になっていることが考えられる。

○保護者支援と良き理解者としての役割

思春期を迎えた生徒は、保護者と話をする機会も減ってしまうことが多い。小学校のことばの教室は、保護者が送迎することが多い。ことばの教室に来た時に、保護者同士で情報交換をしたり、悩みを共有したりすることができる。「スクールカウンセラーに相談するとしたら、小さい時からの話をして理解してもらわないといけない。ことばの教室の先生なら分かってくれているので、吃音のことも話しやすい。」と話があったように、

ことばの教室に通う同じ悩みをもった同世代の子どもを育てる保護者だからこそ、わかりあえることがある。小学校のことばの教室を終了後に、保護者同士が会える機会があることが保護者としても支えになっていることが推察される。

○おわりに

D小学校の事例を通して、吃音のある中学生が小学校のことばの教室で指導できる可能性を示唆された。定期的な指導でなくても学期に1回利用することで吃音のある自分を語り合える貴重な機会になっている。しかし、吃音で困っていることが、長期休業中にあるとは限らない。困った時に一人で抱え込まずに話を聞いてくれる保護者の存在をD小学校では大切にしている。保護者の吃音への理解を深め、我が子が吃音への悩みを募らせた時に話を聞くだけの心の余裕も必要になる。保護者の吃音理解を図ったり、保護者が困った時に支えたりしていくことも小学校のことばの教室ができる支援の一つであることを本報告は示している。

