

第5章

総合考察

I. 言語障害のある中学生への指導・支援の充実に向けて

II. 今後の課題

I. 言語障害のある中学生への指導・支援の充実に向けて

本研究では、第1章で研究の目的や方法等を述べた後、第2章において言語障害のある中学生の実態に関する全国調査の結果として、言語障害のある中学生が通っている小・中学校の実態、障害種別、指導形態、指導上重視していること、学級・教室経営上の課題、通いやすい体制、小学校のことばの教室担当教員が中学生を指導する良さなどについて述べた。

次いで、第3章では、言語障害のある中学生及び小学校6年生に対する面接調査を実施し、言語障害のある中学生が必要としている指導・支援内容等について考察した。第4章では、各地域の特色をいかした言語障害のある中学生の指導・支援の取組を4事例提示した。小学校のことばの教室から中学校ことばの教室への切れ目のない指導・支援、言語障害のある中学生に中学通級ができること、小学校のことばの教室における言語障害のある中学生の指導についてそれぞれのことばの教室における実践研究を検討した。

本章では、第2章から第4章までの結果を踏まえて、今後の言語障害のある中学生の指導・支援の充実に向けて総合的に考察を行う。

ここでは、これらに基づいて、言語障害のある中学生に必要な指導・支援内容の充実に向けて重要と考えられること及び今後の課題に関して述べる。

1. 言語障害のある中学生への指導・支援の充実に向けて重要と考えること

(1) 言語障害のある中学生を指導することばの教室担当教員の専門性

今回の調査結果から、言語障害のある中学生の約3割が小学校のことばの教室に通って指導を受けていた。言語障害のある中学生の対象は、小学校のことばの教室では、「吃音のある生徒」(38人)、「言語発達の遅れのある生徒」(20人)、「構音障害」(18人)、「その他」(6人)、「口蓋裂のある生徒」(3人)であった。中学校のことばの教室では、「言語発達の遅れのある生徒」(79人)、「その他」(78人)、「吃音のある生徒」(70人)、「構音障害のある生徒」(28人)、「口蓋裂のある生徒」(7人)であった。近年、地域によっては、発達障害のある生徒がことばの教室に通う傾向にある。そのため、きこえとことばの教室に通う子どもたちの構音障害や吃音の課題を取り上げられることが少なくなっている(吹野, 2017)。しかし、小・中学校のことばの教室に通ってきている言語障害のある中学生は、主に「吃音」「言語発達の遅れ」が多い。また、「構音障害」「口蓋裂」のある生徒も数は少ないが通ってきている。この現状を踏まえると、言語障害の中学生を指導する小・中学校のことばの教室の担当教員には、言語障害に係る専門性が求められると言える。中学校の担当教員が課題として感じていることとして、「専門性の向上」「教師の力量不足」「専門性のある教員の配置」「研修の機会が少ない」などが挙げられており、中学校の担当教員の言語障害の専門性の向上を図ることも課題となっている。

また、言語障害のある中学生の指導において重視していることについては、小・中学校のことばの教室担当教員からは、「言語面の指導」以外に「自己肯定感・自己認識」「心理的な安定」「高等学校への準備」などの回答が挙げられた。「通級による指導の手引き」（文部科学省, 2018）によると「言語障害は、児童生徒の対人関係等生活全般に与える影響が大きいことから、話すことの意欲を高める指導、カウンセリング等も必要となるでしょう。」と挙げられており、思春期を迎えた言語障害のある中学生にとって「言語面の指導」以外にも必要とされる指導・支援内容があることが考えられる。全難言協（阿部, 2017）では、「専門性」について①子どもとかかわる「かかわり手」としての力 ②保護者や在籍校の先生方、関係機関や仲間とつながる力 ③難聴・言語障害やその教育に関する専門的知識や技能が挙げられている。言語障害のある中学生を指導する担当教員は、言語障害の専門性をもちつつ、生徒に寄り添える専門性もバランス良くもつ必要があることが示唆された。

（２）言語障害のある中学生が必要としている指導・支援

面接調査を行った生徒から、ことばの教室に通っていることの良さについて肯定的な意見が多数あった。ことばの教室に通う理由としては、「学習面」「相談」「教室に向かうきっかけ」「友達と会えるから」という回答が得られた。この回答から、中学生が直面する課題や悩みを一緒に考えたり、支えたりしてくれることを必要としていることが示唆された。また、ことばの教室は、安心できる居場所であり、信頼できる担当教員と学びを深めることで、自信を回復し学校生活を楽しく過ごすことができていることがわかった。思春期を迎えた中学生は、周りの目を気にしたり、部活動等で忙しかったりすることでことばの教室に通うことが難しいと言われていた。しかし、全国調査の結果から、ことばの教室に通っている中学１年生から中学３年生までの人数には変化がみられなかったように、ことばの教室に通い始めると生徒自身が必要性を実感し、継続して通っていることが推測された。

今回の面接調査では、直接、言語障害を主訴とした指導・支援を望んでいるといった回答を得ることができなかった。「中学時代にやはり吃音の友達がいたら良かったと思います。思春期を迎えるにあたって、様々な葛藤や反発があるため、同年代の同じ悩みを抱える友達と共有したかった。」（吉良, 2019）とあるように、言語障害に関する悩みを共有できる仲間が必要である。D小学校の事例研究では、小学校のことばの教室を卒業した吃音のある中学生のグループ指導が報告されている。学期に１回程度、同世代の吃音のある生徒が集まって、学校生活の中で吃音があることで困っていることや悩んでいることを話す。同世代の吃音がある仲間だからこそ、他の友達には相談できないことをありのままに話すことができていた。また、吃音がある小学６年生のグループが、中学校の先生に向けて吃音のリーフレット作りに取り組んでおり、今後、吃音のある中学生が、６年生に向けて中学校生活について話しに行く予定である。こうして吃音があることで困ったこと、悩んだことを話すことを通して、生徒自身の吃音の理解や受け止めが進んだりすることが推測される。

今回の研究では、言語障害のある中学生への指導・支援として、中学生段階の生徒が必要としている指導・支援と言語障害のある生徒として必要とする指導・支援の2つの側面（図1）があることが示唆された。生徒が今、必要としている指導・支援は何かを柔軟に見極めながら、生徒が悩んだり、困ったりしていることを一緒に考えたり、支えたりしてくれることを必要としている。古谷（2006）は、難聴・言語障害教育に必要なこととして、「柔軟性（柔らかさ）」「関係性（つながり）」「専門性（かしこさ）」の3つを挙げている。この3つの要素は、言語障害のある中学生の指導・支援にも当てはまることである。これまで難聴・言語障害教育が大切にしてきた専門性を改めてふり返り、言語障害のある中学生に寄り添いつつ、言語障害教育が培ってきた知見を生かした指導・支援をしていく必要があると考える。



図1：言語障害のある中学生が必要としている指導・支援

3) 言語障害のある中学生に必要な指導・支援についての考え方

これまで、言語障害のある中学生の指導・支援が充実するために、担当教員の専門性や言語障害のある中学生が必要としている指導・支援について述べてきた。これまでの研究の内容（国立特別支援教育総合研究所, 2015, 2017）を踏まえて、言語障害のある中学生に必要な指導・支援の考え方の例を示す。

表 1 言語障害のある中学生に必要な指導・支援の考え方の例

言語障害の専門性	言語障害の障害種別（構音障害・吃音・ことばの遅れ）の特性の理解
	言語障害の障害種別（構音障害・吃音・ことばの遅れ）の指導方法
	子どもの見方・とらえ方
	保護者とのやりとり（教育相談的内容）
	担当者のかかわり方（ことばがけや態度）
	生理的・医療的なかかわり
	教材の紹介と活用
	ことばの教室経営
中学生段階での指導と環境	困っていること・悩んでいることを安心して相談できる環境（個別指導）
	好きな活動、得意な活動ができる環境
	自分らしさが出せる居場所づくり
	安心できる担当教員
	安心して関われる仲間づくり（グループ指導）
	自己肯定感を高める指導
	小学校のことばの教室との連携・引継ぎ

II. 今後の課題

本研究で示されたことは、言語障害のある中学生の現状の全てではない。小学校のことばの教室で指導を受けていた児童の約 6 割が特別な支援を受けていないように、今回の研究では、小学校のことばの教室に通った児童が、中学校になってことばの指導を受けていることは限られている。また、ことばの教室に通っている中学生の現状も各地で異なっているため、様々な多様なニーズのある生徒を受け入れている現状もある。

しかし、面接調査で出会った生徒たちは、ことばの教室に通うことで、自分の苦手さや困難さと向き合いながら前向きに学校生活を送っている姿が見られた。また、D 小学校のことばの教室を終了した吃音のある高校生が、「吃音があっても看護師になれますか？」と質問することができたということは、これまで小学校から引き続きかかわってきた成果

である。

本研究の成果は、言語障害のある中学生の指導・支援の充実を図るための第一歩である。今後、この研究成果を活用しながら、各地域の特色を生かした言語障害のある中学生の指導・支援が充実していくための一助になることを期待する。

文献

- 1) 阿部厚仁 (2017) 全難言協が考える「専門性」について, ことば, 288, P11～13
- 2) 古谷 充 (2006) 小・中学校における通級指導担当教師の役割～「通級の文化」を活かしながら特別支援教育を推進していくために～, 特別支援教育, 22, P 8～11
- 3) 吹野佳朗 (2017) 発音の誤りと吃音ーことばの教室の原点に立って, ことば, 285, P 3
- 4) 国立特別支援教育総合研究所 (2015) 「ことばの教室」ことはじめ
- 5) 国立特別支援教育総合研究所 (2017) 基幹研究「ことばの教室」がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割に関する実際的研究ー言語障害教育の専門性の活用ー
- 6) 文部科学省編著 (2018) 障害に応じた通級による指導の手引き●解説とQ & A●, P33
- 7) 吉良日希 (2019) 吃音と共に生きる, ことば, 293, P 6～7