

言語障害

(4) 自立活動の具体的指導

言語障害のある子供の指導は、言葉の側面だけではなく、周囲とのコミュニケーション、学習の側面、心理的な側面等、多様な側面から行うことが必要です。ここでは、通級による指導（言語障害）が対象としている「器質的又は機能的な構音障害」「吃音など話し言葉の流暢性にかかわる障害」「言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障害」について、その障害に直接かかわる言葉の側面を中心に障害の状況の理解とその指導の在り方を解説します。

① 器質的又は機能的な構音障害

ア 構音障害とは

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。

(ア) 器質的構音障害

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）になったり、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したり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などがあり、医療的な対応を要するので医療機関との連携が必要となります。

(イ) 機能的構音障害

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。幼児期など、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ます。機能的構音障害と判断できないこともあります。

イ 誤り方の特徴からみた構音障害

(ア) 置き換え

置き換えとは、「さかな」 ([sakanal]) を「たかな」 ([takanal]) と間違えるように、ある音が他の音に一貫して置き換わって（この例ではサ行がタ行に置き換わっている）発音するタイプです。

(イ) 省略

「はなび」 ([hanabi]) を「あなび」 ([anabi]) と発音するように、必要な音（この例では[h]) を省略して発音するタイプです。

(ウ) 歪み

ある音が不正確に発音される状態で、日本語には無い音として発音されます。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。

ウ 構音の状態の把握

構音障害のある子供の実態把握については次のような事項があります。

(ア) 構音障害の状態の把握

a) 単語構音検査

絵を子供に示し、事物の名称や動作などを呼称させる検査

b) 単音節構音検査

単音節を文字で示したり、その音を提示するなどして、発語させる検査

c) 文や文章での構音検査

文や文章の音読や復唱、会話の観察を通して、構音の状態を把握する検査

(イ) 音の聴覚的な認知力の検査

a) 語音弁別検査

正しい音と誤った音を聞かせ、正誤を判断させる検査

b) 聴覚的記憶力検査

複数の無意味音節つづりを聴覚的に提示し、それを再生させる検査

c) 被刺激性の検査

誤って構音している音について、正しい音を聴覚的的刺激として提示し復唱させ、その誤り方の変化を見る検査

(ウ) 構音器官の運動機能

構音器官の運動として嚙むこと、吸うこと、飲み込むことの摂食にかかわる運動が基本となるのでその可否を見ます。また、構音動作に必要な舌や口唇の動きを観察します。舌の挙上、口唇の狭めなどの様子確かめたり、必要な動作を取り出し試行させることも考えられます。

その他、鼻咽腔閉鎖機能（鼻腔と口腔との呼気流の通路を閉鎖し口腔内圧をつくる機能）に関して、軟口蓋や咽頭壁の動きなどについても観察します。

エ 構音障害の指導

(ア) 構音器官の運動機能の向上

舌の挙上、舌尖の口角付着、口唇の狭めや閉鎖などの動きを取り出して練習することのほか、具体的な構音動作に結び付けた練習を行うことも有効です。

例えば、タ行音、サ行音、ナ行音等の構音の操作で必要な舌尖の使い方がうまくできない子供には、舌尖を使う動作を円滑にするための練習が考えられます。具体的にはウェフアースや米菓子などの食品を、舌尖を使って操作するなどの練習が考えられます。

また、パ行やバ行音等の構音の操作で必要な上下の唇を合わせて閉鎖をつくり破裂させる動作がうまくできない子供には、唇でスイカの種などはさみ、遠くに飛ばす練習などがあります。

構音に必要な呼気圧のコントロールがうまくできない子供には、机の上に置いたピンポン球を吹いて動かす練習などが考えられます。

こうした動作に併せて、目的となる音を出すことで構音を誘導することにつなげていくことができます。

(イ) 音の聴覚的な認知力の向上

構音障害のある子供の中には、正しい音と発音している誤った音の区別ができない子供がいます。このような子供については、正しい構音を獲得するためには誤った音と正しい音の違いが弁別できることや、音と音の比較・照合、音の記憶や再生ができることが必要です。

そのための具体的な指導として次のようなことが考えられます。

a) 語音のまとまりの中からの特定の音の聞き出し

単語や文の中から指導の目的となる音聞き出す練習で、担当の教師が単語や文を示し、その中に目的となる音があれば手を挙げ指摘する練習などが考えられます。

b) 音と音の比較

単音や単語などで正しい音と誤った音の違いを比較し判断する練習で、担当の教師が正しい音と誤った音を含む二つの単音や単語を示し、その音が同じか異なるかを指摘させる練習等が考えられます。

c) 誤った音と正しい音の聞き分け

単音や単語などで目的となる音聞き、正しい音か誤った音かを判断する練習で、教師が正しい音と誤った音を含む二つの単音や単語を示し、その音が正しい音か誤っている音かを指摘させる練習などが考えられます。

音の聴覚的な認知は、一般的には単音、単語、文などの順で難しくなるので、練習を組み立てる場合には容易な課題からより難しい課題に向けてスモールステップで取り組ませる必要があります。

(ウ) 構音の指導

構音を誤って習得した子供、また習得していない子供には、正しい構音の仕方を習得さ

せる必要があります。そのための具体的な指導として次のようなことが考えられます。

a) 構音可能な音から誘導する方法

「ス」の音を出す前に舌先を軽く歯茎部に押し当て息を閉鎖し、その後、破裂させることで結果として「ツ」の音が導かれます。

b) 構音器官の位置や動きを指示して、正しい構音運動を習得させる方法

「ラ」の音を導くために、舌先を歯茎部で弾く動作を教示し模倣させます。

c) 結果的に正しい構音の仕方になる運動を用いる方法

「カ」の音が誤って発音される場合などでは、次のような構音の誘導方法があります。

まず、口を開いて「ン」の音を、続けて「ア」の音を発音させることで「ンガ」の音をつくり、「ンガ」の音を速く発音することで鼻濁音の「ガ」が導かれます。構音する場所が理解できたら「ガ」を導き、「ガ」の音から無声音の「カ」を導きます。

d) 聴覚的に正しい音を聞かせて、それを模倣させる方法

正しい音を繰り返し聞かせて、それを模倣させて正しい構音を習得させる方法があります。聴覚的弁別力など、音の聴覚的認知力を高めることで、構音の改善が進むことがあります。

構音を改善する指導は、構音器官の運動機能を高める指導、音の聴覚的な認知力を高める指導と組み合わせて行うことが一般的です。また、子供の実態に合わせ、単音、単語、短文、文章、会話の順で練習を進める等課題の難易度を考慮して指導を進めることが必要です。

障害を改善する指導では繰り返し練習することで習熟を図る必要があります、家庭や在籍する通常の学級と連携して指導を進めることが不可欠です。

また、構音障害のある子供には、単に発音に誤りがあるだけでなく周囲とのコミュニケーションに不都合があったり、学級集団での適応面でのつまずき、学習に自信がないなどの心理面での課題があったりする子供も少なくありません。したがって、指導に当たっては多側面から子供をとらえ、通級による指導の担当教員だけでなく保護者や在籍する通常の学級の担任と連携し、多面的な指導・支援を行うことが重要です。

② 吃音など話し言葉の流暢性にかかわる障害

吃音など話し言葉の流暢性にかかわる障害のある子供への指導・支援を行うに当たっては、まず指導者が正しい知識をもつ必要があります。誤解や曖昧な知識による対応が子供を苦しめることにもなりかねないからです。吃音については長年の研究にもかかわらず、未だ解明されていない要素も多いのですが、分かっていることも多くあります。ここでは吃音についての基礎事項を整理した上で、それを踏まえながら吃音のある子供への指導・支援について説明します。

ア 吃音とは

吃音の定義は定まったものはありませんが、確実にいえることは、話そうとするときに同じ音が繰り返されたり、引き伸ばされたり、音がつまって出てこなかったりといった明確な言語症状（参照：本項(1)②）が現れるということです。脳、構音器官等、器質的に明確な根拠は認められません。誰でも慌てたり緊張したりしたときに上記の状態になることはありますが、それは吃音とはいいません。話す時に顔をゆがめたり、手を動かしたりするなどの随伴症状を伴うこともあります。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付いたものです。

さらに吃音の問題は、こうした症状だけでなく流暢に話せないことを予期し、話すことに不安をもち、回避するといったことが挙げられます。人や社会に対する恐怖、自己に対する否定的な感情等、言語症状すなわち流暢に話せないことそのものの不便さはもとより、社会生活上の様々な問題を抱えることもあります。このようなことから吃音については言語症状だけではなく、言語症状があることによって生じる様々な問題も併せて考えることが大切です。

イ 吃音の原因、発吃、治癒について

吃音の原因は現在のところまだ分かっていません。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、神経症説、学習説など様々な説が提唱されてきましたが、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。近年では、脳科学や遺伝研究の進歩によって脳の活動レベルでの何らかの問題や、遺伝的要因と環境要因の交互作用等が吃音に関与する可能性を示唆する研究がありますが、吃音の原因を完全に説明できる理論は、まだありません。

したがって、現在、吃音のある子供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。吃音のある人は人口の約1%といわれています。女性よりも男性に多いことも分かっています。発吃（吃音が始まること）の時期は3、4歳に多く、ほとんどが幼児期です。しかし、小学校入学以降、あるいは中学生期以降の青年期に発吃する例も報告されています。幼児期の吃音は自然治癒（何もしないで自然に吃音が消失すること）の確率が高いのですが、小学校入学以降では低いといわれています。治癒する場合とそうでない場合の特徴は分かっておらず、治癒の予測は現在のところ困難です。吃音は自然治癒、指導による治癒も含め、治癒する場合もしない場合もあり、見通しがもちにくいくところに特徴があります。

ウ 吃音の一般的特徴

吃音の症状は個人差が大きいのですが、一般的に共通している特徴もあります。まず、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です。波の現れ方も様々で、治ったと思っていたらまた症状が現れるというようなこともあります。症状の波に一喜一憂

するのではなく、吃音の特徴としてとらえ、波に翻弄されないようにすることも大切です。また、吃音の症状は、他者と一緒に話すとき、何か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減少すること、さらに人によって異なりますが、苦手な音や場面があることなどが知られています。

吃音は発吃から時間が経過すると変化します。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。しかしこの吃音の進展については個人差が大きく、言語症状と本人の意識が一致しているとも限りません。自分の話し方が他者によく評価されない経験の蓄積は、症状や意識の進展に関係すると考えられています。

エ 吃音のある子供への指導・支援

これまでに述べたように、現在のところ吃音症状を確実に治癒できる指導法はありません。結果的に治癒する場合はありますが、吃音症状が完全には消失しないことも踏まえて、言語症状・話し方の改善に向けての指導だけでなく、吃音の症状をうまくコントロールする、吃音症状があってもコミュニケーション意欲や表現力を高める、自分に自信をつける、自己肯定感を高めるなどの指導、さらには周囲への啓発等も含めて、指導・支援を多面的に行うことが大切です。

(ア) 言語症状への指導・支援

a) 自由な雰囲気ですらに話すことを経験させる指導

吃音のある子供にとって、自分の言いたいことを楽に話せた、分かってもらえたという満足感をたくさん味わえるようにします。話すことに対する意欲や、人と話す楽しさ、話しやすさなどは周囲の受け止め方によっても随分異なります。したがって、吃音により話しにくさを抱えている子供にとって、吃音症状が出ないように気を付けるのではなく、症状を伴いながらも、楽しく受容的な雰囲気の中で楽に話をする経験を積むことが必要になります。すなわち、話し方に注意を向けるのではなく、話す内容に注意を向け、話したいことを話すということです。

この場合、指導者、聞き手に求められることは、話し手と同様に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、話し手が話したいと思えるような楽しい雰囲気をつくるということになります。子供の好きな遊びなどを通して、指導者とのかわりの中で主体的な発話を促すようにします。子供と指導者が共通に好きな話題、夢中になって取り組める事柄を見つけることです。また、日々の日常生活の中での様々な出来事やそのときの思いなど、子供が何でも話せるような状況をつくることも大切です。

b) 流暢に話せたという自信を体験させる指導

子供によっては、流暢に話せたという経験をもたせることで自信につながり話す意欲がわいたり、症状にもよい変化をもたらしたりすることがあります。例えば、国語教材などを一緒に読む、リズムをつけて読むといったことで流暢性が得られる場合があります。た

だし、ここで得られる流暢性は一時的な効果に止まることが多いので留意する必要があります。その他に、流暢に話せることをねらいとした指導としては、速度を変えて読む、変わった読み方をする（例えば、お経読み、ロボット読み等）、ゆっくり話す（例えば、おばあさんに話しかけるように等）などがあります。

c) 楽に流暢にどもる指導

緊張の高い難発症状、強い予期不安を伴う子供にとっては、苦しい吃音ではなく、楽な吃音にする、すなわち楽にどもることの指導も有効な場合があります。いわば、わざと楽にどもることで、苦しい吃音症状が現れるのを防止するというものです。基本的には苦しい話し方（難発）を楽な話し方（連発、伸発）に変えるものです。具体的には、吃音のない普通の話し方、連発などの軽い吃音を含む楽な話し方、難発を含む重い話し方の3種類の話し方を提示し、吃音に楽な話し方と苦しい話し方があることを理解させた後、単語をわざと楽にどもる練習をします。そして実際に難発や強い予期不安が生じた時に利用できるようにするというものです。

上記「b」も含めて、こうした話し方そのものに対する指導は、子供が話す自信を得たり、少しでも話しやすい話し方を得たりすることにねらいがあり、子供が吃音を治さなければいけないものと考えてしまわないよう配慮する必要があります。吃音を治さなければいけないものと考えたと、吃音のある自己を否定し自信をなくすことになりかねません。

d) 難発の状態からの脱出法の指導

子供によっては難発の状態から抜け出す方法を指導することが必要な場合もあります。最初の音を引き伸ばして発音する方法や、口の構えを一度解消して始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。ただし、これらの方法は誰にでも有効というのではなく、個々に考える必要があります。

e) 苦手な語や場面に対する緊張の解消

子供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、繰り返し練習する、緊張の低い場面から高い場面へと段階的に練習するなど、苦手な語や場面に対して自信を得る指導をすることが必要な場合もあります。

f) 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間で情報や情動を伝え合う作業であり、両者の共同作業と言えます。つまり、コミュニケーションは話し手、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もいえます。話し手と聞き手の間に通じやすい関係、共感関係を構築することが大切です。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す。そのような気持ちが生じるような関係を子供と指導者との間で築くことが必要です。コミュニケーションは流暢に話さなければ成立しないものではなく、相互の関係や意欲、気持ちが大切であることを理解させるようにします。

したがって、会話を十分楽しむこと、人の話の内容に耳を傾けること、どもっても言いたいことを伝えることが大切になります。どもらないように話すのではなく、どもってもより伝わる工夫、生きたおもしろい表現の工夫をすることなどが指導内容となり得ます。具体的な実践としては、演劇、詩の朗読、様々な声や話し方による会話・音読、実況アナウンス等の取組などが考えられます。

(イ) 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かかわりに自信をなくし、不安が生じたり失敗経験などから自己を肯定的にとらえられなくなるといった問題が生じる場合も多くあります。うまくいかないことをすべて吃音のせいだと考えたり、何事にも積極的になれず、逃避したりするといったことにもなります。吃音が子供の生き方にまで負の影響を及ぼさないよう、肯定的な自己観を支えていくことが重要な指導・支援になります。

そのためにはまず、指導者が吃音を否定しないこと、吃音のある子供のありのままを認め、どもることは悪いことではないことを伝えることが重要です。指導者が吃音を否定し、子供が吃音や吃音のある自分を肯定することは困難です。さらに、子供が吃音とうまく向き合い、付き合うことが大切になります。それには指導者と子供の間で吃音の話をする、吃音の話ができる雰囲気をつくることも必要です。自分の話し方について話題にするというのは難しい場合もありますが、日常生活の具体的な場面、出来事に関する思いなどを話しているときに結果的に吃音のことに触れられたりもします。吃音の話ができれば、具体的な場面での悩み、困っていることに対して子供と指導者が一緒に対策を考えることもでき、これが日常生活に有効に働き、自信を得ることにもつながります。個々の内面を十分踏まえて指導・支援を考える必要がありますが、吃音に関する本、話し方に関するゲーム、吃音の子供が登場する物語などを利用して、子供が自己の吃音をうまくとらえ、向き合えるよう支援するといった実践も考えられます。

また、他の吃音のある子供と共通の指導の場を設定するなどして、同じ悩みをもつ仲間と出会う、語ることが自信や勇気を得られるだけでなく、将来に向けて支え合っていく仲間を得ることにもなり重要な支援となります。さらに子供が得意なことを見つけ、それを伸ばすことも自己肯定感を支える支援として重要と考えられます。

(ウ) 家庭・通常の学級等、周囲への啓発

吃音は周囲の態度・反応によっても左右されます。周囲がよい聞き手であると、症状にも話す意欲等、本人の気持ちの面でもよい影響が表れます。

家族や通常の学級の担任等、子供の周囲に対して、吃音に対する正しい情報を提供することが必要です。どもると周囲が嫌な顔をする、悲しそうな顔をする、叱るといったことは吃音にとって悪影響を与えます。基本的には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。また、家庭において吃音の話がオープンにできるような雰囲気をつくってもらえるようにすることも大切です。

保護者は我が子に吃音があるということで様々な不安、心配を抱えるのは当然です。指

導者としてその不安に寄り添い、必要な情報を提供することに加え、他の吃音の子供の保護者や吃音者のグループなどを紹介することも支援の一つです。保護者同士あるいは吃音当事者から様々な体験談や情報を得て、将来の見通しがもてたり日常生活の上で安心感が得られたりすることも多く、貴重な支えになります。

③ 言語機能の基礎的事項の発達の遅れ

ア 言語機能の基礎的事項に発達の遅れのある子供への教育

話す、聞くなど言語機能の基礎的事項の発達の遅れは様々な要因で生じます。聴覚障害、知的発達の遅れ、肢体不自由、視覚障害に伴って生じる場合もあります。他の障害に伴って生じる場合には、主たる障害に対応した教育の場において教育することになります。言語障害教育の指導の対象となるのは、それ以外の子供で言語機能の基礎的事項に発達の遅れがあり、個別指導が有効と考えられ、系統的な言語指導などを必要としている場合です。

イ 言語機能の基礎的事項の発達の遅れについての実感把握

言語機能の基礎的事項に発達の遅れのある子供の実態把握は、生育歴の把握、養育環境の把握、学校や家庭での生活の中で行動観察等のほかに、言語発達検査や発達検査、知能検査、親子関係を診断する検査、社会生活能力検査を用いたりするなど、言語の状況と言語の発達を支える諸側面を観点として行います。このような検査や観察等の結果を総合して、個々の子供の言語機能の発達についての的確に把握することが大切です。

ウ 言語機能の基礎的事項に発達の遅れのある子供への指導・支援

言語機能の基礎的事項に発達の遅れのある子供への指導・支援は、子供の言語機能の実態に応じて、個別指導や子供を取り巻く周囲環境への働きかけなどを行うことが大切です。

(ア) 個別指導

言語機能の基礎的事項に発達の遅れのある子供への個別指導は、言語機能の基礎的事項の発達を支える諸側面に働きかける指導や、既に習得されている言語機能の基礎的事項を整理し広げていく指導などが考えられます。

a) 言語機能の基礎的事項の発達を支える指導

【コミュニケーション態度・意欲の育成・向上を目指した指導】

言語機能の基礎的事項は他者との共感的なかわり合いの中で発達し、育っていくものです。したがって、言語機能の基礎的事項を学習するための前提として、子供が周囲の人たちと一緒にやりとりをすることを楽しめることが必要です。つまり、子供のコミュニケーションの意欲・態度を育てていくことが大切になります。そのためには、教師は子供との共感的な人間関係を形成し、子供の興味・関心に即した教材を活用し、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ような指導を行う必要があります。

例えば、日々の学習活動の中にやりとりそのものを課題とした学習課題や学習場面を設定したり、学習活動全体を通して言葉でのやりとりが活発になるように配慮して行ったりすることなどが考えられます。低学年の児童であれば遊びや生活体験的な活動の中で、高学年の子供であれば教師との話し合い活動や子供の興味・関心に基づく学習課題を設定し、その中でやりとりを活発にしていきます。このような学習場面では、子供の自発性を尊重し教師からの指示はできる限り控え、共に活動することが大切です。

具体的な活動としては、工作・粘土・自由画等の製作的な活動、ボール遊び等の体育的な遊び、キャラクター人形等を使った遊び等を通してやりとりを楽しく行うとともに、自己表現力を高めるように指導する必要があります。

また、このような課題のある子供は、年齢相応の語彙や言語表現を獲得できていない場合も考えられます。したがって、経験したことがら等を基に、事物の名称や状況の説明の仕方、事物と事物の関係を表す言葉を表現できるような指導も必要になります。

具体的には、実際に経験したことを絵や写真などを手がかりに順序立てて説明したり、キャラクター人形やおもちゃなどを使ってストーリーをつくったりやりとりを行ったりする活動です。

このように実生活に即したテーマを話題にしなが、子供のコミュニケーションの意欲の向上や語彙を豊富にしていくことが大切です。

【言語活動の楽しさを学ぶ必要がある子供への指導】

基礎的な語彙の力があり、基本的な文法の理解はできても、実際の生活の中で使用することが少ない子供には、言葉や文字を使ってやりとりをしたり活動することの楽しさを学ばせたりする必要があります。

言葉や文字は、日常の生活の中で、周囲他者とのやりとり、出来事を記録するなどの場面で使われています。したがって、言葉を使うことの楽しさや便利さを実感させることも言葉を育てるために大切なことです。

具体的には、言葉を使った活動として、例えば、子供が興味・関心のある事柄を友達や保護者などに紹介する活動を計画することが考えられます。低学年であれば学習発表会等での活動、高学年であればビデオカメラを活用した番組づくりなどの活動も考えられます。文字を使った活動として、低学年であれば絵日記を書いたり、書いた絵日記の内容を話題にして教師と話し合う活動をしたり、また、教師との交換日記やお手紙ごっこなどの活動も考えられます。高学年であれば、新聞づくりや調べ学習などの活動やワープロやお絵かきソフト、電子メールなどコンピュータを活用した活動も考えられます。

このような課題のある子供は、友達関係で孤立しやすかったりする場合も考えられます。

したがって、仲間と遊ぶ楽しさを感じられる活動を行ったり、設定場面でスピーチや感想などを発表する機会を設けたりして、友人との親和的な関係ができるように配慮することも大切です。よくできたことや頑張れたことを具体的に伝え、子供に自信をもたせていくことも重要なことです。

b) 言語機能の基礎的事項を整理したり拡充したりする指導

【語彙や文を構成するなどの基礎的な力の拡充を目指した指導】

語彙や文を構成するなどの基礎的な力をより確実にし、拡充する必要がある子供には言葉を取り出して、整理したり広げたりする活動が必要です。絵や文字を使って知っている言葉を確認しながら、同じ仲間となる言葉を集めたり内包する属性・上位概念・下位概念について考えたり、その言葉を探したりします。

また、同じ音で始まる言葉を集めたり、言葉相互のつながりを整理したりする学習活動も考えられます。具体的には「ことば絵じてん」を作成したり、「なぞなぞ」や「クイズ」を考えたりすることなどの学習活動を行います。

このような課題のある子供は、抽象的な言葉や助詞（格助詞・接続助詞）等の使い方を学習することも大切です。帽子をかぶっている絵を見て状況を理解し、動作化しながら「ぼうし〇かぶる」の助詞について指導します。さらには、「ので、から、のに、けれど」等を正しく使えるように因果関係の理解や関係性の理解を高める指導も必要です。この指導では絵や写真を時系列に並べたり、途中の絵が抜けている場面について考えたりします。前後の状況を考え、場面を理解して正しい文章で説明できるように指導することが大切です。

【話す、聞く、読む、書くなどの言語スキルの向上を図る必要のある子供への指導】

自分の気持ちを話し言葉で他者に説明したり、文字で表現したりする能力や他者の気持ちを文字や話し言葉によって理解したりする能力などが、年齢相応に十分発達していないような子供に対しては、言語機能の基礎的事項についての個別指導やグループ指導が必要です。

言葉と具体物や絵カード、実際の体験などを照合させて、話したり書いたりする活動を行うことにより、基礎的な言語スキルの向上を図るようにします。例えば、2～3枚の人物・動作・もの・季節などの絵をもとにその状況を考えて話をつくったり、場面を説明したり文を書いたりします。起承転結のある絵や「何をして、どう感じたか」などに沿って、その内容を簡潔に話させたり文章に書かせたりします。さらには、トラブルの場面のシミュレーションを行い、相手の気持ちやその対応について考えていく活動などが考えられます。

書くことが苦手な子供にはマス目のノートを用意し、左から右へ書くなどの文字表記のコツや留意点を指導していくことが大切です。

c) 指導上の留意点

言葉は様々な人とのかかわりや経験によってはぐくまれ、社会性や運動能力など様々な能力が統合してその機能が向上していくものです。したがって、言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りのある子供には、幅広い指導が求められます。上記のような指導のほかにも、下記のような視点を基本に指導していくことが必要でしょう。

【子供が能動的に取り組めるような学習課題を設定すること】

子供がやらされていると思うのではなく、自分から進んで取り組んでいるという気持ちで学習が進められるよう配慮することです。そのためには子供の実態把握を行い、興味・関心を生かした課題設定、教材研究が大切になります。また、子供の「できること・得意なこと」を伸ばす視点も忘れないようにしたいものです。

【スモールステップで学習を進めていくこと】

ある目標に対し子供に応じた適切なステップに細分化し、一つずつ着実にクリアできるように学習を組み立てることが必要です。

【子供が行ったことに対して即座に評価を返すこと】

評価を返すときには、正解しているかしていないかということだけでなく、「こういうところがよかったね」など、具体的にどういうところがよかったのかを伝えて誉めることが大切です。

小さなことでも、先生に褒められたという体験を積み上げていくことが子供の自信や自己有能感につながります。

【繰り返し行うこと】

子供が知識や技術を獲得し、その知識が定着し活用できるまで繰り返し行うことが大切です。

(イ) 子供を取り巻く周囲の環境の整備と働きかけ

言葉は子供を取り巻く周囲の環境との相互作用によって、発達していくことはいうまでもありません。とりわけ周囲の人とのかかわり合いは重要です。家庭では日々の生活の中で保護者や家族との共感的な関係が成立し、コミュニケーションが十分行われていることが必要であり、在籍する通常の学級においては、特に担任教師やクラスメイトとのコミュニケーションが重要です。したがって、子供と周囲の人たちがよりよい関係を取り結び、共感的で心豊かなコミュニケーションが行われるように働きかけていくことが必要です。

a) 在籍学級の担任との話し合い

在籍学級担任との話し合いでは、子供の状況を相互に確かめ合い、理解を深めるとともに、よりよい働きかけについて一緒に考えていく必要があります。学級の友達とのかかわり合いについても、周囲の子供に理解を求めるだけでなく、ともに活動する題材や場面を設定し、コミュニケーションが活発になるように具体的な取組を考慮する必要があります。

特に、通常の学級における活動の中で支援する場合は、あくまでも担任の指導内容やねらいに沿えるように事前に話し合いをもつことが重要です。通常の学級での実際の指導場面では周囲の子供の動向にも気を配り、支援する子供に個別にかかわり過ぎることで、その子供に差別感や孤立感、羞恥心などが生まれないよう十分配慮することが大切です。

また、周囲の子供に理解を求めるには、総合的な学習の時間などで障害に関する学習が展開できるように、在籍学級担任に対して専門的な知識の提供を行うことも重要です。

b) 保護者との話し合い

保護者との話し合いでは、子供の状況について理解を深めたり、つまずきやそのための

働きかけについて教師が一緒に考えるなどの取組が必要です。なお、在籍学級担任とともに保護者を支援する場合には、学級担任への支援も視野に入れて保護者との相談に当たることが重要になります。また、要望があれば、専門機関についての情報の提供や校内の特別支援教育コーディネーターを紹介することも大切です。

言葉は、文化的活動の中ではぐくまれていくものです。日常の生活の中で、子供が様々な文化に触れる機会を設定することも大切です。季節の変化に伴ってその折々の風物を題材にした壁面構成などの掲示の工夫、遊びやスポーツ、音楽、絵画等を題材としたものなど子供の興味や関心を喚起するような活動を工夫しながら行っていくことが大切です。