

言語障害通級指導における語彙を育てる指導方法に関する調査

大 伴 潔*

教育実践研究支援センター

(2018年9月21日受理)

1. はじめに

通常の学級で学ぶ児童に生活や学習面の困難がある場合、言語理解や言語表現の難しさが背景となることがある。そのような児童の一部は、言語障害を対象とした通級による指導を利用している。通級による指導は、学校教育法施行規則第一四〇条と第一四一条の規定に基づく指導形態であり、小学校における言語障害のある児童を対象とした指導の場は一般的に「ことばの教室」と呼ばれる。通級による指導の対象となる言語障害の実態は「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」とされる（平成14年5月27日文科科学省初等中等教育局長通知14文科初第二九一号）。特別支援教育の浸透とともに通級による指導を受ける児童数は増加し、平成29年度では約9万7千名の児童が通級を利用するが、このうち障害種別ごとの割合では言語障害が最も多く全体の38.3%を占める（文部科学省初等中等局特別支援教育課、2018）。

国立特別支援教育総合研究所による調査（2017）では、全国の難聴・言語障害通級指導教室に通級する児童のうち言語発達に課題のある児が24.5%を占め、口蓋裂を含む構音障害が43.3%、吃音が12.7%となっている。全国の通級指導教室から無作為に抽出された153校を対象とした藤井（2017）の調査でも、主訴別

の割合は言語発達遅滞20.9%、構音障害44.8%、吃音11.8%であった。このように、構音障害のある児童に続く多くの児童が言語面の課題を有していることが明らかになっている。また、10.1%の児童がLD、ADHD、アスペルガー障害を含む自閉スペクトラム症の診断を受けていることが示され、142校の言語障害通級指導教室を対象とした黄・細川・阿部（2002）の調査でも、通級指導利用児の6.8%がLD児（診断を受けていない児を含む）であった。このように、構音障害や吃音以外の課題を有する児童への対応が通級の場で求められている。

構音障害や吃音への通級指導の目標設定は、構音の誤りの改善や流暢性の向上など比較的明確である。一方、話す、聞く等の言語機能の基礎的事項における発達の遅れへの対応は、理解語彙の乏しさ、言語表現力や言語理解力の困難等さまざまなニーズが考えられ、それぞれに対する指導法が体系化されているとは言い難い。語彙の課題は日常のコミュニケーション以外に、授業における学習の困難や文章の読解、作文といった言語理解・表現がかかわる活動全般にも影響を与える可能性があり、適切な支援が必要である。

語彙を獲得する過程については、幼児期は日常生活を中心として、読み聞かせなどの言語活動を通して語彙を獲得していく。多様な言語経験は語彙の豊かさにつながるとともに、学齢期における学習活動の基礎となる。学齢期に習得する語彙は、文字を介して学ぶ抽象度の高い意味の語彙の比率が増えていく。学習活動への参加によって語彙が豊富になるとともに、豊富な語彙を有する児童ほど文章や学習の内容が理解しやすく学習活動にも参加しやすいという、語彙と学習到達

* 東京学芸大学 教育実践研究支援センター（184-8501 小金井市貫井北町4-1-1）

度との循環的な関係があると考えられる。

語彙指導については、特に英語圏で数多くの研究が報告されている。例えば、小学校4年生を対象とした語彙指導研究 (McKeown, Beck, Omanson, & Pople, 1985) では、語を経験する頻度が高いほどその語の習得につながりやすく、また、語とその意味との対応を学ぶだけの指導よりも、多様な文脈や活動の中で語の意味を学ぶ方がより有効であることが示されている。文脈を用いた語彙指導の効果について検討した研究も多い。幼児期から絵本やストーリーの読み聞かせにおいて新たな語彙を経験することはその語彙の習得につながり、聞く頻度が高い方が習得されやすい (Robbins & Ehri, 1994) (偶発的語彙学習)。また、読み聞かせのなかで新たな語を聞くだけでなく、語の明確な定義を組み込むことによって読み聞かせ活動が語彙習得につながる (Justice, Meier, & Walpole, 2005) (語義埋め込み型指導)。さらに、ストーリーに含まれる特定の目標語の意味に焦点を当てた活動を継続して実施したり (Beck & McKeown, 2007)、語の意味についてより深く話し合う相互交渉の機会も取り入れたりする指導 (Coyne, McCoach, & Kapp, 2007) (拡張型指導) の有効性も示されている。加えて、効果的な指導にあたっては、新たな語彙に触れるだけでなく、その語彙を繰り返し経験することの重要性も強調されている (Zipoli, Coyne, & McCoach, 2016)。語の意味について体系的に復習する際に、語の意味をほかの語や概念とどのように関連するのか・異なるのかについて考える機会を提供することも有効である (Zipoli, et al., 2016)。特定のテーマにかかわる文章を支えとして、語彙学習を促進すると考えられる上述の要因を統合した集中的な読み活動プログラムも提案されている (Pollard-Durolola, Gonzalez, Simmons, Kwok, Taylor, Davis, Kim, & Simmons, 2011)。

通級による指導の場は、児童の実態に合わせた計画性のある指導を受けることのできる場である。本研究では、言語障害を対象とする通級指導の場において言語面に困難を示す通級利用児の割合や実態を明らかにするとともに、言語指導の中でも語彙を豊かにすることを目的とする指導に焦点を当て、通級指導において採用されている指導方法の傾向について明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2. 1 調査対象

言語障害を対象とする通級指導の場を設置する小学

校(東京都79校、神奈川県61校、千葉県167校)の通級指導担当者宛に質問紙を送付した。配布時期は2016年7月、回収期間は2016年7～9月とした。研究協力の同意のうえで返送してもらい、127校(41.4%)から回答が得られた。内訳は東京都36校(45.6%)、神奈川県27校(44.3%)、千葉県64校(38.3%)であった。

2. 2 調査内容および分析方法

質問紙は以下の3つの内容に関する項目から構成された。

1) 通級を利用する児童の実態別の人数

指導を受ける児童について、以下の実態別の人数を尋ねた：①言語発達の遅れのみを主訴とする児童、②言語発達の遅れに加えて構音障害や吃音を併せ有する児童、③構音障害や吃音のみが指導の対象となる児童。

2) 言語面の指導を受ける児童の実態

言語発達の遅れを主訴として指導を受ける児童について、「語彙が少ない」「語彙を想起するのに時間がかかる」「間違った語彙を使うことがある」の各々に該当する児童の有無を尋ねた。

3) 指導方法

語彙、言語表現、言語理解、読み書き、コミュニケーションの各領域における具体的な指導方法について自由記述方式で回答を求めた。指導方法に関する自由記述は共通項を含む回答をまとめて類型化するとともに、特定の指導法を採用する教室の割合を求めた。なお、本稿では、語彙の指導に関する回答のみを対象とする。

3. 結果

3. 1 通級を利用する児童の実態

通級利用児の実態を図1に示す。言語発達の遅れと構音障害を併せ有する場合など、重複する実態はそれぞれに計上した。3都県の平均を見ると、通級を利用する児童の半数以上が言語発達の遅れを有していることが明らかになった。ただし、地域差もあり、千葉県では言語発達の遅れのある児童が46.5%、構音障害のある児童が60.4%と構音障害のある児童の割合の方が高かったのに対し、東京都では言語発達の遅れが53.5%であり構音障害の42.9%を上回り、神奈川県では言語発達の遅れが68.7%と3都県の中で最も多く、構音障害のある児童は36.5%であった。

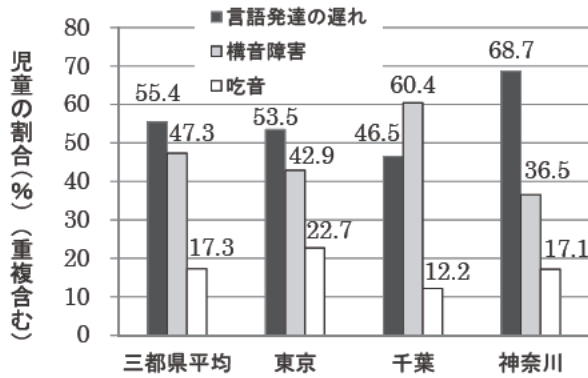


図1. 通級を利用する児童の実態 (重複する場合も含む)

3. 2 言語面の指導を受ける児童の実態

表1は通級利用児の語彙面の実態の割合を示す。回答者の94.5%が語彙の少なさを示す児童を指導している一方で、約7割の回答者が「語彙を想起するのに時間がかかる」という語想起の課題を示す児童を経験し、表出語彙の誤りを示す児童も半数ほどの通級の場で指導を受けていることが明らかになった。

表1. 語彙に課題のある児童の実態

児童の実態	該当する通級利用児がいると回答された比率 (%)
語彙が少ない	94.5
語彙を想起するのに時間がかかる	70.9
間違った語彙を使うことがある	51.2

表2. 新たな語彙の習得を目指す指導 (回答%は、当該指導法に関する記述のある回答教室の割合)

指導の概要	具体例	回答%
文章、学習教材などから語彙を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> 子どものレベルに合った絵本や文章(ニュース, 説明文, 物語など)の読み聞かせを通して語彙を、拡大する 文章, 教科書, 新聞記事, 漢字学習などを題材として語彙を広げる 文章を音読するなかで, 知らない語彙をノートや単語帳などに書き出す 	36.2%
会話の文脈で語彙を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> 会話や遊び・ゲーム・創作活動などでのことばのやり取りを通して語彙を広げる 会話の中で想起できなかった語があったり, 適切でない語を児童が使ったときに, 教師は適切な表現でフィードバックしたりする; 表現に詰まった時に, 言葉の選択肢を聞かせたうえで選んでもらう テーマを決めた調べ学習(料理の作り方など)を通して語彙を学ぶ 会話などで誤って使われた語について, 正しい語を口頭で教えるだけでなく文字でも示す 	33.9%
辞書を使用する	<ul style="list-style-type: none"> ことば絵辞典や辞書, 電子辞書で分からないことばの意味を確認する ことば図鑑等を使って, 知っている語や未習得の語を使って文づくりを行う 辞書(電子辞書を含む)の使い方や, デジタル端末などによるネット検索の仕方を学ぶ・使用に慣れる 言葉の意味を自分から調べる姿勢を育てる 	24.4%
絵や図, 動作, 具体物を手がかりに語の意味を理解する	<ul style="list-style-type: none"> 写真や絵本など視覚的な教材を支えとして会話でのやり取りを行う; タブレット端末, 絵カード, 図鑑などを活用し, 具体的なイメージを育てる ことばの意味を絵や図で説明する 	18.1%
季節や行事にかかわる語彙を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> 季節や行事にかかわることばをプリント, 絵, 実物などを通して学ぶ 季節や行事等に関することばを集める; 季節や行事等のことばに関する間違い探しを行う 	14.2%
生活にかかわる語彙を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> 身近な生活用品などの名称を学んだり用途を説明したりする(具体物, 具体物を撮った写真, 部屋の探索, プリント記入) 学校生活で経験する事物にかかわる語彙を学ぶ 	8.7%
カレンダーにかかわる語を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> カレンダーを使って日付けや時間に関することばを学ぶ(カレンダーワーク) 過去は赤, 未来は青にして時間を表す語を視覚的に理解する 	7.1%
心的語彙を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> 気持ちを表すことばを集める(顔の写真などと結びつける) ことばで伝えられた状況や, 状況画, 気持ちを表す絵などと感情を表わすことばとを結びつける 経験を語る際に, 自分の気持ちを表す語彙や表現を使う 	3.1%

3. 3 語彙を育てることを目的とする指導方法

指導方法に関する自由記述回答のなかで, 教材名などの記載や具体的な指導方法が判断できない回答(「絵カード」「ワークシート」など)を除くと, 語彙指導の方法に関して206件の回答が得られた。指導の目的別に類似するもの同士をまとめてゆき類型化したところ, 指導方法は「新たな語彙の習得」「語の意味の言語化や語の想起」「文脈における語の活用」の3つに大別された。「新たな語彙の習得」に関する回答は89件, 「語の意味の言語化や語の想起」を行う回答は97件, 「文脈における語の活用」にかかわる回答は20件であった。これらの回答をさらに指導の特徴における共通項でまとめ, 指導の概要, 指導の具体例, 回答を行った学校の割合を表2~4に示す。

新たな語彙の習得を目指す指導(表2)では, 回答の割合が高い順に, ①文章や学習教材などから語彙を学ぶ「文章における文脈の活用」, ②会話の文脈で語彙を学ぶ「会話文脈の活用」, ③「辞書の活用」, ④絵や図, 動作, 具体物を手がかりに語の意味を理解する「多感覚活用」, ⑤季節や行事にかかわる語彙を学ぶ「経験の活用」, ⑥生活にかかわる語彙を学ぶ「生活場面の活用」, ⑦カレンダーにかかわる語を学ぶ「時間的語彙の学習」, ⑧感情や心の状態を表す心的語彙を学ぶ「心的語彙の学習」に整理された。

表3. 語の意味の言語化, 語の想起にかかわる指導 (回答%は, 当該指導法に関する記述のある回答教室の割合)

指導の概要	具体例	回答%
事物の特徴をことばで表現する, または, ことばによる説明から事物を想起する	・特定の言葉や絵カードで表された事物について, 想起のヒントとなる特徴について説明を考える; スリーヒントクイズなどを作る ・ことばや文を手がかりにして語を想起する (なぞなぞ, スリーヒントクイズ, クロスワードパズルなど) ・特定の物の名称, 用途, 色, 形, 材質, 感触, 大きさなどについて表現する	57.5%
上位概念や下位概念などにもとづき語を分類する	・絵カードで仲間分けを行う; 上位概念 (「野菜」「文房具」など) で共通する物の絵カードを見つける ・異なるカテゴリーのものを見つける (仲間外れ探し) ・絵で表されたものを用途や機能によって分類し, 分けた理由を説明する	32.3%
絵カードなどの視覚的ヒントから名称などを想起する	・絵カードを用いて名詞や動詞, 形容詞などの語彙を学習する ・絵の視覚的ヒントからの語を想起する (呼称) ・絵と文字単語とをマッチングする	31.5%
意味的に関連性のある語を想起したり, キーワードからさまざまな語彙を連想したりする	・語彙を連想して書き出し, 語のネットワークを作る ・同意語や, 意味が近いことばを探す; キーワードに合った語彙を出し合う ・一定時間内に想起できる語の数を増やすことを目指す	31.5%
音韻的ヒントから語を想起する	・語頭音や語尾音を手がかりにことばを集める (「〇」で始まる・終わる言葉) ・しりとり遊びを通して語想起を豊富に経験する	29.9%
対義語を想起する	・対義語を考える; 文章を読む活動のなかで対義語を考える機会を設ける ・反対ことばカードで対義語同士をマッチングさせたり, 神経衰弱ゲームを行ったりする	8.7%

表4. 文脈における語の活用にかかわる指導 (回答%は, 当該指導法に関する記述のある回答教室の割合)

指導の概要	具体例	回答%
与えられた語から文を作る	・絵カードのことばを使って文を考える ・新たに学んだ語彙を使って文を作る	13.4%
文脈に沿った語を想起する	・空欄に合う言葉を記入する「() はあまい」「くつを ()」など ・間違った語の入った文を見せ, 間違い探しをする	1.6%
お話づくり	・お話づくりを行い, 必要な語を想起する	1.6%

語の意味の言語化や語の想起にかかわる指導 (表3) では, ①事物の特徴をことばで表現する, またはことばによる説明から事物を想起する「意味の言語化と意味からの想起」, ②上位概念や下位概念などにもとづき語を分類する「語の分類」, ③絵カードなどからの視覚的ヒントから名称などを想起する「視覚情報からの想起」, ④意味的に関連性のある語を想起したり, キーワードから複数の語を想起したりする「語想起の柔軟性」, ⑤音韻的ヒントから語を想起する「音韻情報からの想起」, ⑥反対の意味を表す語を想起する「対義語の想起」に整理された。

文脈における語の活用にかかわる指導 (表4) では, ①与えられた語から文を作る「文における語の活用」, ②与えられた文脈に沿った語を想起する「文脈における語の想起」, ③お話づくりの中で語を想起する「文章表現における語の使用」に整理された。このように, 文章や会話の文脈を活用した指導に加えて, ゲーム性のある活動や視覚的情報提示の活用を通して語彙習得を図っている活動状況が明らかになった。

4. 考察

東京都, 千葉県, 神奈川県を対象とした本調査で

は, 千葉県は構音障害児が多く, 神奈川県では言語発達に遅れのある児童が多いという地域差はあるものの, ことばの教室で指導を受ける児童の半数前後に言語発達の遅れを有することが明らかになった。構音障害を主訴として入級するが, 構音障害は改善する一方で言語発達の遅れに気づかれ, 言語発達面の支援を目的として通級を継続利用する児童も少なくない。今回の調査では主訴が言語面の課題に移行した児童も含まれており, 通級利用の経緯には個人差はあるが, 言語面への指導が求められている実態が改めて示された。また, 言語面の実態として, 語彙の少なさだけでなく, 語彙を想起するのに時間がかかるという語想起の柔軟性の問題や, 誤った語彙を使うという実態を有する児童への対応も求められていることが示された。

指導方法に関する自由記述回答からは, 「新たな語彙の習得を目指した指導」, 「語の意味の言語化や語の想起を促す指導」, 「文脈における語の活用を目指す指導」の3つに指導内容は大別された。「新たな語彙の習得を目指す指導」では, 文章や学習教材, 会話などから語彙を学ぶという, 文脈の活用が最も一般的に用いられていた。単に文脈中で経験するだけでなく, 未知の語彙を書き出すなど, 習得すべき語を焦点化して記憶されやすいように工夫したり, 会話を介した語彙

の学習では誤りへのフィードバック、適切な語彙の選択肢の提示、文字表記による焦点化などを活用していた。また、テーマに関連する語彙のネットワーク化が行われており、語彙の選択にあたっては、季節や行事、日常生活、学校生活にかかわる語、カレンダーにかかわる語、心的語彙なども対象とされる傾向が見られた。辞書の使用にあたっては、使い方に慣れる、自分から調べる姿勢を育てる、文作りなどの活動に展開するといった配慮も行われていた。

「語の意味の言語化や語の想起を促す指導」は、上位・下位概念にもとづく分類、視覚的情報や音韻的ヒントからの想起、対義語の想起など、語の意味について考える<メタ言語的活動>が中核となる。「文脈における語の活用を目指す指導」は、文や文章を通して情報や自分の考えを他者と伝え合うという言語使用の目的に沿った活動である。本調査からは、これらの内容を組み合わせて指導が行われている実態が明らかになった。

語彙学習に有効な指導的要素を Snow ら (2009) は以下のようにまとめている：

- ・興味を引く文章における意味的に豊かな文脈のなかで目標語に触れさせる。
- ・多様な文脈の中で語を繰り返し経験させる。
- ・目標語を発話や作文で使用する機会を用意する。
- ・語の定義を教える。
- ・語を構成する要素に分解したり、類似する語を使ったり、意味の多義性について考えるなどの学習方略を教える。

言語発達に遅れのある学齢初期の児童への言語指導で用いられている方略について一地域を対象に調査した Justice ら (2014) によると、最も頻繁に用いられている方略は目標語の使用や定義づけを児童に求めるものであり、続いて同義語や対義語を聞かせる語の関連づけ、語を繰り返し聞かせる反復、語の定義を定義する定義づけが主な手法として挙げられた。また、Steele & Mills (2011) も、主な指導方略として、①語の意味の説明、②同義語や対義語、語の使用例の提示、他の語との意味の類似点や相違点などの話し合いを含む語の意味の深化、③語を新しい文脈で活用する語の文脈的拡張を挙げている。本研究では活動内容に沿って分類を行ったが、通級指導の担当者も児童とのやり取りのなかで同様の方略を用いていると考えられる。

語彙指導は、指導の直接対象となった語彙だけでなく、指導対象ではない語彙の理解をも促進するという般化の効果も報告されている (Coyne, McCoach,

Loftus, et al., 2010)。指導対象の語彙以外にも般化するメカニズムとして、Coyne ら (2010) は以下の3点を挙げている。第一に、語彙指導によって聞く・読む文章の理解が深まり、文脈が文章に含まれる未習得の語の意味を推測することに役立つ。語彙を学ぶことで理解できる文章が広がり、文脈の支えが新たな語彙の習得につながるという好循環が期待できる。第二に、語彙指導の経験が、語彙への意識を高め、言語について考えるメタ言語的能力を促進しうる。未習得の語の意味について推測しようとしたり、自ら学ぶ意欲を高めたりする可能性がある。第三に、語彙指導によって特定の語の意味を学ぶことにより、似た意味をもつ既知の語の意味が修正され、語同士の意味関係が精緻化する効果も考えられる。例えば、「植物」という語を学ぶことによって、「動物」と「植物」が並列した関係をもつ概念となったり、見かけの異なる「チューリップ」と「桜」が植物という上位概念でまとめられたりする。このように、語彙指導は単に指導対象となった語彙だけに有効性があるのではなく、語彙全般に効果が波及しうる。

なお、今回整理されたような指導方法も一定期間の積み重ねが必要であろう。Coyne ら (2010) の指導研究では、指導前に語彙知識の豊富であった子どもほど指導の効果が顕著であることが示された。この結果は語彙の乏しい児童には一層焦点化した指導が求められることを示唆しており、言語発達に遅れがある通級利用児には、語彙指導において「振り返りと繰り返し」が重要であると考えられる。

多くの語彙指導研究が行われてきた英語圏では、語を構成する音の単位を意識化する「音韻意識」を育てることが語彙習得においても重視されている (Munro, Lee, & Baker, 2008)。確かに、child—children のような関連語の語幹の共通性や語尾の差異に気づき、両者間の意味の違いや共通性を理解することや、長い音節の連鎖 (例：vocabulary) を記憶したり、母音と子音に分けて正確にアルファベットで表記したりするには優れた音韻意識が求められる。これに対し、日本語では「体 (からだ)」「体育」「全体」のように、漢字それぞれの形態や訓読み・音読みを学習し、複数の漢字による熟語の構成を学ぶことが効率的な語彙学習につながる。したがって、新たに習得すべき語彙に漢字熟語の占める割合が特に高くなる学齢期後半は、漢字の習熟度が語彙の豊富さにも影響を与えられられる。語彙指導と漢字の指導は別々に取り組まれることが多いが、学年が上がるほど、漢字の学習と語彙学習とを組み合わせしていくことが重要になってくるであろう。

本調査からは、学校ごとに多様な指導方法が用いられていることが示された。この結果からは、指導者ごとに馴染みのある方法が優先し、指導方法の体系化に至っていない可能性も示唆される。教室間格差が生じないように学校間で指導方法を共有するとともに指導効果の検証も行い、担当者の異動があっても児童に継続的な支援が提供できるような指導体制の構築が求められる。

謝 辞

本調査にご協力いただきました学校ならびに通級指導担当の先生方に深謝いたします。

引用文献

- Beck, I.L. & McKeown, M.G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.
- Coyne, M.D., McCoach, D.B., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30, 74-88.
- Coyne, M.D., McCoach, D.B., Loftus, S., Zipoli, R., Ruby, M., Crevecoeur, Y.C., & Kapp, S. (2010). Direct and extended vocabulary instruction in kindergarten: Investigating transfer effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3, 93-120.
- 藤井和子 (2017) 言語障害通級担当教師の職務認識に関する調査研究. *特殊教育学研究*, 55(4), 211-221.
- Justice, L.M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.
- Justice, L.M., Schmitt, M.B., Murphy, K.A., Pratt, A., Biancone, T. (2014). The 'robustness' of vocabulary intervention in the public schools: Targets and techniques employed in speech-language therapy. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(3), 288-303.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2017) 平成28年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書.
- 黄 淵熙・細川 徹・阿部芳久 (2002) 学習障害児を対象とする通級指導の実態—言語障害通級指導教室を中心として—. *特殊教育学研究*, 40(1), 51-60.
- McKeown, M.G., Beck, I.L., Omanson, R.C., & Pople, M.T. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly*, 20, 522-535.
- 文部科学省初等中等局特別支援教育課 (2018) 特別支援教育資料 (平成29年度). 平成30年6月
- Munro, N., Lee, K., & Baker, E. (2008). Building vocabulary knowledge and phonological awareness skills in children with specific language impairment through hybrid language intervention: A feasibility study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(6), 662-682.
- Pollard-Durolola, S.D., Gonzalez, J.E., Simmons, D.C., Kwok, O., Taylor, A.B., Davis, M.J., Kim, M., & Simmons, L. (2011). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Exceptional Children*, 77(2), 161-183.
- Robbins, C. & Ehri, L.C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Snow, C.E., Lawrence, J.F., & White, C. (2009). Generating knowledge of academic language among urban middle school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 325-344.
- Steele, S.C. & Mills, M.T. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 354-370.
- Zipoli, R.P., Coyne, M.D., & McCoach, D.B. (2016). Enhancing vocabulary intervention for kindergarten students: Strategic integration on semantically related and embedded word review. *Remedial and Special Education*, 32(2), 131-143.

言語障害通級指導における語彙を育てる指導方法に関する調査

Survey of Instructional Methods for Vocabulary Intervention Employed in Resource Rooms for School-Age Children with Language Delays

大 伴 潔*

Kiyoshi OTOMO

教育実践研究支援センター

Abstract

Resource rooms for speech-language disorders in elementary schools provide individualized interventions to students with phonological disorders, fluency disorders, and language delays. This study examined the proportions of students attending resource rooms according to types of speech-language difficulties, and instructional methods employed particularly for vocabulary intervention. A total of 127 (36 in Tokyo, 27 in Kanagawa prefecture, and 64 in Chiba prefecture) responded to our questionnaire. On average, 55% of the students exhibited language delays. Results also showed that nearly 95% of the responders taught students with small vocabularies, over 70% taught students with word finding difficulties, and over half experienced students who show errors in word use. Responses on instructional methods were categorized into the following 3 groups based on instructional goals: 1) acquisition of new words, 2) verbal explanation of meanings of words and smooth word finding, and 3) use of words in contexts. Activities for learning new words included, in order of the number of responders, 1) learning new words used in texts, 2) learning new words in conversational contexts, 3) learning use of dictionaries, 4) use of multi-sensory activities, 5) association with personal experiences, 6) association with daily life, 7) learning words related to time, and 8) learning mental words. Activities related to semantics and word finding included 1) verbal explanation of meanings and word retrieval from semantic cues, 2) classification of words according to upper/lower concepts, 3) word retrieval from visual cues, 4) flexible word retrieval, 5) word retrieval from phonological cues, and 6) retrieval of antonyms. Activities for using words in contexts included 1) making sentences using target words, 2) judging appropriateness of words in contexts, and 3) using words in compositions. Considerations in vocabulary teaching are discussed.

Keywords: resource rooms, language impairment, intervention, vocabulary

Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

要旨: 本研究では、言語障害を対象とする通級指導の場において言語面に困難を示す通級利用児の割合や実態を明らかにするとともに、言語指導の中でも語彙を豊かにすることを目的とする指導に焦点を当て、通級指導において採用されている指導方法の傾向について明らかにすることを目的とした。東京都、神奈川県、千葉県にある小学校の言語障害通級指導担当者宛に質問紙を送付し、127校（東京都36校、神奈川県27校、千葉県64校）から回答が得られた。3都県の平均を見ると、通級を利用する児童の半数以上が言語発達の遅れを有していることが明らかになった。また、9割以上の回答者が語彙の乏しい児童を教え、約7割の回答者が「語彙を想起するのに時間がかかる」という語想起の課題を示す児童を経験し、表出語彙の誤りを示す児童も半数ほどの通級の場で指導を受けていることが明らかになった。指導方法に関する自由記述回答を指導の目的別に類型化したところ、指導内容は「新たな語彙の習得」「語の意味の言語化や語の想起」「文脈における語の活用」の3つに大別された。より具体的な活動としては、新たな語彙の習得を目指す指導では、回答の割合が高い順に、①文章における文脈の活用、②会話文脈の活用、③辞書の活用、④多感覚活用、⑤経験の活用、⑥生活場面の活用、⑦時間的語彙の学習、⑧心的語彙の学習に整理された。語の意味の言語化や語の想起にかかわる指導では、①意味の言語化と意味からの想起、②語の分類、③視覚情報からの想起、④語想起の柔軟性、⑤音韻情報からの想起、⑥対義語の想起に整理された。文脈における語の活用にかかわる指導では、①文における語の活用、②文脈における語の想起、③文章表現における語の使用に整理された。この結果にもとづき、語彙指導において留意すべき点について考察を行った。

キーワード: 通級による指導、言語障害、ことばの教室、指導方法、語彙