

言語障害通級指導における指導方法に関する調査

—— 言語表現・言語理解・コミュニケーション領域に焦点を当てて ——

大 伴 潔*・溝 江 唯**

(2018年11月26日受理)

OTOMO, K. and MIZOE, Y.; Survey of Instructional Methods in Resource Rooms for Language Disorders: Focusing on Expressive-Receptive Language and Communication Domains. ISSN 1349-9580

This study examined characteristics of students attending resource rooms in elementary schools for language intervention, and instructional methods employed particularly for expressive and receptive language, and communication. A total of 127 (36 in Tokyo, 27 in Kanagawa prefecture, and 64 in Chiba prefecture) responded to our questionnaire. Results showed that around 80% of the respondents experienced children exhibiting difficulties in expressive and receptive language and communication. Instructional methods for fostering expressive language were categorized into the following 4 groups: 1) narrative productions based on experiences and activities, 2) grammatical expressions, 3) verbal expressions based on cues, and 4) metalinguistic activities. Instructional methods for receptive language included language comprehension within interpersonal contexts, comprehension of stories and passages, and language comprehension using visual cues. In order to foster appropriate communication behaviors, social skills training, use of spontaneous verbal interactions on favorite topics, and provision of appropriate feedback were shown to be among strategies employed in resource rooms. The findings were discussed with respect to the quality of language intervention.

KEY WORDS : Language Intervention, Resource Rooms, Expressive and Receptive Language, Communication

* *Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakugei University*

** *The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University*

1. はじめに

言語発達の遅れは幼児期に気づかれ、乳幼児健診や地域の相談機関、医療機関等を介して発達支援につながる事が多い。これらの児が学齢に達した際には、障害の種類や程度によって教育の場は特別支援学校、特別支援学級、通常の学級と異なるが、通常の学級で学ぶ児童に言語理解や言語表現の困難がある場合、通級による指導が支援の選択肢のひとつとなる。城野ら（城野・久保

田・楠本・村田, 1995)⁹⁾の調査では、幼児期に医療機関で言語発達遅滞と診断された児の43%が小学校では通常の学級のみで学び、38%が通常の学級と通級指導とを併用し、13%が通常の学校内の特別支援学級、6%が特別支援学校に進んでいる。このうち通級を利用した児童の約半数は中学校段階で特別支援学校に進学しており、小学校段階では通級による指導の場が重要な支援機能を担っていると指摘できる。また、沖ら（沖・宮本・伊藤・楠・長, 1992)⁷⁾の調査でも、3歳の時点で言語表出が

* 東京学芸大学教育実践研究支援センター 特別ニーズ教育支援部門

** 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

2歳水準であった幼児は、小学校では31%が通常の学級のみで学び、22%が通常の学級に在籍しながら言語障害もしくは情緒障害の通級指導を併用したと報告している。通級による指導を受ける児童数は増加し、文部科学省によると、平成29年度では約9万7千名の児童が通級を利用している。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）。

小学校における言語障害のある児童を対象とした通級指導の場は一般的に「ことばの教室」と呼ばれる。言語障害の通級指導では、構音障害や吃音に加え、話す・聞く等の言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者が対象となっている。国立特別支援教育総合研究所による調査（2017）⁵⁾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、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）³⁾の調査でも、主訴別の割合は言語発達遅滞が20.9%であった。一方、東京都、神奈川県、千葉県における通級指導の場を対象とした大伴（2019）⁸⁾の調査では、言語発達の遅れと構音障害を併せ有する場合なども各々に計上すると、千葉県では言語発達に遅れのある児童が46.5%であった。また、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都県の中で最も多かった。このように調査対象地域によって結果は異なるが、言語発達面の課題を有する児童への対応が求められていることは明らかである。

構音障害や吃音への指導においては、構音の誤りの改善や流暢性の向上など、目指される方向性が比較的明確である。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、児童によって実態は多様である。また、それぞれの課題に対する指導法が体系化されているとは言い難い。英語圏での学齢児を対象とした指導に関する研究でも、語彙に関する指導（e.g., Steele & Mills, 2011）¹⁰⁾、文法的側面に関する指導（e.g., Bishop, Adams, & Rosen, 2006）²⁾、語りに関する指導（e.g., Mills, 2015）⁶⁾などと学齢児が示す困難は多様であり、言語指導も広範な領域を対象としている。そのなかで通級指導では、児童の実態に合わせた計画性のある指導が目指されており、教員の創意工夫により様々な指導が実践されている。指導者や学校・地域によってもアプローチが異なる可能性があり、指導方法の整理と共有は指導の質の向上にも資すると考えられる。そこで本研究は、言語表現、言語理解、コミュニケーション面への指導に焦点を当て、言語障害を対象とする通級指導において採用され

ている指導方法を類型化し、その全体的な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

本調査は、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児童の実態や指導方法について調査を行った。本稿では、質問紙の内容のうち、言語表現、言語理解、コミュニケーションに関する以下の質問項目を対象とする。

1) 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おいて、言語表現、言語理解、コミュニケーションに関する以下の側面に困難のある児童がいるかどうかを尋ねた：表現内容の分かりやすさ、文の複雑さ、文法的な適切さ（以上「言語表現」）、言語指示や話の文脈の理解力、人の話への傾聴態度（以上「言語理解」）、会話における相手への配慮、周囲の状況の理解、発話の自発性（以上、「コミュニケーション」）。

2) 指導方法

言語表現、言語理解、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、当該の回答を行っている教室の割合を求めた。なお、回答には「語りの構成力を高める」といった指導目標にかかわる記述や、「なぞなぞを行う」などの活動内容、「絵や写真を手がかりに話す」といった方法に関する回答が含まれていた。指導目標、活動内容、具体的な指導方法は相互に関連するため、本研究ではこれらをまとめて「方法」として扱った。

3. 結果

3.1 言語面の指導を受ける児童の実態

通級利用児の実態に関する結果を表1に示す。言語表

現に関しては、発話内容の伝わりにくさにつながる表現力の課題を有する児童が7割以上の教室で経験されており、文法的な課題を有する児童も6割以上の教室で指導を受けていた。

言語理解に関しては、言語指示や文脈の理解に困難を示したり、人の話に耳を傾けていなかったりする児童が7割以上の学級で経験されていた。

コミュニケーション面では、一方的に話したり、相手への配慮のない発言をしたりするという児童が7割以上の教室で学んでおり、状況理解の困難、発話の自発性に課題のある児童も6割以上の教室にいることが示された。このように、コミュニケーションの課題への対応も求められている実態が明らかになった。

また、言語表現、言語理解、コミュニケーションのそれぞれの領域において、いずれかひとつ以上の実態にあてはまる児童が全体の9割前後の教室において指導を受けていることが示された。

表1 通級利用児の実態（該当する児童が利用する教室の比率）

言語表現	%
a. 積極的に話すが、何を言いたいのかが伝わりにくい	78.4
b. 短く単純な文で話すため細かい内容が伝わらない	73.2
c. 文法的に誤った表現になることがある	67.7
aまたはbまたはc	92.9
言語理解	
a. 言語指示や話の文脈を理解できないことがある	77.2
b. 人の話に耳を傾けていないことがある	76.4
aまたはb	87.4
コミュニケーション	
a. 一方的に話したり、相手に配慮のないことを言ったりすることがある	72.4
b. 周囲の状況が適切に理解できていないことがある	66.9
c. 促されれば話すが、自分から話すことが少ない	64.6
aまたはbまたはc	88.2

3. 2 言語表現にかかわる指導の内容

言語表現に関する具体的な指導方法の回答を類型化したところ、以下の4つの指導内容に大別された：①経験や活動に基づき語る、②文法面または形式面で整った文や語りを産出する、③手がかりをもとにことばで表現する、④ことばの意味をことばで表現するメタ言語的活動。さらに共通する内容に下位分類した指導の概要と、それぞれの具体例、当該指導内容に関する回答を行った教室の比率を表2に示す。

「①経験や活動に基づく語り」では、体験や出来事、興味・関心のあるテーマについて話し合うという回答が最も多く、手続きなどの説明表現を促したり、気持ちや

感情を言語化したりする活動も行われていた。「②文法面または形式面で整った表現」では、文法的に正しい表現を学ぶことを中心に、発話の振り返りや視覚的なフィードバックを通した語りの構成力の向上を目指す取り組みが行われていた。「③手がかりにもとづいた言語表現」では、詳しく話すための要素（5W1H）への意識の向上や、絵や写真、連続絵などの視覚情報を手がかりに話を引き出す指導が中心に行われていた。「④メタ言語的活動」とは、ことばの意味をことばで説明したり、同意語や反意語などを考えたりする活動であり、これも学齢児への指導の柱の一つとなっていた。

3. 3 言語理解にかかわる指導の内容

表3は、言語理解にかかわる指導内容を示す。回答は以下のように分類された：①やり取りのある文脈や、設定された活動、言語的文脈の中でことばを聞いて理解する、②理解する方策を活用する、③その他。

「①やり取り文脈、設定された活動等でのことばの理解」では、ゲームやなぞなぞ等を通して聞く態度や理解力を高める活動などが主に行われていた。「②理解するための方策の活用」では、文章の聞き取りに視覚的情報を活用することなどが実践されていた。また、「③その他」として、教師が子どもへの自らの語りかけを調整したり、児童の聞く態度の向上を目指した指導も行われていた。

3. 4 コミュニケーションにかかわる指導の内容

コミュニケーションの改善を目指す指導においては（表4）、ロールプレイやSST（ソーシャルスキルトレーニング）カード等の使用を通して特定の場面を想定して適切なコミュニケーション行動を学ぶ活動、自由会話や好きな活動における自発的発話の導出とやり取りへの展開、状況に応じた発話の促しなどを中心に指導が行われていた。一口にコミュニケーションの課題と言ってもその実態は多様であり、話者の交替を意識せずに一方的に話す児童、話題が逸れやすく内容が伝わりにくい児童、聞き手への配慮に乏しく不適切な表現をする児童、表現が整っておらず内容が伝わりにくい児童などがいる。回答からは、このような実態を想定した指導の方法が挙げられていた。さらに、グループ活動を通した学習や、言語表出面へのアプローチだけでなくルールや勝ち負けがかかわるゲームや、協力が必要となる活動のなかでの適切な振る舞いを身につけたり、適切なコミュニケーション態度を学んだりすることを目標とする指導も行われていた。

3. 5 その他の指導の内容

言語・コミュニケーションにかかわるその他の指導内

表2 言語表現にかかわる指導 (回答%は、当該指導法に関する記述のある教室の比率)

①経験や活動に基づき語る			
指導の概要	具体例		回答%
体験や出来事、興味・関心のあるテーマについて話し合う	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の体験や最近の出来事、今週のニュース、週末の出来事、あるいは興味・関心、時節等に合ったテーマでの自由会話をを行う；「1分間スピーチ」「お話しタイム」；カレンダーをもとに1週間のことを話す；「今週のニュース」「最新のニュース」として教師と児童がお互いに話す ・児童の表現を受容したうえで、ことばを膨らませ、整理してフィードバックする；児童の発話を復唱しながら内容を整理する；質問をして話を引き出し整理していく；伝えたいことを中心になる「述部」を言うように促す 		57.5%
手続きなどの説明表現を促す	<ul style="list-style-type: none"> ・料理の手順を説明する (レシピ作り) ・実際に制作活動を行い、手順等を文で表す 		5.5%
気持ちや感情を言語化する	<ul style="list-style-type: none"> ・経験などを語る時に気持ちや感想についても述べる ・表情絵カードを見て、体験と気持ちをことばにする 		3.9%
お話や説明文を作る	<ul style="list-style-type: none"> ・お話を作る ・グループでの遊びに向けて説明文を作る 		3.1%
②文法面または形式面で整った文や語りを産出する			
文法的に正しい表現を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> ・会話における文法的な誤りにその場でフィードバックを与えたり、正しい用法を例示する ・助詞を指導する：助詞の穴埋め問題；文末の穴埋め；プリントを使って主語・助詞・述語などの文の構文の決まりを学ぶ 		46.5%
発話の振り返りや視覚的なフィードバックを通して語りの構成力を高める	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の話したことをキーワードメモしたり、図に示したりして視覚的に整理し、児童は最後にそれを見ながらもう一度話す；正しい表現を考え、ノートに書き留める ・児童の表現を分かりやすい文に教師が直して書き、児童に読ませる・視写させる 		17.3%
表現のパターンを増やす	<ul style="list-style-type: none"> ・主型文に当てはめ、スピーチを作る ・簡単な作文ワークを使って表現のパターンを増やす 		3.9%
③手がかりをもとにことばで表現する			
詳しく話すための要素 (5W1H) への意識を育てる	<ul style="list-style-type: none"> ・5W1Hのメモを活用して順序よく話す・書く ・5W1Hのカード (「いつ」「だれ」などのカード) を提示しておき、話す際に意識させる 		42.5%
絵や写真、連続絵などの視覚情報を手がかりに話をする	<ul style="list-style-type: none"> ・状況を表す絵や写真 (体験の様子の写真を含む) などの視覚情報を手がかりにして話をする ・配列絵カードなどの系列絵を配列し、筋道のはっきりした説明をする；4コマまんがの登場人物のセリフや説明文を考える 		33.9%
視覚的に提示されたキーワードやテーマを手がかりにして話す	<p>文レベル：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・単語をもとに短文を作ったり、助詞や接続詞を入れた文を作る ・単語カードを正しく配列したり、組み合わせたりして文を作る <p>談話レベル：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・紙や短冊、付箋紙などにキーワードを書いて順を追って話す ・並べ替えながら話す順序を考える 		22.8%
接続の表現を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> ・接続詞や「～なので」「～ところが」「～したときに」等で文をつなげて順序立てて話す ・「さいしょに」「つぎに」の順を表すことばや接続詞のヒントカードを提示する 		6.3%
④ことばの意味をことばで表現するメタ言語的活動			
ことばの意味や判断の理由などをことばで説明する	<ul style="list-style-type: none"> ・2つのことばの意味の類似点や相違点を説明する ・クロスワードパズル、なぞなぞ、スリーヒントクイズ、20の扉などの言葉遊びにおいて解答するだけでなく、出題もする 		8.7%

容として、場面緘黙児への対応や、授業や学校行事を含む学校生活の見通しをもたせるための指導、在籍学級での言語活動への参加の支援が行われていた (表5)。

4. 考察

本研究では、指導目標や活動、指導方法などに関する回答を分類し、それぞれを用いる教室の割合を求めた。

表3 言語理解にかかわる指導（回答％は、当該指導法に関する記述のある教室の比率）

①やり取りのある文脈、設定された活動、言語的文脈の中でことばを聞いて理解する		
指導の概要	具体例	回答%
ゲームやなぞなぞなどを通して聞く態度を高め、聞いた内容を行動で表現する	<ul style="list-style-type: none"> 最後まで聞く態度を養い、情報を統合する力を高める 聞いて答えるゲームなど：なぞなぞ、スリーヒントクイズ、スリーヒントカルタ、各種カルタ（短い文や説明を聞いてあてはまる絵カードを取る）、イエスノークイズ、しりとり、さかさことばなど 指示を聞いて行動するゲームなど：3つもしくは4つ程度の簡単な指示を聞いて、それを実行する；宝探し（ヒントを聞いて隠された物を探す）；命令ゲーム（例：椅子から立つ、ドアを閉める。短いものから長いもの）など 	35.4%
文やストーリー、説明文などを聞いて理解する	<ul style="list-style-type: none"> 絵本や紙芝居、短い物語の読み聞かせを楽しむ 読み聞かせた後に内容に関する質問に答える 	16.5%
興味関心のある話題の語りを聞き取る	<ul style="list-style-type: none"> 会話が持続するように興味のある題材（アニメキャラクター、乗り物、スポーツなど）をテーマとする 児童が理解しやすいように、前日の出来事、食べたものなど、具体的な会話になるようにする 会話の持続や楽しさを味わい、相手の話をしっかり聞くことを身につける 会話の中で質問を聞いて答える 	14.2%
活動の流れの中で指示を聞いて行動する	<ul style="list-style-type: none"> 説明を聞いて工作や折り紙などをする ゲームやルールのある遊び、料理・工作の手順を理解させて活動を行う 	10.2%
②理解する方策を活用する		
文章の聞き取りに視覚的情報を活用する	<ul style="list-style-type: none"> 視覚的援助のある文章を読み聞かせる 実物や絵、棒人間などの簡単な絵や図、モデル、文字も示して伝える 	19.7%
聞き逃さないように話を聞いてメモを取ることや復唱することを促す	<ul style="list-style-type: none"> メモをするところが分かるように大切なポイントが書かれた記録用紙を使う 他者の話を要約して説明する練習を行う 	11.8%
③その他		
教師は子どもへの自身の語りかけを調整する	<ul style="list-style-type: none"> 呼名や肩に触れるなど意識をこちらに向けてから短くポイントを絞って話す 指示はステップを細かくして伝える；ゆっくりした話速、間をつけて話す 	22.8%
聞く態度について学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> 児童は聞く態度について考える：相手の目を見る、相手が何を伝えようとしているのかを考える、姿勢・視線に気を付けて口を結んで話を聞く、話し手の目を見てうなづきながら聞く 落ち着いて聞いているときに、教師はそのことを指摘し、自分自身の聞く態度に気づかせていく 	12.6%

指導方法として立てた項目は相互排他的ではなく、実際には複数の内容がひとつの活動で併用されている場合も多いと考えられる。例えば、言語表出にかかわる「体験や出来事、興味、関心のあるテーマについて話し合う」という活動において、児童の実態に即して「気持ちや感情を言語化する」「文法的に正しい表現を学ぶ」「詳しく話すための要素（5W1H）への意識を育てる」という目標を組み込むこともできる。指導者の意識や目標設定の仕方によって様々な工夫が可能である。言語的やり取りの文脈やトピックを柱としながら複数の指導を目標に組

み込むことの効果を Gillamら（Gillam, Gillam, & Reece, 2012）⁴⁾ が検証している。Gillamらは、特定の本のストーリーの文脈を活用して語彙の導入、文法の巧緻化、文章理解など言語の複数の側面を並行して学ぶ活動を提案しており、市販の状況絵カードを用いた言語指導に比べて指導効果が大きかったことを報告している。

一方で、児童の実態によっては文脈に依存しない、より焦点化した目標を設定した指導が望ましい場合もあると考えられる。例えば、文法的な適切さの改善や、仮名文字の読み書きの基礎となる音韻意識を高める指導など

表4 コミュニケーションにかかわる指導 (回答%は、当該指導法に関する記述のある教室の比率)

指導の概要	具体例	回答%
特定の場面などを想定して適切なコミュニケーション行動を学ぶ (ロールプレイやSSTカード等の使用)	<ul style="list-style-type: none"> 具体的な場面を取り上げ、どのように行動したらよいかについて一緒に考えたり、選択肢を示したりする；場面に応じた適切な言い方を学習する 場面を漫画にしたりロールプレイをしたりして、どうするとよいかを確認する；基本的ルールや関わり方について学ぶ 	45.7%
自由会話や好きな活動の中で発話を引き出し、やり取りに展開する	<ul style="list-style-type: none"> 児童が興味を持っていること (TV, つり, 魚, 昆虫など) についての話をする；話題となる児童の経験などについて保護者から事前に情報入手しておく 自発話が少ない児童の場合, 児童が好む活動を探し, 遊びや折り紙などの物作り, 見ること, 身体を動かすこと, 操作することなどを媒介として, 興味関心に沿った話題でともに楽しむ 共感的, 受容的な態度で接し, 児童が話した内容は表現を整えてフィードバックをする；児童から返答がない場合は子どもの気持ちを洞察して言語化する 	38.6%
自由会話やテーマ設定のある会話の中で適切なやり取りの仕方に気づかせる	<p><u>一方的に話す児童の場合：</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 満足するまで話をさせる一方で, 相手の話を聞くことも約束する 話す順番を伝えてから話させる；交互にやりとりする活動を設定する；話す人と聞く人を示すカードを使う；お話マイク (マイクを持っている人が話し, マイクを持っていない人は話を聞く)；お話しボタン (交互に話す)；テーマを決めておき, 話すたびに積み木やカップを積んでいく；ボールなどを持っている人が話す <p><u>話題が逸れやすい児童の場合：</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 「話したいこと」をまず伝えさせてから会話を始める；あらかじめ設定したテーマから逸れないように注意する 話題が逸れないようにテーマを書いて示しておく <p><u>配慮がなく不適切な表現をする児童の場合：</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 表現の不適切さに気づけた時には, 適切な表現と一緒に考える；表現のモデルを示す 会話を振り返り, 相手の気持ちを考える；不適切な表現を穏やかに復唱して, 気づきを促す <p><u>表現が分かりにくい児童の場合：</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 伝わっていないことを理解させる 子どもが話した中から教師が理解できたことをその都度フィードバックする 	26.0%
状況を理解し, 場に合った発話や他者の気持ちに配慮した発話を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> 状況の描かれた絵から場面を読み取り説明する 見落としていることに注目を促したり, 言語化したりする；周囲の状況が適切に理解できない時は, 場所は？誰と？何をしているところ？などの情報を整理して理解する 	23.6%
相手と質問・応答を行い, 相手の発言に対して意見などを言う	<ul style="list-style-type: none"> 「好きな食べ物」など児童が話せそうな話題を用意したサイコロを作り, サイコロトークをする (お話しサイコロ)；すごろくの目に止まったことをテーマにして話す (お話しすごろく) グループ活動後に「何」をして遊んだ, 「誰と」遊んだかを話し, 質問し合う；質問カード, 質問すごろく, 質問くじなど 	15.7%
グループ活動を通して学習する	<ul style="list-style-type: none"> グループ活動 (ことばの学習, 話し合い, 運動, 共同制作など) を通してかかわりを学習する これから行うゲームのルールについてやりとりする；ゲームや活動をした後に感想を言い合う 	12.6%
ルールや勝ち負け, 協力の必要性のある遊びを通してかかわり方を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> ルールのあるゲーム, 勝負のあるゲームを行い自己コントロールを学ぶ 協調することを必要とする遊び (ジェンガ等) を行い, 成功した時の達成感と協力の大切さを学ぶ 	12.6%
コミュニケーション態度や自分自身の特徴などを自己評価する	<ul style="list-style-type: none"> 姿勢や声の大きさなどを数字でレベル分けし, 自己評価したり, 目標を決めたりする (セルフモニタリング) 自分の得意なところや苦手なところ気づかせ, 行動を振り返りながら苦手なところについて一緒に対応を考える (自己理解) 	7.9%
形式化した話し方を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> 形式化したスピーチの学習を通して話すことへの抵抗感を減らす 自己紹介カードを見ながら自分について話す 	3.9%

表5 その他の指導（回答%は、当該指導法に関する記述のある教室の比率）

指導の概要	具体例	回答%
場面緘黙児への対応	・安心して話せる関係作りを目指していく ・本人が好きなことを中心に話が広げられるようにしていく	2.4%
授業や学校生活の見直しをもたせる	・学習の予習を行い、授業を理解しやすくする ・学校生活等の場面を想定してシミュレーションする	2.4%
在籍学級における言語活動を支援する	・在籍学級での授業にかかわる言語活動を支援する（作文、グループで行う壁新聞の作成、発表原稿の作成など） ・工作・調理などの事前学習を行う	1.6%
行事に備える	・行事などは事前にどのような意味があり、どういう態度を取ったらいかが確認する	1.6%

は、児童の遂行レベルに合致した教材による焦点化した指導の方が、言語について客観的に考えるメタ言語的な力をより効率的に高めることにつながる可能性がある。

言語的文脈を活用する指導と、目的別のより焦点化した指導のいずれを採用するにせよ、指導の場における、児童と指導者との情動面の交流を含めた自発的なコミュニケーションが成立しているかどうかが重要である。Biancone, Farquharson, Justice, Schmitt, & Logan (2014)¹⁾ はリソースルーム（日本の通級指導教室に相当）における指導の質を担保する観点として、児童との相互交渉の中で肯定的で暖かい環境を提供し、児童の内的状態を敏感に洞察しながら情動の共有を図る「情動的支援 (emotional support)」, 児童とのかかわりの中で適切なフィードバックや言語モデルなどを随時提示しながら児童の思考や推論を最大限に働かせる「指導的支援 (instructional support)」, そして、児童の行動を統制し、計画的に活動を展開し、児童の注意力のコントロールなどを通して学習活動を効果的に遂行させる「積極的管理 (proactive management)」という3つの側面の重要性を指摘している。言語・コミュニケーション面の課題の改善を目指すという点では、指導方法や学習効果にかかわる、指導的支援と積極的管理が重要であることは言うまでもない。一方、通級利用児のなかには、在籍学級での学習や仲間関係に課題がある児童も少なくない。指導者と安定した信頼関係を築き、自己肯定感を高め、意欲的に活動や学習に向かえるよう支えるためには情動的支援が通級による指導には欠かせない。本調査からは、言語表現、言語理解、コミュニケーションのいずれの領域においても、体験や出来事、興味・関心のあるテーマについての自由会話や、ゲームやクイズなどの活動を基盤とした実践が広く行われており、自然な言語的やり取りを重視しながら指導にあたっていることが窺える。児童に寄り添って自発性を引き出し、相互的やり取りのある文脈で楽しみを共有する活動は情動的支援につながる。

本調査では、場面緘黙児への対応や、在籍学級での活

動や学校行事への参加の支援が行われていることも示された。通級指導の場が、知識やスキルの獲得を促すにとどまらず、学校生活への児童の適応を支える機能も担っていることを改めて指摘できる。

本調査では回答者の割合を求めることで、指導内容の傾向も明らかになった。その一方で、言語表現、言語理解、コミュニケーション領域のほかに、本稿で分析対象としていない語彙を中心とした指導（大伴, 2019）や読み書きの困難を改善するための指導も行われている。また、より広く用いられている指導内容がより有効な手立てであるとは限らない。児童との豊かなコミュニケーション文脈を活かしながらも、指導効果をもたらす系統的な対応という観点からの検討も進めていく必要がある。

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。

文 献

- 1) Biancone, T. L., Farquharson, K., Justice, L. M., Schmitt, M. B., & Logan, J. A. R. (2014) Quality of language intervention provided to primary-grade students with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 49, 13-24.
- 2) Bishop, D. V. M., Adams, C. V., & Rosen, S. (2006) Resistance of grammatical impairment to computerized comprehension training in children with specific and non-specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(1), 19-40.
- 3) 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.
- 4) Gillam, S. L., Gillam, R. B., & Reece, K. (2012) Language outcomes of contextualized and decontextualized

- language intervention: Results of an early efficacy study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 43, 276-291.
- 5) 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.
- 6) Mills, M. T. (2015) The effects of visual stimuli on the spoken narrative performance of school-age African American children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46, 337-351.
- 7) 沖 潤一・宮本晶恵・伊藤淳一・楠 祐一・長 和彦 (1992) 言葉の発達の遅れで受診した3歳児の縦断的検討—WPPSIおよび小学校就学状況—. *脳と発達*, 24, 3-8.
- 8) 大伴 潔 (2019) 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. *東京学芸大学紀要総合教育科学系II 第70集* (印刷中)
- 9) 城野明子・久保田 功・楠本季佐子・村田清高 (1995) 言語発達遅滞時の追跡調査. *音声言語医学*, 36, 387-396.
- 10) Steele, S. C. and 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.