# 第49回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会 全国大会岡山大会の誌上発表に寄せて

全国大会岡山大会実行委員長岡山市立石井小学校長 竹本 俊哉

2020年7月,岡山市で第49回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会岡山大会を開催する予定で,数年前から岡山県の担当者が話し合いながら準備を進めてきました。しかし,新型コロナウイルスの感染が広がり,全国から多くの先生が集う大会を開催することは難しいと考え,大会を中止いたしました。本大会では,大会主題を「学ぼう 磨こう 伝えよう ~難聴・言語障害教育の専門性を考える~」として,難聴・言語障害教育の専門性の継承について,全国の先生方と共に考え,意見を交わせるような大会にしたいと願っていました。また,記念講演,分科会の講義や実践発表を通じて,専門性をさらに高める機会となるように,講師の先生方をはじめ,発表者の先生方は,準備を進めてくださっていました。皆様と顔を合わせて学び合う機会が得られなくなったことを大変残念に思っています。

しかし、全難言協事務局の先生方のご提案で、これら貴重な講義や発表の内容を機関誌「きこえとことば」の中に掲載していただけることになりました。ここに、研究集録が完成し、全国の先生方にお届けできることを心からうれしく思います。ぜひ、お読みいただき、今後の難言教育の専門性向上と継承のために役立てていただければ幸いです。

最後になりましたが、誌上発表のためにご協力くださった先生方には心より感謝申し上げます。また、新型コロナウイルス感染が終息し、今後の大会が無事開催されますことを願っております。皆様方には、児童生徒への指導の充実と、難言教育の発展に向けた取組を進めてくださいますよう、どうぞよろしくお願いいたします。



# 【大会主題】

# 学ぼう 磨こう 伝えよう 〜難聴・言語障害教育の専門性を考える〜



©岡山県「ももっち・うらっち」

難聴・言語障害教育に必要な専門性とは何でしょう。難聴・言語障害に関する様々な知識や 指導技術はもちろん,近年は、発達障害に関する内容も求められるようになってきました。加 えて、教育の中で行う私たちの仕事には、狭義の知識や指導技術だけではなく、教育の場だか らこそ大切にしたい関わり手としての専門性もあるのではないでしょうか。

しかし,担当者が数年で交代し,経験の浅い担当者が多くなったことで,これまで受け継がれてきた難聴・言語障害教育の専門性の継承が次第に難しくなっています。

そこで、本大会では、難聴・言語障害教育の専門性についてあらためて考えたいと思います。 そして、難聴・言語障害教育に携わる皆様と共に、基本的な知識や指導技術、関わり手として の専門性を「学び、磨き、伝えていく」機会にしたいと考えています。

# 子どもの「暮らし」, 「生きるかたち」を支える難聴・言語障害教育 国立特別支援教育総合研究所 牧野 泰美

#### 1. はじめに

2020 年、夏。本来であれば、東京五輪が開催され、時を同じくして全難言協・岡山大会が開催される予定でしたが、新型コロナウィルス感染拡大の影響により中止となりました。岡山大会事務局より、一堂に集っての大会はできないが、誌上発表として多くの皆さんにお読みいただけるようにしたいということで、今回、講演でお話ししようと考えていたことをお伝えする機会をいただきました。現在、ウィズ・コロナということで、新しい生活様式が提唱されていますが、マスクやフェイスシールドの着用、一定程度の距離の確保、さらには対面ではなく遠隔によるコミュニケーション、等々は、子どもの育ち、ことばの育ちにどのような影響を与えるのでしょうか。難聴・言語障害教育(以下「難言教育」)においても、ウィズ・コロナ時代にどのように指導・支援を実践していったらよいのか、教師(担当者)はどのような形の研修ができるのか、等々は、直面する課題となっているかと思います。岡山大会は、難言教育の専門性を考え、突き詰めること、そして、その専門性を学ぶこと、磨き深めること、継承すること(いかに継承していくかを考えること)を、大会主題に掲げていました。そこで、ここではその「専門性」に触れつつ、難聴や言語障害のある子どもへの指導・支援が「教育」において営まれることの意味を考えてみたいと思います。そして、難言教育担当者の役割、さらには担当者として大切にしたいことに言及したいと思います。これらは、ウィズ・コロナ時代の実践を検討する上でも、ベースになるものと考えます。

#### 2. 難言教育の専門性

難言教育の現状として、教師一人だけで教室(学級)を担当している場合も多いこと、人事異動による担当教師の入れ替わりが激しいこと等もあり、専門性の向上・継承は大きな課題の一つとなっていますが、その「専門性」とはどのようなものと考えられるでしょうか。聴覚や言語に関することから、教育や心理に関すること、さらにはその地域の特色に応じた事項まで、かなりの幅が考えられますが、難聴や言語障害を対象とする通級指導教室及び特別支援学級(以下「きこえとことばの教室」)の専門性・役割について、『「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』(国立特別支援教育総合研究所、2017)を参考にすれば、①難聴や言語障害、子どもの発達に関わる専門性(専門家としての役割)、②保護者、通常の学級及び他機関等との連絡調整・連携や教育相談の力量、子どもの暮らし・学習全体を支える視点、個々のニーズに応じる特別支援教育の視点に関わる専門性(教師としての役割)、のように整理することができると思います。

上記①の専門性については、難聴や言語障害に関して理解しておくべき事項(たとえば、生理・病理・心理・言語学的事項、等)、教育・福祉制度、指導内容・方法に関する事項等、研修(学習)と実践を積み重ね、得ていくこと、深めていくことが重要です。きこえとことばの教室で行う指導・支援の中核をなすのは、特別支援学校教育要領・学習指導要領の「自立活動」に相当する内容です。この「自立活動」の目標は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(平成 29 年 4 月告示)には「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基礎を培う。」と記されています。言語障害で言えば、言語障害があることよる学習上や生活上の困難を主体的に解決するために必要なことを学習するのですから、その取組は言語障害の改善、すなわち話し方や語彙、文法等に関することだけでなく、多様な事象が幅広く学びの対象になります。したがって上記①の専門性は、言語症状の改善や言語力の伸張に向けた取組のみでなく、難聴や言語障害を生きていくこと、難聴や言語障害がある子ども(人)が、日常をどう暮らすか、どう生きるか、周囲との関わりの中でどうしたらより暮らしやすくできるか、といった方向の取組にも発揮される必要があります。もちろん、前者

の言語症状の改善や言語力の伸張も、暮らしやすさにつながる取組の一つとして捉えることが可能で、 前者と後者は決して対立するものではないと考えられます。

このような観点から指導・支援を考えるとき、上記①だけでなく②の専門性が大きく関与します。この②の専門性はまさに子どもの成長を支える教師が有すべきものであり、難聴や言語障害のある子どもへの指導・支援が「教育」の場で営まれること、指導・支援を「教師」が担うことの意味を示唆していると考えられます。

#### 3. 子どもと関わる上で大切にしたいこと

上記①、②の専門性を踏まえ、ここでは、難言教育担当者が教師として根底に持っておきたい視点、 子どもや保護者と関わる上で大切にすべき視点について触れてみたいと思います。

#### (1) 多様な角度から多様な見方を!

きこえとことばの教室で子どもと向き合うとき、どうしてもその子どもの課題に注目することが多いと思います。その子どもが抱えている課題を解消し、伸びていって欲しいとの思いからすれば当然ともいえます。子どもの課題・状態の原因や背景を探ることで指導・支援に生かすヒントが見つかる可能性がある一方で、子どもの課題、問題点のみに教師の視点が集中し、子どもの良さが見えなくなることもあります。子どもとの関係が難しい、うまくいかない、関わりにくいと感じるとき、教師の側の視線は、子どもの(教師にとっての)困った点、難しい点に固定されてしまっていたり、その困った点も別の見方、捉え方、解釈が可能かもしれませんが、「困った」という見方に固まってしまっていたりします。教師からすれば子どもの抱える課題を見つめ続け、逆に、子どもの側からすれば自分の課題ばかりを見つめられ続けるという関係、子どもと教師の間にあるのは子どもの課題だけという関係は、相互のコミュニケーションを深めにくくすることもあります。子どもはある一面だけを持っているわけではありません。子どもを一つの角度から一側面のみを見るのではなく、多様な角度から多様な側面を見たり、一側面に対して多様に解釈してみたりすることで、子どもとのコミュニケーション関係が深まりやすくなります。子どもの状態を多様な見方で、多様に解釈すること、子どもを多側面から捉えることが大切です。

#### (2) 子どもに自分を開く、見せる

子どもと関わる教師は、子どもに話してほしいとか、子どものことばを引き出そうと思って関わりますが、コミュニケーションそのものは双方向的なもの、相互に深めていくものです。子どもの好きな物や興味を引き出すこと、知ることは、子どもと関わっていく上で重要ですが、子どもから引き出そうという一方向的な態度だけではコミュニケーションは深まりません。子どもが教師のことを(たとえば、教師の好きなもの、好きなこと等を)知ることで、教師と話すきっかけやコミュニケーションを深める材料になることもあります。教師の側が、子どもに自分を開いていくことが重要です。

## (3) 殻ごと大きくなればいい

子どものいわゆる「殼」を破ることができればよいのですが、それが難しいとすれば、殼の中に一つ、二つと、外の世界のものを入れていくという考え方もあります。子どもの殼の中に外のものを少しずつ入れて(たとえば、折り紙やサッカーを好きにさせて)殼を広げていくという発想です。殼の中に外のものがたくさん入れば、殼を破った状態に近くなります。殼を破るとか子どもを変えるという発想だけではなく、殼の中を豊かにしていく、殼ごと大きく育てていくという発想もあります。子どもによっては重要な視点となります。

#### (4)教師の見方が追いつめることも!

子どもを見るときには、客観的な見方が要求されます。しかし、人(子ども)を見ることは、常に相手に対して自己(見る側の人)の世界を投影するという側面を持っています。人がそれぞれに持っている価値観、世界観は多様で異なっています。読書好きの人もいれば、体を動かすことが好きな人もいます。人(子ども)を見るとき、この価値観、世界観の影響を完全に振り払うことは難しいと考えられます。見る人が異なれば、同じ子どもに対して、「まだ小さいのに、落ち着いて読書ができて

すごいわね、感心ね」という見方も、「そんなにじっとしていては駄目ですよ。もっと体を動かさないと」という見方も生じます。このとき、見られる子どもの側は、その世界観を通して、自己を見つめることになります。このように考えると、相互の見方が不快な状態として固定すると、関係が難しい状態になります。教師は常に自己の見方が子どもに影響を与えることを意識して子どもと関わることが大切です。同時に、自己の価値観、世界観を見つめる作業が必要です。

### (5) 役立つ、喜ばれるということ

昔は、「食事の後にテーブルを拭くこと」とか、「お母さんが出かけている間、妹の面倒を見ること」等、家族の中で子どもにも適度な役割があったように思います。それが「自分も役に立っている」という意識を生じさせていました。この役立ち感が自己肯定感を育んでいました。はたして今はどうでしょう。もし、「あなたの役割は勉強すること」といった現状だとすれば、「役立ち感」を持つのは難しいのではないでしょうか。また、今の時代、子どもはどのくらい喜ばれているでしょう。大人はどのくらい子どもの存在、行為を喜んでいるでしょう。「うれしいわ」「助かったわ」等々、人に喜ばれることは自己肯定につながっていきます。自分が役に立っているということは、大勢の中よりも、家族のような、少人数の中での方が実感しやすく、「あなたがいるからこれができる」「あなたのおかげ」といったこと、すなわち、役立つ、喜ばれることにつながりやすいと考えられます。子ども自身に、役立つ実感、喜ばれる経験を持たせたいものです。この意味で、個別や小グループでの指導を行うきこえとことばの教室には可能性があると考えられます。

#### (6) 子どもの感性をまるごと受け止める

「できる、できない」とか「はやい、おそい」といった観点・指標以外の子どもを認める、評価する観点・指標を見つけておくことも大切です。たとえば、「そのように感じられたんだね」と、子どもの感性、感じ方そのものを認めていくこともその一つです。子どもの良い点を見つけ認めることが大切であることは言うまでもありませんが、本当に子どものよさが見えているか、教師自身が自問することも大切です。たとえば、担当している子ども一人一人の良い点を五つくらい挙げられるでしょうか。そんな視点も重要です。

## (7) 指導法・マニュアルと教師の思い

どのような指導がその子どもにとってよいのかを見極めることも重要なことですが、たとえば、その子どもに、ある指導法が有効だとして、その指導法に熟練している教師でも、「そんなことでは生きていけないよ」と思いながら関わる教師の実践と、「あなたも十分生きていけるよ」と思いながら関わる教師の実践では、指導の形は同じでも子どもが得るものは異なったものになると考えられます。もし自分が子どもだったとしたら、どちらの教師に指導してほしいと思うでしょうか。様々な指導法を身につけるのは重要なことですが、教師がどのような思いで子どもと向き合い指導を行っているかもまた重要です。

## (8) 子どもとの関係

子どもとの「関係」を考えることも重要です。たとえば、子どもにとって私(教師)は、話したい相手、一緒にいたい相手になっているか? 私(教師)は子どもと会うのを楽しみにできているか? 私(教師)の好きなことを伝えているか? と省みたときどんなでしょうか。コミュニケーションは「情報」だけでなく「情動」を伝え合う側面も持っています。直接的な「ことば」の力だけが伝わり合う原動力とは限りません。分かろうとすること、感じようとすること、伝えようとすること、同じ思いになってみようとすること。これらがコミュニケーションの成立を助けることを考えると、日々の実践においても、これらを大切にする必要があります。今、子どもと通じ合える関係になっているだろうか、言いたいこと、思いがわかる関係になっているだろうか、常に振り返りたいものです。

## (9) 手持ちの力をつかうこと、「今ここ」を充実させること

教育においては基礎から応用へという流れが多いと思います。また教育だけでなく日々の子育てにおいても、子どものできないこと、未熟な点が課題とされ、何かができるようになること、力を身につけること、上手になることに価値がおかれることが多いかと思います。確かに今より能力が高まる、

何かができるようになることは歓迎すべきことでしょう。しかし、人はいつの瞬間も、今ある力で、今の手持ちの力でその一瞬を過ごさなければなりません。明日身につく力で、今を生きることはできません。今は今ある力で生きるしかありません。力を身につけること、蓄えること、基礎を固めてから応用に入ること。これらは確かに重要ですが、暮らしの一瞬は常に応用の連続です。時間を止めておいて、その間に基礎を固めてから対処するなんてことはできません。したがって、今ある力をつかうこと、今ある力を出せること、今ある力で対処することも重要なことと考えます。力を蓄えること、身につけることを目指すだけでなく、力をいかに出すか、力を出せる、ということにも教育はもっと取り組んで行く必要があると思います。それには子どもに対する様々な教育的取組が、未来(近いか遠いかはともかく)のために今頑張ろう、今頑張ってやっておこう、ということだけではなく、「今ここ」を充実した時間にすることが大切だと思います。未来の準備のためだけに今があるのではなく、今も生きる本番だからです。そしてその本番を今の手持ちの力で対処していくこと、さらには、その今ある力で対処できた経験は、持てる力を出すことを育み、生きる力となっていくと考えられます。

#### (10) 子どもといい時間を過ごすこと

今の筆者の暮らしを考えてみたとき、自分が一人で、花火や、七夕飾り、節分の豆まきなどをするとは思えません(もちろん人それぞれですし、大人一人でもやっている人も多くいると思います)。しかし、今自分が、それらをやれているとすれば、それは世の中に子どもがいるからだと思います。そう考えると、大人の暮らしは子どもの存在によって潤わせてもらっていると考えることもできます。たとえばその節分の豆まきで、子どもが「鬼はちょと」と言って豆をまいたとき、「その発音じゃダメだ。「ちょと」じゃない、「そと」だ。もう一度言ってごらん。言えるまで豆はあげませんよ。」などという対応をするでしょうか。多くはそのようなことはなく、たとえ「鬼はちょと」でも一緒に楽しく豆まきをして過ごすのではないでしょうか。子どもの未熟さ、できなさに目を向け、できるようにすることに力を注ぐばかりでなく、本来、大人は子どもと一緒にこうした「いい時間」を過ごしてきたのだと思います。そしてそれも子どもの成長を支えてきたのではないでしょうか。現代は、教育も、育児も、ストレスの多い、困難な状況におかれています。ただ、どこかで大人は子どもの存在によって潤わせてもらっていると思えたら、教師も親も確かに大変ではあるけれど、少しは教育を、育児を楽しめるのではないかと思います。

#### 4. おわりに

難言教育は、子どもの難聴や言語障害に関する専門家として、個々の障害への対処、状態の改善、種々の能力の伸張といった観点からの関わりだけでなく、障害があることによる学習上・生活上の困難さの改善といった観点からの関わりを行う必要があります。それには子どもの「内面」を見つめること、周囲との関わりも含めた子どもの「暮らし」を見つめること、そしてその暮らしを支えるという発想が重要になります。ある子どもがきこえとことばの教室のことを「生き方研究所」だと言っていました。きこえとことばの教室は、まさに、難聴や言語障害のある子どもが、自分を見つめ、どうしたらいいか、どうしたいか、何を学んでいったらよいか、周囲の中でどう生きていったらよいかを考える場でもあり、教師(担当者)は一緒に考えるパートナーであるとも言えます。

難聴や言語障害、そして子どもを育む教育の専門性を磨き、子どもの「暮らし」、「生きるかたち」を支えていくことができる「難聴・言語障害教育」でありたい、あってほしいと思います。

#### 対文献

国立特別支援教育総合研究所(2017). 「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-言語障害教育の専門性の活用-. 平成 27-28 年度基幹研究成果報告書. 文部科学省(2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部).

## 聴覚障害児への指導・支援

## 国立特別支援教育総合研究所 山本 晃

#### 1 はじめに

明治 II 年(1878 年)に京都盲唖院で、聞こえにくい子どもたちへの教育が開始されてから、我が国の聴覚障害教育は約 140 年が経ちます。その間、学校現場の先生方、研究者他、聞こえにくい子ども達に関わる方々の不断の努力により、聞こえにくい子ども達への教育は進展を遂げてきました。昭和 35 年に、岡山県の岡山市立内山下小学校(現在の岡山市立岡山中央小学校)に難聴特殊学級が設置され、その後昭和 40 年代には、全国各地の小・中学校に難聴特殊学級の設置が広まりました。そして、平成 5 年には、義務教育段階における通級による指導が、平成 30 年には高等学校における通級による指導が実施されました。平成 30 年時点で、全国の難聴特別支援学級設置校は、小学校 1,242 校、中学校 470 校、難聴通級指導教室設置校は小学校 1,750 校、中学校 446 校にのぼります。

ここでは、自分の経験をもとに、難聴特別支援学級や難聴通級指導教室担当の先生方に対して伝えたいことを、述べさせていただきます。

## 2 難聴特別支援学級や難聴通級指導教室担当者として大切にすべき専門性

ここでは、全難言協で整理した専門性の3つの側面(全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会 HP内の全難言協の概要の中に記載)に沿って、私の考えを述べていきたいと思います。

## (1) 子どもとかかわる「かかわり手」としての力について

まず、聴覚障害の専門知識を有していること以前に、担当している子どもについてどれぐらい見ているか、理解しているかが、大切なことであると思います。例えば昼休み、先生は宿題のチェックをしたり、様々な仕事に追われていたりすると思います。一緒に校庭で遊ぶことができなくても、昼休み、担当している子どもたちは誰と遊んでいるのか、どんな様子か、そういったことを気にかけ、気付いたことがあれば、教室に来た時に、「どうしたの?」と声をかけられるような姿勢を持ち続けることが大切です。

また、子ども達と会話をするときは、その中にさりげなく言語指導を意識したやりとりを行う必要があります。このことは、聴覚障害教育において、従前より大切にされてきた専門性の一つです。聞こえにくいということにより、言語面の課題が生じる傾向がある子ども達に対して、適切な日本語を意識しながら会話をしたり、例えば、子どもの発言に対して、「どうしてそう思うの?」「どうしてわかったの?」等と返したりして、ものごとの根拠を考えさせたり、正しい日本語で話をさせたりするやりとりを意識することが大切です。

#### (2) 保護者や在籍校の先生方、関連機関や仲間とつながる力について

言うまでもなく、自分一人でなんとかしようとするのではなく、周囲の先生やスクールカウンセラー、 養護教諭等の先生方に尋ねることができる力も専門性の一つです。保護者とよく話し、家庭での子ども の状況や、保護者の教育に対する考え方を知ることは、子どもへの日々の指導に繋がります。子どもに 関わる人と話すことによって、自分が知らなかった子どもの実態に気付かされるものです。さらに、全難言協の先生方や、同じ県内の難聴特別支援学級や難聴通級指導教室の先生と繋がることによって、子 どもへの指導のヒントが生まれるかもしれません。

## (3) 難聴・言語障害やその教育に関する専門的な知識や技能について

専門的な知識や技能には様々なものがありますが、ここでは教科指導や学校生活の中での言語指導に 関わる内容に絞り、いくつか書かせていただきます。

言語指導について触れる前に、子どもに尋ねる(発問する)際は、子どもの実態を把握した上で、何を考えさせたいのかを明確にする必要があります。さらには、子どもがこの人(親や担任教師)と関わりたい、この人の言うことを聞いてみたいという関係性が形成されていることも、言葉を豊かにするためには欠かせないことです。

#### ①国語の読解の指導

よくあるのが、教科書本文中に難しい言葉がたくさんあり、それらの言葉の意味を教えるだけで多くの時間がかかってしまう、そんな話を聞きます。また、分かっているようだけれども、内容について聞いてみると、答えられない場合が多くある、そんな話もよく聞きます。

例えば、小学5年生の国語の題材である「注文の多い料理店」(著 宮沢賢治)を学習する場合、単元に入ってから難語句「損害」「西洋造り」「見くびる」「なんぎする」等を一つ一つ学習していくのでは長い時間もかかり、「この言葉の意味は何?」というようなやりとりではなかなか言葉は覚えにくいと思います。言葉は生活の中で、または興味を持った話の中で、心が動いたときに学ぶことが、最も理解しやすいと言われます。従って、単元に入る前の、例えば一ヶ月前あたりには、子ども達が分かりにくいであろう新出語彙や難語句を先生が精選し、自分の担当している子ども達の保護者に、生活の中で使ってもらうことを依頼したり、先生自身が学校生活の中で使ったりすることが必要だと思います。例えば、学校の近くに西洋造りの家があるのであれば、一緒にその近くを歩いたときに「あの家を見てどう思う?」「(子どもから出てこなければ)なんだか外国(ヨーロッパ)にあるような家の造りだね。ああいうのを西洋造りって言うよ。」等と普段の会話の中でしておくと、国語の時間の読解の指導に役立つと思います。

また、聞こえにくい子どもの場合、教材の読み取りにおいて、内容理解が不十分な場合もあります。それは、例えば言葉にはいくつかの意味があるのを知らず、どの場面でも、自分が知っている一つの意味で考えるからです。一つ具体例を挙げると、子ども達は家の人とファーストフードやレストランへ行って、「食事を注文する」という意味は知っていても、人に依頼したりするときに使う「注文をつける」という意味を知らない場合があります。この後者の方の意味を理解していないと、この「注文の多い料理店」の理解は難しくなります。この物語の「注文」は、「食事を注文する」と「人に依頼する」の両方の意味をかけているからです。

#### ②身の回りのものを題材にした指導

聞こえにくい子ども達に言葉を教えるには、教科指導以外の時間、学校生活や日常生活の中で、言葉を教えていく必要があります。ここでは、2つの具体例を紹介します。

#### ア 説明書きを読みながらマスクをつくる活動

子どもにとって、調理をしたり、制作したりする活動は、子ども達の意欲が喚起される活動の一つ

です。例えば、物を作るのが好きな子どもと、毎日使う「マスク」を手作りする活動を行うとします。 その際、まず「どうしてマスクをつくるのか。」「どんなマスクをつくりたいか。」について、考えさせ、 正しい日本語で説明させたり、「この説明書きをよく読んで作ると、とっても良いマスクが作れるよ。」 という話をしたりして、マスクを作っていく際、「三つ折りにする」「たたんで折り込む」「ゴムの長さ を調節する」等の言葉を作業させながら理解させます。さらに、出来上がってから、「アイロンをかけ るのはなぜだろう。」という話もし、子どもに考えさせることもできます。

#### イ 毎日の天気予報の話を会話の中に入れる活動

また、小学生段階の生活言語がある程度身に付いた子どもに、毎日目にする天気予報を用いる言語 指導の活動も考えられます。天気を表す言葉は、「晴れ」「曇り」「雨」だけではなく、「汗が止まらな いような暑さ」「今にも泣き出しそうな空」「バケツをひっくり返したような大雨」等、比喩表現も用 い、いろんな言い方ができます。そのことに興味を持たせ、様々な日本語で天気を表現する活動も考 えられます。例えば、朝、「今日は雲がだんだん増え、次第に天気が崩れるみたいだよ。」と朝の会で 話し、時々休み時間に空模様を一緒に見れば、実際に天気が悪くなる様子がわかり、天気が崩れると いうのは、天気が悪くなるという意味なんだということがわかっていくかもしれません。聞こえにく い子どもは「崩れる」というのは、山崩れのような意味だけと理解している場合もあります。天気の 話を日々の会話の中に入れることによって、四季に応じた日本語を学ぶ機会になるかもしれません。

#### 3 専門性の向上と継承

時折、聴覚障害教育を担当された先生から、「指導に関するマニュアルはありませんか?」と、尋ねられる時があります。例えば、聴覚障害教育の手引-言語に関する指導の充実を目指して-(文部科学省)や国立特別支援教育総合研究所の「学びラボ」のページには聴覚障害教育の講義コンテンツがあります。本大会が行われる予定であった岡山県でも独自の「きこえの教室ハンドブック」(岡山県聴覚・言語・情緒障害教育研究会編)が作成されています。これらの本やコンテンツで学ぶことは専門性の向上の上でも、重要なことです。

しかし、これらと並行し、担当したお子さんに合わせたやり方というものが必要になってきます。

例えば、指導記録を付けて、その記録を見直すことで、子どもの実態把握と自分の指導の適切さを振り返ることができます。子どもの様子や指導の目標、手立て、内容、成果について、記録を付けると、同時に次の授業でやらなければならない目標が明確になってきます。こういう記録をもとに、聞こえにくい子どもにどのように関わっていけばよいか、指導していけばよいかを先輩教員に尋ねたり、ひとり担任だとしても、全難言協、地域の難聴特別支援学級、難聴通級指導教室担当の先生と話したりすることによって、専門性の向上と継承に結び付くかもしれません。決まったケース会議の時間でなくても、子どものことや指導のことを聞けるような環境であればよいと思います。わからないことは調べたり、人に聞いたりする姿勢を大切にしていけば、聞こえにくい子どもに対する専門性の向上に繋がることになると思います。

…「今」の充実

## 継承してほしい「ことばの教室」の専門性とは

全難言協シルバー人材活用センター(仮) 西田 立郎

## ことばの教室の培ってきた専門性とは

私たちの仕事・専門性 「ことばの教室」が培ってきたこと

モレて特別支援「教育」 難言·発達 教育 「きこえ」や「ことば」の 正しい構音操作 発道凸凹の課題や 日本語体系 祖り感を入り口として 社会との折り合いのスキル を身に付ける 自己肯定感 障がい児教育の資産

私はことばの教室の実践の歴史から、その専門性は訓練的な領域を 包含した「教育」としての専門性だと考えています。

担当者の永遠のジレンマとして「治してあげたい⇒治せない」があり ます。そのために日々悩み研修に邁進し力をつけることは必須ですし、 終生日々精進という世界でしょう。反面、もし長い期間通級しても「治 らなかった」場合、その子の時間は全くの無駄0なのでしょうか。全 「できななそうでできること」を提示し、難い、書き、俳略する。…「未来」への機能 国のことばの教室には「6年間通級したけれども治らなかった。でも、

通えてよかった。ありがとうございます。」と親子で退級していく逸話があります。また,2010 年全難 言全国大会長野大会基調対談での「ボクシング・デイ」で平成 20 年第 18 回椋鳩十児童文学賞受賞し た樫崎 茜 さん(ことばの教室卒業生)からの「ことばの教室は私にとって、人生ではじめて絶対的 肯定感を得た場所です」ということばは,私たち担当者にとって最大の賛辞だと感動しました。

たとえ「治らなかった」としても「ぼくは大丈夫」「わたしはやっていけそう」という揺ぎ無い自己 肯定感を育めないことばの教室こそ専門性に欠如していると言わざるを得ません。

「自己肯定感を育む」ことについては、国立特別支援教育総合研究所との共同研究や私たち全難言 全国大会での講演などもいただいた京都大学名誉教授鯨岡峻先生の「かつて子どもであった(=故に 主観的に子どもの心を理解できる可能性をはらむ)大人が,まず子どもの心を受け止め,その上で大 人の願い(課題)を伝える。すると、自分をしっかり受け止めてもらえたと実感できた子どもは自か ら大人の願い(課題)に向かうようになる。」という関係発達論が大きな示唆を与えてくれます。

#### 「ことばの教室」という看板を背負う-治せる力は身に付けよう!-

#### Ⅰ 構音検査に熟達する

構音指導の腕を磨く前提として、子どもの構音の何が問題なのかを明らかにすることが大切です。 その最も重要なスキルが構音検査です。構音検査は、構音障害に関わる臨床家の共通言語ともいえる 大切なことですのでしっかり身に付けましょう。



基本的には,千葉テストセンター発行の新版構音検査が使われます。ちなみに,「こ とばのテスト絵本」はことばの障害全般についての選別検査ですので、構音障害を深 く検査することはできないことを承知していて下さい。 ことば。テストえほん

さて、構音検査をどのように熟達するか!それは「検査の手引き」を 遵守して、数多く実施(体験)すること以外ありません。これを前提に いくつか修行ポイントをお知らせします。

#### 1.誤りに気づくセンスを高める

対面の検査や録音・録画したものを一人で黙々と繰り返しても腕はあがりません。それは,子ど もと同じで分からない(弁別できない)ものは分からないからです。検査の研修として,仲間と一 緒に実施して評価を議論すること,力のある先輩と一緒に検査をして比較し,違ったところについ て説明を乞う。「そうなんだ」という体験が感度を上げ、腕を上げることができます。「分からない」 という自分の「弱さのカミングアウト」が非常に重要です。なお,構音障害のスピーチサンプルと して「口蓋裂の構音障害」(オーディオ CD) インテルナ出版が良い研修になります。

## 2.誤りを科学する

もちろん音そのものの弁別力を高めることも重要ですが、さらに科学的に分析して誤りを明らか にしましょう。つまり,正しい構音は「どこで」「どのように」つくられているかをしっかりと「見」

極めることが大切です。

ここでも,仲間や先輩と録画された構音の様子をスロー再生して,舌の動き等をしっかり分析し 正誤をはっきりさせましょう。音的には正しく聞こえているようでも、誤った構音操作がなされて いる状態もあります。これを見逃すと、自由会話レベルになって誤りが目立ってきて指導のやり直 しというケースが生じます。

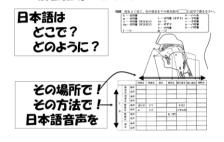
結論的に,構音検査は目と耳でしっかりと判断することが大切です。そうなると,リアルタイム で判断することは難しく、録画しておくことも重要です。その録画のアングルも、検査中の子ども の状態を把握する全体像も必要ですし、もちろん構音操作を把握するための口内が見えるようなア ップでの記録も必要です。

### 2構音指導にあたって

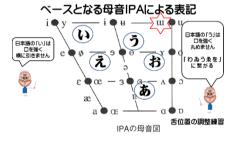
## 1. 音づくりのポイント 1 - どこで, どのように -

構音検査時に「どこで」「どのように」構音しているかを見極めたように、音づくりでは逆に「そ こで(正しい構音位置)」「そのように(正しい操作)」音を産生するよう誘導します。

#### 構音指導のポイント A to Z



# 構音指導のポイント A to Z



ここで、重要なことは左図のように構音位置がブロック的に表 されますが,実際の音の産生では | 人ひとり微妙なバリエーショ ンがあることです。そこで、自分自身の、まわりの家族、友人、仲 間の音の作り方の様々を観察して領域をはっきりさせた許容範囲 での正音の出し方のイメージを身に付けましょう。

さて、日本語母音は左図のように口内やや中央で音が作られま す。ですから,極端に口角を横にひいて狭めを強調したり,唇を丸 めたりすると逆に不自然になります。また、声や呼気についても、 力が入っていないのびやかな声立てとなるよう留意します。音作り では、表情筋をも含めて不自然な力を入れないことが重要です。

また,日本語音の特徴は子音+母音が基本であるため,子音だ け構音することは難しいと言われています。子音を構音したつもり でも、それは無声化したウ列音節ですので、母音「う」を強く円唇 化させてしまうと,子音単音を産生させたつもりでも日本古語「わ、 あ、う、ゑ、を」成分がまじり、不自然な音となってしまいます。 例えば/ka/をつくろうとして/kʷa/くゎ)となる指導ミスです。

#### 2. 音づくりのポイント2 - 誤音をイメージさせない-

# 構音指導の合い言葉 1 (「『か』の音をつくるよ!」

などと言わない 音づくり= 誤音の構音習慣を誘発させないこと

記号、絵、シンボルの活用! ステップ1 記号や絵、シンボルでしっかり音作り



### 構音指導の合い言葉 1

「学習(理論)による」習得

先生のモデル ➡ 子どもの反応 ← 評価・賞賛 ■ 繰り返し

オートマチックな反応 (正しい構音の獲得) ###a[เบเนล!] ・ 目標の明確化(どうすればよいのか) だけではなく。 「・・・していていいよ!」 担当者の即時評価力(目と耳) と構音操作を意識させ。瞬時の判断力 楽しさ ・繰り返しの創意工夫 (物?人?)

今ある力を十二分に発揮&チャレンジ

単音、単音節を導いていくにあたっての一番の留意点は、誤音 と強く結びついてしまった音韻(ひらがなを想起させる語音)をイ メージさせないようにするということです。

まずは、記号やシンボルなどを用いて『新しい語音』として正 音を産生させ,十分に定着した後に「ひらがな」と再び結び付ける。 その後の練習では「ひらがな」の文字や単語,短文を見ても,読ん でも,聞いても正音が出せるように繰り返し練習をします。

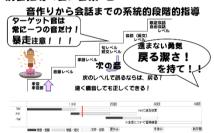
練習にあたっては,子どもの反応(構音)一つ一つに対して必 ず評価をしましょう。シビアな面もありますが,正しい構音を身に 付けるためには発した構音が「正しい」のか「誤り」なのかをはっ きりと返してあげる必要があります。「大体あっている」「ちょっと 違う」は存在しません。どちらかの評価を出さないことは,一生懸 命取り組んでいる子どもにきちんと向き合っていることにはなり ません。そのためにも、担当者は先に述べた「正しい音」のイメー ジ(耳),作られ方(目)をしっかり保持し,子どもの構音と常に 異同弁別をしていく必要があるのです。

厳密に「評価をする」といってもやはり子どものやる気・自己肯定感を育む場ですから、子どもの反応(構音)が正しいものとなるように導いていくのが務めです。そのために、担当者は「どのように構音するか」を分かりやすく伝えるとともに、正しい構音に対しては「そのように構音しているね」と返し、また、子どもなりの表現で「どのように操作したのか」を言語化させていくことにより「音」という一過性のものを子どもと共に科学していくことが重要です。

#### 3. 使えるようにするため



#### 構音指導の合い言葉 2



構音指導の目標は「自由会話で使いこなすことができる」です。

これを実現するためには、各指導レベルで「オートマチックに構音できる」ことを確認して次のステップに進むことを徹底してください。「オートマチック」とは「無意識で正しい構音が維持できる」と言うことです。「気を付ければ単語レベルでは正しく構音できる」は「単語レベルの習熟ができていない」ことを意味します。当然、次のステップに進んではいけません。

さらに、確認後次のステップに進んでも正音が作れない場合があります。ここは「根性」で練習をさせるのではなく、潔く下位(またはそれに準ずる)レベルに戻り、対策を講じ、再び力を蓄えて再チャレンジするようにします。

このように、ことばの教室では | 時間の指導の中で「該当練習レベルでは、誤り音を出させない!正しい構音をどれだけたくさん練習してもらえたか!」が担当者としての意地と腕の見せ所だと覚悟して子どもに向き合いましょう。

#### Ⅲ 二つのレポートを拝見して~専門性はすでに纏っている~

全国の担当者経験年数は5年未満が大半という状況の中,不安と隣り合わせの中で「どのようにしたら正しい構音を導くことができるのか」「どのようにしたら子どもが練習に取り組んでくれるのか。 そのための教材は,教具は…」と必死に努力されている先生方の姿が容易に想像できます。

その中で、お二人の実践発表は正しい構音を獲得させるための How to の研究と共に、その基盤であり目標でもある如何に子どもの意欲や肯定感を高めるかという「子どもを育む」視点を大切にしたレポートとなっています。

石塚先生のレポートでは、子どものニーズ・困り感が構音以外にも拡がっている現在、当事者として「まずは子どもの思いを先生がしっかり受け止める関係性」について、エピソード記述という手法で臨床場面を考察し、子どもが受け止められている安心感を基盤に構音も含めた課題に先生と共に自ずから向かおうと成長する姿が描かれています。また、友浦先生のレポートでは、誤りのプロセスを広く考察し、A児に合わせた指導法を検討し、A児のことばもキーワードにして二人で指導を紡いでいく様子が描かれています。さらに「お話しすることが大好きなのに、通じない思いに潰されるA児の思い」を感じ取り、通じにくさ・分かりにくさを包含したままでも、A児の思いを先生がしっかり受け止め一返すというやり取りを通して「分かってもらえるという自信や自分をそのまま出せる安心感や自己肯定感」が構音練習の中で、また、活動の中で育まれていった様子が伺われます。

お二人の実践の共通点として、子どもたちの成長が単純に構音指導の結果(治った喜びやできた喜び)によってのみ育まれたのではなく、指導中の「『障がいのある』ありのままの自分とそれを受け止め支えてくれる担当者との営みの中で育っている」ことも見逃すことができません。

お二人には失礼かもしれませんが、構音指導のスペシャリストとしての専門性は不十分なところも未だあることでしょう。けれども、この実践を支えたものは、先に紹介した鯨岡峻先生の言葉を借りれば「あなたが大事、あなたのことがいつも気がかり、あなたのことをいつも気にかけているという『根源的配慮性』」という子どもを相手にする教育・教師としての専門性に他なりません。

専門性が足りないとお悩みの先生方!そんなことはありません。専門性はすでに身に纏われているのです。教室で子どもたちが「あなた」を待っています。

## 第3分科会 吃音に関する指導・支援

# 吃音のある子どもへの指導・支援を考える

-教育(教師)に求められること-

国立特別支援教育総合研究所 牧野 泰美

## 1. はじめに

吃音については未だ完全には解明されていない点も多く、生理学、病理学、心理学、教育学、社会学等々の観点から多様なアプローチがなされており、医療や脳科学といった分野を中心に、原因・メカニズムの解明、治療ないしは症状を軽減させるための方法の開発・確立に向けた取組が日々行われています。現時点において、すべての吃音のある子どもの症状を確実に改善させる方法が確立しているわけではありませんが、上記により提唱されてきた様々な知見・方法を用いながら、医療の場だけでなく教育においても、子どもの話し方、つまる・つっかえること、いわゆる言語症状へのアプローチは様々に実践されています。症状が消失することを目指すか否かに関わらず、現状よりも楽な話し方を得ることは、吃音で困っている子どもにとって有益と考えられているからだと思われます。

現実には、症状に変化はあっても改善は見られないまま、吃音を抱えながら暮らしている子ども、大人は多くいます。この事実は、症状が完全には消失しないことも見すえて、つまり、吃音があることを前提に、周囲(家庭・学校・地域、さらには社会)の中で暮らしていく、生きていくために必要な指導・支援を行うことも重要であることを示しています。これは、子どもの自己性・関係性・生き方へのアプローチということが言えるかと思います。仮に、将来、症状が消失するとしても、あるいは言語症状へのアプローチの効果等によって、近い未来(数ヶ月後、数年後)に症状が軽くなることがあるとしても、今は、日々、学校や地域で、どもりながら暮らさざるをえない子どもに、ことばの教室は何ができるのでしょうか。そして将来も、どもりながら生きることを考えるとき、その支えとして、ことばの教室ではどのようなことを大切にすべきなのでしょうか。

今回の岡山大会では、吃音のある子どもへの指導・支援に関して、教育だからこそできること、教育に求められること、いわば「教育臨床」ともいうべき、教育的な関わりについて考えることを分科会の柱の一つとして計画されていました。予定されていた二つの発表内容にも、その柱が意識されていることがうかがえます。そこで、ここではとりわけ教育的な側面に視点をおいて、吃音のある子どもへの指導・支援について触れてみたいと思います。

#### 2. 教育要領・学習指導要領を根拠に

ことばの教室で行う指導・支援の中核が特別支援学校の「自立活動」に相当する内容であることは、今回の講演内容の稿において述べたところです。自立活動の目標を吃音の場合に当てはめて記せば、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、吃音による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基礎を培う。」となるかと思います。吃音による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要なことを学習するのですから、ことばの教室においては、個々の子どもの話し方、言語症状へのアプローチだけでなく、様々な事象が幅広く学びの対象・内容にな

ることは明らかです。特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)には、自立活動の内容「I健康の保持(4)障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」の例として、「・・略・・、自立活動担当教師との安心した場の中で、吃音について学び、吃音についてより客観的に捉えられるようにしたり、発達の段階に合わせて、吃症状の変化等の、いわゆる吃音の波に応じて、例えば、在籍学級担任に「どうして欲しいのか」等を伝える、その内容と伝え方を話し合っていったりすることが大切である。」と記されています。この例からも、ことばの教室における吃音のある子どもへの指導・支援は、個々の子どもに応じて、多様な姿・形があり得ることがわかります。

#### 3. 吃音のある子どもへの教育的関わりの視点

ここでは、吃音のある子どもへの教育的な関わりの視点について、自己性・関係性・生き方へのアプローチの観点から、いくつか触れてみたいと思います。

#### (1)子どもの「暮らし」、「内面」を見つめる

子どもが日々の暮らしの中でどのような思いを持っているのかを見つめることは重要なことです。「困っている」、「問題がある」、ということも、実は、子どもが抱えていることではなく、大人の目(大人の価値観)から見た子どもの問題である場合もあります。あるいは、子どもが「困っていない」と言ったとしても、それは、担当教師の前で、吃音を直視したくないことの表れかもしれません。担当教師に対して、自分を開ける状況にない、何でも話せる状況にない可能性もあります。もしかすると、子ども自身にとって、最も触れられたくない、隠しておきたい、弱みと感じていることを通して担当教師と関わるわけですから、そのことについて何か否定的な対応をされるのではないかという不安が少しでも子どもの側にあるとすれば、簡単には自分を開けない、話せないのも当然です。吃音ではなく子どもの存在そのものを見る必要があります。また、吃音の問題は「いつでもどこでも」ではなく、暮らしの中での、その場、その人との関係の中で生じている可能性もあります。子どもの内面の中での場や人や自己の認識、さらには場や人と自己との関係の認識によって影響されるとも言えます。子どもの暮らしを見つめ、暮らしそのものを支援するという発想が重要になります。

こうした観点から考えると、たとえば、クラスの友達との関係における困りごとについて対処法を考えるというような、吃音のある子どもにとって必要な課題を見極め一緒に考えること、そこに吃音についての専門性も兼ね備えた教師としての専門性が求められます。

### (2) 自己性・自己意識を支える

人はいつも今持っている力、今の手持ちの力で生きるほかありません。明日身につく力を、今日つかうことはできません。今は、今の力をやりくりしながらなんとか生きるしかありません。仮に、いずれ症状が消失することがあるとしても、今は、今の自分の力、すなわち今の自分の話し方で、どもりながらもなんとかやっていくという視点が必要になります。

吃音のある子どもが、今の手持ちの力をつかい、今の暮らしの中で自分らしさを肯定的に受けとめられる実感を味わえる時間を蓄積することが重要であり、子どもと担当教師の間のこのような関わりの積み重ねが、子どもが周囲の中で、周囲や自分と折り合いながら生きていく力になると考えられます。

#### (3) 吃音のある自分と向き合う

子どもが自分自身について考えていくこと、いわば自分研究を進めていくことは重要な取組になります。当然、吃音のある自分を見つめることになります。それは、吃音について、あるいは吃音のある自分についてどう思うかを問うことでもあります。そのためには、吃音につい

て知る、学ぶことも重要です。吃音のある他の子ども、他の人の吃音に対する考え方に触れることも大切な学びになります。吃音については様々な書籍もあり、またインターネットでも多くの情報が得られる現在、これらの取組は子ども一人だけでも可能な部分もあるかもしれませんが、吃音や自分自身に対する捉えがネガティブな方向へ傾く可能性もあります。その意味でも、一緒に学び、語り、考えるパートナーが必要です。そのパートナーの役割をことばの教室の担当教師が担えるのではないでしょうか。

## (4)子どもとの対話を実践する

ことばの教室の担当教師は、子どもと一緒に学ぶ、語る、考えるパートナーとして、対等な対話者であることも必要になります。子どもは担当教師との対話を通して、自分自身を発見することができます。対話を通して、吃音を、吃音のある自分を、見つめ、考える対象にすることができます。そして対話を通して、課題が引き出され、整理されます。対話の材料、対話の形は様々にあり、それを考え、見つけるのも教師の専門性と考えられます。

子どもの日常の暮らしを語り合うことが、吃音についての語り合いにつながることもあります。学校生活の中の一場面の対策を考えることも、他の吃音のある子どもの悩みについて考えることも、絵本に出てくる吃音のある子どものことについて考えることも、あるいは吃音を擬人化(キャラクター化)して、それがどんな性格をしているのかを考えることも、対話の材料になります。多くの教室で、対話型実践は行われているのではないでしょうか。

子どもが自分について考えを深め、たとえば、自分の声、ことばが、どうやって意味づけされてきたのかを考えたとき、それが周囲との関係の中で、ネガティブなものとして意味づけされ、形成されてきたとすれば、担当教師と対話し、考え合う中で、意味づけしなおすこと、自分を再構築することも、ことばの教室の一つの実践として考えられると思います。

### 4. ことばの教室(ことばの教室担当教師)の一役割として

吃音のある子どもにとって、ことばの教室を、吃音のある自分を見つめ、そのような自分が 周囲の中でどう過ごすか、どう存在するか、どう生きていくかを考える場、あるいは、考えて いくための手がかりを見つける場として捉えることもできるかと思います。そしてそのための 実践は、一つの決まったものがあるわけではなく、多様な姿・形があり得ます。その実践の姿・ 形、子どもとの関わりのありようを、担当教師は常に考える必要があります。ある意味、それ を考えるのが仕事といってもよいと思います。子ども自身が、吃音のある自分が生きていくた めに、自分が何を学んでいくとよいかを考えること、見つけること、それを支えるのも仕事と 言えると思います。これらの仕事はまさに教育の本質でもあります。こうした役割を果たして いくためには、担当教師自身の吃音観を見つめる作業が必要になります。この吃音観を見つめ る作業も含めて、吃音の指導・支援について、担当教師同士で語ること、対話することが重要 かと思います。それが、専門性の向上・継承にもつながると考えます。

最後に、今回、ここでは、言語症状へのアプローチについては取り立てて触れませんでしたが、本稿で触れてきたことを踏まえて考えれば、吃音の有無に限らず、より気持ちが伝わる、より気持が届く表現を目指すこと、自分の表現に磨きをかけること、自分の声、話し方を研究する、追究することは、自分を知ること、自分研究につながると考えられます。

#### 汝献

文部科学省(2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部).

## 通級指導教室への応援歌

## ノートルダム清心女子大学人間生活学部児童学科 青山 新吾

私は、ずっと以前に小学校で通級による指導を携わっていた者である。それは今から 15年近く前になる。それから時代は大きく移り変わった。では、その変化に伴って、通級による指導は,子どものことばの発達に関する指導は大きく変化したのであろうか? また、脈々と受け継がれていることばの臨床に関わる知見は、今も意味を成すのであろうか?

本稿では、時代の流れを意識しながら、上記の問題意識について考えることで、子ども のことばの発達を支え続けてきた通級指導教室担当者にとって必要な専門性を検討してい きたい。

### 1. 個に応じた指導とは

通級による指導は「個に応じた指導」が得意技である。

このことは、特殊教育の時代から通級による指導の法制化、そして特別支援教育からインクルーシブ教育システムの時代へと移り変わっても、揺らぐことがないところだろう。 しかし「個に応じた指導」と一口に言っても、実際には一括りにできない。

例えば、第 I に、ある子どもが、何かできないことを有しており、その「**できないことをできるようにする」ために「個に応じた指導」が成される場合で**ある。いや、これこそが、一般的に「個に応じた指導」として認識されていることではないだろうか。

しかし、それだけではないのである。もう少し細かく見てみよう。

第2に、ある子どもが**「周りと同じように合わせられるため」に成される場合**である。 これも「番目と同じく「できるようにする」ことを目的としたものである。

第3には、**「今できることを活かして子どもが生き生きするため」に成される場合**である。これは前者2つとは違う。今持っている手持ちの力で、現時点での子どもが生き生きと生活したり学習したりできることを目的としているからである。これは、その子どもが自分らしさを発揮できるようにするためだとも考えられる。

このように、「個に応じた指導」と一口に言っても、実際にはその内容には違いがある ため一括りにはできないのである。

現在の特別支援教育において、これらの整理は重要である。実際の学校現場では、「個に応じた指導」の名の下で、上記の整理を意識せず、個別の指導計画の目標として「できないことをできるようにする」ための事柄が設定されることが多いからである。また同様に、子どもの実態を無視して、とにかく「周りと同じように合わせられるため」の目的でのアプローチが行われている場合もあるからである。しかし、実際には子どもが成長するためには「今できることを活かして子どもが生き生きするため」の「個に応じた指導」も重要な要素であり、また、その子どもが所属する集団内での子ども同士の「協働性」の中での成長も欠かせない。

通級による指導は、単に「個別に子どもを指導する」のではなく、その子どもの成長のどの部分をどのように担うのかという視点を有し、それを子どもたち一人一人に対して検討、整理、提案、実践を追究していけることが重要である。そのための力を身につけることが、通級担当者の専門性として求められている。

#### 2. エピソードを紡ぐ意味

当たり前であるが、通級による指導は「個に応じた指導」を得意とする。しかし、先述 したように、それは単に「個別に子どもを指導する」ことを意味しない。

一人の子どもの成長に寄与できる「個に応じた指導」は、オーダーメイドである。それ をどのように展開し、表現して周囲と共有できるのか。そのヒントの I つに「エピソード」 がある。

本大会の提案の中で鯨岡峻氏が提唱する「エピソード記述」が示された。本稿ではこの「エピソード記述」に限定することなく、「エピソード」を綴ったり語ったりするものとして捉えて展開する。

ここで1つのエピソードを示す。フィクションである。

小さい時から通級で指導をしてきた○○さん。気付けばもう小学5年生である。

人と話すのをとても苦手とし、話すことを嫌がっていた彼女も、今ではことばの教室内で、大好きなキャラクターのことをいろいろと教えてくれます。 正直に書けば、以前の私は、彼女のその話がよく分からず、キャラクターにも関心がなかったのです。 でも、毎回のように聞いているうちに、自分でもそのキャラクターをネットで検索して追究するようになっていて驚きです。そう言えば、以前の彼女は「~だと思う。どうしてかというと・・」って、なんでも話に理由をつけないといけないと思って、常に話形を意識して話していたのです。学校で話形を教わって、それが分かりやすかったらしいのです。 でも、授業中の発表じゃないんだから、いつでもそればかり意識していたら、話すのが楽しくなくなってしまいます。でも、今では、『このイラスト見て! これって凄いでしょ! だってこの色で塗ってあるもん・・・』なんて話で盛り上がっています。ここには、私に伝えたい「理由」がちゃんと入っているのです。

エピソードというものはとても魅力的である。

それは、エピソードにはその子と教師の「物語」いや、その子と周囲の「物語」が紡ぎ出されるからだろう。世界中で、ここにしかない「個別の物語」が紡がれる。そこには、単に子どもが何かをできるようになったことだけではない、その場面に生じている「意味」が見える。そして、教師も、単に「教える人」ではなくて、その物語に参加する一人の当事者となる。だから、教師自身の感情も、そのエピソードの中にことばとして示してみたくなるのである。

この図式は、本来は通級による指導に限ったことではないはずである。通常の学級でも園でも同じことである。そう考えれば「学級の人数が多いから個別の指導はできない」のではなくて、人数が多くても、子どもたちはその場面で「個別の物語」を紡いで生きている。その「個別の物語」にまなざしを向けようとする営みを教育と呼ぶのではないだろうか。

ちなみに、この世界観に立つと、悩ましいことが起きる気がする。子どもは、 I , 2回の指導で大きく変化しないし、子どもの成長は、脈々とした「個別の物語」の先にある。

しかし、誰かから、分かりやすい指導の成果を強く求められると、無理矢理に指導と子どもの成長を結びつけたくなるという悩ましさが起きるのではないか。通級担当者は、この悩ましさにいかに向き合っていけるのだろうか。もしも本気で向き合うならば、そこには教師としての自分自身と常に「対話」を続け、「教師とは何か?」「教育とは何か?」という問いを忘れずに愚直に進むという「専門性」が必要なのかもしれない。

### 3. ことばの発達とインクルーシブ教育

ことばには2つの機能がある。岡本夏木(1985)は「一次的ことば」と「二次的ことば」という整理を行った。「一次的ことば」とは現実の生活場面で、自分をよく知っている親しい相手との間で、一対一の「会話」を通して使われるもの。「二次的ことば」は、生活場面から離れて、不特定の他者に対して使われることばとされる。

通級による指導は、「一次的ことば」に対しては明らかに得意としているだろうが、「二次的ことば」にはどうやって立ち向かっているのだろうか。

「~ができる」 → それを使う ↓ 二次的ことばの発達

一般的には、こういった図式が考えられるだろう。しかし、子どもの立場から考えると、 これで「二次的ことば」が使えるようになるのだろうか。

そこで考えてみたいのが、インクルーシブ教育の意味である。

青山(2019)は、特別支援教育が「個別のアプローチ」のみならず「集団へのアプローチ」や「子ども同士の関係づくり」も内包するかたちに拡大してきていること、そして「個別へのアプローチ」と「集団へのアプローチ」のバランスが重要であると指摘した。また学級経営と特別支援教育の視点の『融合』が重要であり、多様な子どもたちが生活し、学べる環境をつくろうとすることが、「個別のアプローチ」と密接に関連すると述べた。

これらの指摘は、インクルーシブ教育すなわち、「徹底的な個への関心」と「緩やかな協働性」によって、すべての子どもたちが成長していける教育と重なっている。特別支援教育の充実は、インクルーシブ教育を進める重要な要素の I つなのである。

インクルーシブ教育は、一人一人への「徹底的な関心」によって進む。その際、今回提案されているような、エピソードによる「個の物語」紡ぎは、「徹底的な個への関心」を具体化する I つの方法になると考えられる。そして、その「個の物語」の中に、通常の学級の担任を始めとする、その子どもの生活場面での人間関係が登場することも大切になるだろう。それは、単に「マスターしたことを活用する」場所の人でもなく、また、通級による指導で行ったことを「伝えられる人」でもない。子どもが通級による指導で見たこと、聞いたこと、感じたこと等々を共有できる関係として登場するのである。例えば、通級による指導で作った「番組」のリスナーが通常学級の先生や子どもたちであるといった人間関係が登場するとおもしろい。これこそが、「緩やかな協働性」である。こういった視点が、通級による指導の専門性には必要であり、今後に期待するところである。

### 【参考文献】

青山新吾(2019)通常の学級における特別支援教育~その基盤となるもの~,兵庫教育 2019.12 月号, 兵庫県教育委員会

岡本夏木(1985)ことばと発達,岩波新書

## 第5分科会 学習障害 (読み書きの困難さ) に関する指導・支援

「夢の」第49回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会岡山大会に寄せて 通級指導教室で指導・支援を行う担当者として大切にすべき専門性とは

岡山県津山市立北小学校 吉田 英生

新型コロナウイルス感染症の影響から本大会が中止となりましたことは、大変残念です。全国から日々、真摯な実践をされておられる先生方が参集し、今、学校ではどのような子どもの課題があり、どのような教育実践がなされているのかを、発表を通して、参加者一人一人が考え、明日の実践へ生かすヒントを見つける貴重な機会を見送らざるを得ませんでした。

しかし、機関誌「きこえとことば」の中での誌上発表ができることに、全難言協事務局、そして、大会実行委員会の先生方に感謝申し上げます。

さて、人が集い、そこでの出会いは、自分一人では見つけられなかった夢のような世界が広がることもあるものです。

貴重な紙面をいただきましたので、通級指導教室を 10 年間担当した経験を振り返り、通級担当者の「専門性」について考えてみました。

通級指導教室で出会う子どもとその保護者は、「できないこと」があって教室の門をたたきます。「できないこと」により、「生活上の困難」や「学習上の困難」を生じることとなり、教室で学ぶことに難しさを感じたりとか、友だちとの関係に苦しさなどを感じたりすることが多くなります。通級指導教室での教育実践は、「『できない』から始まる教育」です。

しかしながら、現実にある子どもの「できないこと」だけに目を奪われてしまわないことはとても重要です。出会った一人の子どもには、夢もあるでしょう、好きなことも、得意なこともあるでしょう、日々何かを楽しみにして暮らしてもいるでしょう。

通級指導教室の担当者は、できないことだけに目を奪われず、**できることや好きなことも知った上で教育実践にあたってほしい**と思います。

私は発達障害「学習障害等(読み書きの困難さ)に関する指導・支援」分科会のコーディネーターです。私が出会ったディスレクシア(読み書き障害)がある児童のことをお伝えし、先生方の今後のご実践のヒントにしていただければ幸いです。

#### 専門性その | 想像力

子どもたちには、それぞれの日々の暮らしがあります。文字が読めない困難さは、その子ども の暮らしにどのような影を落としているのでしょうか。

私が、I5年前に通級指導教室に赴任し出会った3年生は、おしゃべり好きで、計算は速くでき、運動も得意でしたが、漢字は何一つ読めず、書くこともできませんでした。

想像してみましょう。通常の学級で教科書を開き、毎日学んできた2年間の大変さはいかばかりであったでしょうか。この子どもは、私が赴任する半年前の9月に通級指導教室の教育相談を

受けていますが、半年間は通級指導を受けることはできませんでした。制度や担当者の都合が通級指導教室に通うことの壁となったのならば残念なことです。想像される日々の教室での困難さを軽減するために、出会った「今」からニーズに応じた教育の機会につなげる熱意が担当者には必要です。その熱意は、この子どもへの指導方法を創造するエネルギーにもなります。

右の写真は、その子どもがモコモコペンで書かれた漢字を 手で触わり、触覚から文字の形を学んでいる場面です。3年 生なのに、習っていない「丸・橋・吉」などの文字が、なぜ あるのでしょう?

この子は、学級での暮らしにある「配りもの」という係ができませんでした。漢字がわからなくて、正確に友だちのノートを配ることができないので、それができるようになることが「夢」の一つだったのです。だから、初期の指導で、身





近な人の名前に使われているこれらの文字を意欲的に覚えようとしていたのです。

通級指導にあたる時、その子どもの教室での様々な場面が皆さんは想像できますか?その場面で棘のように刺さっている「困難さ」を乗り越えるための力を育む指導方法を創造することができますか?指導法の開発「創造力」も大切な専門性ですね。

『この子のため』から新しい実践は生まれます。

#### 専門性その2 行動力

子どもの暮らしや学校での学び方を実際に見聞することも大切です。想像していたこと以外の「困難さ」を発見することができることがしばしばあります。

在籍校の担任と電話で話す、学校を訪問し授業を参観するなどの時間をつくり、自分から動くのです。「自発的に動くことができる行動力」、これが2つ目の専門性です。

気がついたら動く。

必要だと感じたら動く。

教えを乞いに動く。

その行動力は、在籍校との行き来だけの話ではなく、教育実践を広げることにつながるはずで す。

ディスレクシアの2年生の在籍校での授業参観をさせてもらった時に気づいたことがありました。その授業は、テストの時間だったのですが、テストができて余った時間は学級文庫を読んでよいことになっていました。彼は、教室の後ろに置いてある絵本を手に取り、絵だけをながめてページをパラパラとめくっては、席を立ち、次の絵本を手にとり、絵だけ見ては本を次々と取り換えていました。読むことができない子どもにとっての余った時間の過ごし方にも、担任の配慮と工夫が必要であることに気づかされました。学級文庫に置く本を地図や写真集に広げたり、迷路のプリント、写し絵などをさせたりしてもよいかもしれません。通級指導では、この子どもの好きな何冊かの絵本に頻出する単語を読む練習をしました。それだけでも、ながめるだけの絵本ではなく、読む絵本が増え、絵本の読み聞かせは家庭での楽しみの時間ともなっていきました。

気がついたら教育実践につなげ、子どもの「学習上の困難」や「生活上の困難」を変えるきっかけをつくる、教材がなかったら作る、定められた個別指導計画の様式だけで足らなければ必要な項目を加えて実践をまわしていく、アセスメントの仕方や指導技能を学ぶために足を運ぶなどの積み重ねが教育実践を広げていきます。

アセスメントは大事です。できなさの背景を「特性」から読み取る分析的な目とともに、「できなさ」が崩している子どもの暮らしの全体性を回復させる俯瞰的な目も必要です。アセスメントは、一人の子ども(家族)のストーリーを読むような全体性+一挙手一投足や一瞬を見る分析力です。全体と部分、癒しと鍛錬は両立します。

### 専門性その3 ポジティブカ

行動すると人とのつながりもできます。通級指導教室担当者は、校内では一人担当であることも多く、悩みや苦労を共有することができにくいかもしれません。3つ目の専門性は、そんな孤立感に耐える「忍耐力」ではなく、**どのような環境であろうとよさを感じられる「ポジティブカ」です。** 

一人だからできないこともあるでしょうが、一人だから自由に実践展開ができる。**あなたの「得意」を活かしましょう。子どもの「好き」を共有しましょう。**子どものことを考えていれば、「一人でもやろう」とエネルギーが湧いてきます。

「一人の大きな一歩より、みんなの小さな一歩」って言いますね。全難言協は、「はじめの一歩」研修会で、全国の「一歩」を集めて、今後の人たちにもつなげようとしています。最初は、ディスレクシアの指導を五里霧中のように感じてもよいのです。そこにいる子どもへの最適の指導のヒントが今はネットの中にもいっぱいあります。動きましょう、創りましょう、笑顔で子どもを迎えましょう。

教育実践は、まず子どもや保護者の今の暮らしや学びの難しさと「同行」することからです。 実践の課題やわからないことは、次々と出てきますが、出てきたら一つ一つについて自らが学ぶ ことを繰り返すのです。専門性として、学習障害についての知識や技能があることが大切ですか ら、本を読みましょう、研修会に行きましょう。読んで、学んで、常に時代の最先端にも接し、 最前線である教育現場で生かしていきましょう。「必ず子どもは育つ」と信じて、その力を引き出 すことができる教育的力量を自らが持てるようになることを夢見てください。

私は、「一人の大きな一歩とみんなの小さな一歩」の方が、もっといいと思っています。

私の前には大きな一歩を標された何人もの先生がおられました。ステイホームの今、機会あれば赤茶けた昭和の本を読んでみてください。大石益男先生、伊藤隆二先生、谷俊二先生、糸賀一雄先生…。そこに記されている「言葉」から聞こえてくる心意気があると思います。

私は今年度末で定年退職です。IO年間通級指導教室担当をできたことは誇りです。来年からの道はまさに「五里霧中」ですが、私も今までの経験を活かし、学び続けることを夢見て歩みたいと思います。

私の道標となった日本の自閉症療育黎明期を歩まれた十亀史郎先生の言葉を結びとさせていただきます。

「自閉症児を特別なものとして見ることを止めたとき、かれらがよく見えてくるということを 最後に言っておく」(十亀史郎)「僕が自閉語を話すわけ」片倉信夫著 学苑社 平成6年巻頭言より

## 第6分科会 幼児教室におけることばの発達に関する指導・支援

## 幼児の言語臨床から考えること

京都市児童館学童連盟事務局 岡崎 達也

#### 1) はじめに

京都市児童館学童連盟の岡崎と申します。私は昨年3月まで京都市児童福祉センター発達相談所で発達障害児の地域支援を担当していました。私の職種が示す通り、児童福祉センターに就職後、はじめの20年間は幼児の言語訓練や療育スタッフとして、現場の仕事をしていましたが、その後相談担当に異動し、言語発達相談や保育園・幼稚園のサポート業務を担いました。こうした仕事をしていた関係で、現在は学童保育の場面における発達障害児のサポートや現場職員に対するコンサルテーションを担当しています。今回の全国大会の準備段階では2つの幼児のケースレポートを読ませていただき、幼児の支援を担当されている皆さんにお伝えしたいことを記します。

### 2) 発達障害の概念の変化と幼児期の支援

私の学生時代から考えると、言語障害の考え方も大きく変化してきました。言語発達障害(言語発達遅滞)・構音障害・吃音などの様々な言語障害の診断カテゴリーがありますが、発達障害概念の発展に伴い、これらの言語障害が発達障害の中に組み込まれ、様々な発達特性との関連を考えることが必要になってきました。たとえば機能的構音障害が単に構音の課題を示すだけではなく、発達性協調運動障害や読み書き障害との関連を検討する必要があります。異常構音の相談ケースの中には、口腔器官の協調運動の遅れが背景にあり、同時に想像力の障害が明確になったことで、自閉症スペクトラムの診断につながるケースもありました。

言語障害は現象的にとらえやすく、保護者も課題に気付きやすいのですが、その一方でその状態が 様々な発達上の課題と結びついている場合があることを見落としてはいけません。

支援者が子どもの状態を多面的にとらえ、予測される可能性を考慮して、子どもや保護者の支援に当たる必要があります。

私も京都市職員時代に厚労省の発達障害施策の研修を長期にわたって受けてきました。当初は自閉症スペクトラム・学習障害・ADHD に関する話題が中心でしたが、徐々に発達障害の状態像が多様であり、様々な特性が併存していると考え方が示されるようになりました。つまり診断名のみでは説明できず、特性に関する評価が重要視されるようになりました。

#### 3) ことばの遅れが意味するもの

乳幼児期の相談にことばの遅れがあります。言語聴覚士の領域では言語発達障害(以前は言語発達遅滞)と言われている子どもたちです。乳幼児健診において、ことばの遅れは保護者にとっても現象的にわかりやすい状態ですから、相談に結び付きやすいケースが多いとも言えます。ところが3歳児健診時にことばが増えてくると、大丈夫と判断されてしまう場合が多くみられます。私は地域の児童館や保育所の子育て相談のスタッフとしてお手伝いをしていますが、相談に来られた子どもたちの状態を見ると、

社会性の発達の偏りなど行動上の課題がみられ、単純に話しことばの遅れとは言えないケースがほとんどです。特に I 歳すぎの相談ケース (ことばの相談以前のケース) では、共同注意行動の課題が目立ち、2 歳以降のことばの遅れは、その後の状況と思われるケースが多いように思います。その後発語が急増して(catch up)、課題が解決されたように見える場合でも、過去に一時期でもことば遅れの経過があったことは、子どもの様々な発達特性の可能性を示す重要な指標であると思います。保護者の不安をいたずらに煽ることは避けなければなりませんが、支援者として「ことばが増えてきたから、大丈夫」という安易な判断も慎まなければなりません。子どもの経過を長いスパンでとらえ、その変化に応じて、的確な助言や支援を継続することが大事だと思います。

### 4)評価を考える

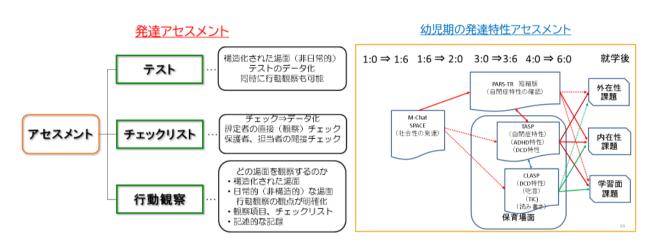
発達検査や知能検査、特に最近は認知特性に応じた様々な検査が開発されて、多様な発達評価ができるようになりました。その一方で検査の結果のみにふりまわされないことも大事だと思います。幼少期発達検査において遅れが見られたケースが、加齢に伴って発達指数が上昇し、平均範囲のレベルを示すこともよくあります。それは発達の課題が改善したことを意味しているのではなく、発達特性が検査課題の遂行に働いた可能性を示しています。つまり子どもの反応に発達特性や認知特性が反映されているかどうかを考慮することが大事なのです。検査場面の行動特徴や課題解決のプロセスの観察と日常生活(家庭・集団場面)の行動特徴を吟味することにより、その子の特性が見えてくると思われます。

最近学童保育の巡回相談を担当すると、対象児の心理検査結果報告書を読むことがよくありますが、そこには検査データ結果やその解釈が詳細に記されています。言語聴覚士の立場から読むと感心させられることしきりです。ところがよくよく考えてみると、日常の子どもの状態とどのように結び付けて、その検査結果をとらえるのか、言わば総括的な「見立て」が書かれていないのです。当たり前のことですが、子どもの状態に関する様々な情報や観察を統合して、その子の特性や課題を検討しなければ、次の支援に活かすことができません。医学的な診断ではありませんから、子どもの状態を一方的に決めつけることは控えなければなりません。しかしその時点の情報から一定の見立てを検討しなければ、保護者や保育者への助言や具体的な支援に結びつきません。「木を見て森を見ず」という格言がありますが、これは専門職が陥りやすい課題をよく示しています。専門職として私自身も戒めることばとして、常に意識しています。

さて子どもの認知特性を評価する多様な検査ツールが開発され、臨床現場でも利用されるようになりました。しかし乳幼児の場合には、年齢的な限界がありますから、検査を多用しすぎることは好ましくありません。発達検査を軸としながら、できるだけ子どもに負担を与えない範囲でテストバッテリーを組む必要があります。私も言語聴覚士として、言語発達遅滞検査や絵画語彙発達検査(PVT)、構音検査等の言語機能の評価ツールを利用してきました。一方で子どもの行動観察や保護者・保育者の情報により発達特性を評価するツールが紹介されるようになりました。 | 歳前後から2歳まで適用されるM-Chat (Modified Checklist for Autism in Toddlers)、子どもの遊びの状況から社会性やコミュニケーションを評価する SPACE(Short Play And Communication Evaluation)、3歳児健診以降で利用される PARS-TR

(Parent-interview, ASD Rating Scale - Text Revision), さらに保育園・幼稚園から小学校への橋渡しをする TASP (Transitional Assessment Sheet for Preschoolers) や CLASP (Check List of Obscure Disabilities in Preschoolers) といった評価ツール等です。これらの評価ツールは,厚労省の発達障害支援施策の一環として開発や紹介されてきたもので,今後全国的な普及が望まれています。

これらのツールは診断ではなく、発達特性の可能性を推定し、支援が必要かどうかを見極めることが目的となっています。メリットとしては子どもの遊びや行動観察、保護者や保育者の面接で評価できるため、乳幼児に対する負担がかかりにくいことです。特に TASP は保育場面における支援に有用で、年少から年長までの発達特性を外在性要因(周囲を困らせやすい特性)内在性要因(子供本人が困りやすい特性)学業要因(就学以降の学習に対する影響)の3点から評価し、就学支援にも活用できます。また CLASP は年長時の吃音・チック・協調運動課題・読み書き課題等の特性を評価し、就学以降の支援に活かすためのツールです。発達検査や言語面の諸検査と必要なテストバッテリーを組み、子どもの支援に活かすことが大切だと思います。以下の図にアセスメントの構成と乳幼児期の適用の考え方を記しました。



## 5)おわりに

今回の2つのレポートを読みながら、このケースの発達状況 (発達検査のデータという意味ではなく)を総合的にどのようにとらえているのか、明確化する必要があるように思いました。たとえば不安の強さ・チック・吃音などの状態が他の情報とどのように関連しているのかをとらえることが大事です。私も現在の仕事において、学童保育場面、学校場面、家庭場面で子どもの様子に違いがないかを注意深く情報収集します。同様に幼児期では面接場面・保育場面・家庭場面の状況を把握した上で、先述したアセスメントを総合的に検討し、子どもの状況について支援課題を判断することが必要です。ただし保護者にどのように伝えるのかは、その内容とタイミングについて慎重な配慮が求められます。

子どもの状態は加齢により変化します。その変化を当初考えていた課題と照らし合わせながら、再検討することになります。こうしたプロセスを繰り返しながら、就学支援に結び付けていくことになります。

子どもの発達状況を考える上で、全般的な発達レベルとともに、特に自閉スペクトラム特性とりわけ 想像性の課題のある子どもが潜在的にかなり多いことに注意が必要です。これは医学的な診断としての 自閉スペクトラムに該当するかどうかではなく、想像性の課題が保育場面や学校場面における生活の適 応を大きく左右し、将来的にメンタルヘルスの問題につながりやすいからです。また診断名があったと しても、そこにとらわれずに他の特性の可能性も考慮し、多角的に子どもの状態をとらえることが重要 です。学童保育の状況をみているとそのことを痛感します。こうした視点からケースレポートを読み直 していただくと幸いです。