

知的障がいをもつ児童の音声言語表現の 拡大を目指した指導のあり方

松浦みどり

Midori MATSUURA

Guidance for Student with Intellectual Disability to Expand Spoken Language

【 要 旨 】

本研究では、音声言語表現の拡大に必要な能力と、それらの発達を促す指導方法について検討することを目的とした。行動観察や教師からの聞き取り等に加え、文法的知識やコミュニケーションについての評価を「言語・コミュニケーション発達スケール (LC スケール)」等の客観的な指標を用いた実態把握を行い、音声言語表現の拡大を阻害している要因を検討した。対象児のアセスメントに基づいて音声言語表現の拡大を目指した指導を行った結果、学習以外の場面でも学習した内容を生かした表現をして伝えたり、より正確な文章にして伝える行動が増加したりした。指導終了後の LC スケールでは「語連鎖の理解」「状況画の理解」等の課題で得点が増えた。他者とのコミュニケーションをベースに文法的知識をあわせることで音声言語表現の拡大を促せることが示唆された。

【キーワード：音声言語表現の拡大 知的障がい 文法的知識】

I 研究の目的と方法

1 問題の背景

障がいや発達の遅れのために、音声言語表現の拡大につまずきのある子どもたちがいる。「ことばの発達とは、単一の発達基盤に支えられているのではなく、複数の要因が複雑に絡み合いながら達成されている」と大伴 (2010) が指摘するように、原因として、障がいの種類による特性、認知発達の問題、過去の学習の積み重ねの状況、意欲など様々な要因があると考えられる。ことばの発達はあらゆる領域の発達を土壌とし、また、発達のあらゆる側面に影響を及ぼす (長岡, 2001) ことを考えると、知的障がいをもつ子どものことばの発達を促すことは、子供の全体的な発達を促す点において重要な視点と言えるであろう。

小山 (2000) は、健常児において1歳後半頃に語彙が急増することを「ボキャブラリー・スパート」

とし、この時期には1日に数多くの新しい語を獲得し、語彙が爆発的に増加すると説明している。しかし「知的障がいのある子どもでは語彙は徐々に増え、ボキャブラリー・スパートが見られない」という指摘 (村井, 1987) もある。これについて小山は、ボキャブラリー・スパートは前言語期の他者認識の発達を基盤としており、日常生活経験を広げながら好奇心を高めていくことを大切にしながら関わっていくと、知的障がい児においてもボキャブラリー・スパートといえるような語彙獲得期におけるひとつの質的転換期が見られたと報告している。他者との関わりを通して物と物、物と人との関係を理解したり、相手の動作等とことばとが結びついたりして、語彙が増えていくということであると言えるのではないだろうか。

また知的障がいをもつ子どもの語連鎖や統語について綿巻 (2001) は、健常児とダウン症児を比較

し以下のように述べている。「ダウン症では二語発話段階に達してからの遅れが大きく、文法発達が加速されない。文法発達水準は、語彙や知的機能の発達水準から期待されるよりも低い。知的機能が低いほど、文法発達の遅れがいつそう大きい。それは、語の文法化の遅れと発話処理容量の制限に起因すると考えられる」。そして文法の発達支援について「語の文法的性格に気づかせてその発達を促し、それを構文解析や発話産出に利用する力を伸ばすのがよい」とし、同時に「ことばも文法も他者とコミュニケーションしあうなかで発達する」と述べている。綿巻のこれらの指摘は、他者とのコミュニケーションをベースに文法的知識を合わせることで、発話の発達を促せるということを示唆していると言えるであろう。

以上のように、ことばの発達には認知的な発達、知的機能の問題、好奇心に基づいた活動であるか等、様々な要因が絡み合っているとと言えるだろう。ことばの発達を促すには、個々の子どもの現在の状態やつまづきに依りてその要因を探り、適切なアセスメントに基づいた指導を行うことが重要であろう。

2 本研究の目的

本研究では、ことばの発達の要素のうち音声言語表現の拡大に焦点化する。行動観察や聞き取りに加え、文法的な評価やコミュニケーションについての評価を「言語・コミュニケーション発達スケール(以下LCスケール)」等の客観的な指標を用いて実態把握を行う。これらのアセスメントを通して音声言語表現の拡大を阻害している要因を明らかにし、音声言語表現の拡大に必要な能力と、それらの発達を促す指導方法について検討する。

3 研究方法

B特別支援学校の小学部女子児童A(以下A児)を対象に事例研究を行う。

- (1) アセスメント結果に基づき音声言語表現の拡大に必要な力についての仮説を立て、指導内容や指導場面を検討する。
- (2) (1)の結果に基づき、毎週1回(30分程度)指導を行う。ビデオ撮影等により記録をし、音声言語表現の変容を促す要因を検討する。

II 事例研究

1 手続き

(1) 対象

A児 B特別支援学校 小2 女子

障がい名 脳梁欠損 合指症 多指趾症

① 実態

担任教師からの聞き取りと授業時間等の観察により、以下のような実態が見られた。

- ・話したい意欲が強く、家での様子を教師に伝えようとするが、ことばが出てこず話し始められないことがある。担任教師から「〇〇したの？」等質問されたことにうなづくことで答え、「昨日、××と△△に行って〇〇したんだね。」というような形に担任教師に話したい内容をまとめてもらう支援を受けることが多い。
 - ・友達の言ったことばや様子をよく観察しており、教師からの質問の意味が分からない時には友達の言ったことばを模倣することがある。
 - ・授業中のつぶやきや、教師からの質問に回答する時には、単語で発声することが多く、「形容詞+名詞」等、語連鎖させて話すことはほとんどない。
 - ・問いかげに答えるのではなく、自発的に単語以外で発表する場合には、用言を修飾する格助詞(を、に、で)を使って話すことが多い。係助詞(は、も)、接続助詞(て)、仮定を表す助動詞「たら(「た」の仮定形)」等を使うこともある。
 - ・報告や発表をする際の決まった言い方(「〇〇をして楽しかったです。」「一生懸命△△をしました。」「□□をください。」等)を活用し、○△□の部分を変えて文章を作って話すことができる。
 - ・学習時に友達と、「〇〇さん、お願いします。」「どうぞ。」「ありがとう。」等のやりとりをすることができる。
 - ・洗い物をしている時に「きれいになったな。」と言って洗い終わったり、まな板を運ぶ時に「重た〜い。」とつぶやいたりすることがある。包丁を使って野菜を切る自分を「お母さんみたい。」、プチトマトを見て「梅干みたい。」と例えを使って表現することがある。
 - ・一斉授業での口頭の指示で行動に移せないことがあるが、個別に指示を出すと行動できる。
 - ・文字に興味をもっているが、一字一字の文字を読むことや単語をまとまりとして読むことはまだ難しい。(自分の名前はまとまりとして読むことができる。)
 - ・直前の会話や場面から関連することを想起することがあると、唐突に声に出して伝えたり行動で表したりすることがある。
- これらの実態より、A児が音声言語表現をする際

の問題点を次のように考えた。

- ・伝えたいことがある時や質問された時に、単語(名詞、動詞、「あれ」など)しか出てこず、言いたいことが伝わりにくい時がある。
- ・一斉授業において、教師からの指示や質問の意味が分からないことから答えにくいことがある。

② 心理検査

聞き取り、観察による実態把握により、前述のような問題点が挙げられた。より詳細な実態把握を行うために、新版K式発達検査に加え、ことばの発達を総合的に評価するためにLCスケールを行った。

(ア) 新版K式発達検査 (H25.10 実施)

- ・姿勢・運動 2:0, 認知・適応 3:5, 言語・社会 4:0, 全領域 3:6
- ・「色の名称」「左右弁別」についての問いは通過であったが、日常生活では間違えることが多い。身の回りの物の名称は言えるが、絵の説明や「○○の時どうしたらいいか。」等の問いに答えることは難しい。

(イ) LCスケール (H26.7 実施)

LCスケールを実施した結果は「発展期前期」であった。これは、より抽象的な語彙を獲得し、助詞・助動詞による複雑な表現へと展開しつつある時期である。

表1 LCスケール結果 (7月実施)

結果	総合 得点 *1	領域別結果		
		言語表出	言語理解	コミュニケーション
総得点	69 (131)	22 (47)	14 (46)	33 (38)
LC年齢 (LCA) *2	3:4	3:6	2:6	4:5
LC指数 (LCQ) *3	44	46	33	58

*1 総得点()内の数字は、全問正解時の得点を表す

*2 LC年齢・粗点を年齢的な尺度で表したものの、ことばの発達水準。

*3 LC指数・子どもの生活年齢と同一の群の中で、対象とする子どもが平均的な発達を遂げているのか、あるいはより進んで(もしくは遅れて)いる場合には、どの程度発達の平均値から離れているかを示す指標。

領域別の総得点、LCA、LCQを比較すると、コミュニケーション>言語表出>言語理解となっている。

下位領域については「コミュニケーション」以外は無得点が多かった。「語操作・談話」では満点で通過した課題はなく、より難しい課題として設定されている「音韻意識」については実施するに至らなかった。「語彙」「語連鎖・統語」ともに、「言語表出」と比較して「言語理解」に関する課題で無得点であることが多かった。

③ 課題

LCスケールの総得点等の結果が、コミュニケーション>言語表出>言語理解となっているように、A児にとってコミュニケーション力が強みである反面、実際場面でのやりとりの状況から推測される程度ほど、実際には話の内容が、理解ができていない可能性が考えられる。また周囲からも「積極的にやりとりする＝話の内容を理解している」と受け取られる場合もあるであろう。行動観察においても自分から教師や友達に関していく様子が繰り返し観察されており、人と関ることを好む様子が見られたが、一斉授業における教師からの指示を理解できず、次の活動に移ることができない場面もあった。

発達の、語彙や語連鎖・統語が高次な段階になるにつれ、語操作・談話、音韻意識へと結びついてくる(大伴, 2010)とすると、語操作・談話や音韻意識の実施課題数自体が少ないA児はその段階にはまだ十分に至っていないと言え、語彙や語連鎖・統語へのアプローチが必要であると考え。語連鎖・統語も不通過の課題が多いので、特に語彙の力を充実させることが重要であると考え。

観察や聞き取りによる実態把握や心理検査の結果を踏まえ、A児の音声言語表現の妨がりを阻害している要因としての課題を、(ア)～(ウ)の3点と考えた。

- (ア) 確実に意味が分かることばの数が少ない。
- ・適切なことばが出てこず相手に伝えにくい様子が見られる。また、教師からの指示や質問に答えられないことがある。
- ・語彙の「言語理解」に関わる課題で不通過が多い。「語連鎖の理解」「3語連鎖の理解」が不通過。
- (イ) 抽象的な概念の理解が難しい。
- ・出来事に関する5W(いつ・どこで・誰が・何を・どうした)の質問に答えられない時がある。「疑問詞の理解」不通過。
- ・「量的概念の理解」「位置の理解」が不通過。
- ・「形容詞の理解(1)」が不通過。「長さが異なる3種類の絵から一番長いものを選ぶ。」という課題で

ある。「2択なら正解すると思われる。」という担任教師の考えも合わせると、「中くらい」の概念がまだ難しいと考えられる。

(ウ) 自分や人が話した内容や経験したことを音声言語で表現する際には、写真等の手がかりがあった方が想起しやすい。

- ・文字を読むことが難しい。
- ・「文の復唱」は通過しているが「語連鎖の理解」「3語連鎖の理解」等は不通過。意味内容をしっかりと聞き取ることが難しい。
- ・写真や選択肢の提示があると、「どこ」「誰」「何」の質問に答えやすくなる。

(2) 仮説の設定

現在A児は様々な事象に対する好奇心があり、自分が経験した出来事について伝えたり、人とかかわったりしたい気持ちが強い。説明する力がついて、「伝えたい内容をより明確に伝えられるようになる」と相手にもっと伝わる」という意識をもたせるように配慮した上で、次のような力が重要と考える。

① 音声言語表現を拡大するために必要な力

(ア) 動詞、形容詞を中心とした語彙を増やしたり、語彙同士のことばのイメージを結びつけたりする力

(イ) 形容詞+名詞など語連鎖をさせて表現したり、その意味内容を読み取ったりする力

(ウ) 経験を思い出したり、聞いた話の概要をつかんだりして、疑問詞(5W)の質問に答えられる力

② 仮説

上記(ア)～(ウ)の力をつければ語彙の理解力が増し、音声言語で自分の経験を話す時に教師からのより少ない支援で話しをたり、会話の意味内容をつかみやすくなり、音声言語での適切な表出が増えるであろう。

(3) 方法

仮説に基づき、音声言語表現の拡大を目指し、A児の指導を行う。

① 期間

平成26年9月～10月前半をI期、10月後半～11月をII期と分ける。

② 仮説に基づいた教育実践内容

仮説に基づき、それぞれの力をつけるための指導例を『言語・コミュニケーション発達の理解と支援プログラム 領域・支援目標別活動データベース』

(大伴・林・橋本・菅野, 2008)を参考にして指導内容を検討した。担任教師と話し合い、実際に指導

するにあたり、どの学習場面で取り組むことができるか検討し、実際の指導内容と主な指導場面を決定した(表2)。

A児の音声言語表現の変容を追うために、指標となる発問をI期・II期とそれぞれ決め、それらに基づいて記録した。

2 結果

(1) I期

- ・3回(9月26日, 10月3日, 7日)
- ・筆者との学習に慣れることを目的に、国算の国語の課題+音声言語表現の拡大に必要な力①「動詞、形容詞を中心とした語彙を増やしたり、語彙同士のことばのイメージを結びつけたりする力」に即した課題を行った。
- ・仲間集めをすることばは、触ることで確認しやすくわかりやすい「やわらかいもの」にした。
- ・集めた仲間の写真を表としてまとめて貼り、別の場面で見て確認できるようにした。

指標

(ア) その場で、何のグループかを問う質問へ回答する。

(イ) その時間の最後及び次の時間の最初「これは何の仲間？」へ回答する。

(ウ) 別の場面で「〇〇と似ている」や関係する語彙を言う。

表3 I期の記録

日にち	10/3
内容	やわらかい、ふわふわしたもの 仲間わけ
記録	(ア) 「やわらかい?かたい?」の2択で回答。
	(イ) 学習の終わりに、発問すると物の名前を答える。「触ると?」のヒントで「ふわふわ」と答える。
	(ウ) 実施せず

筆者がA児との関係づくりに重点を置いて取り組んだため、音声言語表現の拡大に必要な力(ア)「動詞、形容詞を中心とした語彙を増やしたり、語彙同士のことばのイメージを結びつけたりする力」に即した課題に取り組めたのは、10/3のみであった。クイズ形式で行ったため、筆者とのやりとりは出題に

表2 仮説に基づいた指導内容

音声言語表現が広がるために 必要な力（仮説）	指導例 （データベースより抜粋）*1	実際の指導内容	主な指導場面*2
<p>（ア）動詞、形容詞を中心とした語彙を増やしたり、語彙同士のことばのイメージを結びつけたりする力。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 感覚を表す形容詞を経験する ▪ 擬音語・擬態語の理解 ▪ 物の属性を表すことばの理解 ▪ 用途の表現（動詞） ▪ ストリー一文脈で語彙を経験する ▪ 教を表すことばを理解する ▪ 物の位置関係をことばで理解・表現する 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 仲間集め (年間指導計画に基づいた指導内容) ▪ 絵本を読む (年間指導計画に基づいた指導内容) ▪ おみやげやさんごっこをしよう ▪ 仲間集め (年間指導計画に基づいた指導内容) 	<p>個別指導・国算</p> <p>国算・一斉指導</p> <p>個別指導・国算</p> <p>国算・一斉指導</p> <p>国算・一斉指導</p>
<p>（イ）形容詞+名詞など語連鎖をさせて表現したり、その意味内容を読み取ったりする力。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 場面に応じた二語文や三語文を経験する ▪ やり取り遊びの中で副詞・形容詞の理解と表出を促す ▪ 聞いて覚える力を伸ばす 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ おみやげやさんごっこをしよう ▪ 仲間集め (年間指導計画に基づいた指導内容) 	<p>個別指導</p> <p>国算・一斉指導</p>
<p>（ウ）経験を思い出したり、聞いた話の概要をつかんだりして、疑問詞（5W）の質問に答えられる力。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 絵本の再現遊びで疑問詞を理解する ▪ 一連の行為を言語化する 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 絵本を読む (年間指導計画に基づいた指導内容) 	<p>個別指導・国算</p> <p>国算・一斉指導</p>

*1 『言語・コミュニケーション発達の理解と支援プログラム』 領域・支援目標別活動データベース（大伴・林・橋本・菅野、2008）

*2 主な指導場面

個別指導…個別に筆者と行う学習

国算…個別に担任教師と行う学習

一斉指導…A児が所属する学級で取り組む集団での学習

関するものや自分がしたいことを伝える要求に関するものが中心となり、指標に迫るやりとりはあまり行えなかった。指標にかかわるやりとりが行えた時には、指標そのままの質問では回答することは難しかったので選択肢を提示したりヒントを与えたりし、何を問われているのかわかりやすいようにした。選択肢提示やヒントを出すことで確実に答えられたが、それらが無い場合は質問の意図をとらえにくい傾向にあった。

(2) II期

- ・7回 (10月14日, 21日, 28日, 11月6日, 11日, 19日, 27日)
- ・音声言語表現の拡大に必要な力(ア)「動詞, 形容詞を中心とした語彙を増やしたり, 語彙同士のことばのイメージを結びつけたりする力」にアプローチするために「仲間集め」に取り組んだ。
- ・仲間集めの授業の学習展開を①仲間わけ(机上の学習)②仲間探し(校内探索)③表作りの3展開とした。
- ・仲間集めをすることばは, 身近なものであり, 他の物とイメージをつなげやすい色や形を取り上げた。
- ・集めた仲間の写真を表としてまとめて貼り, 別の場面で見て確認できるようにした。

指標

- (ア) -1 (その時間で)「やわらかい, ふわふわの物はどれ?」等の質問へ回答する。
- (ア) -2 (その時間で) やわらかい物やふわふわの物等を探す活動で, 同じようなものを見つける。
- (イ) (その時間の最後及び次の時間の最初)「これは何の仲間?」の質問へ回答する。
- (ウ) (別の時間, 場面で) 関連する表現を言う。
- *実施日によっては行わなかった項目もある。

表4 II期の記録(一部)

日にち	10/14
内容	やわらかい, ふわふわしたもの 仲間探し
記録	(ア) -2 マットを触り「ふわふわ。」段ボールを触り「これは違う。」 クマのぬいぐるみを触り「ふわふわ。」

日にち	11/11
内容	丸いもの 仲間探し
記録	(ア) -2 丸いものとして, マンホールのふた, ポスターに描かれていた丸, 洗濯機の洗濯槽, ボールを見つける。 (イ) 前回集めた丸いものを「これは何の仲間?」と聞くと「わからん。」。ヒントとして, ○△□の形を提示すると, ○を指さし「これ。」「まる。」と回答。「丸い○○。」という言い方を2回繰り返した後に, うどんの入った器の写真を見て「丸いおさら。」と言う。 (ウ) 学習終了後, 虫眼鏡を取ってほしい時に指さしをしながら「あれ。まるいの。」と伝えてきた。 担任からの聞き取り; (10月末) 触る絵本を読んでいるときに触った感触を尋ねたら, 「ふわふわしている。」と答えた。
日にち	11/19
内容	長い物比べ
記録	(ア) -1 2択での「長い」「短い」はほぼOK。3択にすると, 「一番短い」「中くらいの長さ」が混乱することあり。 (イ) 前回までに作った2種類の表を同時に提示し, 「それぞれ何の仲間だったっけ?」と問いかけ。赤い仲間の方を一つ一つ指さし, 「赤と赤と赤と…」と回答。やわらかい仲間は, 「黄色と黄色…」と色を答える。白や茶色等あること, 色の仲間ではないことを伝え, 名前を答えたりしていた。「触ったら?」のヒントで「ふわふわ。」 前回集めた丸いものの写真を提示し, 「何の仲間? 何が同じ仲間かな。」の問いかけに「丸い。」と回答。 (ウ) 一番長いストロー(色が赤)を指さして, 「これはどんなストロー?」と問うと, 「赤い。」と回答。

音声言語表現の拡大に必要な力(ア)「動詞, 形容詞を中心とした語彙を増やしたり, 語彙同士のことばのイメージを結びつけたりする力」について主に指導を行った。(イ)「形容詞+名詞など語連鎖をさせて表現したり, その意味内容を読み取

ったりする力」,(ウ)「経験を思い出したり,聞いた話の概要をつかんだりして,疑問詞(5W)の質問に答えられる力」については,授業の流れの中で扱うことはあったが,計画的に取り組むことはできなかった。

学習の展開を①仲間分け(机上の学習)②仲間探し(校内探索)③表作りに決めて繰り返し取り組んだ。その結果,回を重ねるごとに活動を理解し,意欲をもって取り組むことができるようになっていった。しかし,筆者と様々なやりとりをした気持ちが高く,指標にかかわるやりとりに至りにくい状況もあった。その場合は,話したい意欲を大切にしたいという観点から,じっくりとA児とのやりとりに楽しむようにした。呟きを含んだA児からの発言を取り上げ展開していくようにすることで,自然な流れで指標にかかわるやりとりに結びつくようにした。

授業の最初には,前時の学習で使用した具体物や写真,作成した表を用いて振り返りをしてから始めるようにした。また授業の終わりにも同様に具体物や写真等を見て振り返りを行った。「仲間集め」という意味が具体的に理解できてきたのは「丸いもの集め」あたりからであった。「やわらかいもの」「赤いもの」の学習を経て,似たイメージのものを集めていることが具体的に理解できてきたと思われる。繰り返し指標となる質問に答えたことにより答え方を覚えたことと推測できるが,「何の仲間だったか?」との問いかけに対し,赤い仲間の表の写真の一つ一つ「赤と,赤と,赤と…」と指さして共通点を指摘しながら回答する姿も見られるようになった(11/19の記録)。長い物の学習で取り上げたストローが赤いことに気づき,赤いことを伝えてくることもあった(11/19の記録)。具体物や写真,作成した表を活用することで「仲間集め=共通点を探す」ということを発見しやすくなったのではないかと考える。

また,休憩時間に「あれ。まるいの。」と虫眼鏡をとってほしいことを伝えてきたり(11/11の記録),担任教師と触る絵本を読んでいる時に,登場人物の感触を聞かれ「ふわふわしている。」と答えたりすること(10月末)もあるなど,筆者と行った個別学習以外の場面でも学習した内容を生かして伝えることがあった。

Ⅲ 考察

音声言語表現を拡大するために必要な力として,

(ア)動詞,形容詞を中心とした語彙を増やしたり,語彙同士のことばのイメージを結びつけたりする力(イ)形容詞+名詞など語連鎖をさせて表現したり,その意味内容を読み取ったりする力(ウ)経験を思い出したり,聞いた話の概要をつかんだりして,疑問詞(5W)の質問に答えられる力の3点を挙げ,(ア)～(ウ)の力をつければ語彙の理解力が増し,音声言語で自分の経験を話す時に教師からのより少ない支援で話しをたり,会話の意味内容をつかみやすくなり,音声言語での適切な表出が増えるであろうという仮説に基づいて教育実践に取り組んだ。教育実践終了後に行ったLCスケールの結果を踏まえ,音声言語表現を拡大するために必要な力(ア)～(ウ)についてそれぞれの結果をまとめる。

1 LCスケール結果(H26.12実施)

教育実践を終えた約1週間後に,LCスケールによる評価を行った。結果を表5に示す。

表5 LCスケール結果(12月実施)

結果	総合 得点 *1	領域別結果		
		言語表出	言語理解	コミュニケーション
総得点	72 (131)	22 (47)	14 (46)	34 (38)
LC年齢 (LCA)*2	3:5	3:6	2:9	4:9
LC指数 (LCQ)*3	42	43	34	58

*1 総得点()内の数字は,全問正解時の得点を表す

*2 LC年齢…粗点を年齢的な尺度で表したもののことばの発達水準。

*3 LC指数…子どもの生活年齢と同一の群の中で,対象とする子どもが平均的な発達を遂げているのか,あるいはより進んで(もしくは遅れて)いる場合には,どの程度発達の平均値から離れているかを示す指標。

発達レベルが「語操作期」であるか「発展期前期」であるかの境界を評価する手ごたえ課題D-1,D-2(課題番号46,47)を通過しなかったため,7月に行った際には発展期前期であった発達レベルが一段階下がり,語操作期になるという結果であった。語操作期は「ことばを説明や論理的思考・

表現の道具として使うことが一層可能になりつつある時期」とされている。

手ごたえ課題について7月には正の回答であったが、12月には誤答であった。7月、12月とも課題の内容を十分理解した上で取り組んだ状況ではなかったためである。もともとA児は語操作期と発展期前期の境界上の発達レベルに位置しており、通過するための確実な力が育っていなかったのであろうと考える。

7月に行ったLCスケールの結果(表1)と12月に行ったLCスケールの結果(表5)を比較すると、言語表出の得点は同点、言語理解の得点は+2点、コミュニケーションの得点は+1点と12月実施のLCスケールの方が少しではあるが得点が増えている。その結果、LC年齢においても言語理解とコミュニケーションで伸びを見せている。生活年齢が結果に反映されるLC指数においては、生活年齢が上がっている分、言語表出と言語理解において数値が下がる結果となった。

手ごたえ課題D-1, D-2 が不通過だったことにより、語彙の実施課題数が7月実施時より2つ減

った。

変化が見られた課題は表6の通りである。

唯一、部分通過(△)から不通過(●)となった課題は47「位置の表現」であった。その他の課題は●→△や△→○と、得点数が増える形での変化であった。

課題47「位置の表現」については、あいまいな理解のまま使われている状況であることの表れであると考えられる。後の課題についても、あいまいな理解のまま使われている状況であり12月に偶然正解できたと考えられる部分もあるかもしれないが、課題45「状況画の理解」や課題31「語連鎖の理解」、課題35「事物の定義」での回答の仕方や、よく聞いて考えてから回答していたA児の様子から、力がついてきたことも得点数の増加につながっているのではないかと思われる。

2 仮説の検証

(1) 動詞、形容詞を中心とした語彙を増やしたり、語彙同士のことばのイメージを結びつけたりする力

IIで述べたように、「仲間集め」という内容で、

表6 7月実施と12月実施の変化

下位領域	課題	領域*	結果の変化	変化した点
コミュニケーション	45 状況画の理解(1) A、説明	/	△→○	7月には紙飛行機の課題のみ「落ちる」と回答。12月には紙飛行機の課題に「落ちる」と回答した以外に、おもちゃの課題に「怒る」、落書きの課題に「怒る」と回答し、○で通過。
語彙	37 量的概念の理解	理解	●→△	7月には「1個」「たくさん」のみ正解で不通過。12月には加えて「2個」も正解となり、△で通過。
	47 位置の表現	表出	△→●	7月には机の下にいる猫の位置を「下」と答え△で通過。12月には「中」と答え不通過となる。手ごたえ問題である課題47、48が不通過となったため、発達レベルが「発展期前期」から「語操作期」へと下がる結果となった。
統語	31 語連鎖の理解	理解	●→△	7月には、すべて間違えた回答をし、不通過。12月には「白い猫」「座っている男子」に正解し、△で通過。
談話	35 事物の定義	表出	△→○	7月には「おはし」を「ごはん」と回答し不正解であったので、例を示す。その後の「くつ」「ぼうし」には適切に回答し△で通過。12月には、例を示すことなく全てに回答し、○で通過。

○…当該課題における満点 △…部分得点(2点配分のうち1点など) ●…無得点

* 領域欄の「理解」は「言語理解」,「表出」は「言語表出」を表す。

I期・II期に分け繰り返し指導を行った。特にII期では、学習の流れを一定にし見通しを持ちやすくし、具体物や写真の操作を取り入れることでイメージしたり思い出したりしやすいようにして指導した。その結果「仲間集め」をする際に「共通点を探す」という視点への気づきにつながったのではないだろうか。「やわらかい」「丸い」等イメージを単独で扱うにとどまり、「やわらかくて丸い△△」等複数のイメージをもつまでには至らなかったが、長いストローの色が赤であることに気づく等していることから、今後語連鎖の力がつくこととあいまって、表現できるようになっていくのではないかと考える。

LCスケールにある「形容詞の理解」や「色名の理解」の課題については、7月と12月の結果にほぼ変化はなく、語彙の増加にはつながらなかったと言える。これは学習で知っている言葉を取り上げたことが一番の理由であると考え、5月に不正解であった「長い」を取り上げて学習したが12月においても不正解であった結果を考えると、比較することで理解できる「長い」という語彙を増やす(概念を理解する)ことは、日常の中で繰り返し触れるようにしていく等、別の場面で扱っていく必要があると考える。

(2) 形容詞+名詞など語連鎖をさせて表現したり、その意味内容を読み取ったりする力

II事例研究で述べた学習では、「やわらかい○○」「赤い△△」等、A児が自分で語連鎖させたり、筆者が話す表現を聞いたりする機会が多かった。その結果、表現の仕方に慣れ、LCスケール課題31のような変化(表9)につながったのではないだろうか。課題35においても、5月には「食べる」等単語で答えていたが12月には「ご飯を食べる」のように文章として答えることができていた。

何かを表現する際に語連鎖させることでより詳しい内容を伝えることができる。学習を通して、本研究で大切にしてきた「伝えたい内容をより明確に伝えられるようになると相手にもっと伝わる」という経験を積むことにつながったのではないかと考える。そして綿巻(2001)が指摘する「語の文法的性格に気づかせてその発達を促す」ことにつながった部分があったのではないだろうか。

(3) 経験を思い出したり、聞いた話の概要をつかんだりして、疑問詞(5W)の質問に答えられる力

(ウ)「経験を思い出したり、聞いた話の概要をつかんだりして、疑問詞(5W)の質問に答えられる力」の学習として「絵本を読もう」の学習を計画していたが、ほとんど取り組みなかった。担任教師との国算の時間に読んだり、一斉指導の中で行事等の振り返りをしたりすることで、経験を思い出して話したり質問に答えたりする機会があったとのことであった。

触る絵本を読んだ時に登場人物を触った感触を担当教師から質問され「ふわふわ」と表現したことや、友達と質問をしあうやりとりを通して、適切に文章をつなげて回答できることが増えてきているとの報告を担当教師より受けている。

担任教師や友達から質問を受けてそれに答えるという形の学習では、より相手に分かるように伝えたいという気持ちを持ちやすいと考える。A児自身も友達の話聞いて質問する機会もあり、相手を意識して話をしたり聞いたりすることが、適切に質問に回答できることが増えてきていることにつながっていると考えるのではないだろうか。

IV まとめと今後の課題

本研究では、行動観察や心理検査等のアセスメントを通して音声言語表現の拡大を阻害している要因を明らかにし、音声言語表現の拡大に必要な能力と、それらの発達を促す指導方法について検討することを目的とした。

以下、本研究のまとめと今後の課題を述べる。

1 音声言語表現の拡大を阻害する要因の検討について

本研究では、行動観察、担任教師からの聞き取り、心理検査を行い、それらを総合的に判断することでA児の音声言語表現の拡大を阻害している要因について検討した。これまで筆者は行動観察等により実態把握を行ってきたが、本研究ではLCスケールによる評価を行い言語についての客観的指標を用いて検討した。その結果からA児の場合は語彙の理解の難しさが、人とのやりとりにおける難しさにつながっていたと示唆された。意味や概念の確実な理解や、新しく語彙を増やすことが難しい要因としては、認知発達が4歳程度であること、文字が読めないことによってことばをフィードバックすることが難しいこと、周囲からの刺激に弱く注意がそれやすい面を併せ有していることがA児の特徴として挙げられる。しかし前述し

たように、言語理解や言語表出と比較するとコミュニケーションに強みのあるA児は、その積極的なやりとりの態度から、話している内容を理解できているととらえられやすい面があった。LCスケール等の客観的指標を用いたことで、行動観察だけではとらえられにくかった「言語理解」についての実態を評価することができ、学習内容や配慮点について具体的に指導に生かすことができた。

2 音声言語表現の拡大に必要な能力について

A児にとって音声言語表現の拡大に必要な能力は、「語彙の理解の力」であると言えるが、根底にある人に伝えたい、人とやり取りしたいという気持ちが基盤としてA児を支えていると考えられた。

A児が本研究の学習内容を生かし相手に伝えることがあったこと、経験したことを発表する際に適切に文章をつなげて表現できることが増えてきているとの報告を担当教師から受けている。これは綿巻(2001)が指摘する「ことばも文法も他者とコミュニケーションしあうなかで発達する」ことの表れではないかと考える。A児の場合、阻害している要因に関する内容を個別指導として繰り返し取り組んだことが、別の場面での活用につながったと言えるであろう。

3 指導方法について

アセスメントを通して仮説を立てて指導内容を検討した(表2)。本研究では『言語・コミュニケーション発達の理解と支援プログラム』領域・支援目標別活動データベース(大伴・林・橋本・菅野, 2008)を参考に指導例を挙げ、実際の指導内容と主な指導場面を検討した。A児の伝えたいという意欲的な気持ちを大切にしながらA児の音声言語表現の拡がりを目指すには、個別の学習だけでなく学校における学習場面全体をとらえて考える必要がある。ねらいに応じて指導場面を分けることが、より効果的な指導につながるのではないかと考えた。

実際の個別指導では、A児の実態にあわせ具体物や写真を活用したり、ゲーム要素を取り入れ楽しく取り組めるようにしたりした。A児の発言を拾い上げやりとりを大切にしながら臨機応変な展開をするようにしたため、計画していた内容が終わらない時もあった。

以上の反省を踏まえ、今後は授業実践の事例や指導方法について更に情報を収集し、よりよい指導法について検討していく必要がある。

4 今後の課題

以上のようにA児の事例研究を通して、音声言語表現の拡大を阻害している要因、音声言語表現の拡大に必要な能力、それらの発達を促す指導方法について検討した。

以下に課題を挙げる。

- ・A児についての事例を参考に、知的障がいや有する他の児童生徒の音声言語表現の拡大を阻害する要因や拡大に必要な能力について検討する。
- ・児童生徒の実態に応じた、より適切な指導方法についての情報を収集、検討し、音声言語表現の拡大を阻害する要因や拡大に必要な能力に応じた学習内容を検討する。

【謝辞】

本研究をご指導いただいた樋口和彦先生、島根大学の関係者の皆様、また快くご協力くださった研究対象学校の皆様に心から感謝の気持ちとお礼を申し上げます。

<引用文献>

- 小山正(2000) ことばが育つ条件 言語獲得期にある子どもの発達. 培風館.
- 村井潤一(1987) 言語と言語障害を考える. ミネルヴァ書房.
- 長岡恵理(2001) 言語臨床家による母親支援 アドバンスシリーズ コミュニケーション障害の臨床1: 言語発達遅滞. 協同医書出版.
- 大伴潔・林安紀子・橋本創一・菅野敦(2008) 言語・コミュニケーション発達の理解と支援プログラム LCスケールによる評価から支援へ. 学苑社.
- 大伴潔(2010) ことばの発達からみた障害特性. 秦野悦子(編), 生きたことばの力とコミュニケーションの回復. 金子書房, 28-44
- 綿巻徹(2001) 発話構造の発達. 秦野悦子(編), ことばの発達と障害1 ことばの発達入門. 大修館書店, 82-113