

# 「ことばの教室」を利用する児童の実態と通級において用いられる語彙指導の方略

○大伴 潔

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: 通級による指導、言語指導、語彙

## I. 目的

通常の学校における生活や学習活動に困難がある児童では、ことばの理解や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、言語発達の遅れを主訴または主訴のひとつとして通級による指導を利用している。言語障害を対象とした通級指導の対象は、「器質的又は機能的な構音障害のある者」、「流暢性の障害のある者」、「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」などで、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とされる(文部科学省初等中等教育局長通知 14 文科初第二九一号)。ことばの教室においては構音障害や吃音への対応は長年にわたり実施されているが、話す、聞く等の言語機能の基礎的事項に発達の遅れへの対応方法はまだ十分に確立しているとは言い難い。そこで本研究では、言語障害通級指導教室(学級)において言語面に困難を示す通級利用児の割合を明らかにするとともに、言語指導の中でも語彙を育てる指導に焦点を当て、通級の場で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。

## II. 方法

1) 調査方法及び手続き: 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)の通級指導担当者を対象として質問紙調査を実施した。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) 調査内容及び分析方法: 質問紙は、通級による指導を受ける児童の実態別人数(言語発達の遅れ、構音障害、吃音、それぞれの重複、その他)、および、言語発達の遅れ(言語表現、言語理解、語彙、読み書き、コミュニケーションなどの困難を含む)を主訴として指導を受ける児童について、指導を行っている児童の実態を多肢選択で回答する項目と、実態に対する具体的な指導方法を自由記述で回答する項目から構成されている。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、本発表では、語彙指導に関する回答を対象とする。

## III. 結果

### 1) 通級を利用する児童の実態:

通級利用児の実態を表 1 に示す。言語発達の遅れと構音障害など、重複する実態はそれぞれに計上している。

表 1. 児童の実態別の比率 (%) (実態の重複を含む)

| 障害の種類   | 平均   | 東京   | 千葉   | 神奈川  |
|---------|------|------|------|------|
| 言語発達の遅れ | 55.4 | 53.5 | 46.5 | 68.7 |
| 構音障害    | 47.3 | 42.9 | 60.4 | 36.5 |
| 吃音      | 17.3 | 22.7 | 12.2 | 17.1 |

東京都、神奈川県、千葉県の平均を見ると、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、神奈川県では言語発達の遅れのある児童が 68.7%と最も多く、構音障害のある児童は 36.5%であった。

2) 語彙を育てることを目的とする指導の方法: 語彙を育てる指導において、回答校の 10%以上で採用されている主な指導方法を表 2 に示す。指導方法は大きく分けて、「語の想起と意味の言語化にかかわる活動」「新しい語彙の習得」「文脈における語の活用」の 3 つに分けられた。ゲーム性のある活動を通じた語彙の学習に加えて、文章や会話の文脈の活用、視覚的情報提示の活用を通して語彙習得を図っている実態が明らかになった。

表 2. 主な指導内容および指導方法と実施校の割合 [10%以上で実施のもの]

|                                    |       |
|------------------------------------|-------|
| <b>1. 語の想起と意味の言語化にかかわる活動</b>       |       |
| ・事物の特徴からことばを想起する(なぞなぞ、スリーヒントクイズなど) | 57.5% |
| ・上位概念や下位概念などにもとづき語を分類する(仲間あつめなど)   | 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(絵の呼称など)  | 31.5% |
| ・関連性のある語を想起する(キーワードからの自由な語の想起)     | 31.5% |
| ・音韻的ヒントから語を想起する(しりとりなど)            | 29.9% |
| <b>2. 新しい語彙の習得</b>                 |       |
| ・文章、学習教材などから新しい語彙を学ぶ               | 31.5% |
| ・会話の文脈で語彙を学ぶ                       | 30.7% |
| ・辞書を使用する                           | 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         | 18.1% |
| ・季節や行事にかかわる語彙を学ぶ                   | 14.2% |
| <b>3. 文脈における語の活用</b>               |       |
| ・与えられた語から文を作る                      | 13.4% |

## IV. 考察

いずれの調査対象地域でも、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が見られることが明らかになった。指導方法は多様であるが、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考えられる。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。

(OTOMO Kiyoshi)