

特設の養護・訓練の時間の 指導における言語訓練

— 知的発達障害児 2 事例を通して —

縄 田 潔*

The Language Training in Classes Organized Especially for Educ.
Therapeutic Activities

— From Two Case Studies of Children with Intellectual Disabilities —

Kiyoshi NAWATA

(Received November 28, 1996)

キーワード ; 実態把握、動機づけ、習慣、積極性、人間対人間、個性

1. はじめに

(1) 取り組みへの考え方

学習活動を展開する場合には、言語訓練のみならず、学習者に関する様々な資料、実際の学習活動の展開などを通して児童・生徒の実態を把握すると共にレポートづくりを行うことは言うまでもないことである。それと同時に、本人、保護者、担任、指導者などが児童・生徒のどのような変容を期待しているのかを把握する必要がある。そのためには、担任や担任を通しての保護者との連携を図ることも必要である。

そのことを踏まえた上で、活動の最終的な目標を社会的自立とする場合には、より複雑に分業化した現代社会への適応を図るためにも、ことばは重要なウエイトを占めると考えられる。

つまり、最終的な目標を社会的な自立として、児童・生徒の成長を考えると、改善が可能と予測される発語や発音の不明瞭さを有する児童・生徒、あるいは言語活動に関する障害が生活上の支障になり発育上相対的に落ち込んでいる児童・生徒には、意図的な言語に関する訓練に取り組む必要があると考える。

また、そのような児童・生徒には、集団の中での言語に関する学習活動も考えられるが、少人数での特設の時間における学習活動の方がより効果的な改善の可能性のある児童・生徒に対しては、個別に対応すべきと考える。今回紹介する2名の事例についても集団の中での学習活

* 山口大学教育学部附属養護学校

動では心理的な緊張などがあるために、十分な学習効果が期待できないと判断されたために、特設での言語に関する学習活動が設定されたものである。その場合、「ことば」や「あそび」などの分野（本校独自の学習集団）¹⁾も考えられるが、両名の最も優先されるべき改善が可能な点を絞り、各分野の目標や内容と照合した時に養護・訓練領域の言語訓練分野での学習活動がより効果的であると判断されたものである。しかし、指導計画立案の際には、特設の時間における言語活動に関する学習活動の限界と他分野での学習活動との関連性をもその範疇に含み、学習活動を展開する必要があると考える。つまり、言語訓練の時間のみにおいて、その目標である「発語・発音の不明瞭さの改善を図る」¹⁾ ことではなく、その時間の学習活動を基盤をして、日常生活のあらゆる場面においても児童・生徒個々の目標を達成するための努力がなされるべきであるとする。

(2) 言語の必要性と留意点

ことばは、意思表示、意思の伝達や授受、コミュニケーションの成立のための1つの方法である。ことば以外の方法としては、表情や手話などの身体表現や動作によるもの、点字や文字などの媒体を通して行う方法も考えられる。しかし、現代社会の情報処理能力の向上により、言語による意思の伝達などが日常生活においては最も効率的であると考えられ、多くの場面で言語による情報交換が行われている。従って、社会的な自立を目標とする場合、円滑かつ効率的な情報交換のためにより正確な言語能力を習得する必要があると考える。

少なからず、会話能力を有し、またその可能性がある者であれば、安易に他の方法に頼ることなく、最大限の努力を試みるべきであるとする。

その場合、留意しておかなければならないことがある。人は、人として成長する過程においてことばを習得していく。ことばは、自己の成長や対人関係、生活環境などと密接に関連しながら習得されていく。したがって、ことばを習得するには、そのための基礎的な部分「対ひと」「対もの」²⁾が成長し、言語的な環境が整備されなければならない。つまり、ことばを習得するためには、それに必要な人としてのある段階までの総合的な成長が前提条件であり、その準備段階にある場合には基礎的な部分の成長を促すとともに環境の整備に尽力すべきであるとする。つまりその子にとって最も必要な言語に関する学習の環境や前提条件を整え、必然性のある学習活動に取り組むべきであるとする。

言語訓練は、日常生活全ての活動を通して行われるべきであり、特設の養護・訓練における言語訓練では、その動機づけが中心的な課題になるであろう。

(3) 目的

養護・訓練（言語訓練）における言語の表出能力の向上に関する習慣の育成

例えば積極的に話す習慣、相手により分かりやすく話す態度などの育成を目指す。

ことばが存在する意義を考える時、あくまでもことばは意思の伝達やコミュニケーションなどの媒体であり手段に過ぎない。したがって、発音の改善など言語の表出能力の向上のみに学習活動が偏ることなく、音声言語によって積極的に相手に分かりやすく話そうとする態度や

習慣を育成しようとするものである。

つまり、特設の養護・訓練の時間における言語訓練では、日常生活の中で言語の表出能力を向上させようとする態度や習慣を養うための動機づけを心がけようとするものである。

(4) 長期的な目標

①活動の反復；特設の言語訓練における活動を繰り返し行う。

②活動の日常化；日常生活の一端に取り込む。学級や家庭への取り組みへの理解。

学級担任や保護者と児童生徒の実態や指導の方針など連絡を密に図りながら学習活動の展開を随時修正する。

③活動の習慣化；日常生活の中で話そうとする音や言葉に意識を向け、相手に分かりやすく話そうとする態度や積極的に話す習慣などを身につける。

②と③は、活動を日常生活へと拡大しているため、言語訓練をしている児童・生徒の発する音や言語を受け取る側の聞く姿勢やきちんと修正できる能力も必要であろう。

①～③を通して「発語、発音の不明瞭さの改善を図る」¹⁾ことが目標である。

(5) 指導方針

今回紹介する言語訓練の指導時間は週2～4時間であり、その限られた時間内で具体的にどのような取り組みが必要であり、可能であるのか、指導方針を明瞭にする必要がある。以下の①～④に基本的な指導方針を記載する。

① 学習指導要領の養護・訓練の内容には、「身体の健康」「心理的適応」「環境の認知」「運動・動作」「意思の伝達」の5つの柱を中心とした18項の内容が記載されている。³⁾この中で緊張の緩和を中心とした「心理的適応」(第5章第2の2の(2))と表出能力の向上を中心とした「意思の伝達」(第5章第2の5の(2))に重点を置きたいと考える。

② ことばに関する指導は、基本的に生活全般での指導が原則と考えるが、ここでは特設の養護・訓練の時間での指導の事例について紹介することとしたい。

③ あくまで言語の表出能力の向上に関する意欲などを引き出す活動が中心であり、無味乾燥のドリル的訓練に傾重しないよう配慮する。つまり、習慣を養うことを重視したい。

④ 学習活動は、一人ひとりが内発的な動機づけによる、楽しい活動であるべきと考える。

2. 児童の実態

(1) 生育歴(表1に示す)

(2) 行動特徴

A児・初の場面や課題に対して多々緊張し、馴れるのに時間を要する。

- ・自分の思いを通そうとする頑固な面もある。
- ・遊びは、身体的に動きの少ない砂遊びなどには参加できる。

B児・集中力に欠け、注意が散漫、興味が移る。単純な繰り返しを嫌う。

- ・人の世話をやくことを好むが、自分のことがおろそかになる。
- ・遊びは活発で動き回り、ボールけりなど相互にやりとりのある遊びができる。

(3) 到達度(表2に示す)

表1 A児とB児の生育暦

	A児 小3(女) MA3:11 精神遅滞	B児 中2(男) MA2:06 精神遅滞 肢体不自由
胎児期	<ul style="list-style-type: none"> • 2702g 異常分娩 逆子 • 前期破水 不全足位 骨盤位 	<ul style="list-style-type: none"> • 1545g 36週 仮死産 • 3M KRセンターで受診 2歳まで運動訓練に通う
1歳	<ul style="list-style-type: none"> • 4M 首すわり 寝返り • 10M N病院「知恵遅れ」と診断 • 11M 肺炎入院 ボイタ法訓練 (10M ~ 2才8M) • KOセンターにて音楽セラピー (1/W) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2M 離乳完了
2歳	<ul style="list-style-type: none"> • 4M おすわり • 8M ハイハイ • 「マンマ」「パー」を言う • 水疱瘡2回 	<ul style="list-style-type: none"> • 11M 発作 抗けいれん剤を服用 (2歳3ヶ月まで) • 6M 先天性内斜視の手術
3歳	<ul style="list-style-type: none"> • 1M 「S学級」入級 • 2M 伝い歩き • 3M 音楽セラピー • 9M 肺炎入院3回 	<ul style="list-style-type: none"> • 9M 「S学級」へ通級(1年間)
4歳	<ul style="list-style-type: none"> • 1M 言語訓練開始(YR病院) かぜによる脱水入院3回 	
5歳	<ul style="list-style-type: none"> • 6M S小「ことばの教室」1/W • 5M 後頭部陥没骨折入院 	
医学的診断	<ul style="list-style-type: none"> • 先天性陥没呼吸 • 心臓変形(機能に異常はない) • 発熱すると嘔吐症状が出やすく、 すぐ脱水や気管支炎になりやすい 	<ul style="list-style-type: none"> • てんかん • 痙直性対まひ • 補装靴使用

(4) 言語の実態(表3に示す)

①構音器官

A児 ・顎、舌の動きが未熟。心的な緊張の影響があるらしい。

B児 ・顎、口唇、舌の動きがよくない。よだれが多い。

②日常会話

A児 ・あいさつ；身近な人には自分から簡単なあいさつができる。

・簡単な日常会話では、指示されたことは理解して行動でき、身近な人には、自分から話しかける。

表2 A児とB児の到達度（H7.3現在 本校作成の資料より）

氏名・MA		A児（小3） MA3:11		B児（中2） MA2:06	
領域・項目		歳	内 容	歳	内 容
運動	粗大運動など	2～3	走るバランスが悪い つま先で歩ける。	2～3	補装靴使用。 ボール投げ、蹴り可
自立機能	食 事	4	正しい箸の持ち方可	3	食前食後の挨拶可
	睡 眠	4	寝るときの挨拶可	3～4	ねまきに着替える可
	排 泄	4	便意の予告可	4	便意の予告可
	清 潔	3	石鹸ハンカチの使用可	3	手助けで石鹸使用可
	更 衣	4	カンガーにかける可	3	自他、上下の区別可
	移 動	3～4	信号機の色判断可	3	傘を立てたまま歩く可
家庭	食 物	4	食器を台所に運ぶ可	4	食器を台所に運ぶ可
	被 服	4	衣類の収納可	4	衣類の収納可
	住 居	4	ほうきでゴミをはく可	4	ほうきでゴミをはく可
作業	作業基礎	3	はさみで紙を切る可	2～3	一輪車で運搬する可
	農 園			4	てみで運搬する可
数量	数と計算	3	言われた個数をとる可	2	数えることを始める
	量と測定	3	○×の意味と区別可		
	形と位置	3	前、上がわかる可	2	○△□の弁別をする可
経済	金銭取扱	3	お金に関心を持つ	3	お金に関心を持つ
	買 物	3	買物にお金が必要可	3	買物にお金が必要可
言語	聞 く	4～5	後で、明日がわかる	3	身近な物の用途わかる
	話 す	3～4	経験を簡単に話す	2～3	話しかけに応じる可
	読 む	5	ひらがな文字を読む	3	絵写真を言われてさす可
	書 く	4	十字形や円等を書く	3	○△□の型はめ可
造形	表 現	2～3	粘土玉をつくる可	4	紙の切り貼り可
	鑑 賞	3～4	絵と同一化する可	4	絵と同一化する可
音楽	表 現	3～4	曲に合わせた動き可	4	短い歌を覚えて歌う可
	鑑 賞	4	楽しんで曲を聞く可	3～4	楽しんで曲を聞く可

B児 ・あいさつ；指示されて簡単なあいさつができる。

・簡単な日常会話では、指示されたことはほぼ理解して行動できる。

身近な人でも大人への話しかけは少ないが、休み時間など友だちとの関わりは活発で発声を伴うことが多い。

表3 A児とB児の言語の実態

項目\氏名		A 児	B 児
構音の様子	母音の口形	<ul style="list-style-type: none"> • 単音で正しく作れる。単語レベルでも意識すれば作れる。 • 日常会話では、ゆっくりではぼ作れるが、口形は難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> • [i] [u] [o] は近い発音ができるが、口形は作れない。 • 単音では発音できるが、連続では難しい。
	舌の動き	<ul style="list-style-type: none"> • 前方への突き出しが乏しい。 • 上下左右への動きは意識することができるが、滑らかではない。 	<ul style="list-style-type: none"> • 動きがコントロールできない • 一定の位置に静止することが難しい。
	呼吸の調整	<ul style="list-style-type: none"> • 発音に支障がない程度にできる。 	<ul style="list-style-type: none"> • 息が短いため、長音、連続音が不確実である。
	その他	<ul style="list-style-type: none"> • 単音、単音節に区切った発音であれば、正確な発音を意識できるようになったが、連続的に話すとき音の省略や構音の歪みが顕著になる。 	<ul style="list-style-type: none"> • 母音の分離は何とかできるが連続音では難しい。 • 2音節までの模倣ができる。 • 語頭の音が不明確になる。 • 下顎、口唇の動きが滑らかでない。
言語理解について		<ul style="list-style-type: none"> • 日常会話が、学習に支障はない程度に理解できる。 • ひらがなを読むことができる(50音) 	<ul style="list-style-type: none"> • 状況に応じた会話であれば、理解して行動できる。 • 絵カードなどの名詞については、言葉として理解できていないものが多い。 • 3音節以上の語では語尾のみの模倣が多くなる。
書字について		<ul style="list-style-type: none"> • 曲線、回転線を粗くなぞることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> • 見守っていれば2点間を結びことができる。 • 上肢のコントロールがうまくできないために、長い線は大きく曲がる。

(5) 単音節構音の実態

標準音表記法⁵⁾に基づいて、両名の発声の傾向をつかみ、重点的な指導内容を模索してみた。方法は、単音節の発声の模倣による。表4と表5がその結果であるが、両名の個人差により○印の判断基準は表の所見の項に記した通りである。

表4 A児の単音節構音の実態①

子音		構音点 (息のさえぎられる場所による分類)					
		両唇音 上下の唇	歯音 上歯の内側に舌先を近づける	歯茎音 上歯茎と舌先の間で	硬口蓋音 硬口蓋と舌の中央付近で	軟口蓋音 軟口蓋と舌の奥のほうと	声門音 声門で
破 裂 音	無声	p バ ビ フ ベ ポ ○ ○ ○ ○ ○		t タ テ ト ○ ○ ○		k カ キ ク ケ コ ○ ○ ○ ○ ○	
	有声	b バ ビ フ ベ ポ ○ ○ ○ ○ ○		d ダ デ ド ガ レ ロ		g ガ キ ク ゲ ゴ ○ ○ ○ ○ ○	
通 鼻 音	無声						
	有声	m マ ミ ム メ モ ○ ○ ○ ○ ○		n ナ ヌ ネ ノ ○ ○ ○ ○ ○	ɲ ニ ヲ ヌ ヲ ○ ○ ○ ○ ○	ŋ ン ○	
摩 擦 音	無声	f フ ○	s サ ス セ ソ ○ ○ ○ ○ ○	ʃ シ シ フ シ フ ○ ヤ フ ○	ç ヒ ○		h ハ ヘ ホ ○ ○ ○
	有声	w ワ ○	z ザ ゼ ゾ ガ エ ゴ	ʒ ジ シ フ シ フ ○	j ヤ ユ ヨ ○ ○ ○		
破 擦 音	無声		ts ツ ク	tʃ チ シ フ シ フ ○ ○ ○ ○ ○			
	有声		dz ズ グ	dʒ ジ シ フ シ フ ○ ○ ○ ○ ○			
弾 音	無声						
	有声			r ラ リ ル レ ロ ガ キ ク ゲ ゴ			
母音		a i w e o ○ ○ ○ ○ ○	所見		・単音節の発音の模倣による。 ・○印も少し不明瞭な音もある。		

次に、単音節構音の実態を明瞭にするために、○△×の記号により簡略化を図ってみた。
 その場合の留意点も表の(注)に示した通りである。A児の表4が表6と対応し、B児の表5が表7と対応する。その結果、以下のような実態が浮かび、指導内容を絞り込んだ。

表5 B児の単音節構音の実態①

子音		構音点 (息のさえぎられる場所による分類)					
		両唇音 上下の唇	歯音 上歯の内側に舌先を近づける	歯茎音 上歯茎と舌先の間で	硬口蓋音 硬口蓋と舌の中央付近で	軟口蓋音 軟口蓋と舌の奥のほうと	声門音 声門で
破裂音	無声	p バ ビ ブ ベ ポ ○ ○ ○ ○ ○		t タ テ ト ○ ○ ○		k カ キ ク ケ コ ○ ○ ○ ○ ○	
	有声	b バ ビ ブ ベ ポ マ ニ ○ ○ ○		d ダ デ ド タ ○ ○		g ガ キ グ ゲ ゴ ヤ ○ ○ ○ ○	
通鼻音	無声						
	有声	m マ ミ ム メ モ ○ ニ ○ ○ ○		n ナ ヌ ネ ノ ○ ○ ○ ○	ɲ ニ ヲ ヲ ヲ ○ ヤ ユ ノ	ŋ ン ○	
摩擦音	無声	f フ ○	s サ ス セ ソ タ ウ ○ ヨ	ʃ シ シ シ シ エ ヤ ユ ヨ	ç ヒ ニ		h ハ ヘ ホ ア ○ ○
	有声	w ワ ア	z ザ ゼ ゾ ア デ ロ	ʒ ジ シ シ シ ○	j ヤ ユ ヨ ○ ○ ○		
破裂音	無声		ts ツ f₂	tʃ チ シ シ シ ○ タ ○ ト			
	有声		dz ズ ○	dʒ ヂ シ シ シ ○			
弾音	無声						
	有声			r ラ リ ル レ ロ ○ ○ ユ エ ト			
母音		a i w e o ○ ○ ○ ○ ○	所見		・単音節の発音の模倣による。本人の発音を予想しながら聞いて、相当好意的に判断した結果である。 ・○はその音らしく聞こえる。空白は、未実施。		

①単音節構音の傾向

- ・A児；舌の動きが未熟なためか表の縦列の歯音、歯茎音で不明瞭な発声が多い。特に、ラ行音については、舌先が上歯茎に完全に付かないまま発音しているためにガ行音になってしまう傾向がある。

表6 A児の単音節構音の実態②

		両唇音	歯音	歯茎音	硬口蓋	軟口蓋	声門音
破裂音	無	p○		t○		k○	
	有	b○		d△		g○	
通鼻音	無						
	有	m○		n○	ɲ○	ŋ○	
摩擦音	無	f○	s○	ʃ△	ç○		h○
	有	w○	z×	ʒ	j○		
破擦音	無		ts×	tʃ○			
	有		dz×	dʒ			
弾音	無						
	有			r×			
母音		a○	i○	w○	e○	o○	

(注)
 ○印：少し不明瞭な音もあるが、教師を真似て発声できる。
 △印：真似て発声できる音もあるが、できにくい音もある。
 ×印：発声できる時もあるが、発声できない場合が多い。
 空欄は未確認。

表7 B児の単音節構音の実態②

		両唇音	歯音	歯茎音	硬口蓋	軟口蓋	声門音
破裂音	無	p○		t○		k○	
	有	b△		d△		g△	
通鼻音	無						
	有	m△		n○	ɲ△	ŋ○	
摩擦音	無	f○	s△	ʃ×	ç×		h△
	有	w×	z×	ʒ	j○		
破擦音	無		ts×	tʃ△			
	有		dz○	dʒ			
弾音	無						
	有			r△			
母音		a○	i○	w○	e○	o○	

(注)
 ○印：時々発声できない場合もあるが、教師を真似てその音に近い発声ができる場合が多い。
 △印：発声できない場合が多いが、音によっては真似て発声できる時も多い。
 ×印：発声できない音が多い。
 空欄は未確認。

- B児；単音節での発声の状況を相当好意的に判断することで、構音の傾向を探ろうとしたものであるが、舌、顎、口唇などの動きが全体的によくはないために構音の傾向ははっきりしない。ただ、表の横列の摩擦音や破擦音にはっきりしない音が多いかもしれない。

②重点的な指導内容

- A児（ア）舌の動作訓練
 - （イ）単音節ではサ行、ザ行、ラ行の発声の訓練
 - （ウ）二音節以上での発声の練習
 - （エ）緊張するような場面での発声練習
- B児（ア）舌、顎、口唇の動作訓練
 - （イ）単音節では、母音の口形、発声の訓練
 - （ウ）発声の模倣に集中して応じること

③日常生活での言語に関する留意点

- A児；大勢の前や叱られた後など心理的な緊張がある時は、急に喋らなくなり、動作によって意思表示をする傾向がある。したがって、リラクセーションを心がける。また、発音が連続で明瞭になれば、意図的に緊張する場面を設定し、発語の練習に取り組む。単音節での発音については、比較的明瞭な音も二音節以上になると舌の動きとの関連で不明瞭になる音が多い。不明瞭になる音は、ことばの前後関係からも特定できない。現状では、絵カードを使って発語の口形に気を付けるなど舌の動作訓練を連続音を想定して行う程度である。以下は、A児の50音の絵カードによる比較的不明瞭になりやすい単語（順不同）である。

レイゾーコ	→	レイドーコ	ハサミ	→	ハアミ	ニワトリ	→	ニアトリ
トケイ	→	コケイ	テガミ	→	テアミ	ヨーフク	→	ヨークク
スイカ	→	フィカ	ラクダ	→	アクア	キツネ	→	キクネ
クツ	→	クク	ヒコーキ	→	フコーキ	アリ	→	アイ
イヌ	→	イウ	ユキ	→	ウキ	マクラ	→	アクア
ツキ	→	クキ	メガネ	→	メアネ	など		

以上のように子音が省略されて母音になる傾向がある。特に歯音や歯茎音にこの傾向が強いが、それだけに限定されない。

- B児；大勢の人前など改まった場面では心理的な緊張があるために、声が息声になり音声に成らない傾向がある。したがって、リラクセーションを心がける。日常生活の中で使用頻度の高いことばの修正は、修正されたことばを真似ずに、次のことばを言うことが多い。例えば、「おはよう」を教師が「おは」と修正すると「よう」だけを言うなどである。教師と一緒に発声する練習を心がける。新しいことばや使用頻度の少ないことばは、一音一音の模倣を心がける。模倣は、三音節までならば可能である。三音節以上では、語尾の数音節だけの模倣になる傾向がある。したがって、三音節程度に区切って発声する練習が必要である。日常生活で使用できる表出言語は、単語レベルであり、生活パターンで覚えているものが多い。また子音を省略する場合が多い。例えば「オハヨー」→「オアヨー」「アイサツ」→「アイアツ」などである。

3. 学習活動の例

(1) 指導時間

A児；月曜日の 5 校時、水曜日の 5 校時、週 2 時間。

B児；月曜日の 5・6 校時、水曜日の 5・6 校時、週 4 時間。

(2) 目 標

○共通目標 ・ 構音器官の機能を高める。

・ 語音弁別能力を高める。

○個別目標 A児 ・ 発音の修正に応じることができる。

・ 文字と音の結び付けを高める。

B児 ・ 音節の意識、音の模倣をする努力ができる。

・ 方向や位置を意識して簡単な線の図形が描ける。

(3) 主 題

楽しく学習活動に取り組み、相手に分かりやすく積極的に話すことができる。

説明；機能訓練に関する活動では、リラクセーションや本人の意識、集中力などが前提条件として挙げられる。したがって、それらを刺激しながらの取り組みでないと効果的な学習活動にならないと考えられる。そこで、誉められたり遊びやゲーム的な要素を盛り込むなど楽しく学習活動に取り組むことによって、口の体操をし、日常生活の様々な場面において自分の発声に意識を向けて、相手に分かりやすく積極的に話す習慣を身につけようとするものである。

(4) 学習過程の例

学習内容	学習活動(★印) 個別留意点(・印)および教師の対応(☆印)	
	A 児	B 児
1. はじめの あいさつ	★教師の言葉に合わせてはじめのあいさつをする。 ・できるだけはっきり言う。 ・できるだけ大きな声をだす。 ☆ゆっくり言うように促す	
2. 歌	★「母音の歌」「大きなくりの木の下で」を歌う。 ・大きな声を出す。 ・動作を大きくする。 ☆一緒に動作をするなど楽しい雰囲気づくりに心掛ける。	
3. 呼吸の練習 ・腹式呼吸	★床に大の字になって呼吸の練習をする。 ★椅子に座って、姿勢に注意しながら、できるだけ息を大きく吸ってはく。	
・紙飛ばし (内容の変更有り)	・できるだけ長く吹き続ける。 ・できるだけ大きく吹く。 ☆口唇をすぼめるなど口の形にも注意するように促す。	
4. 顎、口、舌の動作訓練	★教師を真似て、顎、口、舌を動かす。 ・教師の模倣をして動かす。 ・教師を見て、動かす。 ☆動かせる箇所に意識が集中するように物を当てるなどの工夫をする。	
・碁石の移動 (内容の変更有り)	★口にくわえたスプーンでカップからカップへ碁石の移動をする。 ・できるだけ手を使わずに碁石を移動する。 ☆認める、誉めることを通して、活動の意欲化を図る。	
5. 聞き取り、聞き分けの練習 ・無意味音節 ・単語カード	★教師の発声を聞いて、手を挙げる。 ・教師を見て、集中して聞く。 ・教師を見て、集中して聞く。 ☆認めること、間違えても励ますことを通して、活動への意欲化を図る。	
6. 発声 ・「アエイウエオアオ」 ・「サセシスセソサソ」 ・「ラレリルレロラロ」 など	★教師を真似て、「アエイウエオアオ」などを言う。 ・できるだけはっきり言う。 ・できるだけ大きな声を出す。 ☆認める、誉めることを通して、活動の意欲化を図る。 ☆口形も意識して改良しようとするように促す。(特にA児)	
7. 語彙び拡大 ・絵カード	★教師の示した絵カードを取ったり言ったりする。 ・できるだけはっきり言う。 ・できるだけ大きな声で言う。 ☆不明瞭でも発声した言葉を認めることで、活動の意欲化を図る。	
8. 書字の練習	★プリントに示した線を書く練習をする。 ・できるだけ丁寧に書く。 ・できるだけ集中して取り組む。 ☆曲線や角を意識するよう ☆始点と終点を意識するように促す。	

9. おわりの あいさつ	<p>★活動の反省と教師の言葉に合わせて終わりのあいさつをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・楽しかった活動を言う。 ・楽しかった活動を言う ・できるだけはっきり言う。 ・できるだけ大きな声を出す。 ☆ゆっくり言うように促す。
-----------------	--

(注) 時間内に全ての活動を繰り返して実施するのではなく、児童のその日の体調や反応を見ながら、活動を選択して実施する。また、A児とB児の両名が一緒に活動する5校時は、個に配慮しながら同一の学習内容に取り組み、6校時のB児一人の時には、5校時にできなかった学習内容やB児の必要な学習内容を中心として活動に取り組んでいる。

- (5) 評価 ・楽しく活動できたか。(主眼の達成)
 ・本時の目標における言語に関する主眼の達成ができたか。
- (6) その他・絵カードについては、実物と対応させるために校内を散歩しながら物の名前を言うなどの活動を取り入れる。
 ・顎、口、舌などの動作訓練では、飴やガムなどの使用も試みる。

4. 指導の経過 (学習過程の例に沿って)

(1) はじめのあいさつ

ことばをパターン化し、ゆっくりと発語するなど一音一音を大切に発声しようとする態度を養うことによって、両名とも声は大きくなり「はじめます」「れい」などのことばも明瞭になりつつある。

(2) 歌

1学期間は、両名とも昨年度より引き続いて「大きなくりの木の下で」をマイクを持ち振りを付けながら歌い、学習活動の意欲化やリラクセーションを図ってきた。さらに2学期からは、「母音の歌」を加え、母音の口形に注意を払いながら、楽しく歌うことを通して自然に子音の土台である母音づくりの定着を図ってきた。また、友だちが歌っている間は、自分も歌に参加している意識をもつためや長く息を出すためにも鍵盤ハーモニカや笛などの楽器で音を出すこととした。

最初は、声も小さくうつむき気味だったが、回を重ねるごとに両名とも積極的にマイクをもって歌い、「ア」や「オ」の音も大きな声が出せるようになった。

(3) 呼吸の練習

床に大の字になって、紙を顔の上に置いて吹き上げるなど腹を意識して呼吸の練習である。基本的には、大きく吸って長く吹き続けることを心がけているが、紙を吹き上げることを意識し過ぎて強く吹くことが多い。しかし、最初は全く紙が吹き上がらなかったB児も、A児に負けたくないという意識があるのか紙を吹き飛ばすことができるようになった。

紙飛ばしは、テーブルの中央に紙を置き、両名が両サイドから吹き合いをするゲームである。一気に強く吹くか長く吹き続けるかは、両名の判断による。A児は、比較的長く吹き続けることが多くなってきた。B児は、当初は負けてばかりであったが、強く吹くことによって一気に

勝負をかけてくる場合が多く見られるようになった。また、口をすぼめることを目的として、ストローを使ってこのゲームを行うこともあるが、B児は、よだれが多く、紙がテーブルにこっついたりするため改善の余地がある。

(4) 口、顎、舌の動作訓練

教師を真似て、母音の口形をゆっくり確認する活動である。A児の場合は、単音節では容易にできる母音の口形も連続音になると乱れることがあるために行い、B児は、口唇や顎の動きをスムーズにするとともに母音の口形づくりをする訓練である。A児は、自分で頬に手を当ててほぼ正確に教師を真似ながら母音の口形の確認ができるようになった。B児は、当初は活動自体に興味を示さず、消極的であったが、A児が誉められることに刺激されたのか、比較的長く訓練に取り組めるようになってきた。

舌の動きについては、A児は突き出しが乏しく動きも滑らかではない。B児は、舌のコントロール自体が難しい。したがって、A児は教師を真似て舌を上下左右に動かし、B児は教師を真似ようとする態度を養うことを目的とした活動である。A児は、教師が口周辺へ指を当てた位置へ舌を動かせるようになったが、教師が何もしない時には鼻を舐めるような上への舌の動きは難しい。(ラ行音の発声との関連があると思われる。) B児は、安定はしていないが教師を真似ようとして左右への動きができるようになってきた。

口にくわえたスプーンでの碁石の移動は、A児は歯でかんだスプーンに口唇と舌で細かい調整を施そうとする様子が見受けられるようになってきた。B児は、当初歯でかんだままでありスプーンが左右に振れることが多かったが、口唇を閉じてスプーンを安定させようとする様子が見られるようになってきた。両名ともお互いを意識して負けたくないのか活動には積極的である。

(5) 聞き取り、聞き分けの練習

無意味の単語の発声を聞いて、指定した音を聞き取る練習と単語の中から指定した音を聞き分ける練習である。聞こえの問題については重要な部分であるが、発声の音色やトーンとの関連など不明瞭なことも多く、活動そのものにも課題が多い。また、この取り組みも2学期の後半より開始した活動である。両名の変容については不明である。

A児は、活動に慣れていないので文字を見本として前に出してはいるが、何を言われたときに手を挙げていいのか忘れてしまうようである。覚えていても、間違えるときは、「ア」を「マ」や「カ」で手を挙げるなど同じ行の音で間違えることが多い。2音節の場合でも同じ傾向がある。B児は、A児がいるときには、A児につられて手を挙げる場合が多い。適当に手を挙げてたまたま当たることもあり、そのことで調子によって頑張る。また、B児は、絵カードを置いて、覚えている絵カードの最初の単音節を言うとカードをとることができる。2音節以上の、間違えは、「エビ」と「セミ」など行音が同じ音の場合が多い。絵カードを覚えている場合は「マリ」と「アリ」でも間違えない。

(6) 発 声

A児は、教師の舌の動きをしっかりと見せて、口形を意識しながら母音との連動によりサ行音やラ行音に結び付けようとするものである。B児は、母音の口形づくりを目的とし、また大きい声を出すことにより積極的に話そうとする態度を育成しようとするものである。A児は、ラ

行音については舌の動きと合わせて課題も多いが口形を意識しながら積極的に連続音として練習に取り組めるようになった。B児は口形を意識しているようではあるが、やや活動には消極的である。

(7) 語彙の拡大

絵カードを使って語彙の拡大を図ろうとするものである。A児は、ほぼ50音のひらがなが、カードも理解でき、絵カードの絵が何であるのか説明を求めると自分の言葉で説明しようとするようになってきた。B児は、カードの絵が何であるのかを言われると分かるようになってきたが自分から言えるものは限られている。両名には、経験の拡大を目的とした写真の使用や実物との照合も必要であろう。

また、経験の拡大による概念形成のための認知的な取り組みについては、特にB児が中心となるが、色、形、大きさ、数、位置などの基礎的な配列を行っている。取り組みの回数が少ないために十分な認知の変容については不明であり、カードを使用しているために、形を感触で認知できない課題もあるが、今後、経験的に回数を重ねる取り組みが必要であろう。

(8) 書写の練習

文字を書く前段階として線を書く練習をしている。A児は、直線や曲線は何とか線に沿って書けるが、鉛筆の持ち方に癖があることや細かい目と手の協応動作が苦手なために雑な線になってしまうようである。しかし、曲がりや角を意識して粗くなぞることができるようになった。B児は、始点と終点を意識して線をなぞることができるが、左利きであることや上肢のコントロールがうまくできないために長い線は大きく曲がることが多い。しかし、教師が始点と終点を示さなくても間違えることは少なくなってきた。

(9) おわりのあいさつ

両名とも活動がパターン化しているために、楽しかった活動は、新しく試みた活動を言うことが多い。同じ活動でも少し方法を工夫することで楽しく取り組めるようである。また、あいさつも「おわります」の声は大きくなってきた。

5. まとめと考察

基本的にA児とB児の両名は、言語表出能力に関して個人差があり、指導内容も個人差に応じたものが必要と思われる。しかし、学校での生活は、両名とも生活集団が同じため朝の会や帰りの会などの学習の場を共有して過ごすことが多く、お互いを意識して学習することも多い。したがって、学習過程の例で示した通り、学習内容や学習活動はほぼ同じ内容・活動になっている。このことは、B児にはやや学習内容が高度で活動に多少無理があり、A児には少し物足りないものであるかもしれない。しかし、指導方針でも述べた通り、特設の指導時間内においては、訓練による構音機能の改善を主たる目的としたものではなく、言語の表出能力の向上に関する意欲を引き出し、相手に分かりやすく積極的に話す習慣を育成しようとするものである。そのために、両名がお互いを意識し刺激し合った内容や活動を仕組む方がそのような習慣の育成により効果的と考えた次第である。

また、指導時数でも分かるように、月と水曜日の5校時が2名で両曜日の6校時がB児だけとなり、その時間でB児への個別指導が可能となるため、両名がいる時には比較的A児に標準

を合わせた指導内容や活動を仕組む結果となっている。

今回の授業形態は、特設の時間による指導形態をとっている。その経緯と考え方については、「1. はじめに(1) 取り組みへの考え方」のところで触れた通りである。第一に個々の児童・生徒の実態があり、次に変容が期待される児童像や生徒像と学習活動の目標がある。その適否の是非については、様々な考え方や捉え方があると思われるが、今回の学習活動と両名の活動の様子を振り返ると、明瞭に表出されないでもその成長の様子から活動の成果は確実に上昇気流にあると思われる。そのことは、他分野との兼ね合いや生活全般を通しての活動の成果であると思う。今後の指導のあり方については、両名の成長に伴う今後の課題である。

両名とも言語訓練の時間には勇んでくることが多い。また、A児は休み時間などに顔を合わせると話しかけてくることが多くなり、積極的な姿勢も見受けられる。楽しく活動するという視点からは、活動の主題は達成できつつあるが、言語表出能力の向上のみを主たる目的とした場合には、このことは出発点に近い通過点に過ぎない。B児の母音の発声とA児の連続音での明瞭化は、両名の総合的な成長に合わせた今後の大きな課題である。

以上の点などから、特設の養護・訓練の時間の指導における言語訓練のあり方を考えると、一般的な手順としては、①個々の総合的な実態、②実態把握の方法と手順の検討、③個々の具体的な実態、④個々の目標(具体的な未来像など)、⑤指導方針の検討、⑥指導内容と方法の検討、⑦指導過程の検討という流れになるであろう。そこで、すでに②の段階で担当者が介入しその力量が問われている。児童・生徒の就学期間を考慮して週当たりの指導時間などから「学校の教育活動全体を通して適切に行うもの」へと発展させる言語訓練を実施する必要があるのである。今回の事例では、学校の教育活動のみならず日常生活の全ての活動を通して常に言語訓練ができるための「動機づけ」を課題とし、言語の表出能力の向上に関する習慣の育成を目的とした。つまり、コミュニケーションを行う手段を獲得するための「きっかけ」を模索し続けることであると考え。「きっかけ」そのものは、個々の児童・生徒の実態によっても異なるし、成長に伴って変化もするであろうし、担当者の方針の変容によっても変わってくるであろう。大切なことは、多くの経験などを通して意思の授受を円滑にすることであり、明瞭な発声ができることではないと考える。したがって、特設の時間における言語訓練では、指導者のあせりによる叱責、学習者の消極性を助長することが最も怖く、信頼関係の喪失による内向的な児童・生徒の育成は最優先に避けるべきであり、とにかく話そうとする意欲、積極性を養うことが大切と考える。そのことは、指導者と児童・生徒との関係だけではなく、「人間対人間の関係を育てる」⁶⁾ことである。発音は不明瞭でも、子音が省略されていても、それはその子の個性と捉えるべきである。ことばは手段に過ぎない。意思は、発語することによって通じる。その動機づけが言語訓練の役割であり、機能的な改善は、担当者によって、活動そのものをゲームなどの楽しい流れの中で自然に行えるよう仕組むべきであると考え。

注

- 1) 山口大学教育学部附属養護学校 1996「個人指導プログラムに基づく教育課程の編成」P16～P30
- 2) 飯高京子・若葉陽子・長崎勤編集 1993「ことばの発達の障害とその指導」学苑社 P32

- 3) 文部省 平成元年「盲学校、聾学校及び養護学校 小学部・中学部学習指導要領」P23
- 4) 注1に同じ P29
- 5) 中川信子著 1991「ことばをはぐくむ」ぶどう社 P69
- 6) 田口恒夫編 1996「言語治療用ハンドブック」日本文化科学社 P39

参考文献

- ・入谷敏男著 1988「言語心理学のすすめ」大修館書店
- ・高橋備著 1992「言語障害はこわくない」風媒社
- ・松坂清俊著 1992「トータル・アプローチによることばの育て方」日本文化科学社
- ・大熊嬉代松著 1990「ことば・発音・話し方を育てる」日本文化科学社

付 記

言語訓練の具体的な活動については、身体障害者福祉センター臨床言語士上田啓介氏にご指導・ご助言いただいた。

本稿の執筆については、山口大学教育学部助教授川間健之介先生にご指導頂いた。

末尾ながら心よりお礼申し上げます。