

生涯発達を支える言語コミュニケーションの支援

—理論と実践をつなぐ言語活動の充実— 2 年次

I 研究の背景と目的

特別支援学校学習指導要領において、「ことば（言語コミュニケーション）」は児童生徒の学習を支える重要な役割を果たし、全ての教科等における資質・能力を育成するための基盤とされている。その言語コミュニケーションの発達を促す教育活動のひとつが、言語活動である。文部科学省（2023）は次期教育振興基本計画（答申）の中で、今後 5 年間の教育政策の目標と基本施策として、新しい時代に求められる資質・能力のひとつに言語能力をあげている。言語能力の育成は現行の学習指導要領においても触れられており、言語活動の充実に関する言及も多い。したがって我が国では、今後さらに言語活動を充実させることで、言語能力の育成及び向上が求められていると言えよう。言語活動の定義については学習指導要領で明示されていないものの、子どもに求める 3 つの資質能力のうち、「思考力・判断力・表現力」としばしば併記されている。この点をふまえると、言語活動とは「漢字を覚える」のように単に知識を得るにとどまるのではなく、得た知識について、ことばを使って「思考力・判断力・表現力」を伸ばすことが言語活動の定義や目的になると考えられる。

本校は、知的障害児の生涯にわたる発達を支える「生涯発達支援学校」を標榜している。教育課程は、「余暇支援」「生活支援」「就労支援」「学習支援」「コミュニケーション支援」の 5 つの支援区分で構成されている（図 1）。その中でもコミュニケーション支援は、各支援や学習の基礎となり、教育活動のあらゆる場で支援することとなっている。このように本校では従前から、言語コミュニケーションが知的障害児の生涯発達を支えるスキルと捉えて教育課程を編成し、授業や支援内容を構成してきた。

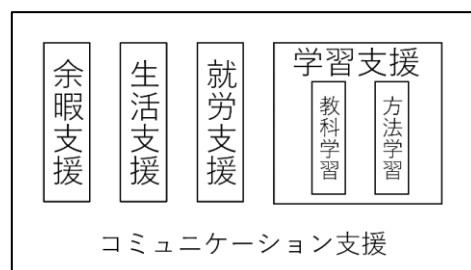


図 1. 本校の教育課程における 5 つの支援区分

知的障害児の多くが言語面に何らかの困難を示し、「ことばが遅れている」という気づきから医療機関を受診するケースも少なくない。しかし、言語コミュニケーションや言語能力

という用語が指す範囲は非常に幅広く、当然のことながら、話すことや聞くこと、発表することだけが言語能力ではない。特に知的障害児の場合、同学年集団の中にも、有意味語の発語が見られない子どもから、音声言語を使って他者と流暢にやり取りができる子どもまでいる（図2）。また、言語発達は語彙や文法、文字の習得、発声及び発話、他者とのコミュニケーションなど、いくつかの領域に分けられる。「ことばの遅れ」が主訴であったとしても、知的障害児がこれらの言語コミュニケーション能力の全てに等しく困難を示すわけではなく、能力間に偏りや不均衡が見られることがほとんどである。例えば、発話の不明瞭さや非流暢性（Eggers & Van Eerdenbrugh, 2018; Kumin, 1994; 武藤, 1983; 高木・伊藤, 2007）、文法知識の乏しさやパターン化された構文の使用（Price et al., 2008; Ring & Clashen, 2005）、自閉スペクトラム症を伴う知的障害児やダウン症では、場面や相手に応じた適切な言語の運用、話者の意図の理解の難しさ、会話の始め方の逸脱など（Laws & Bishop, 2004; Lee et al., 2017; Thurman & Soriano, 2021）は、知的障害児の言語発達特性として従来から報告されている。

そのような幅広い実態を捉えながら、知的障害のある子どもの自立と社会参加や、生涯にわたる発達を見据えた言語コミュニケーション能力を伸ばしたいと考えるとき、子ども一人一人にとっての「ことばの役割」を考えることが重要である。例えば言語発達初期の子どもは、語彙が広がる過程で、目の前の出来事、事物にことばというラベルで意味づけをしていく。その段階では、ことばは思考の道具というより、自分の身の回りを切り出すためのことばである。さらに語彙が増えると同時に、よりの確に表現したいことを表すために語彙と語彙をつなげ、文を作り出す。また知的及び言語発達水準が比較的高い子どもは、ことばを使って思考したり判断したりする過程で自分自身と関わり、より高次なことばの使い方が可能になる。さらに、有意味語の発話がない知的障害児であっても、教員のことばかけを受けて適切に反応したり、行動したりできる子どももいる。そのような子どもにとってのことばとは、他者とやり取りするためというより、自分の行動を調整するためのことばと言える。したがって、話す力や聞く力のように必ずしも表面的に観察される側面だけが言語能力というわけではなく、子どもの発達段階によって、何のためにことばを使用するのか異なっている。

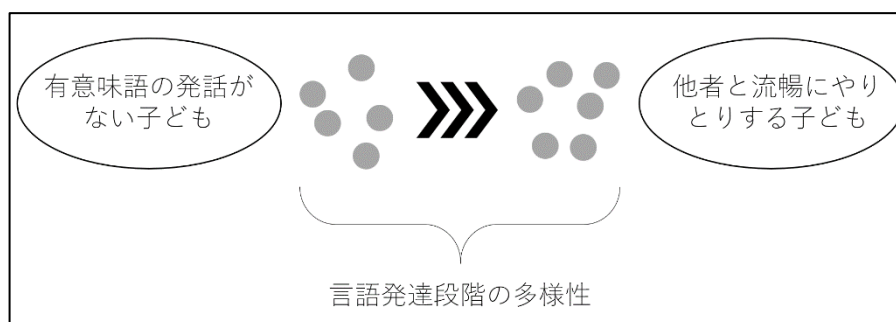


図2．知的障害児の言語発達の多様性

知的障害児に限らず、我が国の教育では、言語コミュニケーション能力を育むための教育活動として言語活動を取り入れながら、言語能力を高めることが重要であるとされている。しかし、前述のように知的障害児の言語発達段階は非常に幅広く、単元の指導目標を踏まえた言語活動の構成、言語活動を導入するタイミングなどの観点を踏まえて、授業を構成する必要がある。言語指導や言語発達支援の中心となる教育活動は国語科や自立活動であると考えられるが、ことばはあらゆる教育活動で用いるため、思考力・判断力・表現力の育成につなげるためには、教科横断的な実践の蓄積が必要であろう。知的障害児を対象にした言語活動の実践例として、秋田県立養護学校天王みどり学園（2013）は、タブレット端末を用いて、知的障害児の実態に合わせた指導目標を立て、言語活動を実践している。実践では、「認知を補助するためのツール」「他者とのかかわりを深めるためのツール」として実践が進められ、意思の表出や自己有能感の高まりがみられたとしている。一方、広島県教育委員会（2017）は言語活動の充実に関する指導事例をまとめ、知的障害児に対する事例も紹介している。その中で、実際的な生活経験が不足する傾向にあることから、具体物を用いた言語活動を行うことで、思考力、判断力の育成を目指した指導が取り入れられている。しかし、ここで紹介された実践はわずか 1 事例のみであり、知的障害児の幅広い実態に対応した指導モデルとは言い難い。また東京都教育委員会は障害の程度に応じた言語活動実施における留意点をまとめているものの、具体的な指導実践例や言語活動のモデルまでは提案されていない。このように我が国でも、言語能力の育成を目指した言語活動の充実は図られている。しかし、先に述べたように、知的障害児の幅広い実態を可能な限り網羅したうえで、言語活動の指導モデルを提案する研究は不十分である。

以上を踏まえ、本研究では、幼稚園から高等部までの幅広い発達段階にある知的障害児を対象に、新しい時代に求められている能力のひとつである言語コミュニケーション能力に着目して、日々の教育活動の中で言語活動を充実させ、知的障害児の生涯発達を支える言語コミュニケーション能力を育むための支援方法について、ことばの役割に着目して検討することを目的とした。

Ⅱ 方法

1. 各学部で扱うことばの役割の設定

本研究では知的障害児におけることばの役割として、表 1 に示す 5 つを設定した。各学部の中で中心的に取り組むことばについては、それぞれ幼稚園「1. 人と関わる」、小学部「2. 世界を切り出す」、中学部「3. 経験を整理する」、高等部「5. 自分自身と関わる」をテーマとした。なお「4. 知らないことを知る」は、中学部・高等部で取り組むこととした。ことばの役割が各発達段階と対応しているわけではなく、発達段階に応じて最初に課題となってくる役割が少しずつ違ってくる。

表 1. 本研究で設定したことばの役割

ことばの役割	学部	例
1. 人と関わる	幼稚園	・ 人に接近する（あいさつ、誘い） ・ 楽しみを共有する（叙述、共感表現） ・ 相手をコントロールする（要求、拒否）
2. 世界を切り出す	小学部	・ 擬音語、擬態語 ・ 物や出来事を自分の中に位置付ける ・ 概念の形成（個々の事物をまとまりにする） ・ 上位概念、下位概念
3. 経験を整理する	中学部	・ 感覚や感情にことばを与える ・ 複数の事柄の関連性 ・ 因果関係、時間の流れ ・ 想像の世界を語る
4. 知らないことを知る	中学部 高等部	・ 出来事の情報伝える ・ 意味や理由を伝える ・ 質問する
5. 自分自身と関わる	高等部	・ 自分の気持ちや感情をコントロールする ・ 気持ちを引き締めることば、心的語彙 ・ 振り返る、反省する、自己決定 ・ 自己理解

例えば、乳児期初期には生理的な快・不快を視線や表情、発声等、非言語的な手段を用いて「人と関わる」ためのコミュニケーションが課題となり、幼児期の後半には「がんばる」「がまんする」等と「自分自身と関わる」ためのことばの活用が新たに課題となる。

発達段階とことばの役割の関係については下の図 3 に示した通りである。

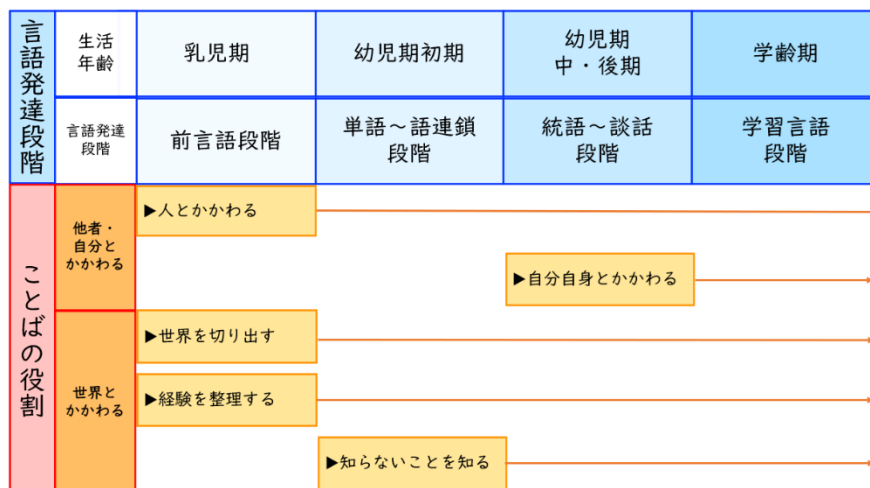


図 3. ことばの役割と言語発達段階

2. 大学教員との連携

本学の特別支援科学講座ならびに特別支援教育・教育臨床サポートセンターに所属する教員に対して、共同研究の依頼を行った。各学部には3名の共同研究者が属し、言語コミュニケーション（或いは近接領域）が専門である大学教員が各学部には1名ずつ属するように割り当てた。そのうえで、共同研究者に当該学部には在籍する子どもの言語コミュニケーションの実態に適した研修の依頼や授業参観、評価会等を適宜実施することで、理論的な背景にも触れながら実践を展開できるよう配慮した。

Ⅲ 研究の経過

昨年度は各学部で「ことばの役割」を実践改善の視点として、言語活動の内容や支援方法を検討してきた（本校紀要,2023）。各部の研究テーマは以下の通りである。

幼稚部『絵本を用いた言語コミュニケーションの育成

ー言語発達を促す絵本活用時のポイントー』

小学部『小学部段階におけることばの役割について考える

ー「世界を切り出すためのことば」に焦点を当ててー』

中学部『余暇支援を通じた言語コミュニケーション支援の検討』

高等部『自分自身と関わるためのことばの育成を目指した言語活動

ー自分自身と関わる言語力の育成を図るための言語活動事例集の作成に向けてー』

昨年度設定していた「ことばの役割」は今年度と同様であった（表1）。初年度ということもあり、該当学部の幼児児童生徒を対象としてどのような言語活動が設定されうるかについて、大学教員から研修を受けたり、学部教員で文献調査を進めたりしながら授業実践を重ねた。また実態把握のため、大学教員が来校して各種アセスメントを実施し、それに基づいた授業づくりを行うことができた。

Ⅳ 今後の課題

今年度は昨年度に引き続き、「ことばの役割」を実践改善の視点として研究を進めてきた。昨年度の知見を活かし、対象となる幼児児童生徒の実態の幅を広げたり、より多くの教科・領域で実践をしたりすることで、題材設定、教材、教員の支援等の工夫について新たな知見を得ることが出来た。今後は2年間で得ることのできた「ことばの役割」に応じた授業実践の知見について、学部を超えて共有し、各部の教育課程においてどのような工夫が考えられるか、また「ことばの役割」を視点とした幼児児童生徒の発達が学部を超えてどのように繋がるのか、支援が継続されていくのかコミュニケーション能力にどう寄与したのか等を詳しく検討していくことが必要である。

（文責：鈴木和）

引用文献

- 秋田県立養護学校天王みどり学園 (2013) 知的障害特別支援学校におけるタブレット端末等を活用した言語活動の充実:「自立活動」の指導や「国語・数学」の指導を通して. パナソニック教育財団, 第 39 回実践研究助成報告書.
- Eggers, S., & Van Eerdenburgh, S. (2018) Speech disfluencies in children with Down syndrome. *Journal of Communication Disorders*, 71, 72-84.
- Kumin, L. (1994) Intelligibility of speech in children with Down syndrome in natural setting: parents' perspective. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 307-313.
- 広島県教育委員会 (2017) 「言語活動の充実」に関する指導事集, 小学校特別支援学校 (知的障害) 生活単元学習の事例.
- Laws, G., & Bishop, D.V.M. (2004) Pragmatic language impairment and social deficits in William's syndrome: a comparison with Down's syndrome and specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39(1), 45-64.
- Lee, M., Bush, L., Martin, G.E., Barstein, J., Maltman, N., Klusek, J., & Losh, M. (2017) A multi-method investigation of pragmatic development in individuals with Down syndrome. *American Journal on Intellectual Developmental Disabilities*, 122(4), 289-309.
- 文部科学省 (2023) 次期教育振興基本計画 (答申).
- 無藤賢治・中村征義・吉田豊 (1983) ダウン症児の構音障害に関する研究. 特殊教育学研究, 21(3), 26-32.
- 大伴潔・綿野香・森岡典子(2021) 人とかかわりで育つ言語・コミュニケーションへのアプローチ 家庭・園・学校との連携 学苑社
- Price, J., Roberts, J., Hennon, E., et al. (2008) Syntactic complexity during conversation of boys with Fragile X syndrome and Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 3-15.
- Ring, A. & Clashen, H. (2005) Morphosyntax in Down's syndrome: Is the extended optional infinitive hypothesis an option? *Stem-, Spraak-en Taalpathlogiie*, 13, 3-13.
- 高木潤野・伊藤友彦 (2007) 多語期のダウン症児における発話の非流暢性. 特殊教育学研究, 45, 117-125.
- Thurman, A.J., & Soriano, L. del H. (2021) Down syndrome. *Handbook of pragmatic language disorders:Complex and underserved populations*. Louis, C. (Ed), 99-127.
- 東京学芸大学附属特別支援学校 (2023) 研究紀要 第 68 号.