

## 言語性学習障害児の認知言語能力を高めるための 通級指導教室における取り組み

長田 洋一\* 都築 繁幸\*\*

### I. はじめに

近年、いわゆる学習障害児の学校教育をめぐる種々の論議がなされている。学習障害は、「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、読み書き等のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す状態をさす」(文部省, 1999)とされており、その教育措置を巡る議論が中心課題となっている。金井ら(1998)は、知的障害特殊学級担任が通常学級に出向いて非言語性学習障害児を支援しながら、徐々に通級指導形態に移行しながら指導した事例を報告している。中澤ら(1999)は、聴覚認知に弱さを持つ言語性学習障害児に対する指導事例を報告している。この事例は、当初、コミュニケーション上に問題が見られたので言語障害通級指導教室が指導の対象として通級指導を行っていたが、その後、学習障害の診断を受け、就学は「情緒障害特殊学級」と判定され、それ以降、所謂、言語障害通級指導教室の「教育的サービス」として指導を継続していったものである。牧内ら(1999)は、非言語性学習障害児が疑われる児童の情緒障害特殊学級における支援を報告している。

このように様々な状態を示す学習障害児にどのような教育環境を提供していくか、については暗中模索の段階にあると言えよう。

文部省は、21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議の最終報告においても「特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応について」の章で学習障害児への教育的対応について論じている。そこでは学習障害に対する実態把握の体制の準備と指導方法の充実に努めることが必要であり、通級による指導の対象の可能性について引き続き検討する必要があるとしている。

学習障害児の通級による指導を考えた場合、最

も考慮しなくてはならないのは、指導内容である。それは、児童一人当たりの週単位の指導時間が限られ、週時間割の中に定められた曜日の定められた時間に通級し、個別指導を受けることになるので指導内容を工夫し、系統的に指導を展開させないと保護者及び本人のニーズを満たすことができないからである。これは、固定式の知的障害特殊学級とは異なる通級指導教室が抱える固有の問題であろう。

本稿では、言語性学習障害児に対して通級指導教室で指導を行なった事例を通して学習障害児の支援問題について考察する。

### II. 指導方針決定までの経緯

#### (1) 本児の通級指導教室への入級について

本児(以下、A男)がB小学校へ入学するにあたってA男が幼児期より通院しているC市民病院の言語療法士より学校側に次のような報告があった。それは、「WISC-Rを実施した結果、VIQが66、PIQが103、全検査IQが80であり、言語性と動作性の間に有意な差が見られるため言語性学習障害と診断される。」というものであった。

保護者は、この結果を知り、入学後に学力の遅れ、特に国語に遅れが生じることを心配し、通級による指導を受けることを希望してきた。

この保護者の要請に応じて入学直後の5月よりA男に通級による指導が開始された。

#### (2) 指導方針決定までの経過

通級による指導を開始した直後のA男は、ことばの意味を理解する能力が低く、形の見えない単語や文の意味が理解できなかった。例えば、前次、気になる、曜日の理解などである。A男の学級担任は、国語の授業で教師が読み上げた文章を書き取ることが全くできないし、生活面でもトイレに行きたくても、それを言いに来ることができずに漏らしてしまうなど自分から行動を起こすこ

\* 碧南市立鷺塚小学校

\*\* 愛知教育大学教育学部障害児教育講座

とができず、自信のなさが生活面に現れている、と報告している。

6月に本児に言語学習能力診断検査(ITPA)を実施した。その結果、言語学習年齢は5歳3ヶ月であり、生活年齢(6歳9ヶ月)よりも約1歳半の遅れが認められた。項目別に評価点を比較すると「絵の理解、絵の類推、絵さがし」が高く、「ことばの理解、文の構成」が低かった。領域別にみると「聴覚-音声」系の合計評価点が125点、「視覚-運動」系の合計評価点が181点であり、両者の間に56点の差が見られた。このことからA男の言語学習能力は視覚優位、聴覚劣位であることが推測された。

病院側は知能検査等を行なって総合的に言語性学習障害と診断したが、ここでのITPAの結果を見る限り、そのことが支持されると判断した。

A男の聴覚-音声系の能力を確かめるために保護者に耳鼻咽喉科にて聴力検査を受診するよう勧めた。その結果、聴力には異常が認められなかった。

### (3) 指導方針について

本児の通級時間は、週2時間である。保護者は学力面の補償を強く望んでいることから1時間は教科の補充、例えば、時計の読み方、平仮名の書き方などを重点に、他の1時間は自立活動の時間として指導することにした。いずれの時間においても本児に粘り強く指導を重ねていくことにより「聴覚-音声」系の能力は向上すると判断し、聴覚系の学習能力を伸ばすことを通級指導教室での大目標とした。

学習能力の基礎的な指導は、自立活動に相当する時間に行なうこととしたが、週1時間という限られた時間の中で効率良く行なうために種々の工夫が必要である。今回、特に意図したことは、教材のステップは困難度を易から難へ、形が大から小へ、具体から抽象へとなるように系統的に配列したことである。またA男に聴覚系の学習をさせるためにA男が得意としている絵を用いて単語や文の意味をなるべく視覚から具体的に認識させた。

以上のことを総合すると以下のようなだろう。

1) 言語性学習障害児A男に視覚を中心に認知言語能力を高める指導を実施することでバランスよく認知言語能力が身につくであろう。

2) 認知言語能力をバランスよくつけていく中で聴覚機能面を指導に取り入れていけば、形の見え

ないことばの意味を理解したり、教師の話聞き取る聴覚系の言語学習能力が高まっていくであろう。

2) 聴覚系の言語学習能力が高まれば通常学級においても担任教師の話に注意深く聞くことができるようになり、その結果、以前よりも授業の内容がよく理解できるようになるであろう。

## Ⅲ. 指導の経過

### (1) ステップ1: 「物の名前を正しく覚える(名前を認知する)」

まず、「ことばの訓練用ボックス」を購入し、その中の絵カードの名前を声に出して正しく覚えさせる。A男は生き物が好きであることからなるべく身近なもの、動物や昆虫の絵を中心に絵カードを作成した。この際、ステップ4と5で使う楽曲との関係も考慮に入れて作成した。



絵カードを正しく認知したり、ことばで表現できなかった場合には、実物を見せ、それを触らせ、実物と絵カードを見比べさせた。

聴覚機能を指導するために絵カードの名前に関する簡単な質問を行い、単語の持つ機能を考えさせた。例えば、「馬はなんて鳴く?」、「傘はどんな時にさす?」などである。これらの質問にA男は即座には答えられないが、ゆっくり、繰り返し質問することにより答えられるようになった。

### (2) ステップ2: 「絵ピースを組み立てる」(形を認知する)

#### ① その1: 「4ピースを組み合わせて1つの絵を完成させる」

4片からなる絵を作成するためにステップ1で使用した絵の中から曲につながる絵を選択し、それらをカラー拡大コピーし、それぞれの絵を4片ずつに切った。小さく切った絵ピースを組み立てやすくするために裏に発砲スチロールを張りつけて立体的にし、それが黒板に張りつくようにマグネットを裏張りした。また、正しく組み立てがで

きるように木で枠組みを作った。

ステップ1で使用した「かめ、うさぎ、狐、とんぼ、ぞう、バナナ、雪、時計、馬、かさ、ひつじ、くま、ちょう」の13種類の絵の中から1種類ずつ選択し、本児の目の前で4片をランダムに提示する。本児は、それを組み合わせて1つの絵を完成させる。正しく組みあわせられなかった絵についてはステップ1で使用した元の絵を示しヒントとした。

各々の絵が完成できるようになったら13種類の絵をすべてを混合し、その中から任意の絵を完成させた。



聴覚機能を指導するために絵ピースを組み立てている時に各ピースの部分的な質問を投げ掛けることにより絵の細かな部分にまで認識を深めさせた。例えば、「これは馬の前足ですか、それとも後ろ足ですか?」、「この長いのは象の鼻かな、それとも尻尾かな?」などである。A男はこのような二者択一の質問に大きな声でうれしそうに答えることができた。

### ② その2「全52ピースの中から特定の絵ピースを選び、完成させる」

絵ピースをばらばらに黒板に貼っておき、その中から任意の名前の絵ピース4枚を探させ、完成させる。A男は、どれが羊のピースか、どれが熊かなどよく見分けがついた。それは視覚による認知力がよく身につけているためと思われた。

聴覚機能を指導するために絵に関する高度な質問をし、深い洞察力を身につけさせようとした。例えば、「これは羊の毛かな、それとも熊の毛かな? どうしてそう思う?」などである。答が単語の場合はよく答えられたが、理由を答える場合は答えられなかった。A男は答え方がわからないからだろうと思い、教師が「～だからでしょう」と正解を示すと安心したように「ああ、そうだった」とうなずいた。これらの質問に日を改めて繰り返し質問することにより少しずつ答え方のパターン

を覚えていった。



### (3) ステップ3「ひらがなで表記する」(文字を認知する)

#### ① その1「ひらがなで名前を書く」

まず絵カードを見せる。A男はその絵カードの名前をひらがなで書く。A男はひらがなはよく理解していたので比較的良好に書けた。時々、学習障害児特有の鏡文字(「う」「ま」)が時々見られた。そのような時、ひらがな表を見せて、どこが違ってあるかをA男自身に考えさせ、何度も練習させた。

次に聴覚機能を指導するために絵カードを見せずに教師が特定の単語を発音し、A男にその単語を書き取らせた。単語は長くても3音とし、ゆっくり、2度発音することにより正しく書き取らせた。



#### ② その2「ひらがなカードを組み合わせる」

まず1組の単語カードを提示し、組み立てさせる。A男は書く時は正しく書けたが、カードによる組み立てとなると文字の順を間違える(「とほん」「ちうよ」)ことがあった。このように1文字ずつバラバラにすると濁音や拗音に対する理解がまだ不十分であった。そこで濁音、半濁音、拗音、促音を再指導した。その結果、どの単語のカードもすらすらと正しく並べられるようになった。

次にすべての単語カードを黒板上に貼り付け、A男には教師が提示する絵を見て、その名前のカードを探させ、組み立てさせた。この時に同一単語の文字カードはすべて同じ色になっているので

絵を見て名前がわかったら、まず、何色のカードを集めたら良いかを考えさせた。例えば、「きつねカードは、何色ですか?」、「時計カードは、何色ですか?」である。

聴覚機能を指導するためにここでは絵を見せず、視覚に頼らずにひらがなの文字だけを見せながら質問を投げ掛けた。例えば、「この中で空を飛ぶのはどれとどれ?」(とんぼと蝶)などである。A男はこのような質問に即答できなかったが、時間をかけて考えさせることで答えられるようになった。このように文字を見るだけでイメージを膨らませる指導を繰り返した。



#### (4) ステップ4「歌を覚える」(曲を認知する)

ステップ2で用いた絵の単語を主題とする歌を覚えさせるため「みんなの歌」のテープを聴いたり、オルガン演奏で歌ったりする。各単語のテーマ曲は、つぎのとおりである。

- ・かめ、うさぎ「うさぎとかめ」
- ・きつね「子きつね」
- ・馬「おうまの親子」
- ・とんぼ「とんぼのめがね」
- ・かさ「雨ふり」
- ・ぞう「ぞうさん」
- ・ちょう「ちょうちょう」
- ・バナナ「とんでったバナナ」
- ・ゆき「雪」
- ・時計「大きな古時計」
- ・くま「森のくまさん」
- ・ひつじ「メリーさんのひつじ」

#### ① その1「みんなのうた」テープを聴いて曲を覚え、いっしょに歌う。

A男は音楽が好きである。通級指導教室で授業を受けていても音楽室から聞こえてくる歌に耳を傾け、「この歌、知っている。これ好き。」、最初のイントロを聞いただけで「ぞうさんだ。」など

とうれしそうに言うことがしばしばであった。

まず大机の上にステップ1で使った絵と歌詞カードを全部並べておき、テープに録音した曲を聞かせ、曲名が分かったら、その曲に合った絵と歌詞カードを選択させる。そして、テープに合わせて教師と一緒に歌った。慣れてきたら歌詞カードを見ながらではあるがすべて歌えるようになり、歌う声も大きくなった。

次に聴覚機能を指導するために歌詞の内容をどの程度、正しく理解しているかを確かめた。歌い終わった後、次のように歌詞の内容に関する質問をした。例えば、「とんぼの眼鏡」を歌った後、「とんぼの眼鏡はどうして水色になったの?」と質問する。A男はこのような質問にはすぐには答えられなかった。それは歌うことはできても歌詞の内容をまだ理解していないようだった。そこで「あーおいおそらをとんだからー、とーんだーからー」のように教師がその答えに当たる箇所をゆっくり歌ってA男に聞かせてヒントとした。こうして繰り返し答の箇所を歌うとやがてA男は「ああ、そうか」と答に気づき、少しずつ答えられるようになっていった。



#### ② その2「教師のオルガン伴奏で歌う」

教師のオルガン伴奏で歌詞カードを見なくても歌えるように試みた。まずは教師もオルガンを弾きながらいっしょに歌い、また曲の速度を落として歌わせた。そして徐々に速度を上げていき、慣れるにしたがって、歌詞カードを見なくてもA男1人で歌えるようになっていった。

この時期になると、その1と同じように歌詞の内容に関する質問をしても教師のヒントなしで答えられるようになっていた。それは、何度も繰り返し歌を練習したことによりA男は歌詞に対する理解力がついていったようだ。



## V. 考 察

通級指導教室においては通級指導担当教諭と子どもたちと生活を共にする時間は限られている。そのためかなり意図的に系統的に指導計画を作成しないと本来の教育目標が達せられない場合がおこりうる。

今回の実践におけるA男の場合、認知の偏りが目立っており、その結果、知的な学習につまづいていると考えられた。そこで週1回、延べ26回にわたって認知言語力をつけるための指導を試みたところ、ITPAの成績を見る限り、A男の言語学習能力が向上したと言える。今回の指導では、名前、形、文字、曲などを一つ一つ時間を丁寧にかけて認知させたことにより漠然としていた知識が整理され、認知言語力が高まったものと思われる。指導計画作成にあたってはITPAの結果をもとにどの情報回路に着目すべきかを検討した。そして5つのステップを想定し、名前、形、文字、音楽などの要素を相互に関連させ、聴覚を用いた学習場面を取り入れて指導を行なった。A男は、聴覚刺激は苦手なもの内の一つであろうが、視覚刺激をうまく連合させることにより指導場面を構成した。ITPAの結果に示されるように一番苦手だった「ことばの理解」が著しく向上した。

学習障害児の低位分類として言語性と非言語性に大別されるが、言語性学習障害児は言語性能力が著しく劣っている状態で言葉や文章の意味理解に困難を示すのが特徴だとされる(竹田ら, 1997)。今回の結果より言語性学習障害児において認知言語力を育成することはことばを育てるための基本であることが推測される。

学習障害児の教育支援は、通常の学校教育の制度のみならず、現行の特殊教育制度についても大きな光を放し、学校教育そのものを再生させる方略を見出す絶好の機会である(都築, 2000)。学習障害児の多くは、通常の学級に在籍しているが、そのうちの多くは通級による指導が必要になり、学習障害児及びその周辺の子どもは、通常学級、固定式特殊学級、通級指導教室など多様な教育援助の形態が用意され、彼らの教育措置はそれに支えられてこそ意味を持つであろう(都築, 2000)。A男は、入学当初、通常学級に在籍したが、保護者の要請により通級による指導の開始が迅速にされた事例と言えらる。それは、入学前から言語面での遅れにより関係機関による相談を受けており、

本児に関する所見を学校と保護者と病院でお互いに開示しあったことが早期の措置変更につながったと思われる。入学前段階では、言語性学習障害児と発達性言語障害児の確定診断は、困難な場合もあり、入学後においては柔軟な措置を試みるのが肝要であることが本事例から示唆される。

A男は、通級指導教室ではよく理解できるが、通常学級の全体指導場面ではなかなか理解できないこともみられるようだ。これをもって直ちに措置の問題と関連させることは早計であり、個別指導と集団指導の各々の良さを十分に認めた上で議論していくことが重要であろう。一般的に学習障害児は個別指導場面では自己の能力を十分に発揮するが、集団場面ではむしろ十分に能力が発揮できない状態に留まっているとみなすべきであろう。これまでに報告された多くの指導事例を見ると保護者は、集団生活に馴染ませたいという願いを持つ一方、それが困難な場合にはその補完として通級による個別指導を望んでいる。本児の場合も2時間の通級時間をすべて認知言語力をつけるための指導に充てたい旨を保護者に提案したが、保護者は集団生活についていくための教科の補充を望んだ。今後、通級指導担当教員がクラスの授業に出向き、ティームティーチングの方式を導入して援助していくことも必要かもしれない。そのために通級による指導の充実を図るためには通級指導担当教員だけでなく、学級担任をはじめとして全ての教職員の得て学校全体で支援体制を作っていく必要がある。

## VI. おわりに

言語性学習障害児に対して視覚を中心に認知言語能力を高める指導を通級指導形態で継続的に指導を行なったところ、言語面での改善が見られた。この改善が全て通級指導によるものであるとは考えてはならない。しかし、認知能力のアンバランスによって知的学習につまづきもたらされているならば学習障害児の認知学習能力に焦点を合わせた指導を試みることは障害の改善につながると考えられよう。

様々な状態像を示す学習障害児に対する決定的な指導方法と指導形態を現段階で述べることはできないが、今後も指導事例を集積しながら検討していきたい。

付記 本研究の事例の指導は、都築のスーパービジョンのもとに長田が行い、長田の指導記録を都築と共同討議し、まとめたものである。故に本研究は共同の責任を負うものである。なお本事例は、第1回愛知教育大学LD研究会(代表幹事：都築繁幸)において口頭発表されたものの一部である。

## 文 献

- 1) 金井充江, 都築繁幸 1998 通級指導形態における学習障害児への援助 信州大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 6, 201-210.
- 2) 中澤洋子, 都築繁幸 1999 聴覚認知に弱さを持つと思われる児童に対する通級指導教室(言語障害)における援助の在り方を探って 信州大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 7, 39-48.
- 3) 牧内和美, 都築繁幸 1999 発達に偏りがあり集団活動への不適応を示す子どもへの情緒障害学級における支援のあり方 信州大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 7, 49-58.
- 4) 文部省 1999 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査協力者会議最終報告書.
- 5) 文部省 2000 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議最終報告書.
- 6) 竹田契一, 里見恵子, 西岡有香 1997 LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導 日本文化科学社.
- 7) 都築繁幸編著 1999 LD児の教育支援 保育出版社.