

特別支援教育の視点を活用した幼児の言葉の指導の提案

著者	小林 宏明
著者別表示	Kobayashi Hiroaki
雑誌名	金沢大学人間社会研究域学校教育系紀要
号	13
ページ	95-102
発行年	2021-03-17
URL	http://doi.org/10.24517/00061946



特別支援教育の視点を活用した幼児の言葉の指導の提案

小林 宏明

Proposals for contents of child care and education domain "language" in kindergartens using a special needs education perspective.

Hiroaki KOBAYASHI

乳幼児の言語発達の諸相

定形発達を遂げる幼児は、出生時全く言葉を持たない状態で産まれたにもかかわらず、小学校入学までの6年間で、3,000~10,000の語彙を習得する(小林, 2005)など、基本的な言語運用力を身につける。出生からわずか6年間で、しかも、例えば第2言語(英語など)を学ぶ際のような系統的な語学学習をしているわけではない乳幼児が、複雑な言語体系を習得するのは驚異的なことであり、これまで、言語学、心理学など様々な学問領域で深い関心が持たれ、膨大な研究がされている。

これらの研究の結果、乳幼児の言語発達の道筋や、言語発達のメカニズムについて、多くのことが明らかになっている。

例えば、言語発達の道筋については、定形発達を遂げる幼児は、1歳前後に1語文が出現する、2歳前後に語彙が30~50となり2語文が出現する、3歳前後に助詞や助動詞を伴う多語文が出現する、4歳前後に語彙が1,000となるといった大まかな発達の道筋(マイルストーン)がある(大久保, 1967; 秦野, 2001; 小林, 2005など)ものの、幼児間の発達のばらつきが大変大きいことが知られている。また、例えば、言語理解の方法に、耳にした大人の発話から単語を分析的に取り出す分析型と、耳にした大人の発話を全体的に捉える全体型の2つのタイプがある(ショア, 2009)など、言語発達の道筋が単一でなく、複数あることも指摘されている。

また、言語発達のメカニズムについては、(1)言葉を発する前の0歳代からの養育者との親密な関わりが重要である、(2)幼児自らが主体的・能動的に獲得しようとしている、(3)運動発達や認知発達などの全体的な発達や、情緒の安定、乳幼児の周囲の環境などの様々な要因が関わっていることが指摘されている。

例えば、(1)については、ボウルビーは、孤児院での診療経験から、社会的、精神的な健全な発達には少なくとも一人の養育者との親密な関係を築く必要があり、これがうまくいかないと発達の遅れや免疫力の低下などの様々な問題が生じるとした(ボウルビー, 1993)。また、Batesは、乳児と母親などの養育者とのコミュニケーションを観察し、生後すぐから養育者は、乳児が発する必ずしも養育者への伝達行動でない行動(例えば、お腹が空いて泣く、哺乳後お腹が一杯になり笑うなど)をさも養育者に向けられた伝達行動であるかのように解釈し、対応する(例えば、「お腹すいたね」と言って授乳する、「お腹いっぱいだね、おいしかったね」と話しかけるなど)ことを見だし「聞き手効果」と呼んだ(Batesら, 1975)。さらに、Brunerは、大人は「いないいないばー」遊びなどの万国共通で見られる乳幼児との定形化した関わり様式(フォーマット)を用いて子どもの言語・コミュニケーション機能を高める「言語獲得支援システム」として機能すると提唱した(Brunerら, 1983)。

(2) について、前原は、幼児にしばしば見られる「きれいくない」という誤用を、「きれいくない」という表現は日本語には存在しないため、周囲の大人の発話を真似して発したわけではなく、幼児が「かわいくない」という表現を『『かわいい』+『くない』』と分解し、『『くない』』は否定の意味を表す」という文法規則を自ら生成し、それを「きれい」に適用した結果なのだと述べている(前原, 2001)。

(3) について、中川は、言葉の獲得に必要な要件を「ことばのビル」という形で整理している。ことばのビルでは、低階層にことばの発達の基盤となる全体的発達に関する要件(規則正しい生活、体の発達にそった十分な運動、情緒の安定、楽しくあそぶ、手を使う、豊かな体験・経験)が、高階層には言語理解や言語表出に必要な発声発語器官や中枢神経系などの個別的発達に関する要件(ことばがわかる、聞く力を育てる、ことばでわかり合う、言葉を教える、構音器官の訓練)が列挙されている(中川, 2003)。

幼稚園教育要領における言葉の指導の位置づけ

幼稚園教育要領はこれまで概ね10年毎に改定されており、現在は2017年改訂版が使用されている。過去に遡ると、1989年の教育要領改定で大きく変更がされ、「環境を通しての教育」を幼稚園教育の基本とした他、それまでの「健康」、「社会」、「自然」、「言語」、「音楽リズム」、「絵画制作」の6領域を、「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」の5領域に改めた。その後の1998年、2008年、2017年と3回の改定が行われたが、「環境を通しての教育」を幼児教育の基本とすることや、5領域の枠組みは引き継がれている(清水, 2017)。

現行の幼稚園教育要領(2017年改訂版)では、幼児教育の基本として、(1) 人格形成の基礎を培う、(2) 環境を通して行う、(3) 安定した情緒や主体的な活動を重視する、(4) 遊びを通しての指導を中心とし、ねらいが総合的に達成されるようにする、(5) 幼児一人一人の特性に即

じた発達の課題に即した指導を行う、などを挙げている(文部科学省, 2018)。

また、幼児の言葉の獲得に関する領域として「言葉」を定めている。「言葉」は、「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」(文部科学省, 2018a, p.203)領域とされ、表1にあるねらい及び内容で構成されている。

幼稚園教育要領に規定されている幼児教育の基本は、上述した乳幼児の言語発達の実態を踏まえたものといえる。また、言葉の領域についても、言葉による表現の楽しさや言葉で言い表すことの喜び、言語に関する感情、他者との共感やコミュニケーションなど乳幼児の言語発達の実態に即したねらい、内容となっていることがわかる。

特別支援学校学習指導要領の概要と幼稚園教育との類似点

学校教育法では、第72条で特別支援教育の目的を「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準じる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授ける」と定めている。特別支援学校学習指導要領では、この目的を達成するために、(1) 児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達段階等を十分考慮して行う通常の幼稚園、小学校、中学校、高等学校と同一の教育、(2) 児童生徒の障害による学習上生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養う教育が設定されている。(1)は、幼稚園教育要領もしくは、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領に規定されている教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動が該当する。ただし、知的障害特別支援学校では、その障害特性に考慮し、通常の小学校、中学校とは異なる教科が設定されている(表2)。(2)は、自立活動が該当する。自立活動は、通常の幼稚園、小学校、中

表 1 言葉の領域のねらいと内容 (文部科学省, 2018a, pp.203~214)

ねらい
1. 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
2. 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
3. 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。
内容
1. 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
2. したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。
3. したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。
4. 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
5. 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。
6. 親しみをもって日常の挨拶をする。
7. 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。
8. いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。
9. 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。
10. 日常生活の中で、字などで伝える楽しさを味わう。

学校、高等学校には設定されていない、特別支援学校独特の指導領域となる。ただし、小学校、中学校、高等学校の特別支援学級及び通級指導教室では、特別支援学校の学習指導要領に定められた自立活動を準用することになっている。

知的障害特別支援学校小学部と通常の小学校

表 2 知的障害特別支援学校小学部・中学部の教育課程の構成 (文部科学省, 2018b)

知的障害 特別支援学校小学部	通常の小学校
生活 (1~6年)	国語
国語	算数
算数	生活 (1~2年)
音楽	理科 (3~6年)
図画工作	社会 (3~6年)
体育	音楽
道徳	図画工作
特別活動	家庭 (5~6年)
自立活動	外国語 (5~6年)
外国語活動 (必要がある場合は追加できる)	体育
	道徳
	外国語活動 (3~4年)
	総合的な学習の時間 (3~6年)
	特別活動
知的障害 特別支援学校中学部	通常の中学校
国語	国語
社会	社会
数学	数学
理科	理科
音楽	音楽
美術	美術
保健体育	保健体育
職業・家庭	技術・家庭
道徳	外国語
総合的な学習の時間	道徳
特別活動	総合的な学習の時間
自立活動	特別活動
外国語活動 (必要がある場合は追加できる)	

(太字は通常の小学校・中学校の教育課程との相違点)

の教育課程の大きな相違は、小学校では1~2年生のみが対象となっている生活科が1~6年生の全ての学年で対象となっていることである。これについて、特別支援学校学習指導要領解説で、「小学部における生活科は、昭和46年4月1日施行の養護学校小学部・中学部学習指導要領において小学部に示された教科であり、小学校の低学年に生活科が設けられた平成元年以前から位置付けられている教科である。児童に対し、基本的な生活習慣の確立に関すること、遊び、役割、手伝い、きまりなどを含む生活に関することを学習の対象とし、自立への基礎を体系的に学べるように、内容を構成した教科である。また、小学部の教科には、社会科、理科、家庭科が設けられていないが、児童の具体的な生活に関する学習の中で社会や自然等に直接関わったり、気付いたりすることができるように、それらの教科の内容を生活科に包含している特徴がある。」(文部科学省, 2017c, p.23、一部筆者により改変)と述べられている。

また、特別支援学校学習指導要領では、知的障害のある児童生徒に教育する際は、「各教科の指導に当たっては、各教科の段階に示す内容を基に、児童又は生徒の知的障害の状態や経験等に依りて、具体的に指導内容を設定するものとする。その際、小学部は6年間、中学部は3年間を見通して計画的に指導するものとする。」

(文部科学省, 2017c, p.248)、「小学部においては、児童の実態等を考慮し、指導の効果を高めるため、児童の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに指導内容の関連性等を踏まえつつ、合科的・関連的な指導を進めること。」(文部科学省, 2017b, p.238)とも定めている。これらは、学年ごとに学習すべき内容がかなり詳しく規定されている通常の小学校、中学校の学習指導要領とは異なり、児童生徒の障害などの実態に即し、学習内容を柔軟に設定出来たり、教科の枠を超えた指導が出来たりすることを表している。

そのため、多くの特別支援学校では、知的障

害のある児童生徒を教育する際には、各教科、道徳科、特別活動、自立活動、外国語活動の一部又は全部を合わせて指導する「各教科等を合わせた指導」(表3)が行われている。

小学部1~6年の全ての学年で生活科が行われていることに加え、知的障害のある児童生徒を教育する際に学習内容を柔軟に設定出来たり、教科の枠を超えた指導が出来たりする特別支援学校の教育は、遊びや毎日の生活の中で、健康、人間関係、環境、言葉、表現の5領域のねらいを総合的に達成されることを目指し、幼児の自主性を重視し、幼児一人一人の特性に応じ発達の課題に即した指導を行う幼稚園教育と類似していると考えられる。このことは、幼児教育と特別支援教育の教育観や指導理論、指導実践などを相互に活用しあえる可能性があることを示唆している(表4)。

特別支援教育の視点を活用した幼稚園での言葉の指導の提案

筆者は、これまで、特別支援教育の専門家として、言語・コミュニケーション障害のある幼児の教育相談や、幼稚園や保育園、認定子ども園(以下、幼稚園等)に出向いての巡回相談などに従事してきた。その中で、言語・コミュニケーション障害のある幼児児童生徒のために開発された指導・支援法が、これらの障害のない幼児にも有効であるとの意見や感想を幼稚園等の先生方から多くいただいた。このことは、前述した、幼児教育と特別支援教育の教育観や指導理論、指導実践などを交互に活用しあえることを示唆するものと言える。

本稿では、障害のない幼児にも有効であると考えられる言語・コミュニケーション障害のある幼児児童生徒のために開発された指導・支援法として、インリアル法とラーニングマップを提案する。

インリアル法とは、1974年に米国コロラド大学のワイズらによって開発された、言語・コミュニケーション障害のある幼児児童生徒のコミ

表 3 各教科等を合わせた指導 (文部科学省, 2017c, pp.31-35 を参考に筆者が作成)

日常生活の指導
衣服の着脱、洗面、手洗い、排泄、食事、清潔を守るなどの基本的な生活習慣の内容や、あいさつ、言葉遣い、礼儀作法、時間を守ること、きまりを守ることなどの日常生活や社会生活において習慣的に繰り返される必要で基本的な内容など
遊びの指導
遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間との関わりを促し、意欲的な活動を育み、心身の発達を促していく
生活単元学習
児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的・体系的に経験することによって、自立や社会参加のために必要な事柄を実際の・総合的に学習する
作業学習
作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習する

コミュニケーション支援法である。インリアル (INREAL) とは、「INter REActive Learning and Communication」のことで、1960 年代に長足の進展を遂げた乳幼児を対象とした言語学や発達心理学などの知見に基づき開発された。インリアル法は、開発当初から我が国でも導入が進められ、現在では、言語聴覚士を中心に医療、福祉、特別支援教育などの現場で利用されている (竹田ら, 2005)。

インリアル法では、子どもからの主体的能動的な関わりやコミュニケーション行動を重視し、そのために指導者が子どもからの行動 (指導者への伝達意図のある行動に加え、指導者への伝達意図を含まない行動の双方を含む) にリアク

表 4 幼児教育と特別支援教育で相互に活用しあえる可能性のある事項の案

日常生活の指導
案) あいさつをしたくなる、先生やクラスメイトとの人間関係の醸成
案) 先生やクラスメイトとの人間関係を尊重する気持ちから「時間やきまりを守る」意義に気づく など
遊びを通じた指導
案) 絵本を用いた活動の可能性追及 (スキップを取る手段として利用する、絵本の世界のイメージを楽しんだり他者と共有したりする、絵本にある言葉を声に出して楽しむ) など
対人関係・コミュニケーションの指導
案) 幼児児童生徒の認知・言語発達に応じた効果的な教師の関わり方
案) 幼児児童生徒同士の関わりを引き出すグループ編成や課題・活動設定 など
発達段階に応じた、主体的な学びを引き出す環境構築
案) 幼児児童生徒が自ら興味・関心のある遊びが行えるような教室や校庭、プレイルームなどの環境設定 など

ティブ (Recative, 反応的) に関わる。具体的には、SOUL と呼ばれるインリアル法の子どもの関わる際の基本姿勢を遵守するとともに、心理言語学的技法と呼ばれる乳幼児研究の結果、子どもの主体的能動的な関わりを効果的に引き出すテクニックを用いながら子どもに働きかける (表 5)。

ラーニングマップとは、インリアルの開発元のコロラド大学にあるチャイルド・ランゲージ・センターで提唱された保育環境の設定をする際に利用するツールで、(1) 環境設定の計画をする時に、玩具や用具が基礎的な概念に関連した遊びを引き出すように配慮されているかどうかを確かめたり、様々な概念のレベルを網羅出来

表5 SOULと心理言語学的技法(竹田ら, 2005, pp. 4~5、一部追加)

SOUL インリアルの基本姿勢	
Silence 静かに見守ること	子どもが場面になれ、自分から行動が始まるまで静かに見守る。
Observation よく観察すること	子どもが、何を考え、何をしているのかよく観察する。子どものコミュニケーション能力・情緒・社会性・認知・運動などについて能力や状態を観察する。
Understanding 深く理解すること	観察し、感じたことから、子どものコミュニケーションの問題について理解し、何が援助できるか考える。
Listening 心から耳を傾けること	子どものことばやそれ以外のサインに十分耳を傾ける。
心理言語学的技法 子どもの主体的能動的な関わりを効果的に引き出すテクニック	
ミラリング	子どもの行動をそのままねる。
モニタリング	子どもの音声やことばをそのままねる。
パラレル・トーク	子どもの行動や気持ちを言語化する。
セルフ・トーク	大人の行動や気持ちを言語化する。
リフレクティング	子どもの言い誤りを正しく言い直して聞かせる。
エクспанション	子どものことばを、文法的に広げて返す。
モデリング	子どもが使うべきことばのモデルを示す。

ているかどうかを考えたりする、(2) 保育の前に、遊びがどのように展開するかを考えたり、子どもに対してどのような言葉を使って語りか

けたら良いかななどを事前に想定する、(3) 他の先生達にその日の設定に含まれている概念や活動について予め知らせる、などの用途がある(権藤, 1993)。

ラーニングマップは、マインドマップ(ブザン, 2013)を作成する要領で、まず、中央に中心的なテーマを書き、その周囲に、そのテーマで経験や学習ができる認知的側面などを書き、さらに、その認知的側面に関連する概念を書くという形で作成する(図1)。そして、作成したラーニングマップをもとに、子どもの認知発達や嗜好にあった遊具や教材の選定や、配置を検討したり、指導者がどのような活動への誘いかけや、助言などをすれば良いかを考えたり、保育者同士で議論したりする。

筆者は、学校教育学類の授業「幼児の言葉指導法」において、アクティブ・ラーニング的課題として、受講学生を5名程度の小グループに分け、小グループ毎に、「雪」、「砂・土」、「段ボール」などのテーマで、どのような遊びや活動ができるかのラーニングマップを模造紙上に描画し発表するという課題を行っている。マインドマップやブレインストーミングの要素を含むラーニングマップは、学生にとって、比較的取り組みやすい活動であり、また、グループ内の他の学生の意見や考えを聞いたり、他のグループが作成したラーニングマップを見たりすることで自身の幼児観や指導観の幅を広げることができるようである。

本稿では、特別支援教育の視点を活用した幼稚園での言葉の指導について述べたが、その逆に、幼児の言葉の指導の視点を活用した特別支援教育での言葉の指導ももちろん考えられる。このように、幼児教育、特別支援教育で互いに指導実践を検討し合うことで、幼児教育、特別支援教育双方のより一層の充実が可能となると考える。

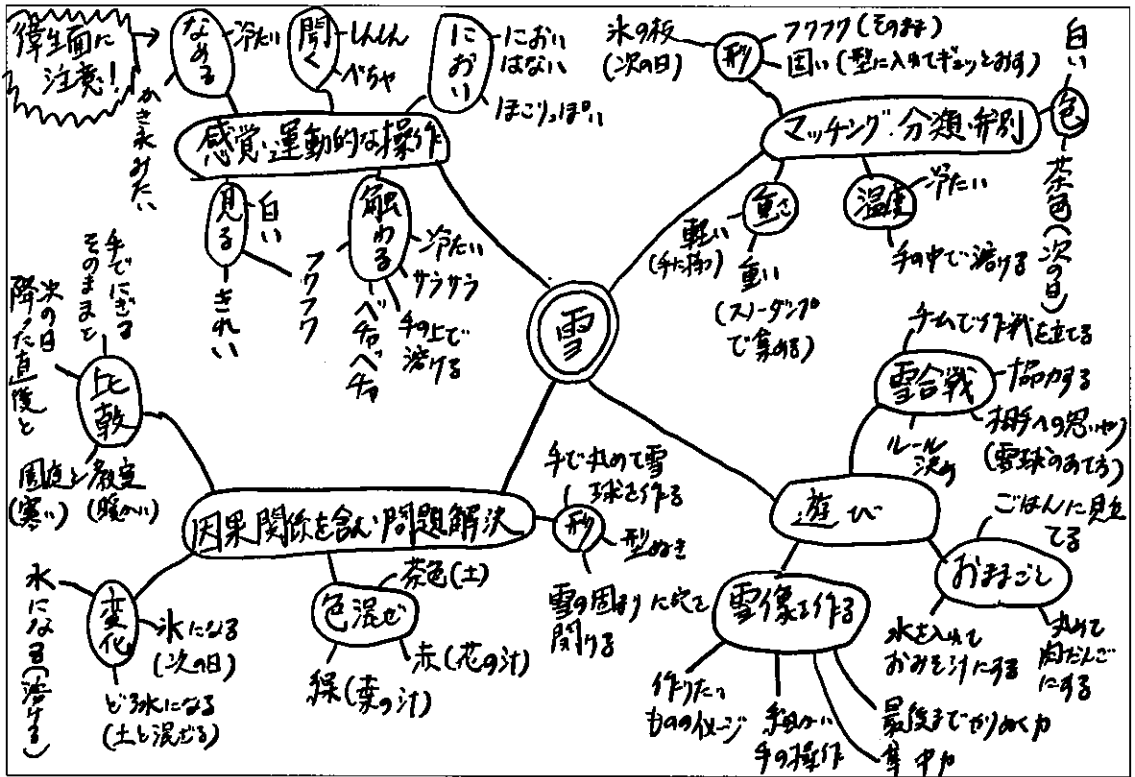


図1 ラーニングマップの例（「雪」をテーマにしたラーニングマップ）

文献

- 小林春美(2005) 幼児期以降の言語発達. 石立志津夫, 小椋たみ子(編) よくわかる言語発達. ミネルヴァ書房, pp.40-41
- 大久保愛(1967) 幼児言語の発達. 東京堂出版.
- 秦野悦子(2001) ことばの発達入門. 大修館書店.
- ショア, C.M. (著), 佃一郎(監訳), 岩田光児, 岩田まな(訳) (2009) 言語発達ってみんな同じ? 言語獲得の多様性を考える. 学苑社.
- ポウルビィ(著), 二木武(訳) (1993) 母と子のアタッチメント. 心の安全基地. 医歯薬出版.
- Bates, E., Camaloni, L., & Virginia, V. (1975) The acquisition of performatives prior to speech. Merrill-Palmer Quarterly, 21(3), 205-226.
- Bruner, J. & Watson, R. (1983) Child's Talk: Learning to Use Language. Norton, W. W. & Company.
- 前原寛(2001) ことばの特徴と発達. 高杉自子, 柴崎正行, 戸田雅美(編) 新保育講座 保育内容「言葉」. ミネルヴァ書房, pp.15-38.
- 中川信子(2003) 子どものことごとことばの育ち. 大月書店.
- 中川信子(2003) 子どものことごとことばの育ち. 子育てと健康シリーズ 20. 大月書店.
- 清水洋生(2017) 幼稚園教育要領における教育内容の変遷—領域「健康」を中心に—. 新島学園短期大学紀要, 38, 43-53.

12. 文部科学省 (2018a) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
13. 文部科学省 (2018b) 特別支援学校学習指導要領解説. 総則編 (幼稚園・小学部・中学部). 開隆堂出版.
14. 文部科学省 (2018c) 特別支援学校学習指導要領解説. 各教科編 (小学部・中学部). 開隆堂出版.
15. 竹田圭一 (監修), 里見恵子, 河内清美, 石井喜代香 (著) (2005) 実践インリアル・アプローチ事例集. 豊かなコミュニケーションのために. 日本文化科学社.
16. 権藤圭子 (1992) INREAL における環境設定について—コロラド大学チャイルド・ランゲージ・センターを参考にして—. インリアル研究第4号, 99-108.
17. ブザン, T., ブザン, P. (著), 近野美季子 (2013) 新版 ザ・マインドマップ. ダイヤモンド社.