

令和 3 年度 修士論文

言語に関する困難のある児童への
教員の理解と指導・支援に関する研究

三重大学大学院 教育学研究科
教育科学専攻 特別支援教育領域

220M005 小阪 美紅

目次

I．問題と目的

- 1．言語障害通級指導教室の指導や支援の現状
- 2．言語に関する困難のある児童の実態や困り感
- 3．言語に関する困難のある児童への指導や支援
- 4．コミュニケーション態度に関する教育的効果
- 5．学級風土に関する教育的効果
- 6．通常学級担当教員による言語障害教育の必要性
- 7．本研究の目的

II．方法

- 1．対象と手続き
- 2．調査内容と分析

III．結果

- 1．基礎情報
- 2．因子分析の結果
- 3．各尺度の因子得点
- 4．各尺度の尺度得点
- 5．尺度間の関連
- 6．グループごとの因子得点の比較
- 7．重回帰分析の結果
- 8．自由記述による回答

IV. 考察

1. 言語に関する困難への理解について
2. 言語に関する困難への指導・支援について
3. グループごとの理解と指導・支援について
4. 言語に関する困難への理解と指導・支援の関連について
5. 学級の児童のコミュニケーション態度について
6. 言語に関する困難への指導・支援と学級のコミュニケーション態度の関連について
7. 学級風土について
8. 言語に関する困難への指導・支援と学級風土の関連について
9. 重回帰分析について
10. 自由記述について

V. 総合考察

VI. 文献

謝辞

I . 問題と目的

1 . 言語障害通級指導教室の指導や支援の現状

言語に関する困難のある児童の教育の場として、言語障害通級指導教室があり、対象・程度としては「口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、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、その他これに準じる者（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に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」とされている（文部科学省，2013）。通級による指導を受けている言語障害のある児童の数は、2009年度には30,390人、2019年度には39,691人と増加しており（文部科学省，2019a）、今後も増加していくことが予想される。「平成28年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」（国立特別支援教育総合研究所，2016）によると、言語障害通級指導教室を利用する児童としては、主に構音障害、口蓋裂、吃音、言語発達遅滞の児童が存在する（表1）。

表 1 言語障害通級指導教室を利用している児童の人数とその内訳（人）

	構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達遅滞	その他	言語障害合計
小学校 低学年	9,878	163	1,982	3,851	2,227	18,101
小学校 高学年	1,658	94	1,486	2,824	2,170	8,232
合計	11,536	257	3,468	6,675	4,397	26,333

国立特別支援教育総合研究所（2016）より自作

また、幼児期に医療機関で言語発達遅滞と診断された児童の43%は、小学校では通常の学級のみで学ぶという調査もある（城野・久保田ら，1995）ことから、小学校の通常学級においても言語に関する困難のある児童は多数在籍し、言語障害教育への理解が必要となってくることが推測される。松村・牧野（2004）は、言語障害教育の指導内容やその方法に関して、「教師自身が環境となって言語活動を促進したり、子どもを取り巻く周囲の環境の整備や養育者への働きかけ・支援が重視されるようになってきた」と言及している。さらに、言語障害教育の位置づけを「子どもの言語障害を教育的方法（医療的ではなく）を用いて改善に導く営み」と「言語障害のある子ども全体をとらえ、暮らしの充実や自己確立や自己実現を援助する営み」との二つの側面に分けて述べている。実際に、難聴・言語障害通級指導教室154校に対する調査（井戸・左藤，2018）では、言語障害のある児童への指導・支援に求められることとして「発音・発語指導（回答数130校）」だけでなく、「通常学級での授業の工夫（回答数83）」や「周囲の障害理解（回答数81）」といった回答も多く、通常学級での指導や支援に関するニーズがあることが明らかとなっている。

2. 言語に関する困難のある児童の実態や困り感

言語に関する困難のある児童の特性として、「言語理解・表出」や「語音表出」に困難を抱える児童が存在する。言語理解・表出の困難が生じやすい障害として、言語症の診断を受ける児童もいる。言語症は、語彙や限定された構文、会話するための話法の習得や使用などといった認知面に困難を抱える。理解語彙の乏しさ、言語表現力や言語理解力の困難が、日常のコミュニケーション以外にも、授業における学習の困難や文章の

読解，作文といった言語理解・表現が関わる活動全般にも影響を与える可能性があり，適切な支援が求められている（大伴，2019）。また，語彙の少なさだけでなく，語彙を想定するのに時間がかかったり，誤った語彙を使ったりする実態を有する児童も存在する（大伴，2019）。加えて，音読がたどたどしく，文章を読むのに時間がかかるといった，音韻意識の問題も挙げられる（大伴・林・橋本，2018）。さらに，口頭指示の理解へ困難を示す児童が多く，時間や位置表現等の抽象的な言葉の理解かできなかつたり，聞き間違いや聞きもらしが多かつたりする（大伴・林・橋本，2018）。

語音表出の困難が生じやすい障害としては，構音障害と吃音（小児期発症流暢症/小児期発症流暢障害，以下吃音）がある。構音障害は，語音の産出の持続的な困難さにより，会話のわかりやすさや言語的コミュニケーションによる意思伝達に影響を与えるといった困難を抱える児童が存在する。比較的良好な言語理解があるために，思うように意思疎通できないことに本人や家族は大きな戸惑いを感じることが多い（大伴，2001）。また，児童自身が誤って産出した音を誤っていると気づかないこともある（緒方，2010）。口蓋裂の児童も，器質的な障害によりこれらの実態と同様の特性がみられる。吃音の症状としては，音声と音節の繰り返し，子音と母音の音声の延長，単語の途切れ（例：1つの単語の中での休止），発声を伴ったまたは伴わない会話の休止，遠回しの言い方（例：問題の言葉を避けて他の単語を使う），単音節の単語の反復（例：I-I-I see him）といった語音表出の困難がある。発話時に過剰な身体的緊張や随伴運動が出る場合もある。

これらの言語面の困り感から，号令や挨拶といった決まった言葉の発話や，音読や九九といった言い換えができない言葉の発話，授業での発

表や大人数の前での発話等に困り感を抱える児童の実態がある（小林，2020）。また，読解問題の問いに対して，読み返しをしないで答える傾向が見られたり（大伴・林・橋本，2018），難しい単語や難しい文法を使われることを苦手と感じたりする（小林，2010）児童もいる。さらに，状況判断が難しく，思い込みで物事を被害的に受けトラブルになりやすかったり（大伴・林・橋本，2018），子ども同士の会話にうまく入っていくことができなかつたりする（大伴・大井，2011）児童も多い。言語面の困り感が，発話場面だけでなく，学習活動や友人との関係など，様々な場面にまで影響が及んでいることが考えられる。

さらに，言語面の困り感が，心理的困難につながることも多い。語彙の乏しさから言葉による表現ができず手が出てしまったり（大伴・大井，2011），発言への聞き直しや書き誤りへの指摘が多く，発言することや文字を書くことを避けたがったりする（山下，2017；大伴・林・橋本，2018）ことがある。また，答えがわかっているにもかかわらず発表できなかつたり，友達との関わりを避けたりすることもある（小林，2015）。さらに，発話することへの不安や緊張，うまく話せないことによる有能感や自尊感情の低下などから，障害に罪の意識や怒りを感じる場合も少なくない（小林・川合，2013）。加えて，周囲から言語面の困り感に関するからかいやいじめを受けることもあり（小林，2015），周囲の関わり方も心理的困難を増幅させていることが考えられる。

また，言語障害通級指導教室に通う児童の中には，言語指示や文脈の理解に困難を示したり，人の話に耳を傾けていなかったりすることがあるといった「言語理解」，発話内容が伝わりにくかつたり，文法的に誤った表現になつたりすることがあるといった「言語表現」，一方的に話したり，相手に配慮のないことを言つたりすることがあるといった「社会性」

の中で、一つ以上に課題を有する児童が9割前後存在するという実態もある（大伴・溝江，2019）。

3. 言語に関する困難のある児童への指導や支援

言語に関する困難のある児童への指導や支援の在り方について研究等により検討されている。言語理解・表出の困難を示す児童に関して、言語症の児童に対する通級指導教室での語彙を増やす指導をカテゴリー化したものとして大伴（2019）の報告があり、文章、学習教材などから語彙を学ぶことや、会話の中で語彙を学ぶことといった「新たな語彙の習得」、事物の特徴を言葉で表現する、または言葉による説明から事物を想起することや、上位概念や下位概念などにもとづき語を分類することといった「語の意味の言語化や語の想起」、与えられた語から文を作ることや、文脈に沿った語を想起することといった「文脈における語の活用」が挙げられている。また、藤田（2010）では、語彙を増やすためには「文章や言葉による表現」が有効とされており、特定の物の特徴や、作業手順、道順について説明したり、自分の経験や気持ちを言葉に表したりするといった方法が挙げられている。加えて、大伴・林・橋本（2018）では、活動の流れの中で指示を聞いて行動するといった「口頭指示の理解」や、ゲームやクイズなどを通して「聞く態度を育てる」といった内容が挙げられている。

また、語音表出の困難を示す児童に関して、小林（2009）では、教科書や物語の音読練習だけでなく、実際の生活場面における発話・コミュニケーション場面のシミュレーション練習といった「現実に近い場面を想定した発話練習」が有効であるとされている。

吃音の当事者が通級指導教室に求める指導や支援については、単に言

語面の指導・支援だけではなく、「コミュニケーション能力の向上」や「カウンセリング」、「グループ指導」も重要視されており、多様なニーズがあることが明らかとなっている。また、「複数の指導内容の用意」、心理面や環境面に対する本人の「指導内容への選択の関与」、吃音の問題に対する「共感的対応」が、満足度の高い指導に結びつくことも示唆されている（小林，2004）。

心理面の困難への指導・支援としては、自身の障害について正しく理解し、困難場面への対処法を考えるといった「自己理解・対処」に関する報告がみられる。牧野（2017）では、自己の障害について学習し、自己理解を促したり自己肯定感を育むだけでなく、相手にコミュニケーション手段等の交渉をしたり、不安や緊張を軽減させながら発話する練習をしたりするといった「困難場面へのさまざまな対処」について述べられている。加えて、周囲からの否定的な言葉等への回復力をつけるといった「心理的な安定」についても挙げられている。

言語面や心理面の困難に対する直接的な指導・支援だけでなく、「環境調整」といった間接的なアプローチも必要である。語音表出に困難がある児童に対しては、「音声言語に限定しない様々なコミュニケーション手段」を提供し、本人のコミュニケーション意欲に応える環境づくりが優先される（Watson & Leahy, 1995）ため、サインや文字などを用いた視覚的な支援環境をつくったり（大伴，2001）、紙、ホワイトボード、ICT機器など多様な表現方法を提示したり（文部科学省，2017）するなど、「代替手段の提供」が必要であるといえる。言語障害通級指導教室では一対一または小集団での個々の実態に合わせた指導・支援を行うため、児童は自信をもって活動できるが、通常学級においては授業のテンポやペースが違い、自信喪失を起こす場合が多々あるとされている（上村，

2012)。したがって、通常学級においても、言語に関する困難のある児童に対する「本人のテンポやペースに合わせた参加しやすい授業づくり」といった環境調整の必要性も考えられる。加えて、教材・教具の工夫や自助具の活用（文科省，2017）、言葉の視覚化（藤田，2010）、決まった言葉かけ等のルーティンを組み入れるといった「学び方の工夫」も挙げられている。さらに、児童本人だけでなく、他の児童・教員等への理解啓発（牧野，2017）や、からかい・いじめへの対処（小林・川合，2013）、保護者等に向けた障害に関するガイダンスや情報提供（小林，2009）などといった、周囲への働きかけも求められている。

そして、教員本人の意識・心掛けとして、言葉が出るまで待つ（大伴，2017）ことや、話し方でなく内容に注目したり、あいづちやうなずきで聞いていることを示したりする（小林，2015）といった「聞き方」だけでなく、「ゆっくり」「ゆったり」した話し方で接したり、子どもの実態に合わせて発話の長さや文法・単語の複雑さをコントロールしたりする（小林，2015）といった「接し方」、一方的に教えるのではなく、一緒に考えたり考える機会を提供したりする（藤田，2010）といった「自発性の保障」について挙げられている。

4. コミュニケーション態度に関する教育的効果

言語に困難のある児童への指導・支援による教育的効果に関する報告が散見された。その一つに、個人の困り感の改善だけでなく、「自己肯定感」に影響するものがみられた。構音障害の児童に対して、日常生活上の重要語をターゲット語として指導し、他者に発話が理解される経験をすることで、コミュニケーションにおける「有能感」と「積極性」が育ったという事例がみられた（大伴，2001）。また、「コミュニケーション

態度」に関する研究では，吃音のある児童を対象に「吃音の話し合い」を実施した群は，実施しなかった群よりコミュニケーションへの「積極性」が優位に高かった（野島・見上ら，2010）。これについて野村らは，吃音について話し合うことは，吃音を客観的に捉え，吃音に対する考えを深める機会を与えるもの（長澤・太田，2003）であるため，「吃音の話し合い」が吃音受容の一助となり，コミュニケーション態度が積極的になったと考察している。

言語に困難のある児童のコミュニケーション態度を測る尺度として，Brutten&Vanryckeghem(2007)の「CAT(コミュニケーション態度テスト)」や，中村・大橋（2001）の「コミュニケーション態度自己評価質問紙」，酒井（2014）の「改訂版エリクソン・コミュニケーション態度尺度」などがある。これらの尺度では因子分けはなされていないが，言語コミュニケーションに対する肯定的意識，不安や緊張感，周囲への劣等感などについて児童本人が自己評価するという点で内容が共通している。

5. 学級風土に関する教育的効果

言語に困難のある児童への指導・支援による教育的効果として，「学級風土」にも影響が考えられる。吃音のある児童への支援に関する聞き取り調査から，学級担任がクラスメイトに本人の吃音について伝えたり，子どもたちが多様性や個性を認め合うことができる学級づくりを行ったりすることが，学級でからかいを受けないことにつながっていたと指摘している（植田，2017）。さらに，「学習活動への参加のしやすさ」に関する効果もみられた。言語症の児童に関して，学習活動への参加によって語彙が豊富になるとともに，語彙が増えるほど文章や学習の内容が理解しやすく学習活動にも参加しやすいという，語彙と学習到達度との循

環的な関係があると考えられている（大伴，2019）。

学級風土を測る尺度として、伊藤・松井（2001）の「学級風土質問紙」があり、「学級への満足感」、「自然な自己開示」、「生徒間の親しさ」などの因子で構成されている。また、江村・大久保（2012）が作成した「小学生用学級適応感尺度は、「居心地の良さの感覚」、「充実感」などの因子から構成されている。また、児童の障害者への態度を測る尺度として、楠ら（2012）の「児童生徒版障害者に対する多次的態度尺度」があり、「障害に関する肯定的意識」、「自発的交流意識」などの因子から構成されている。

6. 通常学級担当教員による言語障害教育の必要性

文部科学省（2019b）は、「通級による指導を担当する教員については、特別支援学校教諭免許状を有すること等の法令上の規定はない。」と定めているため、専門的な知識や特別支援教育の経験を有していなくても通級指導担当教員になることのできる現状がある。言語障害通級指導担当教員になるにあたって行った勉強法について調査したものとして天野・松村（2009）の研究があり、「ことばの教室の見学」、「本などを読み独学で勉強」が多く挙げられていたが、「短期間の公開講座」や「大学等への内地留学」という回答もあった。しかし、言語障害通級担当教員の声として、「言語障害教育等（構音指導等）の知識・技能がなく不安である」や、「言語障害教育等の専門性を高める研修を受ける機会が少ない」等が挙げられており、知識の獲得や研修の機会が十分ではない現状が推察された。言語障害通級担当教員に対する調査（藤井，2013）では、個に応じた教育的支援を行うには、言語障害通級指導教室で行う自立活動の時間だけでは不十分であり、学級担任とともに「学級経営」や「教科指導

の改善」を図っていくことが求められていた。小学校通常学級担当教員の言語障害に関する勉強法について調査したものはみられなかったが、発達障害に関する知識や情報の入手先としては、「研修会，講演会等」，「学校現場の教職員間での情報交換」，「図書，雑誌」が多く挙げられていた（松本・須川，2013）。加えて，吃音の当事者が小学校の学級担任に一番望むこととして，吃音に関する知識を持つことを挙げている論文もある（小林，2004）。このように，言語障害通級指導担当教員の，言語障害に関する指導や支援に対する自信のなさや専門性を高めていく必要性だけでなく，さらに，通常学級でも教員の言語に関する困難への理解や指導・支援について広めていく必要が考えられる。

7. 本研究の目的

上述のように，言語に関する困難のある児童には，指導や支援に多様なニーズがあることや，通常学級においても理解や指導・支援を広げていく必要性が示された。しかし，これらの理解や，指導・支援の状況を調査した研究はみられなかった。また，一つ一つの実践による効果に関する報告はみられたが，理解や指導・支援に関する多数の変数間の関係性を検討した調査はみられなかった。

そこで本研究では，言語に関する困難のある児童の特性や困り感をどの程度理解しているか，また，言語指導や心理面への対応等に関する指導や支援をどの程度実践できると考えるかについて調査する。また，それらと他の要素や尺度（学習の機会や経験，児童のコミュニケーション態度，学級風土等）との関連について分析し，教員の特性や困り感に対する理解の状況や，指導・支援の在り方について検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

1．対象と手続き

地域の偏りがないうように選定したX県内の小学校9校において、2021年9月から11月にかけて通常学級担当教員106人に質問紙調査を実施した。本研究における質問紙回収率は106名中、有効回答数98名(92.5%)であった。調査を行った9校中、言語障害通級指導教室のある学校は3校、ない学校は6校であった。

本研究の実施については、三重大学教育学部倫理審査委員会の承認を得ている。調査の趣旨とプライバシーの保護、及び調査への参加の自由と途中の辞退について事前に質問紙において説明し、同意の得られた方のみ調査を行った。

2．調査内容と分析

基礎情報として、特別支援教育や言語に関する困難（言語症、構音障害、吃音などの特性）のある児童についての指導・支援の経験や、研修への参加状況、情報収集の方法等について尋ねた。また、下記の尺度を作成・使用し調査を実施した。なお、分析についてはIBM SPSS Statistics 26を使用した。

（1）「言語に関する困難への理解尺度」

上述した先行研究である大伴（2019）、小林（2020）、緒方（2010）などを参考に作成した。教員の言語に関する困難への理解を「語彙に関する困難の理解」、「文法・文脈に関する困難の理解」、「発音・発話に関する困難の理解」の3つの観点で捉え、それぞれについて質問項目を抽出・

作成した。各項目について「全く知らない」(1点)から「とても知っている」(5点)の5件法で質問した。

(2)「言語に関する困難への指導・支援尺度」

上述した先行研究である藤田(2010),上村(2012),牧野(2017)などを参考に作成した。教員の言語に関する困難への指導・支援を「語彙表現・発話指導」,「自己理解・対処」,「教員の意識・心掛け」の3つの観点で捉え,それぞれについて質問項目を抽出・作成した。各項目について「全くできない」(1点)から「できる」(5点)の5件法で質問した。

(3)「学級コミュニケーション態度尺度」

上述した先行研究である Brutton&Vanryckeghem(2007)の「CAT(コミュニケーション態度テスト)」や,中村・大橋(2001)の「コミュニケーション態度自己評価質問紙」,酒井(2014)の「改訂版エリクソン・コミュニケーション態度尺度」などを参考に作成した。学級のコミュニケーション態度を「言語能力・肯定的意識」,「心理的困り感」,「周囲との比較・劣等感」の3つの観点で捉え,それぞれについて質問項目を抽出・作成した。各項目について「全く思わない」(1点)から「とても思う」(5点)の5件法で質問した。

(4)「学級風土尺度」

上述した先行研究である伊藤・松井(2001)の「学級風土質問紙」や,三島・宇野(2004)は「学級雰囲気尺度」,楠ら(2012)の「児童生徒版障害者に対する多次元的态度尺度」などを参考に作成した。学級風土を「学級への満足感」,「支え合い・相互支援」,「親しさ」,「自己開示・他

者理解」,「多様性理解・支援」の5つの観点で捉え,それぞれについて質問項目を抽出・作成した。各項目について「全く思わない」(1点)から「とても思う」(5点)の5件法で質問した。

Ⅲ．結果

1．基礎情報

(1) 回収率

本研究における質問紙回収率は106名中、有効回答数は98名であり、回収率は92.5%であった。調査を行った9校中、言語障害通級指導教室のある学校は3校、ない学校は6校であった。

(2) 年齢

回答者の年齢について、「20代」が28名(28.6%)、「30代」が22名(22.4%)、「40代」が18名(18.4%)、「50代」が22名(22.4%)、「60代」が3名(3.1%)であった。「不明」は5名(5.1%)であった。

(3) 担当学年

回答者の担当学年について、「1年生」が20名(30.6%)、「2年生」が14名(14.3%)、「3年生」が18名(18.4%)、「4年生」が16名(16.3%)、「5年生」が15名(15.3%)、「6年生」が16名(16.3%)、「不明」が1名(1.0%)であった。

(4) 教職経験年数

回答者の教職年数の平均は 14.89 ± 10.82 年であり、最大は37年、最少は1年であった。教職経験年数が10年未満の教員を「若手教員群」、10年以上20年未満の教員を「中堅教員群」、20年以上の教員を「ベテラン教員群」とした結果、「若手教員群」は44名(44.9%)、「中堅教員群」は20名(20.4%)、「ベテラン教員群」は33名(33.7%)となった。「不

明」は1名（1.0%）であった。

（5）通常学級での言語に関する困難のある児童への指導・支援経験年数

回答者の通常学級での言語障害のある児童への指導・支援経験年数（診断名に関わらず）の平均は1.23±1.95年であった。内訳は、「経験なし」と回答した人が最も多く50名（51.0%）であった。「経験あり」の回答は35名（35.7%）であった。その内訳として、「1年」が8名、「2年」が11名、「3年」が6名、「4年」が4名、「5年」が3名、「6年」が1名、「8年」が1名、「10年」が1名であった。「不明」は14名（14.3%）であった。

（6）特別支援学級・通級指導教室での指導・支援経験

回答者の障害種別の特別支援学級・通級指導教室での指導・支援経験について、「自閉症・情緒障害を対象とする学級」と回答した人が最も多く、25名（25.5%）であった、次いで、「知的障害を対象とする学級」が16名（16.3%）、「言語障害・難聴を対象とする学級」が8名（8.2%）、「肢体不自由を対象とする学級」が7名（7.1%）、「病弱・身体虚弱を対象とする学級」が4名（4.1%）、「視覚障害を対象とする学級」が1名（1.0%）であった。「不明」は4名（4.1%）であった。

（7）保有免許状

回答者の保有免許状について、小学校を除き、「幼稚園・保育園」が35名（35.7%）、「中学校」が56名（57.1%）、「高等学校」が44名（44.9%）、「特別支援学校」が9名（9.2%）であった。「不明」は5名（5.1%）で

あった。

(8) 担当する学級の言語に関する困難のある児童の在籍状況

回答者の担当する学級に「言語発達の遅れ」、「構音障害」、「吃音」のある児童が在籍しているかについて、選択肢を「可能性のある児童がいる」、「診断名がつき、支援級につながっている児童がいる」、「診断名がつき、支援級につながっていない児童がいる」、「全くいない」と設定し質問を行ったところ、結果は下記の通りとなった(表2)。

表2 担当する学級の言語に関する困難のある児童の在籍状況（人）

	言語発達の遅れ	構音障害	吃音
可能性のある児童がいる	47 (48.0%)	27 (27.6%)	21 (21.4%)
診断名がつき、支援級につながっている児童がいる	9 (9.2%)	11 (11.2%)	5 (5.1%)
診断名がつき、支援級につながっていない児童がいる	0 (0.0%)	1 (1.0%)	2 (2.0%)
全くいない	40 (40.8%)	57 (58.2%)	64 (65.3%)
不明	2 (2.0%)	2 (2.0%)	6 (6.1%)

(n=98)

(9) 特別支援教育や言語に関する困難に関する学習の機会

回答者の特別支援教育や言語に関する困難に関する学習の機会について、「1. 全くない」「2. あまりない」「3. 少しある」「4. まあまあある」「5. とてもある」の5件法で質問を行ったところ、結果は下記の通りとなった(表3)。

表3 特別支援教育や言語に関する困難に関する学習の機会

質問項目	平均と標準偏差 (点)	<i>n</i>
1. 特別支援教育全般に関する研修への参加	3.11±0.97	95
2. 特別支援教育全般に関する図書や雑誌	2.74±1.01	96
3. 特別支援教育全般に関する教員との情報交換	3.62±1.02	97
4. 言語障害に関する研修への参加	2.38±0.93	95
5. 言語障害に関する図書や雑誌	2.31±0.98	96
6. 言語障害に関する教員との情報交換	2.86±1.23	95
7. 障害のある児童との関わり	4.01±0.95	96
8. 言語障害のある児童との関わり	3.34±1.19	94

2. 因子分析の結果

(1) 言語に関する困難への理解尺度

① 信頼性の検討

92名のデータについて、クロンバックの α 係数を求めた。その結果、クロンバックの α 係数は0.96であり、優れた内的整合性を裏付ける数値が得られた。各因子の内的整合性は「語彙に関する困難の理解」は0.94、「文法・文脈に関する困難の理解」は0.94、「発音・発話に関する困難の理解」は0.87であった。

② 妥当性の検討

92名のデータについて、確証的因子分析を行った。その結果、 $CFI=0.973$, $RMSEA=0.111$, $SRMR=0.053$, $GFI=0.901$, $AGFI=0.815$ であり、概ね適合度を満たす3因子構造（「語彙に関する困難の理解」、「文法・文脈に関する困難の理解」、「発音・発話に関する困難の理解」）の尺度であることが示唆された（表4）。また、因子負荷量は下記の通りとなった（表5）。

表4 「言語に関する困難への理解尺度」の質問項目

語彙に関する 困難の理解	C1	語彙の乏しさや抽象的な言葉の理解（時間や位置表現、慣用句、心情等）に困難がある
	C6	語彙を想起するのに時間がかかるという困難がある
	C7	誤った語彙を使用するという困難がある
文法・文脈に関する 困難の理解	C3	文脈の理解（話のあらすじや文章の要点を読み取る）に困難がある
	C5	文法の誤り（助詞の活用や動詞の時制の誤り）がみられるという困難がある
	C8	対人文脈（聞き手の立場や状況に応じて言葉づかいを変える）に対する困難がある
発音・発話に関する 困難の理解	C10	語音を繰り返したり引き伸ばしたり言葉が出づらいという困難がある
	C12	特定の語音の産出（「さ」⇒「しゃ」と発音する等）に困難がある
	C13	自分の構音の誤りに気付かないという困難がある

表5 「言語に関する困難への理解尺度」の因子負荷量

		因子		
		語彙に関する 困難の理解 (Factor1)	文法・文脈に関する 困難の理解 (Factor2)	発音・発話に関する 困難の理解 (Factor3)
	C7	0.98		
	C6	0.96		
	C1	0.83		
	C5		0.96	
	C8		0.92	
	C3		0.90	
	C12			0.91
	C10			0.89
	C13			0.71
因子間相関	Factor1-2		1.00	
	Factor1-3		0.75	
	Factor2-3		0.72	

(n=64)

(2) 言語に関する困難への指導・支援尺度

① 信頼性の検討

95名のデータについて、クロンバックの α 係数を求めた。その結果、クロンバックの α 係数は0.95であり、優れた内的整合性を裏付ける数値が得られた。各因子の内的整合性は「語彙表現・発話指導」は0.92、「自己理解・対処」は0.92、「教員の意識・心掛け」は0.91であった。

② 妥当性の検討

95名のデータについて、確証的因子分析を行った。その結果、 $CFI=0.961$ 、 $RMSEA=0.098$ 、 $SRMR=0.042$ 、 $GFI=0.870$ 、 $AGFI=0.791$ であり、概ね適合度を満たす3因子構造（「語彙表現・発話指導」、「自己理解・対処」、「教員の意識・心掛け」）の尺度であることが示唆された（表6）。また、因子負荷量は下記の通りとなった（表7）。

表6 「言語に関する困難への指導・支援尺度」の質問項目

語彙表現・ 発話指導	D5	語彙を増やすこと（事物の特徴や概念を学ぶ，語彙を想起する，文章から語彙を学ぶ等）に関する指導・支援
	D6	文章や言葉で表現すること（作文，道順や手順を言葉で説明する等）に関する指導・支援
	D8	教科書や文章の音読練習など，音読に関する指導・支援
	D9	現実に近い場面等の様々な場面を想定した発話練習など，発話に関する指導・支援
自己理解・対処	D13	自己理解を促す取り組み（自己の言語に関する困難や障害についての話し合い，正しい知識・理解，適切なフィードバック等）についての指導・支援
	D14	言語に関する困難場面へのさまざまな対処法（コミュニケーション手段等の交渉をする等）についての指導・支援
	D15	心理的な安定（言語に関する否定的な言葉等への回復力をつける等）についての指導・支援
	D16	紙，ホワイトボード，ICT 機器等の多様な表現方法を提示するなど，音声言語に限定しない様々なコミュニケーション手段の活用に関する指導・支援
教員の意識・ 心掛け	D20	言葉が出るまで待つ，話し方でなく内容に注目する，あいづちやうなずきで聞いていることを示すなど，聞き方に関する支援
	D21	「ゆっくり」「ゆったり」話すことや，子どもに合わせて発話の長さや文法・単語の複雑さをコントロールするなど，接し方に関する支援
	D22	言語に困難のある児童に一方的に教えるのではなく，一緒に考えたり，考える機会を提供したりするなどの支援

表7 「言語に関する困難への指導・支援尺度」の因子負荷量

	因子		
	語彙表現・発話指導 (Factor1)	自己理解・対処 (Factor2)	教員の意識・心掛け (Factor3)
D5	0.87		
D9	0.85		
D6	0.85		
D8	0.85		
D14		0.92	
D13		0.86	
D16		0.85	
D15		0.83	
D21			0.91
D22			0.88
D20			0.85
因子間相関	Factor1-2	0.90	
	Factor1-3	0.70	
	Factor2-3	0.78	

(n=66)

(3) 学級コミュニケーション態度尺度

① 信頼性の検討

93名のデータについて、クロンバックの α 係数を求めた。その結果、クロンバックの α 係数は0.71であり、一定程度の内的整合性を裏付ける数値が得られた。各因子の内的整合性は「言語能力・肯定的意識」は0.80、「心理的困り感」は0.80、「周囲との比較・劣等感」は0.81であった。

② 妥当性の検討

93名のデータについて、確証的因子分析を行った。その結果、 $CFI=0.950$ 、 $RMSEA=0.076$ 、 $SRMR=0.080$ 、 $GFI=0.908$ 、 $AGFI=0.841$ であり、概ね適合度を満たす3因子構造（「言語能力・肯定的意識」、「心理的困り感」、「周囲との比較・劣等感」）の尺度であることが示唆された（表8）。また、因子負荷量は下記の通りとなった（表9）。

表8 「学級コミュニケーション態度尺度」の質問項目

言語能力・ 肯定的意識	E3	友人や先生と会話でのやりとりができるクラスである
	E4	自分の考えや気持ちをことばで表現できるクラスである
	E6	出来事や自分の考えを文章で書くことができるクラスである
心理的困り感	E13	たくさんの人に向かって話せたり、言葉がスラスラ出てきたりするなど、話すことへの自信があるクラスである
	rE7	発話場面（音読する、人前で話す等）で心配・不安になることがあるクラスである
	rE8	話し合いで自分の考えがあるのに言えない、言うタイミングを逃すなど、話したいことがあっても言えないことがあるクラスである
	rE9	友達と話す、知らない人に話しかける、大勢の前で話す、先生に質問する・答える時等、話す時に緊張するクラスである
周囲との比較・ 劣等感	rE17	友達と比べて上手に友人等と話せないなど、気にしてしまう児童がいるクラスである
	rE18	友達と比べて上手に授業中等に発表できないなど、気にしてしまう児童がいるクラスである
	rE19	友達と比べて自分の声の調子や話し方が変だと思うなど、気にしてしまう児童がいるクラスである

※r は逆転項目

表9 「学級コミュニケーション態度尺度」の因子負荷量

	因子		
	言語能力・ 肯定的意識 (Factor1)	心理的困り感 (Factor2)	周囲との比較・ 劣等感 (Factor3)
E4	0.84		
E3	0.70		
E6	0.618		
E13	0.60		
rE8		0.96	
rE7		0.74	
rE9		0.59	
rE18			0.92
rE17			0.76
rE19			0.62
因子間相関	Factor1-2	0.40	
	Factor1-3	-0.13	
	Factor2-3	0.28	

(n=64)

(4) 学級風土尺度

① 信頼性の検討

91名のデータについて、クロンバックの α 係数を求めた。その結果、クロンバックの α 係数は0.96であり、優れた内的整合性を裏付ける数値が得られた。各因子の内的整合性は「学級への満足感」は0.88、「支え合い・相互支援」は0.89、「親しさ」は0.86、「自己開示・他者理解」は0.85、「多様性理解・支援」は0.94であった。

② 妥当性の検討

91名のデータについて、確証的因子分析を行った。その結果、 $CFI=0.953$ 、 $RMSEA=0.083$ 、 $SRMR=0.047$ 、 $GFI=0.851$ 、 $AGFI=0.785$ であり、概ね適合度を満たす5因子構造（「学級への満足感」、「支え合い・相互支援」、「親しさ」、「自己開示・他者理解」、「多様性理解・支援」）の尺度であることが示唆された（表10）。また、因子負荷量は下記の通りとなった（表11）。

表 10 「学級風土尺度」の質問項目

学級への 満足感	F1	児童らがクラスを気に入り、楽しいと感じられているクラスである
	F3	児童らが何かに夢中になれたり、目標に向かって頑張れたりするクラスである
	F4	児童らがクラスメイトから頼られている、好かれているなど、認められていると感じられているクラスである
支え合い・ 相互支援	F5	クラスメイトが困っているときやつらい目にあっているとき、失敗したときなどに、手助け(教え合い、声かけ等)ができるクラスである
	F6	苦手なことでも頑張っているクラスメイトを、応援や後押しできるクラスである
	F7	クラスメイトが間違ったことや良くない行動をしていたら、注意できるクラスである
親しさ	F11	仲の良いクラスメイトや、同じことに興味を持つ友達がいるなど、個人間の仲の良さがあるクラスである
	F12	グループでの遊びや男女間の活動ができるなどの仲の良さがあるクラスである
	F13	学級全体で遊びや活動を行えるなどの仲の良さがあるクラスである
自己開示・ 他者理解	F9	自分の気持ちや考えを気軽にあらわせるクラスである
	F15	人の気持ちがわかる、優しいクラスである
	F16	クラスメイトが間違えたときやできないことがあるとき、笑ったりからかったりしないクラスである
多様性理解・ 支援	F18	気の合わない友達でも良いところを見つけたり、違う意見も受け入れたりするなど、他者を尊重できるクラスである
	F19	障害のある児童や困難のある方について受け入れ、理解しているクラスである
	F20	障害のある児童や困難のある方について、迷わず手助けできるクラスである
	F21	障害のある児童や困難のある方と抵抗なく話したり、仲間に入れたりするなど、自然に関わることができるクラスである

表 11 「学級風土尺度」の因子負荷量

	因子				
	学級への 満足感 (Factor1)	支え合い・ 相互支援 (Factor2)	親しさ (Factor3)	自己開示・ 他者理解 (Factor4)	多様性理解・ 支援 (Factor5)
F4	0.86				
F3	0.85				
F1	0.84				
F6		0.95			
F5		0.86			
F7		0.77			
F12			0.89		
F13			0.86		
F11			0.71		
F18				0.83	
F15				0.82	
F9				0.74	
F16				0.71	
F21					0.94
F20					0.92
F19					0.90
Factor1-2			0.81		
Factor1-3			0.70		
Factor1-4			0.91		
Factor1-5			0.66		
Factor2-3			0.74		
Factor2-4			0.80		
Factor2-5			0.68		
Factor3-4			0.84		
Factor3-5			0.61		
Factor4-5			0.81		

(n=62)

3. 各尺度の因子得点

(1) 「言語に関する困難への理解尺度」

「言語に関する困難への理解尺度」について、各因子の因子得点は以下の通りとなった（表 12）。

表 12 「言語に関する理解尺度」の因子得点

因子名	平均と標準偏差 (点)
語彙に関する困難の理解	3.10±0.88
文法・文脈に関する困難の理解	3.13±0.90
発音・発話に関する困難の理解	3.14±0.89
合計	3.12±0.83

(n=97)

(2) 「言語に関する困難への指導・支援尺度」

「言語に関する困難への指導・支援尺度」について、各因子の因子得点は以下の通りとなった（表 13）。

表 13 「言語に関する理解尺度」の因子得点

因子名	平均と標準偏差 (点)
語彙表現・発話指導	3.47±0.83
自己理解・対処	3.52±0.84
教員の意識・心掛け	3.90±0.74
合計	3.61±0.73

(n=97)

(3) 「学級コミュニケーション態度尺度」

「学級コミュニケーション態度尺度」について、各因子の因子得点は以下の通りとなった（表 14）。

表 14 「学級コミュニケーション態度尺度」の因子得点

因子名	平均と標準偏差 (点)
言語能力・肯定的意識	3.15±0.65
心理的困り感	3.16±0.70
周囲との比較・劣等感	3.41±0.62
合計	3.23±0.42

(n=98)

(4) 「学級風土態度尺度」

「学級風土尺度」について、各因子の因子得点は以下の通りとなった(表 15)。

表 15 「学級風土尺度」の因子得点

因子名	平均と標準偏差 (点)
学級への満足感	3.61±0.64
支え合い・相互支援	3.76±0.64
親しさ	3.81±0.67
自己開示・他者理解	3.52±0.65
多様性理解・支援	3.55±0.79
合計	3.64±0.58

(n=98)

4. 各尺度の尺度得点

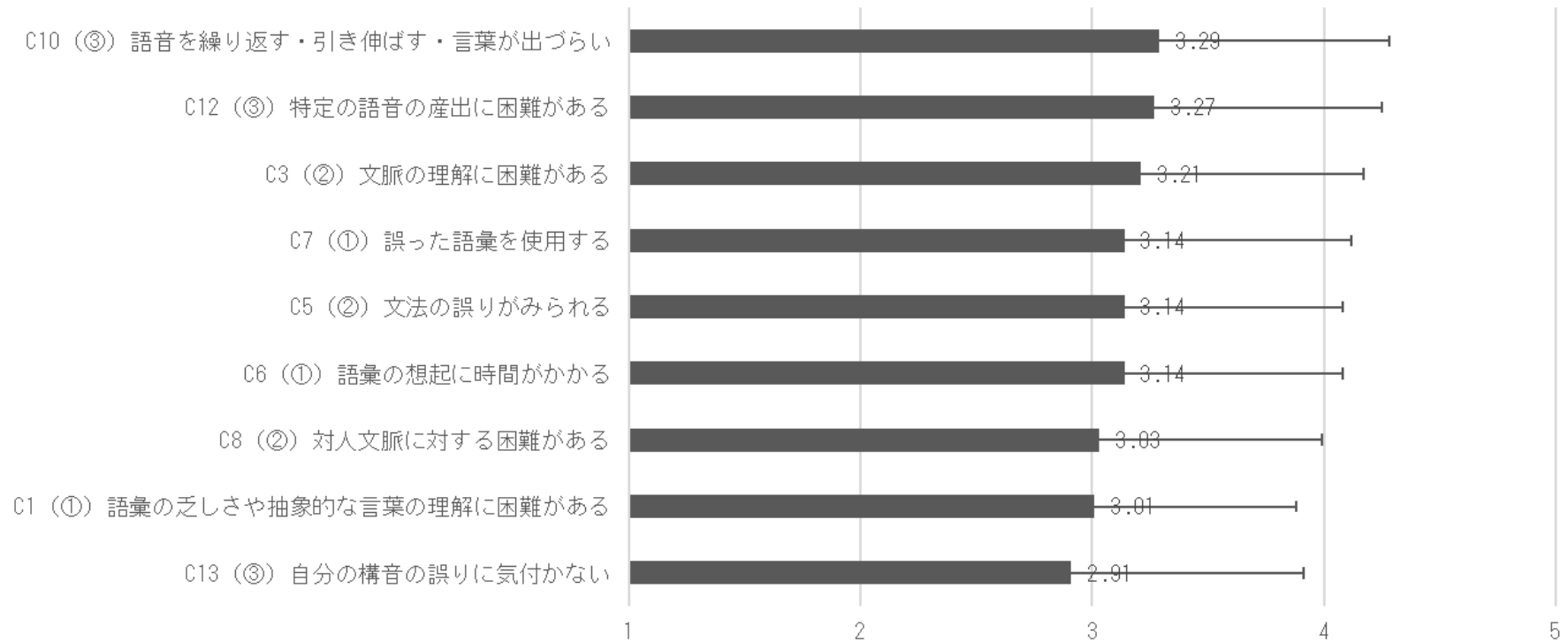
(1) 「言語に関する困難への理解尺度」

「言語に関する困難への理解尺度」について、尺度得点は平均値の高かった項目順に以下の通りとなった（表 16，図 1）。

表 16 「言語に関する困難への理解尺度」の尺度得点

項目	平均と標準偏差 (点)	因子名	<i>n</i>
C10	3.29±0.99	発音・発話に関する困難の理解	92
C12	3.27±0.98	発音・発話に関する困難の理解	97
C3	3.21±0.96	文法・文脈に関する困難の理解	97
C7	3.14±0.98	語彙に関する困難の理解	97
C5	3.14±0.94	文法・文脈に関する困難の理解	97
C6	3.14±0.94	語彙に関する困難の理解	97
C8	3.03±0.96	文法・文脈に関する困難の理解	97
C1	3.01±0.87	語彙に関する困難の理解	97
C13	2.91±1.00	発音・発話に関する困難の理解	97

図1 「言語に関する困難への理解尺度」の尺度得点（n数は表参照）



- ① 語彙に関する困難
- ② 文法・文脈に関する困難
- ③ 発音・発話に関する困難

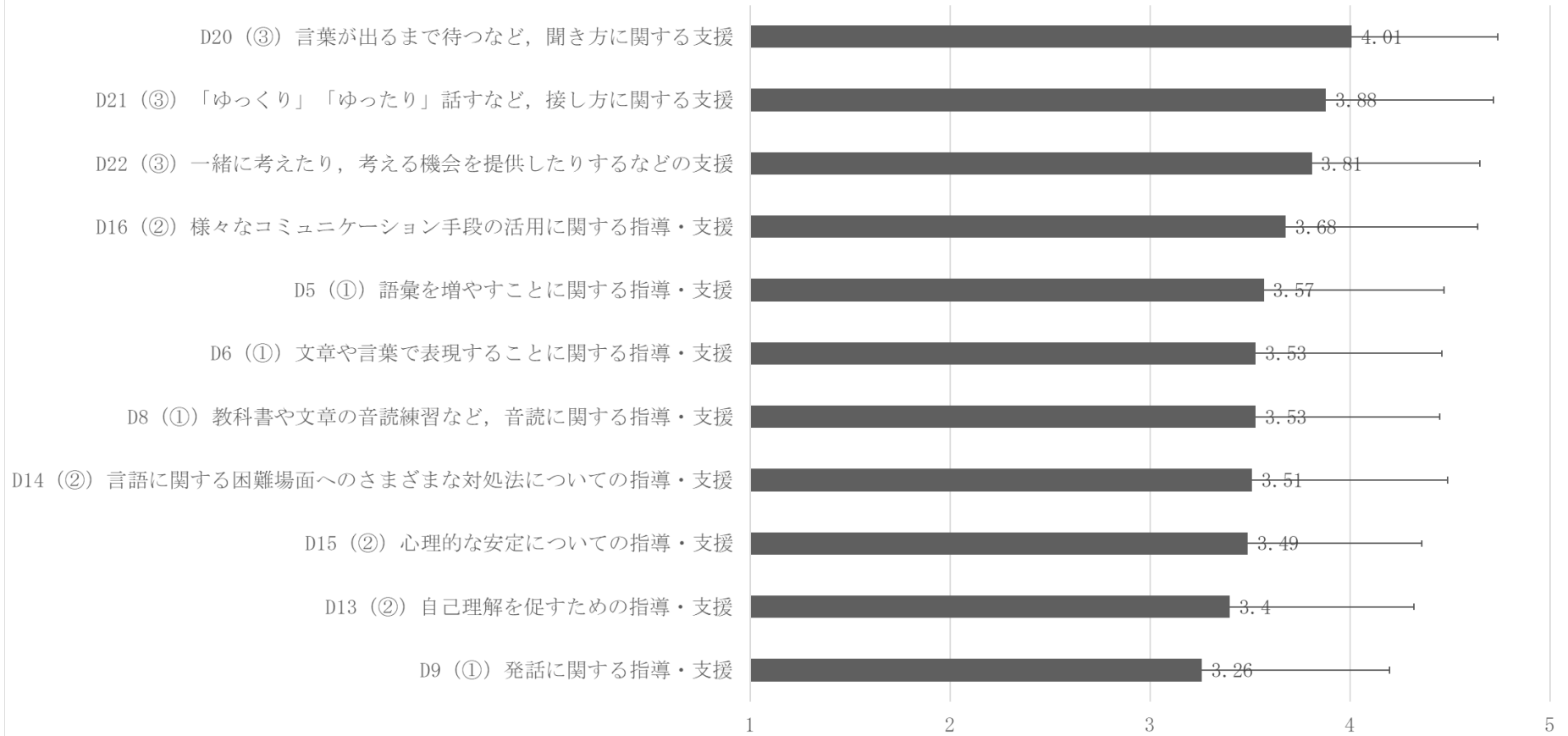
(2) 「言語に関する困難への指導・支援尺度」

「言語に関する困難への指導・支援尺度」について、尺度得点は平均値の高かった項目順に以下の通りとなった（表 17，図 2）。

表 17 「言語に関する困難への指導・支援尺度」の尺度得点

項目	平均と標準偏差 (点)	因子名	<i>n</i>
D20	4.01±0.73	教員の意識・心掛け	97
D21	3.88±0.84	教員の意識・心掛け	97
D22	3.81±0.84	教員の意識・心掛け	97
D16	3.68±0.96	自己理解・対処	97
D5	3.57±0.90	語彙表現・発話指導	97
D6	3.53±0.93	語彙表現・発話指導	97
D8	3.53±0.92	語彙表現・発話指導	97
D14	3.51±0.98	自己理解・対処	97
D15	3.49±0.87	自己理解・対処	97
D13	3.40±0.92	自己理解・対処	97
D9	3.26±0.94	語彙表現・発話指導	95

図2 「言語に関する困難への指導・支援尺度」の尺度得点（n数は表参照）



(① 語彙表現・発話指導, ② 自己理解・対処, ③ 教員の意識・心掛け)

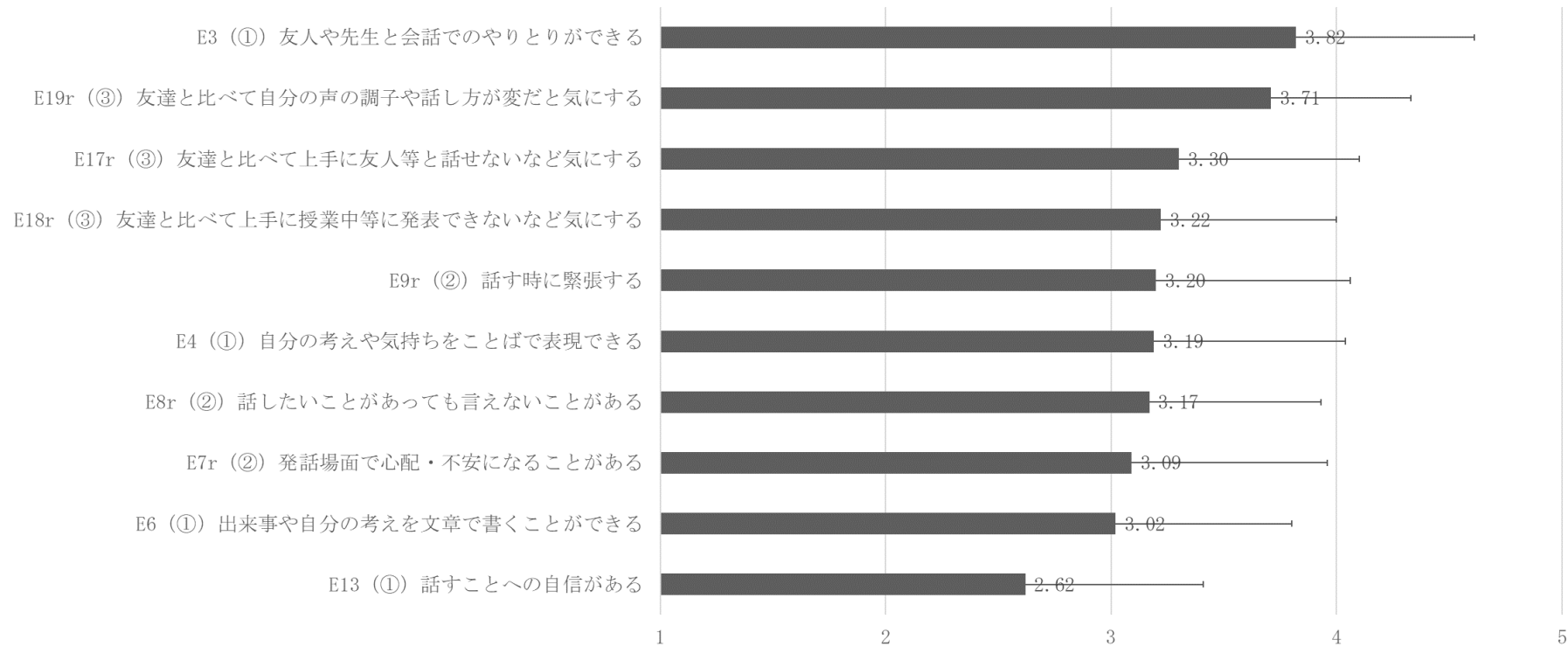
(3) 「学級コミュニケーション態度尺度」

「学級コミュニケーション態度尺度」について、尺度得点は平均値の高かった項目順に以下の通りとなった（表 18，図 3）。

表 18 「学級コミュニケーション態度尺度」の尺度得点

項目	平均と標準偏差 (点)	因子名	<i>n</i>
E3	3.82±0.79	言語能力・肯定的意識	94
E19r	3.71±0.62	周囲との比較・劣等感	98
E17r	3.30±0.80	周囲との比較・劣等感	98
E18r	3.22±0.78	周囲との比較・劣等感	97
E9r	3.20±0.86	心理的困り感	98
E4	3.19±0.85	言語能力・肯定的意識	98
E8r	3.17±0.76	心理的困り感	98
E7r	3.09±0.87	心理的困り感	98
E6	3.02±0.78	言語能力・肯定的意識	98
E13	2.62±0.79	言語能力・肯定的意識	97

図3 「学級コミュニケーション態度尺度」の尺度得点（n数は表参照）



(①言語能力・肯定的意識, ②心理的困り感, ③周囲との比較・劣等感)

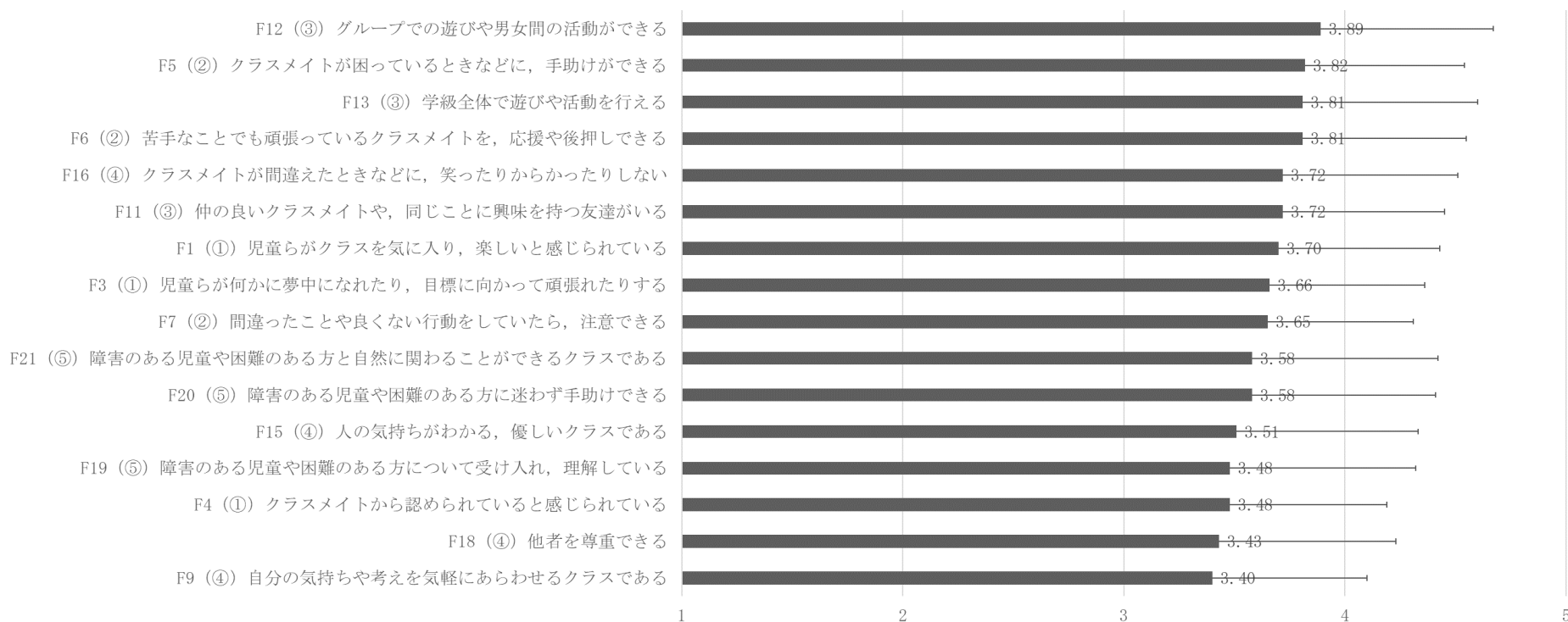
(4) 「学級風土尺度」

「学級風土尺度」について、尺度得点は平均値の高かった項目順に以下の通りとなった（表 19，図 4）。

表 19 「学級風土尺度」の尺度得点

項目	平均と標準偏差 (点)	因子名	<i>n</i>
F12	3.89±0.78	親しさ	98
F5	3.82±0.72	支え合い・相互支援	98
F13	3.81±0.79	自己開示・他者理解	97
F6	3.81±0.74	支え合い・相互支援	98
F16	3.72±0.79	自己開示・他者理解	98
F11	3.72±0.73	親しさ	96
F1	3.70±0.73	学級への満足感	97
F3	3.66±0.70	学級への満足感	96
F7	3.65±0.66	支え合い・相互支援	98
F21	3.58±0.84	多様性理解・支援	98
F20	3.58±0.83	多様性理解・支援	98
F15	3.51±0.82	自己開示・他者理解	98
F19	3.48±0.84	多様性理解・支援	98
F4	3.48±0.71	学級への満足感	96
F18	3.43±0.80	自己開示・他者理解	98
F9	3.40±0.70	自己開示・他者理解	96

図4 「学級風土尺度」の尺度得点（n数は表参照）



(①学級への満足感, ②支え合い・相互支援, ③親しさ, ④自己開示・他者理解, ⑤多様性理解・支援)

5. 尺度間の関連

(1)「言語に関する困難への理解尺度」と「言語に関する困難への指導・支援尺度」の関連

これらの尺度の因子間の比較を行うために、相関分析を行った。その結果、下記の通りとなり、全ての因子間において 1%水準の有意な相関関係がみられた（表 20）。

表 20 「言語に関する困難への理解尺度」と「言語に関する困難への指導・支援尺度」の相関

因子	語彙表現・発話指導	自己理解・対処	教員の心掛け
語彙に関する困難の理解	0.56**	0.56**	0.35**
文法・文脈に関する困難の理解	0.56**	0.41**	0.31**
発音・発話に関する困難の理解	0.53**	0.40**	0.39**

(** $p < 0.01$)

(2) 「言語に関する困難への指導・支援尺度」と「学級コミュニケーション態度尺度」の関連

これらの尺度の因子間の比較を行うために、相関分析を行った。その結果、「語彙表現・発話指導」因子と「言語能力・肯定的意識」因子、「教員の意識・心掛け」因子と「言語能力・肯定的意識」因子の間で5%水準の有意な相関関係がみられた。また、「自己理解・対処」因子と「言語能力・肯定的意識」因子の間で10%水準の相関関係の有意傾向がみられた(表21)。

表 21 「言語に関する困難への指導・支援尺度」と「学級コミュニケーション態度尺度」の相関

因子	言語能力・肯定的意識	心理的困り感	周囲との比較・劣等感
語彙表現・発話指導	0.25*	0.12	0.16
自己理解・対処	0.19 ⁺	0.07	0.15
教員の意識・心掛け	0.26*	0.03	0.15

(* $p < 0.05$, + $p < 0.10$)

(3) 「言語に関する困難への指導・支援尺度」と「学級風土尺度」の関連

これらの尺度の因子間の比較を行うために、相関分析を行った。その結果、下記の通りとなり、全ての因子間において 1%水準の有意な相関関係がみられた（表 22）。

表 22 「言語に関する困難への指導・支援尺度」と「学級風土尺度」の相関

因子	学級への 満足感	支え合い・ 相互支援	親しさ	自己開示・ 他者理解	多様性理解・ 支援
語彙表現・発話指導	0.47**	0.44**	0.39**	0.52**	0.48**
自己理解・対処	0.37**	0.29**	0.33**	0.36**	0.40**
教員の意識・心掛け	0.31**	0.32**	0.33**	0.35**	0.39**

(** $p < 0.01$)

6. グループごとの因子得点の比較

i. 言語障害通級指導教室の有無による比較

(1) 言語に関する困難への理解尺度

言語障害通級指導教室の有無による比較を行うために、言語に関する困難への理解尺度について t 検定を行った。その結果、「語彙に関する困難の理解」因子、「文法・文脈に関する困難の理解」因子において、言語障害通級指導教室の有無による得点差は有意ではなかった。しかし、「発音・発話に関する困難の理解」因子において、言語障害通級指導教室のある学校が言語障害通級指導教室のない学校より因子得点が高く、発音・発話に関する困難への理解が高くなることが示唆された（表 23）。

(2) 言語に関する困難への指導・支援尺度

言語障害通級指導教室の有無による比較を行うために、言語に関する困難への指導・支援尺度について t 検定を行った。その結果、「語彙表現・発話指導」因子、「自己理解・対処」因子、「教員の意識・心掛け」因子のいずれにおいても言語障害通級指導教室の有無による得点差は有意ではなかった（表 23）。

表 23 言語障害通級指導教室の有無ごとの尺度得点 (点)

	言語障害通級指導教室なし (<i>n</i> =63)	言語障害通級指導教室あり (<i>n</i> =34)	<i>P</i> 値
言語に関する困難への理解尺度			
語彙に関する困難の理解	3.01 (±0.80)	3.28 (±1.01)	<i>n. s.</i>
文法・文脈に関する困難の理解	3.06 (±0.87)	3.25 (±0.94)	<i>n. s.</i>
発音・発話に関する困難の理解	2.99 (±0.83)	3.42 (±0.95)	*
言語に関する困難への指導・支援尺度			
語彙表現・発話指導	3.37 (±0.89)	3.64 (±0.68)	<i>n. s.</i>
自己理解・対処	3.50 (±0.89)	3.57 (±0.74)	<i>n. s.</i>
教員の意識・心掛け	3.85 (±0.74)	3.99 (±0.76)	<i>n. s.</i>

(* *p* < 0.05)

ii . 教職経験年数による比較

(1) 言語に関する困難への理解尺度

教職経験年数による比較を行うために、言語に関する困難への理解尺度について分散分析を行った。その結果、「語彙に関する困難の理解」因子、「文法・文脈に関する困難の理解」因子、「発音・発話に関する困難の理解」因子いずれにおいても教職経験年数による得点差は有意ではなかった（表 24）。

(2) 言語に関する困難への指導・支援尺度

教職経験年数による比較を行うために、言語に関する困難への指導・支援尺度について分散分析を行った。その結果、「語彙表現・発話指導」因子、「自己理解・対処」因子、「教員の意識・心掛け」因子のいずれにおいても教職経験年数による得点差は有意ではなかった（表 24）。

表 24 教職経験年数ごとの尺度得点 (点)

	若手 (<i>n</i> =44)	中堅 (<i>n</i> =20)	ベテラン (<i>n</i> =32)	<i>P</i> 値
言語に関する困難への理解尺度				
語彙に関する困難の理解	3.01 (±0.78)	3.18 (±1.03)	3.15 (±0.95)	<i>n. s.</i>
文法・文脈に関する困難の理解	3.11 (±0.82)	3.12 (±1.05)	3.10 (±0.91)	<i>n. s.</i>
発音・発話に関する困難の理解	2.97 (±0.85)	3.32 (±0.97)	3.22 (±0.86)	<i>n. s.</i>
言語に関する困難への指導・支援尺度				
語彙表現・発話指導	3.39 (±0.73)	3.29 (±1.17)	3.66 (±0.71)	<i>n. s.</i>
自己理解・対処	3.47 (±0.79)	3.45 (±1.15)	3.61 (±0.72)	<i>n. s.</i>
教員の意識・心掛け	3.76 (±0.71)	3.98 (±0.86)	4.04 (±0.71)	<i>n. s.</i>

iii. 言語に関する困難のある児童への指導経験による比較

(1) 言語に関する困難への理解尺度

通常学級における言語に関する困難のある児童への指導経験による比較を行うために、言語に関する困難への理解尺度について t 検定を行った。その結果、すべての因子において、言語に関する困難のある児童への指導経験のある教員が指導経験のない教員より因子得点が有意に高く、言語に関する困難への理解が高くなることが示唆された（表 25）。

(2) 言語に関する困難への指導・支援尺度

通常学級における言語に関する困難のある児童への指導経験による比較を行うために、言語に関する困難への指導・支援尺度について t 検定を行った。その結果、「自己理解・対処」因子、「教員の意識・心掛け」因子において、言語に関する困難のある児童への指導経験による得点差は有意ではなかった。しかし、「語彙表現・発話指導」因子において、言語に関する困難のある児童への指導経験のある教員が指導経験のない教員より因子得点が高く、専門的な言語指導への効力感が高くなることが示唆された（表 25）。

表 25 通常学級における言語に関する困難のある児童への指導経験ごとの尺度得点 (点)

	経験なし (<i>n</i> =48)	経験あり (<i>n</i> =35)	<i>P</i> 値
言語に関する困難への理解尺度			
語彙に関する困難の理解	2.88 (±0.91)	3.33 (±0.87)	*
文法・文脈に関する困難の理解	2.86 (±0.91)	3.36 (±0.88)	*
発音・発話に関する困難の理解	2.91 (±0.79)	3.41 (±0.96)	*
言語に関する困難への指導・支援尺度			
語彙表現・発話指導	3.20 (±0.89)	3.66 (±0.74)	*
自己理解・対処	3.30 (±0.86)	3.67 (±0.86)	<i>n. s.</i>
教員の意識・心掛け	3.75 (±0.75)	4.01 (±0.80)	<i>n. s.</i>

(* *p* < 0.05)

iv. 学習の機会による比較

言語障害に関する学習の機会について、「言語障害に関する研修への参加」、「言語障害に関する図書や雑誌」、「言語障害に関する教員との情報交換」、「言語障害のある児童との関わり」の各項目に対し、「1. 全くない」「2. あまりない」と回答した教員を「経験なし群」、「3. 少しある」「4. まあまあある」「5. とてもある」と回答した教員を「経験あり群」に分類した。その結果、以下の通りに群分けされた（表 26）。

表 26 言語障害に関する学習の機会による群分け

	経験なし（人）	経験あり（人）
言語障害に関する研修への参加	51 (52.0%)	43 (43.9%)
言語障害に関する図書や雑誌での学習	59 (60.2%)	36 (36.7%)
言語障害に関する教員との情報交換	37 (37.8%)	57 (58.2%)
言語障害のある児童との関わり	24 (24.4%)	69 (70.4%)

iv-1. 言語障害に関する研修への参加経験による比較

(1) 言語に関する困難への理解尺度

言語障害に関する研修への参加経験による比較を行うために、言語に関する困難への理解尺度について t 検定を行った。その結果、すべての因子において、言語障害に関する研修への参加経験のある教員が参加経験のない教員より因子得点が有意に高く、言語に関する困難への理解が高くなることが示唆された（表 27）。

(2) 言語に関する困難への指導・支援尺度

言語障害に関する研修への参加経験による比較を行うために、言語に関する困難への指導・支援尺度について t 検定を行った。その結果、すべての因子において、言語障害に関する研修への参加経験のある教員が参加経験のない教員より因子得点が有意に高く、専門的な言語指導への効力感が高くなることが示唆された（表 27）。

表 27 言語障害に関する研修への参加経験ごとの尺度得点

	経験なし (点) (<i>n</i> =51)	経験あり (点) (<i>n</i> =43)	<i>P</i> 値
言語に関する困難への理解尺度			
語彙に関する困難の理解	2.86 (±0.87)	3.40 (±0.85)	**
文法・文脈に関する困難の理解	2.90 (±0.93)	3.40 (±0.84)	**
発音・発話に関する困難の理解	2.94 (±0.86)	3.39 (±0.91)	*
言語に関する困難への指導・支援尺度			
語彙表現・発話指導	3.27 (±0.81)	3.73 (±0.80)	**
自己理解・対処	3.33 (±0.86)	3.74 (±0.80)	*
教員の意識・心掛け	3.73 (±0.78)	4.10 (±0.68)	*

(** *p* < 0.01, * *p* < 0.05)

iv-2. 言語障害に関する図書や雑誌での学習経験による比較

(1) 言語に関する困難への理解尺度

言語障害に関する図書や雑誌での学習経験による比較を行うために、言語に関する困難への理解尺度について t 検定を行った。その結果、すべての因子において、言語障害に図書や雑誌での学習経験のある教員が学習経験のない教員より因子得点が有意に高く、言語に関する困難への理解が高くなることが示唆された（表 28）。

(2) 言語に関する困難への指導・支援尺度

言語障害に関する図書や雑誌での学習経験による比較を行うために、言語に関する困難への指導・支援尺度について t 検定を行った。その結果、すべての因子において、言語障害に関する図書や雑誌での学習経験のある教員が学習経験のない教員より因子得点が有意に高く、専門的な言語指導への効力感が高くなることが示唆された（表 28）。

表 28 言語障害に関する図書や雑誌での学習経験ごとの尺度得点

	経験なし (点) (<i>n</i> =59)	経験あり (点) (<i>n</i> =36)	<i>P</i> 値
言語に関する困難への理解尺度			
語彙に関する困難の理解	2.83 (±0.79)	3.55 (±0.88)	**
文法・文脈に関する困難の理解	2.88 (±0.84)	3.54 (±0.89)	**
発音・発話に関する困難の理解	2.94 (±0.83)	3.48 (±0.92)	**
言語に関する困難への指導・支援尺度			
語彙表現・発話指導	3.27 (±0.81)	3.73 (±0.80)	**
自己理解・対処	3.33 (±0.86)	3.74 (±0.80)	**
教員の意識・心掛け	3.73 (±0.78)	4.10 (±0.68)	**

(** *p* < 0.01)

iv-3. 言語障害に関する教員との情報交換の経験による比較

(1) 言語に関する困難への理解尺度

言語障害に関する教員との情報交換の経験による比較を行うために、言語に関する困難への理解尺度について t 検定を行った。その結果、すべての因子において、言語障害に関する教員との情報交換のある教員が情報交換のない教員より因子得点が有意に高く、言語に関する困難への理解が高くなることが示唆された（表 29）。

(2) 言語に関する困難への指導・支援尺度

言語障害に関する教員との情報交換の経験による比較を行うために、言語に関する困難への指導・支援尺度について t 検定を行った。その結果、すべての因子において、言語障害に関する教員との情報交換のある教員が情報交換のない教員より因子得点が有意に高く、専門的な言語指導への効力感が高くなることが示唆された（表 29）。

表 29 言語障害に関する教員との情報交換の経験ごとの尺度得点

	経験なし (点) (<i>n</i> =37)	経験あり (点) (<i>n</i> =57)	<i>P</i> 値
言語に関する困難への理解尺度			
語彙に関する困難の理解	2.64 (±0.82)	3.40 (±0.83)	**
文法・文脈に関する困難の理解	2.72 (±0.84)	3.40 (±0.87)	**
発音・発話に関する困難の理解	2.73 (±0.83)	3.42 (±0.86)	**
言語に関する困難への指導・支援尺度			
語彙表現・発話指導	3.07 (±0.86)	3.76 (±0.70)	**
自己理解・対処	3.21 (±0.83)	3.73 (±0.81)	**
教員の意識・心掛け	3.60 (±0.76)	4.09 (±0.69)	**

(** *p* < 0.01)

iv-4. 言語障害のある児童との関わり経験による比較

(1) 言語に関する困難への理解尺度

言語障害のある児童との関わり経験による比較を行うために、言語に関する困難への理解尺度について t 検定を行った。その結果、すべての因子において、言語障害のある児童との関わり経験のある教員が関わり経験のない教員より因子得点が有意に高く、言語に関する困難への理解が高くなることが示唆された（表 30）。

(2) 言語に関する困難への指導・支援尺度

言語障害のある児童との関わり経験による比較を行うために、言語に関する困難への指導・支援尺度について t 検定を行った。その結果、すべての因子において、言語障害のある児童との関わり経験のある教員が関わり経験のない教員より因子得点が有意に高く、専門的な言語指導への効力感が高くなることが示唆された（表 30）。

表 30 言語障害のある児童との関わり経験ごとの尺度得点

	経験なし (点) (<i>n</i> =24)	経験あり (点) (<i>n</i> =69)	<i>P</i> 値
言語に関する困難への理解尺度			
語彙に関する困難の理解	2.67 (±0.73)	3.28 (±0.87)	**
文法・文脈に関する困難の理解	2.71 (±0.70)	3.31 (±0.91)	**
発音・発話に関する困難の理解	2.65 (±0.87)	3.33 (±0.86)	**
言語に関する困難への指導・支援尺度			
語彙表現・発話指導	2.99 (±0.90)	3.67 (±0.74)	**
自己理解・対処	3.14 (±0.91)	3.69 (±0.78)	**
教員の意識・心掛け	3.47 (±0.79)	4.03 (±0.69)	**

(** *p* < 0.01)

7. 重回帰分析の結果

i. 言語に関する困難への理解が指導・支援に及ぼす影響

言語に関する困難への理解が指導・支援に及ぼす影響を検討するため、言語に関する困難への指導・支援尺度を従属変数、言語に関する困難への理解尺度の3つの因子を独立変数として重回帰分析を行った。分析の結果、言語に関する困難への理解尺度の「発音・発話に関する困難の理解」因子から、言語に関する困難への理解尺度に有意な影響がみられた ($R^2=0.274$) (表 31)。また、標準偏回帰係数 (β) より、「発音・発話に関する困難の理解」は「言語に関する困難への指導・支援」に有意な正の影響を及ぼすことが示された ($\beta=0.284, p<0.05$) (図 5)。

表 31 「言語に関する困難への指導・支援尺度」を従属変数とする重回帰分析

独立変数	β	P値
言語に関する困難への理解尺度		
語彙に関する困難の理解	0.080	<i>n. s.</i>
文法・文脈に関する困難の理解	0.205	<i>n. s.</i>
発音・発話に関する困難の理解	0.284	*
R^2	0.274	**
<i>Adj. R^2</i>	0.251	
<i>n</i>	96	

(** $p < 0.01$, * $p < 0.05$)

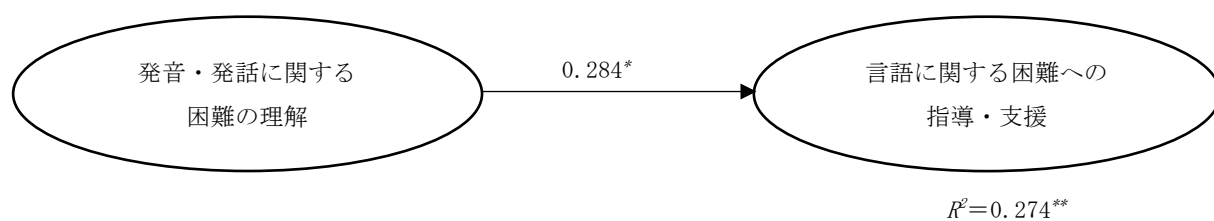


図 5 言語に関する困難への理解が指導・支援に及ぼす影響

(** $p < 0.01$)

ii. 言語に関する困難への指導・支援が学級のコミュニケーション態度に及ぼす影響

言語に関する困難への指導・支援が学級のコミュニケーション態度に及ぼす影響を検討するため、学級コミュニケーション態度尺度を従属変数、言語に関する困難への指導・支援尺度の3つの因子を独立変数として重回帰分析を行った。分析の結果、言語に関する困難への理解尺度の「発音・発話に関する困難の理解」因子から、言語に関する困難への理解尺度に有意な影響がみられた ($R^2=0.088$) (表 32)。

表 32 「学級コミュニケーション態度尺度」を従属変数とする重回帰分析

独立変数	β	P 値
言語に関する困難への指導・支援尺度		
語彙表現・発話指導	0.284	<i>n. s.</i>
自己理解・対処	-0.102	<i>n. s.</i>
教員の意識・心掛け	0.128	<i>n. s.</i>
R^2	0.088	*
<i>Adj. R²</i>	0.059	
n	97	

(* $p < 0.05$)

iii. 言語に関する困難への指導・支援が学級風土に及ぼす影響

言語に関する困難への指導・支援が学級風土に及ぼす影響を検討するため、学級風土尺度を従属変数、言語に関する困難への指導・支援尺度の3つの因子を独立変数として重回帰分析を行った。分析の結果、言語に関する困難への理解尺度の「語彙表現・発話指導」因子から、学級風土尺度に有意な影響がみられた ($R^2=0.303$) (表 33)。また、標準偏回帰係数 (β) より、「語彙表現・発話指導」は「学級風土」に有意な正の影響を及ぼすことが示された ($\beta=0.591$, $p<0.01$) (図 6)。

表 33 「学級風土尺度」を従属変数とする重回帰分析

独立変数	β	P値
言語に関する困難への指導・支援尺度		
語彙表現・発話指導	0.591	**
自己理解・対処	-0.179	n. s.
教員の意識・心掛け	0.146	n. s.
R^2	0.303	**
Adj. R^2	0.281	
n	97	

(** $p < 0.01$)

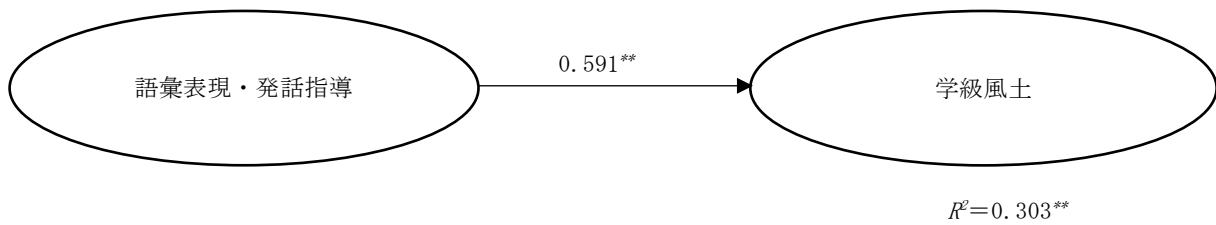


図 6 言語に関する困難への指導・支援が学級風土に及ぼす影響

(** $p < 0.01$)

iv. 学級のコミュニケーション態度が学級風土に及ぼす影響

学級のコミュニケーション態度が学級風土に及ぼす影響を検討するため、学級風土尺度を従属変数、学級コミュニケーション態度尺度の3つの因子を独立変数として重回帰分析を行った。分析の結果、学級コミュニケーション態度尺度の「言語能力・肯定的意識」因子から、学級風土尺度に有意な影響がみられた ($R^2=0.345$) (表 34)。また、標準偏回帰係数 (β) より、「言語能力・肯定的意識」は「学級風土」に有意な正の影響を及ぼすことが示された ($\beta=0.563, p<0.01$) (図 7)。

表 34 「学級風土尺度」を従属変数とする重回帰分析

独立変数	β	P値
コミュニケーション態度尺度		
言語能力・肯定的意識	0.563	**
心理的困り感	0.079	n. s.
周囲との比較・劣等感	0.149	n. s.
R^2	0.345	**
Adj. R^2	0.324	
n	97	

(** $p < 0.01$)

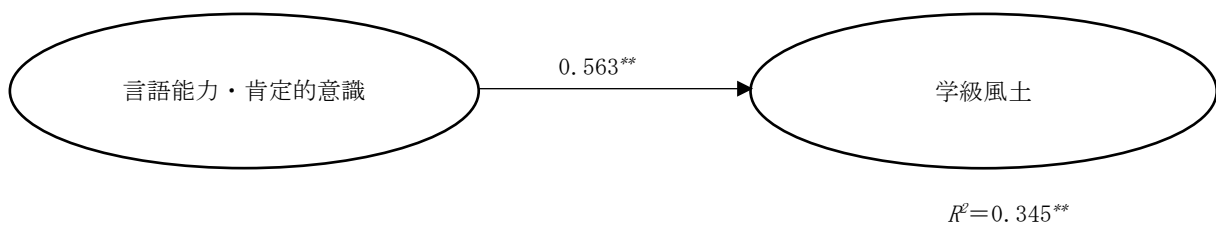


図 7 学級のコミュニケーション態度が学級風土に及ぼす影響

(** $p < 0.01$)

8. 自由記述による回答

通常学級における，言語に関する困難のある児童への対応の難しさとしてどのようなことがあるか，また，そのような児童にはどのような指導・支援が必要であると思うか，自由記述による質問を行ったところ，下記のような回答を得た（表 35， 36）。

表 35 言語に関する困難のある児童への対応の難しさと必要な指導・支援

対応の難しさ (n=98)
<p>〈知識不足, 自信のなさ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ダ行やラ行を置き換えて文章を書くことが何回か見られました。その際、どのように指導するのが適切なかわからず、とまどった。間違ってしまうことへの苦手意識を持っている場合、置換を指摘することで、書くことが嫌いになってしまうかもしれない等考えると、正しい指導を学ぶ機会がほしい。 ・ 専門的な知識, 指導に欠けるところがあると思う。通級などに頼らず、担任も一人ひとりに合った指導ができるようになりたい。 ・ 専門的な知識の不足。 ・ その状態を知らない, もしくは, 知識がないことが難しさの一つとしてあると感じる。 ・ 本人が分かる言葉で, 確認を行いながらの説明, 指導が難しい。 ・ 9と10を聞きまちがえ, まちがった答えを言ってしまったように感じてしまうことがある。 ・ 一人一台タブレットの導入等が, 良い方法を生み出せそうな気がするが, まだ研修が進んでいない。 ・ 専門的な知識を有しての訓練が必要なことが多く, またその知識や技法を全教員が持つことの難しさ。 <p>〈個別支援の限界〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもたち一人ひとりに合った指導を全体の中でしていくこと。 ・ 授業内容が多すぎて, ゆっくり関わる時間をとりにくい。 ・ 困り感を解消するための指導が担任一人では難しい。 ・ 一斉指導の中で, 理解してもらうことが難しさとしてあると考えている。 ・ 一斉に指示を出した時に理解できているか確認をしきれていないことが起こりうること。 ・ 個別でゆっくり時間をとって支援をしたいが, 32人の学級の中では時間的に難しい(他の児童を待たせることになる)。そのため通級や特支転籍などに頼っているところがある。 ・ 一斉指示が通らない際に, 個別に回る必要があるが, 回っている内に指示を理解した児童が待つ時間になってしまう。学級で動くときの子どもの差が難しい。 ・ その児童が理解できるように, こちらとしても色々と支援をしたり, 配慮をしたりするが, それでもなかなか難しいのが現状である。 ・ 大勢の児童がいる中でどこまで関わっていけるのか。 ・ 多くの子どもが当たり前でできる, また困難が目立ちやすいことで, 周囲と言語障害のある児童とでギャップが生まれてしまうこと。 ・ マスクをしていることによる, 発音の確かめづらさ。 ・ 言葉や文章での表現が難しい児童は, どうしてもなおしが多くなってしまう。 <p>〈実態把握の難しさ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 障害のある子が具体的に何に困っているのかを担当, クラスメイトが把握するのが難しい。 ・ 話し合い活動を通して, 考えを深める時に, 話し合いの内容をどの程度理解しているのか, 把握するのが難しい。 ・ 1年生は, 文字や話すことなどの学習を始めたばかりで, 「障害」なのか経験不足や幼さなのか, 見極めて適切な支援をすることに大変気をつかう。 ・ 障害について, 適切に把握することが難しい。 ・ 児童の思いをどのようにとらえるか。

〈自己理解への働きかけ〉

- ・ 児童自身が気にするあまり、もしくは辛い思いをした経験などにより、自己肯定感が低くなってしまうこと。
- ・ 学級で吃音が出るのではないかと心配している児童がいる。
- ・ 学年が上がると周りの目も気になってくるし、対応が繊細になるのではないか。

〈周囲との関係〉

- ・ 友達との関わりの中で、自分の気持ちを、うまく伝えられなくてトラブルになることがある。
- ・ 子ども同士のつながりがしっかりしていないと難しいと思う。
- ・ 周りの子が言語障害の児童に対して傷つくことを言ってしまうのではないか。
- ・ 低学年であることや、一人一人の理解する力も違い、該当児のことを分かっているようで分からないことがあるように思う。
- ・ 子どもたちが理解できるように説明するのが難しい。
- ・ 学級に伝えることを望んでいないため、周りの子への指導が難しく感じる。

表 36 言語に関する困難のある児童への必要な指導・支援

必要な指導・支援 (n=98)
<p>〈知識・専門性の獲得〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 障害への知識。 ・ 専門知識と指導法の獲得。 ・ 教員の専門性が必要。 <p>〈個に合わせた支援〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業では課題を明確にする。視覚支援を行う。意見を整理し、考えやすくする等。 ・ 全体の中でその個に応じた適切な支援を進めていくこと。 ・ 全体にも指導しながら、個別の支援を行うこと。 ・ その子に合った言葉をかけ、ゴールをその子に合ったものにし、できた、わかったと達成感が持たせられるようにすることで、その子に自信をもたせ、次もやりたい、取り組んでみようと思えるようにすることが大切だと思う。 ・ その児童に合った教材を別に準備することが大切だと思う。また、事前に学習のすすめ方や学習計画について知らせておく等の支援が必要だと思う。 ・ ルビをふる、課題量の調整、視覚支援などで、個別での支援が必要。 ・ 言葉が上手に使えない子どもの特徴として、主語がぬけて話す、キーワードが見つけれられない、語彙が少ないことがあると思う。言語とは言葉のゆたかさになると思うことが多いので、使えなくてもいいので、読むことを充実させていきたい。音読でなくてもいいので、言葉をまるごと入れる指導があるといいのではないかと取り組んできている。 ・ 音読・発表時の配慮 ・ 一斉指導では伝わりにくい時は、個別に伝える。 ・ その子のアセスメントから、その子の困り感を適切に把握すること。 ・ できること、難しいことをはっきりさせて、適切な支援をすること。 ・ 障害の特性に対応した適切な指導。 ・ 感情カードを用意するなどして、今思っていることを表現しやすいクラス環境を作る。 ・ 席の場所を工夫したり、クラス全体の理解を促したりしたい。 ・ 文章は聞き取りしたことを文章に直して書き方を伝える。 ・ コミュニケーションが伝わりにくいようであれば、友達との仲介をして、その子の言いたいことを伝えるようにする。あるいは、伝わる言い方を教えて言わせてみる。 ・ 発話しやすくする支援は、本人や家族が望めば必要だと思う。 ・ 一斉指導の中で、特性や困難に応じた支援をすること。 ・ 文節ごとに区切って読みやすくする。 ・ 一度に読む量や1ページの文字数を少なくする。 ・ 児童の自己肯定感が低くならないようにすること ・ 周りを気にせず発音できる環境。 <p>〈本人と話す機会〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 本児を正確にききとること、思いを知ること。本児が自分の障害に対してどう思っているのかを担当に知ること。本児と信頼関係を築くために何度も話すこと。 ・ 不安を取り除くために話を聞いたり、サインを作るといった支援が必要。

〈周囲への理解促進〉

- ・ 児童の周りの環境に対して、理解を深めさせる指導や取り組みが必要。
- ・ 友達関係では、気持ちを言葉で伝えられるよう、教師が入り、子ども同士をつないでいく。
- ・ 違いを認められるクラスづくりが最も重要。
- ・ 周りの理解。
- ・ みんながその子を知る取り組みが必要。違いは違いとして認めあえるクラスづくりが必要だと思う。
- ・ 去年、担任した児童（4年）が吃音のある児童だった。保育園の頃、言葉の教室に通っており、母は心配しているようでした（小学校に上がってからは、通っていない）。周りの友達は、何人も理解のある子達ばかりで、母は安心していた。本人、周りの友達も吃音を気にしていなかったもので、特に指導、支援はしていない。ただ、その児童が発表するときは、発言が終わるまで待つように心がけた。
- ・ 児童を受け入れられる集団づくりが最も必要。
- ・ 全体に対し、いろんな子がいるという人権教育を基盤にして学習を進めることが必要。
- ・ 周囲からの偏見防止と周囲の意識。
- ・ 周囲との関係をつなげていくための取り組みや、他者理解をする必要がある。
- ・ 周りの理解が一番大切である。

〈校内・関係機関との連携〉

- ・ コーディネーターや外部の専門の先生のアドバイスが必要だと思う。
- ・ 一人にばかり時間をかけられない。→人を増やす。TTをする。通級や個別指導、専門機関へつなぐ。
- ・ 言語指導（ことばの教室）の拡充
- ・ 「ことばの教室」があるため、専門的なことは通級で指導していただいております、大変助かっている。
- ・ 保護者との連携。保護者に児童の困り感への理解がないと、支援の仕方や校内・外とのつなぎ方などがうまくいかない。
- ・ 専門性を持った教員もしくは心理士やSTなどの配置。

IV. 考察

1. 言語に関する困難への理解について

「言語に関する困難への理解尺度」の各項目について確認的因子分析を行った結果、「語彙に関する困難の理解」、「文法・文脈に関する困難の理解」、「発音・発話に関する困難の理解」という3因子構造がみられた。「語彙に関する困難の理解」因子には、「語彙の乏しさや抽象的な言葉の理解（時間や位置表現、慣用句、心情等）に困難があることを知っていますか」、「語彙を想起するのに時間がかかるという困難があることを知っていますか」、「誤った語彙を使用するという困難があることを知っていますか」といった項目が含まれた。

また、「文法・文脈に関する困難の理解」因子には、「文脈の理解（話のあらすじや文章の要点を読み取る）に困難があることを知っていますか」、「文法の誤り（助詞の活用や動詞の時制の誤り）がみられるという困難があることを知っていますか」、「対人文脈（聞き手の立場や状況に応じて言葉づかいを変える）に対する困難があることを知っていますか」といった項目が含まれた。

そして、「発音・発話に関する困難の理解」因子には、「語音を繰り返したり引き伸ばしたり言葉が出づらいという困難があることを知っていますか」、「特定の語音の産出（「さ」⇒「しゃ」と発音する等）に困難があることを知っていますか」、「自分の構音の誤りに気付かないという困難があることを知っていますか」といった項目が含まれた。

先行研究においてはこれらの他にも、言語に関する困難によって児童が感じる心理的な困難や、児童が参加しづらいであろう場面への理解も必要であると述べられていた。しかし、今回の分析において、これらの

理解は因子としてあらわれず、測ることのできない尺度となった。心理的な困難や困難場面は、言語に関する困難によって引き起こる二次的なものであり、児童それぞれでも異なってくることが考えられるため、実際にそのような児童と関わった経験のある教員でなければ想定しづらいことが推察される。今回の「言語に関する困難への理解尺度」は、それぞれの言語の困難に関する概念への理解を測る尺度として捉えることができる。また、因子得点としては、それぞれ「語彙に関する困難の理解」因子が 3.10 ± 0.88 点、「文法・文脈に関する困難の理解」因子が 3.13 ± 0.90 点、「発音・発話に関する困難の理解」因子が 3.14 ± 0.89 点となった。

尺度9項目のうち、尺度得点の平均値が高かった上位2項目としては、「発音・発話に関する困難の理解」因子に含まれる「語音を繰り返したり引き伸ばしたり言葉が出づらいという困難があることを知っていますか（平均点 3.29 ± 0.99 ）」、「特定の語音の産出に困難があることを知っていますか。（平均点 3.27 ± 0.98 ）」であった。発音・発話の困難を抱える吃音などの障害は近年取りあげられており、教員も比較的理解しやすいものであったことが考えられる。しかし、理解が一番高かった項目（ 3.29 ± 0.99 ）についても平均値は「3. 少し知っている」の値に近く、言語に関する困難について自信をもって理解していると回答できる教員がまだまだ少ない現状が伺えた。

それに対し、尺度得点の平均値が一番低かった項目は、「発音・発話に関する困難の理解」因子に含まれる「自分の構音の誤りに気付かないという困難があることを知っていますか（平均点 2.91 ± 1.00 ）」であった。児童によってこうした状況が起きることが少なかったり、あまり想定していなかったりすることが考えられる。発音や発話に困難のある児童は、

思うように意思疎通できないことへの戸惑いが生まれる（大伴，2001）場合や，何回も聞き直され言い直しをすることで発言しない子どもになる（山下，2017）場合があると言われており，自身の障害や困難に気付かないことでよりその可能性が高くなることが考えられる。吃音や構音障害などは目に見えやすい困難であるが，構音による本人の心理までは理解することが難しいため，こうした困難があることについても理解を進めるべきではないだろうか。

また，「語彙に関する困難の理解」因子に含まれる「語彙の乏しさや抽象的な言葉の理解（時間や位置表現，慣用句，心情等）に困難があることを知っていますか（ 3.01 ± 0.87 ）」についても，二番目に低かった。語彙の乏しさや言葉の理解については，児童の年齢や学力，理解力，他の障害とも関連があるため，単に言語に関する困難として捉えづらいののではないだろうか。実際に，自由記述の回答でも「1年生は，文字や話すことなどの学習を始めたばかりで，障害なのか経験不足や幼さなのか，見極めて適切な支援をすることに大変気をつかう」といった実態把握の難しさに関する意見が挙げられていた。このような困難のある児童には，「右から3番目の人は…」など位置表現を含んだ指示の理解が難しいこと（大伴・大井，2011）や，慣用句が含まれる文章や物語の登場人物の心情を表す文章を理解しにくいこと（大伴・林・橋本，2018）などといった困難がみられ，教員が適切に理解していなければ，授業内での言語指示や文章の理解ができずに学習活動への参加が難しくなってくることを考えられる。そのため，児童がどういった語彙の理解につまずきやすいのかを，教員は理解しておくべきではないだろうか。

2. 言語に関する困難への指導・支援について

「言語に関する困難への指導・支援尺度」の各項目について確認的因子分析を行った結果、「語彙表現・発話指導」、「自己理解・対処」、「教員の意識・心掛け」のという3因子構造がみられた。「語彙表現・発話指導」因子には、「語彙を増やすこと（事物の特徴や概念を学ぶ、語彙を想起する、文章から語彙を学ぶ等）に関する指導・支援を行うことができると思いますか」、「文章や言葉で表現すること（作文、道順や手順を言葉で説明する等）に関する指導・支援を行うことができると思いますか」、「教科書や文章の音読練習など、音読に関する指導・支援を行うことができると思いますか」、「現実に近い場面等の様々な場面を想定した発話練習など、発話に関する指導・支援を行うことができると思いますか」といった項目が含まれた。

また、「自己理解・対処」因子には、「自己理解を促す取り組み（自己の言語に関する困難や障害についての話し合い、正しい知識・理解、適切なフィードバック等）についての指導・支援を行うことができると思いますか」、「言語に関する困難場面へのさまざまな対処法（コミュニケーション手段等の交渉をする等）についての指導・支援」を行うことができると思いますか、「心理的な安定（言語に関する否定的な言葉等への回復力をつける等）についての指導・支援を行うことができると思いますか」、「紙、ホワイトボード、ICT機器等の多様な表現方法を提示するなど、音声言語に限定しない様々なコミュニケーション手段の活用に関する指導・支援を行うことができると思いますか」といった項目が含まれた。

そして、「教員の意識・心掛け」因子には、「言葉が出るまで待つ、話し方でなく内容に注目する、あいづちやうなずきで聞いていることを

示すなど、聞き方に関する支援を行うことができると思いますか」、「ゆっくり」「ゆったり」話すことや、子どもに合わせて発話の長さや文法・単語の複雑さをコントロールするなど、接し方に関する支援を行うことができると思いますか」、「言語に困難のある児童に一方的に教えるのではなく、一緒に考えたり、考える機会を提供したりするなどの支援を行うことができると思いますか」といった項目が含まれた。

先行研究においてはこれらの他にも、クラスメイトに本人の困難について伝えるといった周囲への理解促進や、困難を軽減させるため授業や教室の環境を調整することも必要であると述べられていた。しかし、今回の分析において、これらの理解は因子としてあらわれず、測ることのできない尺度となった。周囲への理解促進や環境調整は、言語に関する困難への直接的な指導ではなく、心理や周囲に働きかける間接的な指導であり、他の因子との関連がみられなかったためではないかと推察される。今回の「言語に関する困難への指導・支援尺度」は、言語の困難への直接的な指導・支援に対する教員の効力感を測る尺度として捉えることができる。また、因子得点としては、「語彙表現・発話指導」因子が 3.47 ± 0.83 点、「自己理解・対処」因子が 3.52 ± 0.84 点、「教員の意識・心掛け」因子が 3.90 ± 0.74 点となった。

尺度 11 項目のうち、尺度得点の平均値が高かった上位 2 項目としては、「教員の意識・心掛け」因子に含まれる「言葉が出るまで待つ、話し方でなく内容に注目する、あいづちやうなずきで聞いていることを示すなど、聞き方に関する支援を行うことができると思いますか(平均点 4.01 ± 0.73)」、「ゆっくり」「ゆったり」話すことや、子どもに合わせて発話の長さや文法・単語の複雑さをコントロールするなど、接し方に関する支援を行うことができると思いますか(平均点 3.88 ± 0.84)」が

挙げられる。意識や心掛は、専門的な知識や指導技術がなくても行うことのできるものであり、どの教員も自信をもつことができたのではないだろうか。

それに対し、尺度得点の平均値が一番低かった項目は、「語彙表現・発話指導」因子に含まれる「現実に近い場面等の様々な場面を想定した発話練習など、発話に関する指導・支援を行うことができると思いますか(平均点 3.26 ± 0.94)」であった。吃音や構音障害などの状態を知っていても、どういった指導・支援をすべきかわからない教員が多いことが考えられる。実際に、語彙や発話等に関する取り組みとしては、自分の気持ちを言葉に表す(藤田, 2010)ことや、会話のやりとりを通して表現する力を高める(大伴・林・橋本, 2018)こと、さまざまな発話・コミュニケーション場面を体験する(小林, 2009)などといった、児童に自己表現や対話的なコミュニケーションの機会を経験させることを重視した指導・支援法が多くみられる。このことから、通常学級では言語障害通級指導教室で行われているような構音指導などといった専門的な指導・支援が求められるのではなく、授業内での言語活動の機会を積極的に増やしていくことによって、結果的に児童の語彙や発話の困難の改善につながっていくのではないかと推察する。

また、「自己理解・対処」因子に含まれる「自己理解を促す取り組み(自己の言語に関する困難や障害についての話し合い, 正しい知識・理解, 適切なフィードバック等)についての指導・支援を行うことができますか(平均点 3.40 ± 0.92)」についても、二番目に低かった。現場の教員は、自己理解を必要だと意識する場面がなかったり、自己理解が必要な児童への指導経験がなかったりすることも影響しているのではないかと考えられる。実際に、言語に関する困難のある児童の自己理解を促す

取り組みとしては、自身の障害についての調べ学習（小林，2010）や、子どもの話し方について言葉や視覚的にフィードバックする（小林・川合，2013）こと、困難や悩み、障害に対する思いを話す（小林・川合，2013）などといった、児童が自身の障害について自分から理解するための機会を設けるだけでなく、客観的な視点から自身の障害を考える機会や、他者と思いを共有する機会につながるような多様な指導・支援がみられた。そこで、教員には、自己理解が進んでおらず一人で悩みを抱えている児童を適切に把握したり、そうした児童と同じ悩みを持つ他児とつなげたりするといった理解と専門的な指導や取り組みが必要となってくると考えられる。

3. グループごとの理解と指導・支援について

(1) 学習の経験ごとの理解と指導・支援について

まず、学習の機会での比較に関して、研修への参加や、図書や雑誌による学習、教員間の情報交換といった経験について、特別支援教育全般に関する得点と言語障害に関する得点を比較したところ、全ての項目において言語障害の得点の方が低いという結果がみられた。このことから、特別支援教育よりも言語障害に関する学習の機会が少なく、研修といった言語に関する困難への理解を向上させるための環境や、教員が言語の困難に関する情報収集・交換を行う頻度が少ない現状が推察される。実際に、自由記述での回答においても「正しい指導を学ぶ機会がほしい」や「まだ研修が進んでいない」といった意見が、理解や指導・支援に関する課題の一つとして挙げられていた。

また、言語障害に関する学習の機会の程度ごとに、経験あり群と経験なし群それぞれの理解と指導・支援の得点について t 検定を用いて比較

した結果、全ての因子に関して経験あり群の方が有意に高かった。このことから、言語の困難に関する学習の機会を増やすほど、言語に関する困難への理解や指導・支援が向上することが示唆された。現在、言語の困難に関する学習の機会として、日本言語障害児教育研究会や、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会といった様々な機関が、研修会やセミナーを開催するだけでなく、ガイドラインや当事者の声等を公開している。言語に関する困難への理解や指導・支援をさらに促進したり充実させたりするためには、教員一人ひとりが言語の困難に対して関心を持ち、日常的に情報収集を行っていくことや、学校内での教員間の情報交換や事例検討、研修への参加などを積極的に行っていくことが望ましい。

(2) 指導経験ごとの理解と指導・支援について

通常学級における言語に関する困難のある児童への指導経験の有無によって群分けを行い、「言語に関する困難への理解尺度」、「言語に関する困難への指導・支援尺度」それぞれの関連について、 t 検定を用いて分析・比較を行った。その結果、理解と指導・支援の全ての因子において、指導経験のある教員がない教員よりも因子得点が有意に高い結果となった。それに対し、同様の手続きで教職経験年数による比較を行ったが、有意差はみられず、因子得点にも差はでなかった。このことから、言語に関する困難への理解や指導・支援には教員の教職経験年数は影響せず、言語に困難のある児童への指導経験の有無が影響することが示唆された。担当した学級に言語に関する困難のある児童が在籍したことがきっかけとなって、教員が研修への参加や情報収集などといった学習の機会をもつことで理解が向上し、そこから指導・支援につながっていったのでは

ないだろうか。

小島・吉利・石橋ら（2011）は、「特別支援教育に対する理解と技能」は特別支援教育のない教員よりも経験がある教員が有意に高かったことを報告している。今回の調査では言語に関する困難への指導経験のない教員がより多く（51.0%）、指導経験のある教員（35.7%）という結果となった。今回の調査でも、言語に困難のある可能性がある児童は50%以上にのぼり、指導の在り方について検討を行う機会を設けてもよいのではないだろうか。そうした実践が、経験につながっていくのではないかと考えられる。

（3）言語障害通級指導教室の有無ごとの理解と指導・支援について

言語障害通級指導教室の有無によって群分けを行い、「言語に関する困難への理解尺度」、「言語に関する困難への指導・支援尺度」それぞれの関連について、 t 検定を用いて分析・比較を行った。今回の調査では、言語障害通級指導教室のある学校3校、ない学校6校であった。結果、「発音・発話に関する困難の理解」因子において、言語障害通級指導教室のある学校の教員がない学校の教員より有意に因子得点が高かった。

2016年度に難聴・言語障害通級指導教室に在籍した26,333人の児童のうち、過半数の15261人（57.8%）が構音障害（口蓋裂を含む）や吃音といった発音や発話に関する困難を抱えていたという報告がある（国立特別支援教育総合研究所，2016）。このことから、言語障害通級指導教室のある学校の教員は、そのような児童を指導・支援する機会や、事例について情報を得たり検討したりする機会が多いことが考えられる。その結果、発音・発話に関する困難への理解が高かったのではないだろうか。言語障害通級指導教室のない学校においては、どういった児童が通

級指導教室に通い、どのような指導を受けているのかが想定しづらい。学級には、多くの可能性のある児童が在籍しているため、専門的な指導が必要なのか、配慮が必要な程度なのか、理解が難しい状況がある。自由記述の回答においても「外部の専門の先生のアドバイスが必要だと思う」といった関係機関との連携を必要とする意見が挙げられていた。そのため、言語障害通級指導教室の教員が巡回や研修を行うなど、児童の実態や教育の在り方について実際の様子を交えて知る機会が必要なのではないだろうか。

4. 言語に関する困難への理解と指導・支援の関連について

「言語の困難に関する理解尺度」の下位因子である「語彙に関する困難の理解」, 「文法・文脈に関する困難の理解」, 「発音・発話に関する困難の理解」と, 「言語の困難に関する指導・支援尺度」の下位因子である「語彙表現・発話指導」, 「自己理解・対処」「教員の意識・心掛け」について相関分析を行った結果, 全ての因子間において 1%水準の有意な相関関係がみられた。この結果から, 語彙や文法・文脈, 発音・発話に関する困難の理解には, 語彙表現や発話練習などといった言語指導だけでなく, 児童の言語に関する自己理解を促す指導・支援や, 言語の困難のある児童に対する教員の関わり方の意識・心掛けとも関連があることが示唆された。よって, 困難への理解が深まることで, より個に応じた実践ができるようになり, 実践を行っていく中でさらに児童への理解が深まっていくことが考えられる。

実践報告の中で, 子どもと教員が障害についての話をしたり, 子どもの話し方について教員が言葉や視覚的にフィードバックしたりする(小林・川合, 2013)といった子どもの自己理解をうながしているものがある。

った。そこでは、実践を通して教員による児童への理解も深まっている過程があった。また、通常学級でも特別支援教育における指導案作りの視点を取り入れ、児童の実態や目標、指導・支援方法などを検討することが必要であるとされており（青山・2019）、これは実践を検討する中で児童への理解を深めるものとなっている。このように、理解が実践につながるだけでなく、実践から理解が深まることも考えられる。ただ実践をするだけでなく、その過程で児童の実態を把握し、本人に合った目標を検討することが必要であるといえよう。その上で実践と効果の振り返りを行い、理解を深めていくべきではないだろうか。

5. 学級のコミュニケーション態度について

「学級のコミュニケーション態度尺度」の各項目について確認的因子分析を行った結果、「言語能力・肯定的意識」、「心理的困り感」、「周囲との比較・劣等感」という3因子構造がみられた。「言語能力・肯定的意識」因子には、「友人や先生と会話でのやりとりができるクラスである」、「自分の考えや気持ちをことばで表現できるクラスである」、「出来事や自分の考えを文章で書くことができるクラスである」、「たくさんの人に向かって話せたり、言葉がスラスラ出てきたりするなど、話すことへの自信があるクラスである」といった項目が含まれた。

また、「心理的困り感」因子には、「発話場面（音読する、人前で話す等）で心配・不安になることがあるクラスである」、「話し合いで自分の考えがあるのに言えない、言うタイミングを逃すなど、話したいことがあっても言えないことがあるクラスである」、「友達と話す、知らない人に話しかける、大勢の前で話す、先生に質問する・答える時等、話す時に緊張するクラスである」といった項目が含まれた。

そして、「周囲との比較・劣等感」因子には、「友達と比べて上手に友人等と話せないなど、気にしてしまう児童がいるクラスである」、「友達と比べて上手に授業中等に発表できないなど、気にしてしまう児童がいるクラスである」、「友達と比べて自分の声の調子や話し方が変だと思うなど、気にしてしまう児童がいるクラスである」といった項目が含まれた。

先行研究においてはこれらの他にも、児童がクラスメイトから受け入れていると感じているといった被受容感もコミュニケーション態度の一つの要素として考えられていた。しかし、今回の分析においては因子としてあらわれず、測ることのできない尺度となった。児童が被受容感もっているかどうかは教員からは見えづらく、評価しづらいものであったと推察される。今回の「学級コミュニケーション態度尺度」は、言語能力や困り感などといった児童の言動に直接あらわれやすく、教員から評価しやすい範囲でのコミュニケーション態度を測ることができる尺度として捉えることができる。また、因子得点としては、「言語能力・肯定的意識」因子が 3.15 ± 0.65 点、「心理的困り感」因子が 3.16 ± 0.70 点（逆転項目）、「周囲との比較・劣等感」因子が 3.41 ± 0.62 点（逆転項目）となった。

尺度 10 項目のうち、尺度得点の平均値が高かった上位 2 項目としては、「言語能力・肯定的意識」因子に含まれる「友人や先生と会話でのやり取りができるクラスである（平均点 3.82 ± 0.79 ）」、「周囲との比較・劣等感」因子に含まれる「友達と比べて自分の声の調子や話し方が変だと思うなど、気にしてしまう児童がいるクラスである（逆転項目）（平均点 3.71 ± 0.62 ）」であった。学級の状況として、自分の話し方に

ついて周囲と比較したり，言語に関する劣等感を抱いたりする状況までには至っていないことが考えられる。

それに対し，尺度得点の平均値が一番低かった項目は，「言語能力・肯定的意識」因子に含まれる「たくさんの人に向かって話せたり，言葉がスラスラ出てきたりするなど，話すことへの自信があるクラスである（平均点 2.62 ± 0.79 ）」であった。近年，都市化や少子化，家庭の核家族化といった地域社会の変化や，携帯型ゲーム端末の普及等により，児童の人間関係はより希薄化しているとの指摘もある（渡部・江幡，2015）。そのため，こうした児童のコミュニケーションに対する自信のなさは，学校教育の中でも指導していくべき点であり，注意が必要なのではないだろうか。言語の困難がある児童は，発話への緊張から発話場面を回避したり（小林，2020），答えがわかっているにもかかわらず発表できなかったり（小林，2015），不安や劣等感から友達との関わりを避けたり（小林，2015）するといった報告もみられた。また，自由記述においても「児童自身が気にするあまり，もしくは辛い思いをした経験などにより，自己肯定感が低くなってしまうこと」といった課題があげられていたことから，自身の語彙や発話への不安がコミュニケーションに対する自信のなさにつながり，そして，周囲との関係づくりにまで影響が及ぶことが考えられる。言語の困難のある児童に話すことへの自信をもたせるためには，発話・コミュニケーション場面を事前にシミュレーションする（小林，2009）ことや，他者に発話が理解される経験をする（大伴，2001）ことなどが有効であるとされている。教員は，児童が少しでも自信をもってコミュニケーションが取れるようにするため，いきなり発話や発表をさせるのではなく，まずは練習する時間を設けると良いのではないだろう

か。また、発話内容を他児が理解しているかその都度確認することで、児童も安心して言語活動に取り組むことができるのではないだろうか。

また、「言語能力・肯定的意識」因子に含まれる「出来事や自分の考えを文章で書くことができるクラスである（平均点 3.02 ± 0.78 ）」についても、二番目に低い結果となった。言葉では説明できたとしても、文章にすることはより高度で児童にとっても難しい活動であるため、効果として感じづらいことが考えられる。大伴・林・橋本（2018）は、言語症の児童は、書き誤りを指摘されることが多く、文字を書くことを避けたがることがあると指摘している。また、子どもに合わせて文法の複雑さ、単語の長さなどの言語構造の要求水準をコントロールする（小林，2015）ことも必要であると言及されている。さらに、言語の困難のある児童の表現方法について、紙、ホワイトボード、ICT 機器など多様な表現方法を提示する（文部科学省，2017）ことも求められている。よって教員は、個に応じて課題の内容やレベルが適切であるか検討すると同時に、児童に合わせた多様な表現方法を提示すると良いのではないだろうか。

6. 言語に関する困難への指導・支援と学級のコミュニケーション態度の関連について

「言語に関する困難への指導・支援尺度」と「学級コミュニケーション態度尺度」の関連について相関分析を行った結果、「言語に関する困難への指導・支援尺度」の下位因子である「語彙表現・発話指導」，「教員の意識・心掛け」と，「学級コミュニケーション態度尺度」の下位因子である「言語能力・肯定的意識」の間で 5% 水準の有意な相関関係がみられた。この結果から，語彙や文法，発話等に関する実践や，教員の

関わり方の意識・心掛けがあると、児童の言語能力や言語への肯定的意識がある学級につながっていた。

言語症の子どもは、自分の気持ちを言葉で表現できずに、感情だけが高ぶってしまう（大伴・林・橋本，2018）という困難があり、自由記述の回答においても、「友達との関わりの中で、自分の気持ちを、うまく伝えられなくてトラブルになることがある」といった内容が挙げられていた。そのような児童が自分の気持ちをあらわせるようになるためには、語彙を獲得し表現を増やす指導が必要であるといえよう。また、児童への関わり方としては、吃音のある児童が教員に求める対応や支援として、「言葉が出るまで待つ」、「普通に接する」、「友達に伝えてもらう」といったものが報告されていた（飯村・石田，2018）。そういった言語指導や教員の関わり方が、学級の言語能力や肯定的意識につながっているのではないだろうか。

さらに、「言語に関する困難への指導・支援尺度」に含まれる「自己理解・対処」因子と、「学級コミュニケーション態度尺度」に含まれる「言語能力・肯定的意識」因子の間で10%水準の相関関係の有意傾向がみられた。この結果から、児童が自身の特性を知り、言語の困難について正しい知識を学んだり、対処法を考えたりするといった自己理解の機会も、児童の言語能力や言語への肯定的意識と関連があることが示唆された。

言語の困難がある児童は、うまく話せなかったり叱責やからかいを受けたりすることから有能感や自尊感情が低下する（小林・川合，2013）ことや、不安や劣等感から友達との関わりを避けるようになる（小林，2015）ことがある。そのような児童の自己肯定感を向上させる取り組みとして、正しい知識・理解を獲得させたり適切なフィードバックを行っ

たりするなどといった自己理解を促す取り組み（小林・川合，2013）や，言語に関する否定的な言葉等への回復力をつけるなどといった心理的な安定に関する実践（牧野，2017）が報告されていた。

児童が友人や教員といった周囲の人々と円滑かつ自信をもってコミュニケーションがとれるようになるためには，言語の困難への直接的な指導・支援だけでなく，教員が児童の困り感を理解した上で関わり方について検討したり，児童自身が自分の特性や困難について学び，対処できるようになったりするといった間接的なアプローチも必要であるといえよう。

7. 学級風土について

「学級風土尺度」の各項目について確認的因子分析を行った結果，「学級への満足感」，「支え合い・相互支援」，「親しさ」，「自己開示・他者理解」，「多様性理解・支援」という5因子構造がみられた。「学級への満足感」因子には，「児童らがクラスを気に入り，楽しいと感じられているクラスである」，「児童らが何かに夢中になれたり，目標に向かって頑張れたりするクラスである」，「児童らがクラスメイトから頼られている，好かれているなど，認められていると感じられているクラスである」といった項目が含まれた。

また，「支え合い・相互支援」因子には，「クラスメイトが困っているときやつらい目にあっているとき，失敗したときなどに，手助け（教え合い，声かけ等）ができるクラスである」，「苦手なことでも頑張っているクラスメイトを，応援や後押しできるクラスである」，「クラスメイトが間違ったことや良くない行動をしていたら，注意できるクラスである」といった項目が含まれた。

さらに、「親しさ」因子には、「仲の良いクラスメイトや、同じことに興味を持つ友達がいるなど、個人間の仲の良さがあるクラスである」、「グループでの遊びや男女間の活動ができるなどの仲の良さがあるクラスである」、「学級全体で遊びや活動を行えるなどの仲の良さがあるクラスである」といった項目が含まれた。

加えて、「自己開示・他者理解」因子には、「自分の気持ちや考えを気軽にあらわせるクラスである」、「人の気持ちがわかる、優しいクラスである」、「クラスメイトが間違えたときやできないことがあるとき、笑ったりからかったりしないクラスである」、「気の合わない友達でも良いところを見つけたり、違う意見も受け入れたりするなど、他者を尊重できるクラスである」といった項目が含まれた。

そして、「多様性理解・支援」因子には、「障害のある児童や困難のある方について受け入れ、理解しているクラスである」、「障害のある児童や困難のある方について、迷わず手助けできるクラスである」、「障害のある児童や困難のある方と抵抗なく話したり、仲間に入れたりするなど、自然に関わることができるクラスである」といった項目が含まれた。

先行研究においては、コミュニケーション態度尺度と同様、学級での被受容感も学級風土の一つの要素として考えられていた。しかし、今回の分析においては因子としてあられず、測ることのできない尺度となった。これに関しては、前述した理由と同じように、児童が被受容感を持っているかどうかは教員からは見えづらく、評価しづらいものであったと推察される。今回の「学級風土尺度」は、児童一人ひとりの学級への満足感や自己開示の程度、児童同士の親しさや相互理解・支援の程度、また、多様性への児童の理解・支援の程度を測ることのできる尺度として捉えることができる。また、因子得点としては、「学級への満足感」因

子が 3.61 ± 0.64 点, 「支え合い・相互支援」因子が 3.76 ± 0.64 点, 「親しさ」因子が 3.81 ± 0.67 点, 「自己開示・他者理解」因子が 3.52 ± 0.65 点, 「多様性理解・支援」因子が 3.55 ± 0.79 点であった。

尺度 16 項目のうち, 尺度得点の平均値が高かった上位 2 項目は, 「親しさ」因子に含まれる「グループでの遊びや男女間の活動ができるなど仲の良さがあるクラスである (平均点 3.89 ± 0.78)」, 「支え合い・相互支援」因子に含まれる「クラスメイトが困っているときやつらい目にあっていいるとき, 失敗したときなどに, 手助け (教え合い, 声かけ等) ができるクラスである (平均点 3.82 ± 0.72)」であった。

それに対し, 尺度得点の平均値が低かった下位 2 項目は, 「自己開示・他者理解」に含まれる「気の合わない友達でも良いところを見つけたり, 違う意見も受け入れたりするなど, 他者を尊重できるクラスである (3.40 ± 0.70)」, 「自分の気持ちや考えを気軽にあらわせるクラスである (平均点 3.43 ± 0.80)」であった。児童同士の仲の良さや助け合いがある学級は多くみられるが, 児童が安心して自己開示したり, 他児の困り感について周囲が理解し受け入れたりできる学級は, まだ少ない現状が推察される。

児童の自己開示や他者理解を促す取り組みとして, 障害理解教育が挙げられる。前述したように, 吃音のある児童への支援に関する聞き取り調査では, 学級担任がクラスメイトに本人の吃音について伝えたり, 子どもたちが多様性や個性を認め合うことができる学級づくりを行ったりすることが, 学級でからかいを受けないことにつながっていた (植田, 2017)。また, 自由記述においても, 「児童の周りの環境に対して, 理解を深めさせる指導や取り組みが必要」や, 「みんながその子を知る取り組みが必要。違いは違いとして認めあえるクラスづくりが必要だと思う」

といった障害理解教育を必要と感じている意見が多くみられた。さらに、障害理解教育は、障害のある児童や困難のある方への理解や支援ができるといった多様性理解・支援にもつながるのではないかと考えられる。

児童の障害や困難については、学級にカミングアウトすることや、障害理解教育を行うことは、本人や保護者の意向を聞いた上で行うといった事例性が高く、実際に行う際には注意が必要な対応となる。また、周囲の児童の理解力や受け止め方を想定することが難しい。教員は普段の学校生活において、児童がそれぞれの違いを認め合えるようになる指導や、お互いを知ることのできる取り組みを行ったり、必要な際にはカミングアウトや障害理解教育を検討したりする過程が求められるのではないだろうか。

8. 言語に関する困難への指導・支援と学級風土の関連について

「言語に関する困難への指導・支援尺度」の下位因子である「語彙表現・発話指導」、「自己理解・対処」、「教員の意識・心掛け」と、「学級風土尺度」の下位因子である「学級への満足感」、「支え合い・相互支援」、「親しさ」、「自己開示・他者理解」、「多様性理解・支援」について相関分析を行った結果、全ての因子間において1%水準の有意な相関関係がみられた。この結果から、教員が言語に関する困難への指導・支援をすれば、学級への満足感、児童同士の親しさや相互支援、児童の自己開示や周囲の他者理解、また、障害のある児童や困難のある方への理解や支援ができるといった学級風土につながるということが示唆された。

語彙表現や発話への指導により、学級でのコミュニケーションがより行いやすくなることが考えられる。また、言語の困難がある児童への必要な指導・支援について、障害に対してオープンに話せる環境づくりを

行うことや、自分のつらい気持ちを吐露できる場の保障を行う（小林・川合，2013）ことといった報告があることから、児童が安心して自己開示できる学級風土が必要であることが伺える。さらに、周囲の児童に対しては、教員がからかいを許さない毅然とした態度で対処する（小林，2015）ことが求められており、教員の実践によって児童を理解し受容する学級風土につながっていくことも考えられる。

そこで教員は、当該児童への語彙表現や発話への指導だけでなく、学級の環境や周囲の児童への働きかけも行うことで、どの児童も過ごしやすい学級風土になっていくのではないだろうか。

9. 重回帰分析について

言語に関する困難への理解が指導・支援に関する効力感に及ぼす影響を検討するため、言語に関する困難への指導・支援尺度を従属変数、言語に関する困難への理解尺度の3つの因子を独立変数として重回帰分析を行った。分析の結果、言語に関する困難への理解尺度の「発音・発話に関する困難の理解」因子から、言語に関する困難への理解尺度に有意な影響がみられた（ $R^2=0.274$ ）。また、標準偏回帰係数（ β ）より、「発音・発話に関する困難の理解」は「言語に関する困難への指導・支援」に有意な正の影響を及ぼすことが示された（ $\beta=0.284, p<0.05$ ）。

言語に関する困難への指導・支援が学級風土に及ぼす影響を検討するため、学級風土尺度を従属変数、言語に関する困難への指導・支援尺度の3つの因子を独立変数として重回帰分析を行った。分析の結果、言語に関する困難への理解尺度の「語彙表現・発話指導」因子から、学級風土尺度に有意な影響がみられた（ $R^2=0.303$ ）。また、標準偏回帰係数（ β ）より、「語彙表現・発話指導」は「学級風土」に有意な正の影響を及ぼす

ことが示された ($\beta=0.591$, $p<0.01$)。

さらに、学級のコミュニケーション態度が学級風土に及ぼす影響を検討するため、学級風土尺度を従属変数、学級コミュニケーション態度尺度の3つの因子を独立変数として重回帰分析を行った。分析の結果、学級コミュニケーション態度尺度の「言語能力・肯定的意識」因子から、学級風土尺度に有意な影響がみられた ($R^2=0.345$)。また、標準偏回帰係数 (β) より、「言語能力・肯定的意識」は「学級風土」に有意な正の影響を及ぼすことが示された ($\beta=0.563$, $p<0.01$)。

本来であれば他の因子も影響していると想定していたが、結果としてはそれぞれの尺度で1つの因子からしか影響がみられなかった。しかし、今回影響がみられなかった言語に関する理解や実践、また、学級の児童のコミュニケーション態度に関する意識を高めていくべきではないだろうか。また、人数を増やしたり対象を広げたりすることによって結果が変わる可能性があるため、この結果については今後さらなる調査・検討が必要である。

10. 自由記述について

通常学級における言語に関する困難のある児童への必要な指導・支援について、自由記述による質問を行ったところ、これまでに挙げた回答以外には「個に応じた指導・支援」に関する意見が多く挙げられていた。内容としては、「全体の中でその個に応じた適切な支援を進めていくこと」や、「その子に合った言葉をかけ、ゴールをその子に合ったものにし、できた、わかったと達成感が持たせられるようにする」などといった、一斉指導の中でも個の困難に応じた指導や支援に取り組むことで、児童が参加しやすかったり達成感が得られたりするような授業づくりが

必要であると考えられていた。他にも、「適切な実態把握」について述べられており、「その子のアセスメントから、その子の困り感を適切に把握すること」や、「できること、難しいことをはっきりさせて、適切な支援をすること」などといった内容があった。さらに、因子分析ではあがらなかった「環境調整」に関する意見も挙げられており、「授業では課題を明確にする。視覚支援を行う。意見を整理し、考えやすくする等」や、「感情カードを用意するなどして、今思っていることを表現しやすいクラス環境を作る」などといった意見がみられた。

しかし、対応の難しさについて同様に調査した結果、「個に応じた指導の限界」に関する意見が多く挙がっており、指導・支援を必要と感じているにも関わらず実践を難しく感じるといった教員の葛藤がみられた。内容としては、「授業内容が多すぎて、ゆっくり関わる時間をとりにくい」や、「困り感を解消するための指導が担任一人では難しい」、「一斉指示が通らない際に、個別に回る必要があるが、回っている内に指示を理解した児童が待つ時間になってしまう」などといった意見がみられ、個に応じた指導を行っていく上では、授業との両立の難しさだけでなく、担任一人で行うことの難しさや、他児の進度との兼ね合いの難しさなど、多様な課題があることが示唆された。

だが、必要な指導・支援における他の意見として、「校内・関係機関との連携」に関する意見があり、個に応じた指導の限界を少しでも緩和する方法として考えられていた。内容としては、「一人にばかり時間をかけられないから人を増やす」や、「ティームティーチングをしたり、通級や個別指導、専門機関へつないだりする」などといった、担任以外の人員を確保し支援について頼ることや、言語の困難を専門とする機関へと児童をつなぎ、より指導を充実させることが必要であるとされていた。

実態把握や環境調整等の個に応じた指導・支援や、校内・関係機関との連携にしても、児童を一番近くで見ることができる担任の教員が理解を深めていなければ、実践を行ったり、他の教員や機関に協力を求めたりすることができなくなってくることを考えられる。まずは教員が言語に関する困難について知識をもち、その児童にはどういった指導・支援が必要なのか、また、他の機関につなげるべきであるのかなどについて、判断できるようになることが必要なのではないだろうか。

V. 総合考察

今回の調査を通して、言語に関する困難のある児童への理解と指導の現状に関して、①「語彙に関する困難」や「文法・文脈に関する困難」の理解の不足と「語彙表現・発話」に関する指導の難しさがあること、②「教員の意識・心がけ」の指導・支援については行うことができていること、③「自己理解・対処」の指導は難しいと感じていること、といった3つの状況が示唆された。

まず①に関して、「語彙に関する困難」や「文法・文脈に関する困難」の理解について、比較的教員が理解できていないと感じる項目として挙げられていた。そして、「語彙表現・発話」に関する指導・支援について、教員は比較的難しさを感じている状況がみられた。理解も難しく、実践も行うことができていないと感じており、こうした状況は、コミュニケーション態度の「言語能力・肯定的意識」について学級の児童ができていないと考えているという結果につながっているのではないだろうか。また、「発音・発話に関する困難」の理解については、比較的できていると感じているようであった。しかし、こうした困難のある児童がいることについての理解はあるものの、同じく「語彙表現・発話」に関する指導・支援について行うことができないと感じているため、課題意識はあるものの、学級の「言語能力・肯定的意識」は解決できないままとなってしまうことが考えられる。そこで、教員の「語彙に関する困難」や「文法・文脈に関する困難」への理解を高めていき、「語彙表現・発話」に関する指導・支援を行うことができるようにしていくことが必要であることが考えられる。そのためには、教員一人ひとりが言語の困難に対して関心を持ち、日常的な情報収集・交換や事例検討、研修への参加などを積極

的に行っていくことが望ましい。

②に関して、「教員の意識・心掛け」といった指導・支援については行うことができていると教員は感じており、またそれはコミュニケーション態度の児童の「心理的困り感」や「周囲との比較・劣等感」の無さや、学級風土の「支え合い・相互支援」や「親しさ」があるといった学級の児童の関係性につながっているのではないだろうか。自由記述においても、「児童が自身の障害に対してどう思っているのかを担当が知ることや、本児と信頼関係を築くために何度も話すこと」が大切だと考えているといった意見もあり、本人に対する接し方や、学級の親しさ、支え合い、相互支援の意識を持てるようにするといった教員としての心構えについては、教員生活の中で日々持ち続けているのではないかと考えられる。

③に関して、「自己理解・対処」の指導・支援については難しいと感じていることが、学級風土の「自己開示・他者理解」ができていない学級であると感じていることにつながっているのではないかと考えられる。自由記述においても、「友達との関わりの中で、自分の気持ちを、うまく伝えられなくてトラブルになることがある」といった状況もみられたが、「コミュニケーションをする中で、伝わりにくいようであれば伝わる言い方を教えて言わせてみる」といった支援を行っているという意見も挙げられていた。このように、トラブルもある中で、効果的な指導につながるとまでは感じられていなくとも、本人にどのように対処してもらいたいといった実践を続けているのではないかと考えられる。

「教員の意識・心掛け」はあるが、「語彙表現・発話指導」や「自己理解・対処」といった指導・支援ができていないと感じている状況があり、発音・発話といったわかりやすい理解だけでなく、より専門的な語彙や文法・文脈の理解を深め、さらに「語彙表現・発話指導」や、本人が障

害とどう向き合っていくべきであるかといった「自己理解・対処」につながる指導・支援について、事例検討会やスーパーバイズなども行いながら、教員の理解と実践を深めていくべきではないだろうか。

今回の調査では、理解尺度には「心理的困難」や「困難場面」に関する理解といった因子がみられず、また指導・支援尺度についても「環境調整」や「周囲の理解促進」といった因子が挙げられなかった。本人の困難への理解・実践だけでなく、こうした周囲に対する働きかけについても検討が出来るよう意識を向け、まずは本人へ、そして周囲へと理解や指導・支援を拡大していくべきではないだろうか。

本調査結果から、教員には言語に関する困難のある児童への理解につながる十分な研修や学習の機会がなく、日々の実践の中で自身での検討は行っているが、専門的な知識や理解が充足していないと感じている現状があることが示唆された。困難のある児童を前にして、言語に関する課題意識はあるものの、自身の実践に自信がない状況が考えられる。そうした状況を変えていくためにも、普段の指導や実践の中に、より具体的に専門的な理解を深められるような仕組みが必要であると考えられた。

VI. 文献

1. 天野幸恵・松村多美恵(2008) 茨城県における「ことばの教室」の現状. 茨城大学教育学部紀要, (58), 77-189.
2. 青山新吾(2019) 特別支援教育の視点を取り入れた授業の意義:学習指導案の分析. ノートルダム清心女子大学紀要, 人間生活学・児童学・食品栄養学編, 43(1), 1-13.
3. 江村早紀・大久保智生(2012) 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連 小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討. 発達心理学研究, 23(3), 241-251.
4. 藤井和子(2013) 内地留学経験のある新潟県言語障害通級担当教師の現地研修の実態と課題. 障害科学研究, 37, 115-128.
5. 藤野博(2017) 言語発達遅滞とその理解. 日本言語障害児教育研究会(編)基礎からわかる言語障害児教育, 学苑社.
6. 藤野博(2017) 言語発達遅滞とその理解. 日本言語障害児教育研究会(編)基礎からわかる言語障害児教育, 学苑社.
7. 原由紀(2010) 流暢性障害の基本概念・治療の原則と流れ. 城本修・原由紀(編)標準言語聴覚障害学発声発語障害学, 医学書院.
8. 井戸伸之・左藤敦子(2018) 通級指導教室(難聴・言語障害)と特別支援学校(聴覚障害)における連携および協力の現状と課題. 筑波大学特別支援教育研究, (12), 73-81.
9. 伊藤亜矢・松井仁(2001) 学級風土質問紙の作成, 教育心理学研究, 49, 449-457.
10. 小林宏明(2004) 吃音をもつ児童・生徒の支援に関する実態調査. 金沢大学教育学部紀要, 53, 219-233.

11. 小林宏明(2010) 吃音の発達と進展のメカニズム. 城本修・原由紀(編) 標準言語聴覚障害学発声発語障害学, 医学書院.
12. 小林宏明・川合紀宗(2013) 特別支援教育における吃音・流暢性障害のある子どもの理解と支援, 学苑社.
13. 小林宏明(2015) 「吃音」に対する心理面も含めた理解と学校現場における対応. 実践障害児教育, 2014年1月号, 20-23.
14. 小林宏明(2017) 吃音児の支援. 日本言語障害児教育研究会(編) 基礎からわかる言語障害児教育, 学苑社.
15. 小林宏明(2020) 吃音のある学齢児の指導(訓練)・支援. 子どものこころと脳の発達, 11(1), 48-54.
16. 小島道生・吉利宗久・石橋由紀子・平賀健太郎・片岡美華・是永かな子・丸山啓史・水内豊和(2011) 通常学級での特別支援教育に対する小・中学校の担任教師の意識構造とその影響要因. 特殊教育学研究, 49(2), 127-134.
17. 国立特別支援教育総合研究所(2016) 平成28年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査.
18. 楠敬太・金森裕治・今枝史雄(2012) 障害理解教育の評価に関する研究-児童生徒版障害者に対する多次元的态度尺度の開発を通して-. 大阪教育大学紀要, 61(1), 59-66.
19. 牧野泰美(2017) 難言教育における子どもとの関わりと教室経営の基礎基本. 日本言語障害児教育研究会(編) 基礎からわかる言語障害児教育, 学苑社.
20. 松本禎明・須川果歩(2013) 発達障害の子どもの支援に関する小学校教諭の意識に関する調査研究. 九州女子大学紀要, 50(2), 169-185.

21. 松村勘由・牧野泰(2004) わが国における言語障害教育を取り巻く諸問題-変遷と展望-. 国立特殊教育総合研究所紀要, 31, 141-151.
22. 文部科学省(2013) 言語障害教育 言語障害教育 特別支援学級 障害の程度.
23. 文部科学省(2019a) 令和元年度 通級による指導実施状況調査結果について.
24. 文部科学省(2019b) 特別支援教育に係る教育職員免許状について.
25. 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説(国語編).
26. 長澤泰子・太田真紀(2003) 教育臨床におけるコミュニケーション分析の試み:吃音のある子どもと教師の話し合い場面について. 日本橋学館大学紀要, 2, 3-13.
27. 中村淳・大橋佳子(1993) 小学生吃音児を対象としたコミュニケーション自己評価尺度の検討. 日本特殊教育学会第31回大会発表論文集, 436-437.
28. 日本精神神経学会(日本語版用語監修)(2014) 高橋三郎・大野裕(監訳) DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引. 医学書院.
29. 野島真弓・見上睦・中村貴志(2010) 吃音児のコミュニケーション態度と吃音重症度, 吃音の自意識, 指導方法との関係についての検討:Communication Attitude Testを用いて. 特殊教育学研究, 48(3), 169-179.
30. 緒方祐子(2010) 小児の発話障害の評価と訓練. 城本修・原由紀(編)標準言語聴覚障害学発声発語障害学, 医学書院.
31. 大伴潔(2001) 発語の著しい不明瞭さに関する研究動向:理解に比べて表出が困難である表出性言語発達遅滞の機序と支援法. 特殊教育学研究, 39(2), 79-84.

32. 大伴潔・大井学(2011) 特別支援教育における言語・コミュニケーション・読み書きに困難がある子どもの理解と支援, 学苑社.
33. 大伴潔(2017) 言語発達遅滞児の支援. 日本言語障害児教育研究会(編)基礎からわかる言語障害児教育, 学苑社.
34. 大伴潔・林安紀子・橋本創一(2018) アセスメントにもとづく学齢期の言語発達支援-LSCA
を活用した指導の展開-. 学苑社.
36. 大伴潔(2019) 言語障害通級指導における語彙を育てる指導方法に関する調査. 東京学芸大学紀要, 70, 159-166.
37. 大伴潔・溝江唯(2019) 言語障害通級指導における指導方法に関する調査:言語表現・言語理解・コミュニケーション領域に焦点を当てて. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要(15), 107-114.
38. 酒井奈緒美(2010) 評価の実際. 城本修・原由紀(編)標準言語聴覚障害学発声発語障害学, 医学書院.
39. 坂田善政(2010) 幼・小児期の発達性吃音の治療. 城本修・原由紀(編)標準言語聴覚障害学発声発語障害学, 医学書院.
40. 左藤敦子・池田彩乃・山中健二・四日市章(2016) 特別支援教育における現職教員の研修ニーズ:特別支援教育制度施行7年後の特別支援学校の現状と展望. 筑波大学特別支援教育研究, 10, 53-63.
41. 城野明子・久保田功・楠本季佐子・村田清高(1995) 言語発達遅滞児の追跡調査. 音声言語医学, 36, 387-396.
42. 植田康頌(2017) 吃音のある児童への指導・支援の在り方. 静岡大学大学院教育実践高度化専攻成果報告書抄録集7, 97-102.
43. 上村逸子(2012) 通級指導教室における課題と展望-「ことばの教室」を中心に-. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, (34), 23-32.

44. 渡部玲二郎・江幡綾子(2015) 児童のコミュニケーション能力を高めるための実践研究(1)-小学校におけるアサーショントレーニングの試み-. 茨城大学教育学部紀要, 64, 353-370.
45. Watson M. M. & Leahy, J.(1995) Multimodal therapy for a child with developmental apraxia of speech:A case study. Child Language Teaching and Therapy, 11, 264-272.

謝辞

本研究を遂行するにあたり、多くのご支援とご指導を賜りました。調査にご協力いただいた方々をはじめ、大変お忙しい中、適切な助言や丁寧かつ熱心なご指導をいただきました森浩平先生に、深く感謝いたします。

また、大学院生活において様々なお心遣いのご支援、ご指導を賜りました菊池紀彦先生、松浦直己先生、郷右近歩先生、栗田季佳先生、藤村励子先生に、心より感謝申し上げます。

2年間、大学院の皆さんと共に学び、多くの刺激を受けることができました。そして、たくさんの助言と励ましをいただきました。深く感謝いたします。

最後になりましたが、研究を進めるにあたって調査に関して快く受け入れてくださり、ご協力いただきました小学校の先生方に、厚くお礼申し上げます。今回の研究を通して学び、考えたことは、今後教員となる私にとって大変貴重なものとなりました。ありがとうございました。

2022年2月

三重大学大学院 教育学研究科 教育科学専攻 特別支援教育領域

小阪 美紅