

特教研B-311

基幹研究

「ことばの教室」がインクルーシブ教育システム 構築に果たす役割に関する実際的研究

—言語障害教育の専門性の活用—

平成 27 年度～28 年度

研究成果報告書

平成29年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

本報告書は、平成 27 年度に専門研究 B 「ことばの教室」がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割に関する実際的な研究—言語障害教育の専門性の活用—として研究を開始し、平成 28 年度には基幹研究（障害種別）の枠組みの中で研究を継続してきた研究成果をまとめたものである。

ことばの教室（言語障害通級指導教室及び言語障害特別支援学級）においては、長年にわたる実践・研究の蓄積がありながら、人事異動による担当教員の入れ替わりが激しいこと、教員一人で担当する教室が多いこと、公的機関での研修講座が少ないこと等から、担当教員の専門性の維持・向上・継承が課題とされてきた。

一方で、子どもの成長・発達の課題が「ことば」の側面を通して現れることも多く、ことばの教室が地域の相談窓口の機能をもつ等、ことばの教室の有する専門性に期待もされてきた。インクルーシブ教育システム構築の推進が課題となっている現在、ことばの教室が果たせる役割も大きいと考えられる。

こうした背景から、ことばの教室の専門性を向上させ、継承する方策を検討しつつ、ことばの教室が有している専門性を活用し、インクルーシブ教育システム構築に向けて担える事項を整理する目的で本研究に取り組んできた。

第 1 章では、この研究に着手するに至った背景や、研究の目的、方法、研究体制、及び研究の経緯を述べた。

第 2 章では、専門性の維持・向上・継承に関して、現在各地のことばの教室でどのような取組がなされているのか、どのような専門性が大切と考えられているのか等の状況を、調査やことばの教室を中心とした研究会の発表集録等から整理し、また、研究協力機関等の取組について述べた。

第 3 章では、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、学校や地域に対してことばの教室はどのような活動が可能なのか、調査の結果やことばの教室を中心とした研究会の発表集録等から整理し、研究協力機関等の取組について述べた。

第 4 章では、本研究の目的である、専門性の維持・向上・継承と、ことばの教室が果たす役割の関係について、全体を考察した。

さらに、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の庄司調査官から、ことばの教室がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割について寄稿いただいた。

本研究にご協力いただいた研究協力機関、研究協力者をはじめ、調査にご回答いただいた皆様に感謝し、専門性の維持・向上・継承に向けた方策の提案や、インクルーシブ教育システム構築に向けてことばの教室が担える活動の整理をした本報告書が、ことばの教室において有効に活用されることを願っている。

研究代表者 小林 倫代

目 次

はじめに

目次

第1章 研究の概要	・・・ 1
I. 背景と目的	・・・ 3
II. 研究方法	・・・ 5
III. 研究体制	・・・ 7
IV. 研究の経過	・・・ 8
第2章 インクルーシブ教育システム構築に向けた言語障害教育の 専門性の維持・向上・継承	・・・ 11
I. ことばの教室活動状況調査から	・・・ 13
II. 言語障害教育に関する研究会の発表集録から	・・・ 18
III. 言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査から	・・・ 24
IV. 意見交換会での情報から	・・・ 32
V. 研究協力機関・研究協力者による取組	・・・ 38
VI. 考察	・・・ 57
第3章 インクルーシブ教育システム構築に向けた学校・地域における ことばの教室の活動	・・・ 61
I. ことばの教室活動状況調査から	・・・ 63
II. 言語障害教育に関する研究会の発表集録から	・・・ 68
III. 言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査から	・・・ 72
IV. 研究協力機関・研究協力者による取組	・・・ 73
V. 考察	・・・ 89
第4章 総合考察	
ーインクルーシブ教育システム構築に向け「ことばの教室」が果たす役割ー	・・・ 91
I. 言語障害教育の専門性と学校・地域におけることばの教室の役割	・・・ 93
II. 今後の課題	・・・ 97

寄稿 . . . 99

ことばの教室がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 庄司美千代

資料 . . . 111

資料Ⅰ. ことばの教室活動状況調査

資料Ⅱ. 言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査

おわりに

第 1 章 研究の概要

I. 背景と目的

II. 研究方法

III. 研究体制

IV. 研究の経過

I. 背景と目的

我が国の言語障害教育は、ことばの教室（言語障害通級指導教室及び言語障害特別支援学級）における実践を中心に発展してきた。主たる対象である構音障害、吃音、及び言語発達の遅れのある子どもへの指導・支援の内容・方法等について、ことばの教室における個別的な対応を中心に構築されてきた。言語症状の改善や言語力の伸張、自己の言語障害の状態の認識・理解や受容等の観点から指導・支援に関する実践・研究が展開されてきたほか、保護者や通常の学級との連携等も含めた子どもの指導・支援に資する教室経営の在り方についても、各地域の状況を踏まえた検討が進められてきた。これらの成果は、日本特殊教育学会等の関係学会や、ことばの教室の担当教員が組織する研究会（全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会、各都道府県難聴・言語障害教育研究会、等）の研究大会等において発表・協議されてきた^{注1)}。

国立特別支援教育総合研究所においても、ことばの教室における実践的研究の成果を踏まえつつ、言語障害のある子どもへの指導・支援における課題に応じた研究（国立特別支援教育総合研究所，2007，2009，2014，等）や、ことばの教室と通常の学級との連携に焦点を当てた研究（国立特別支援教育総合研究所，2012a，等）を進めてきた。ことばの教室に通う子どもの状態像の多様化への対応も含め、指導内容・方法について引き続き検討を進めなければならない課題もあるが、言語障害教育はこれまでに様々な知見、指導内容・方法等を蓄積してきた。国立特別支援教育総合研究所ではそれらを活用しやすいように整理し、ことばの教室の担当教員の日々の実践の参考となるガイドブックを作成・提供してきたところである（国立特別支援教育総合研究所，2010，2015）。

言語障害教育は、上記のように、これまでの実践・研究を通して多くの知見を蓄積してきたのにもかかわらず、各地のことばの教室においては言語指導等の言語障害教育の専門性の維持・向上・継承が課題となっている（国立特別支援教育総合研究所，2012b）。ことばの教室は人事異動による担当教員の入れ替わりが激しい実態に加え、教員一人で担当している教室も多く^{注2)}、日常的に教員同士で指導法等について学び合うことが困難なこと、都道府県教育センター等の公的機関における言語障害に関する研修講座が少ないことから、解決策が容易には見出せていないのが現状であり、専門性の維持・向上・継承に向けた方策の構築は喫緊の課題となっている。

一方、子どもの成長・発達過程における課題は、「ことばの遅れ」、「コミュニケーションの困難さ」等、「ことば」の側面に現れることも多いことから、ことばの教室が地域の相談・支援の窓口としての機能をもつこともあり、ことばの教室の有する専門性への期待は大きいと考えられる。このことは、国立特別支援教育総合研究所平成26年度予備的、準備的研究「地域の状況に応じた「ことばの教室」の活動の実態に関する研究」において実施した「ことばの教室活動状況調査」における「全国のことばの教室の約8割が市区町

村の教育支援委員会等に関与しており、約7割がことばの教室に通級ないし在籍している子ども以外への指導・支援を行っている」という結果にも表れている。ことばの教室が有する専門性の活用も含めて地域において果たせる機能・役割を検討することは、近年の我が国の教育政策上重要な課題の一つであるインクルーシブ教育システム構築を推進していく上でも、大きな意義をもつと考えられる。

以上のことから、ことばの教室及びその担当教員は、言語指導等に関する言語障害教育の専門性の維持・向上・継承を図りつつ、地域において必要な役割を果たすことが求められているといえる。

そこで本研究は、第一に、ことばの教室担当教員の言語指導等の専門性の維持・向上・継承をどのように図っていくのか、その方策を検討・構築すること、第二に、ことばの教室が、地域において、インクルーシブ教育システム構築にどのような役割を果たせるのか、言語障害教育の専門性の活用の観点も含めて検討・整理することを目的とする。

注1) ことばの教室担当教員の全国組織である「全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）」は、毎年度、シンポジウムや実践研究報告を主とした全国大会を開催している。

注2) 全難言協調査・対策部（2015）によれば、全国のことばの教室の69.5%が、担当教員が一人の教室であり、全国のことばの教室の担当教員のうちの16.5%は、ことばの教室担当1年目の教員である。ことばの教室担当1年目の教員のうちの50.6%は、一人で教室を担当している。ただしこの数値には、ことばの教室だけでなくきこえの教室（難聴通級指導教室及び難聴特別支援学級）についても含まれていることに留意する必要がある。

文献

国立特別支援教育総合研究所（2007）．吃音のある子どもの自己肯定感を支えるために．言語に障害のある子どもの教育的支援に関する研究－吃音のある子どもの自己肯定感形成を中心に－．研究成果報告書．

国立特別支援教育総合研究所（2009）．構音障害のある子どもが自ら学べる動画教材と配信技術の開発－ことばの教室の担当者や子どものための「ネットで学ぶ発音教室」の構築－．研究成果報告書．

国立特別支援教育総合研究所（2010）．言語障害教育における指導の内容・方法・評価に関する研究－言語障害教育実践ガイドブックの作成に向けて－．研究成果報告書．

国立特別支援教育総合研究所（2012a）．言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた指導・支援の内容・方法に関する研究－通常の学級と通級指導教室の連携を通して－．研究成果報告書．

国立特別支援教育総合研究所（2012b）．平成23年度全国難聴・言語障害学級及び通級指

導教室実態調査報告書。

国立特別支援教育総合研究所（2014）．ことばの遅れを主訴とする子どもに対する早期からの指導の充実に関する研究－子どもの実態の整理と指導の効果の検討－．研究成果報告書．

国立特別支援教育総合研究所（2015）．「ことばの教室」ことはじめ．

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会調査・対策部（2015）．平成26年度「全国基本調査」の報告．全難言協機関誌「きこえとことば」，第33号，7-45．

Ⅱ．研究方法

本研究は、上記の二つの目的に対し、主に、文献研究、これまでに収集した資料の精査、調査研究、実践研究、研究協議によって検討を進める。研究の全体構造は、図1-1に示すとおりである。

具体的には、言語障害教育関係の研究発表や研究集録等による文献研究、平成26年度予備的、準備的研究で実施した各地のことばの教室の諸活動の実態に関する調査の精査、各都道府県の言語障害教育研究組織（ことばの教室担当教員の研究会組織）への調

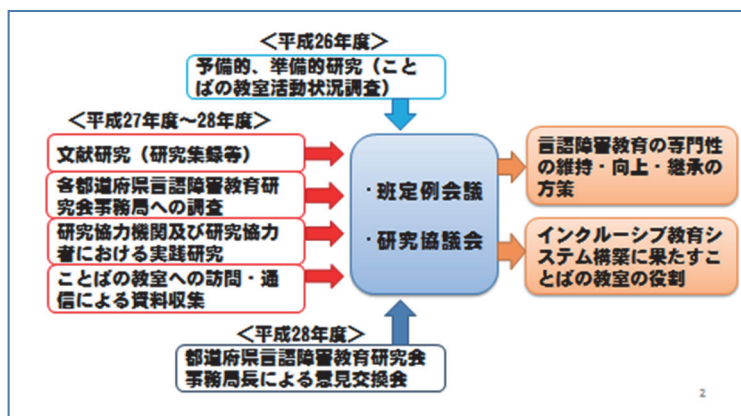


図1-1 研究の全体構造

査、特色ある活動を行っていることばの教室及び市区町村教育委員会からの資料収集、研究協力機関及び研究協力者の実践研究等により検討を進める。研究を展開する上で、研究代表者、研究副代表者、研究分担者による所内定例会、及び研究協力機関、研究協力者も含めた研究協議会を開催し、進捗状況に合わせて協議を行う。

最終年度には上記のそれぞれの取組を総合的に検討し、研究成果報告書をまとめる。

以下に、本研究の二つの目的に対応した研究方法を整理して示す。

1. 専門性の維持・向上・継承に関して

- (1) 言語障害教育関係の研究・報告、各地のことばの教室の紀要、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）全国大会の発表集録等の文献から、ことばの教室担当教員の専門性及びその維持・向上・継承についての取組や知見を収集・整理する。
- (2) 平成26年度予備的、準備的研究で実施した各地のことばの教室の諸活動の実態に関

する調査「ことばの教室活動状況調査」の結果及び自由記述、研究協力機関及び研究協力者の所属する教室における実践等から、ことばの教室担当教員の専門性及びその維持・向上・継承についての取組や知見を整理する。

(3) 各都道府県の言語障害教育研究組織（ことばの教室担当教員の研究会組織。「〇〇県言語障害教育研究会」等の名称であることが多い。）に対し、ことばの教室担当教員の専門性の維持・向上・継承に関する現在の取組・工夫・成果、重点としていること、今後の方針等について調査を行い、各地の研修、専門性の維持・向上・継承に向けた取組、考え方を整理する。

(4) 文献研究及び資料収集による知見、調査結果を検討し、専門性の維持・向上・継承のための方策、地域の特色に応じた方策を整理する。この過程で、必要に応じてことばの教室への訪問や通信による詳細情報の聞き取りを行う。また、工夫ある取組を実施・検討している研究会組織の代表を招聘し意見交換・協議を行う。

(5) 以上の資料の検討を重ね、ことばの教室の専門性の維持・向上・継承について考察し提言をまとめる。

2. インクルーシブ教育システム構築に向けたことばの教室の役割に関して

(1) 平成26年度予備的、準備的研究において実施した、ことばの教室活動状況調査の結果を精査し、ことばの教室が行っている活動の内容の整理、ことばの教室を取り巻く諸条件と活動の関係の整理、特色ある活動の抽出・整理を行う。

(2) 言語障害教育関係の研究・報告、各地のことばの教室の紀要、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）全国大会の発表集録等の文献から、ことばの教室が設置校や地域で果たす役割についての取組や知見を収集・整理する。

(3) 特色ある活動を行っていることばの教室及びその市区町村教育委員会に対し、教室の活動の詳細、地域支援体制、ことばの教室の位置付け等について情報収集を行う。

(4) 研究協力機関及び研究協力者の所属する教室における取組について実践研究を行う。

(5) 以上の資料から、インクルーシブ教育システム構築に向けたことばの教室の役割について考察・整理する。

3. 総合的な検討・考察・整理

(1) 研究協議会を開催し、研究協力者等を交えた検討を行う（研究代表者、研究副代表者、研究分担者、研究協力機関、研究協力者等）。

(2) 総合的に検討・考察・整理し、研究成果報告書を作成する。

Ⅲ. 研究体制

本研究は、国立特別支援教育総合研究所言語班3名（研究代表者、研究副代表者、研究分担者）のほか、公募による研究協力機関3機関、研究協力者3名、公募によらず依頼する研究協力機関として全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）、公募によらず依頼する研究協力者として文部科学省の特別支援教育調査官1名の研究体制で進める。

公募による研究協力機関は全て小学校のことばの教室、研究協力者は小学校のことばの教室の担当教員である。第2章及び第3章で述べるように、研究協力機関のことばの教室、研究協力者の所属することばの教室は、設置者（市町）の人口規模、教室の担当教員数、対象としている障害種、教室の活動等の特徴がそれぞれ異なる。各研究協力機関、研究協力者には、専門性の維持・向上・継承にかかる取組、インクルーシブ教育システム構築に向けたことばの教室の校内・地域に対する活動の試み、当該市町や県におけることばの教室の取組等に関する情報提供を依頼した。

文部科学省の特別支援教育調査官には、主に、国の施策的見地からの知見の提供等を、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会には、全国のことばの教室の研究会組織として各地のことばの教室に関わる情報の提供を依頼した。

1. 研究代表者・研究副代表者・研究分担者

牧野 泰美（平成27年度研究代表者、平成28年度研究副代表者）

小林 倫代（平成27年度研究分担者、平成28年度研究代表者）

久保山茂樹（平成27年度研究副代表者、平成28年度研究分担者）

2. 研究協力者（敬称略）

竹見久美子（神奈川県二宮町立二宮小学校）

高橋 順治（奈良県生駒市立生駒小学校）

森園いつみ（鹿児島県伊佐市立大口小学校）

庄司美千代（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官）

3. 研究協力機関（敬称略 代表参加者）

札幌市立青葉小学校（三坂烈慎・松澤史子）

神奈川県海老名市立杉久保小学校（岩崎敦子）

島根県松江市立母衣小学校（廣瀬真紀子）

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（平成27年度：櫻澤浩人、平成28年度：吹野佳朗）

IV. 研究の経過

1. 平成 27 年度（2 年計画の 1 年次）の経過

- 年間を通して所内定例会を開催し、研究の進捗状況を確認し、研究内容を協議した。
- 研究協力機関及び研究協力者を公募・決定した。さらに、各研究協力機関や研究協力者を訪問し、本研究の趣旨、計画、依頼内容等を説明した。
- 平成 26 年度予備的、準備的研究において実施した、ことばの教室活動状況調査の結果について、ことばの教室を取り巻く諸条件と活動の関係等の精査、自由記述における専門性向上・継承の取組の抽出、校内・地域に向けた取組の抽出を行った。また、それらを材料に、地域の状況とことばの教室の活動の関係について所内定例会で検討を進めた。
- 言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査の専門性の維持・向上・継承にかかる調査項目を検討し、倫理委員会の承諾を得た。完成した調査用紙を各都道府県事務局に送付し、回答のあった調査結果の整理作業を行い、解釈・考察に部分的に着手した。
- 各研究協力機関、研究協力者を訪問し、それぞれの取組について情報交換を行った。
- 九州地区難聴・言語障害教育研究会（7 月：長崎）、東海四県言語・聴覚・発達障害児教育研究大会（8 月：愛知）、北海道言語障害児教育研究大会（10 月：札幌）に参加し、専門性の向上・継承等について参加者と情報交換を行った。
- 第 1 回研究協議会を開催し、ここまでの研究経緯、各研究協力機関、研究協力者の取組、今後の構想について協議した。
- 日本特殊教育学会第 53 回大会（東北大学）に参加し、平成 26 年度予備的、準備的研究において実施した、ことばの教室活動状況調査の結果を発表した。
- 研究協力機関、研究協力者の所属する教室の活動全般の特徴の整理を進めるとともに、研究協力機関や研究協力者の所属する教室の活動が、言語障害教育の専門性とどのように関係しているのかについて、研究協力機関、研究協力者から資料収集を行い、所内定例会で協議を重ねつつ、これまでの研究の経緯を中間報告としてまとめた。
- 第 2 回研究協議会を開催し、中間報告書の内容について確認を得、来年度の協力を要請した。

2. 平成 28 年度（2 年計画の 2 年次）の経過

- 年間を通して所内定例会を開催し、研究の進捗状況を確認し、研究内容を協議した。
- 言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査の結果について、専門性の維持・継承に関する考え方と研修内容の関係等の精査及び自由記述の整理から、専門性に関するとらえ方とその維持・継承の内容や工夫について所内定例会で検討を進めた。

- 都道府県の言語障害教育研究組織のうち、積極的に活動している3県の研究組織の代表を招聘し、研究協力機関、研究協力者も交えた意見交換会を開催し、専門性の維持・向上に関して取り組んでいる状況について意見交換・協議した。
- 第1回研究協議会を開催し、ここまでの研究経緯、各研究協力機関、研究協力者の取組、今後の研究の進め方等について協議した。
- 研究協力機関、研究協力者の所属する教室を訪問し、各教室の取組や活動について、情報を収集すると共に、研究成果報告書の原稿執筆について、打ち合わせを行った。
- 所内定例会で協議を重ねつつ、これまでの研究成果について、研究成果報告書（本書）としてまとめた。
- 第2回研究協議会を開催し、研究成果報告書の内容について確認を得るとともに、研究成果の普及方法について協議した。
- 研究所セミナーにおいて、本研究の成果について報告し、参加者と協議を行った。

3. 本研究に関する発表

- 牧野泰美・小林倫代・久保山茂樹（2015）ことばの教室の活動の実態に関する調査研究．日本特殊教育学会第53回大会（東北大学）．
- 平成28年度国立特別支援教育総合研究所セミナー（2017）第3分科会 ことばの教室がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割 ―言語障害教育の専門性を生かす取組―．

第2章 インクルーシブ教育システム構築に向けた 言語障害教育の専門性の維持・向上・継承

- I. ことばの教室活動状況調査（平成26年度実施）から
- II. 言語障害教育に関する研究会の発表集録から
- III. 言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査から
- IV. 意見交換会での情報から
- V. 研究協力機関・研究協力者による取組
- VI. 考察

I. ことばの教室活動状況調査から

1. 「ことばの教室活動状況調査」の趣旨・目的

本研究の開始に向けて、平成 26 年度には、予備的、準備的研究として「地域の状況に応じた「ことばの教室」の活動の実態に関する研究」に取り組んだ。ことばの教室は、通級ないしは在籍する子どもの指導・支援以外にも、周囲への理解・啓発、専門性の向上等に関して、各教室あるいは近隣の教室との協働により、必要に応じて様々な活動が行われていると考えられ、ことばの教室の活動の状況を把握しておくことは、本研究の貴重な資料となると考えられたからである。この予備的、準備的研究では、ことばの教室がどのような活動を行っているのか、全国の実態・状況・傾向について把握することを目的に「ことばの教室活動状況調査」を実施した。なおこの調査結果の一部は日本特殊教育学会第 53 回大会において発表した（牧野・小林・久保山，2015）。

2. 調査対象・方法

（1）調査対象

全国のことばの教室（言語障害を対象としている通級指導教室及び言語障害特別支援学級）を設置している学校（園）を対象とし、1 校（園）あたり 1 通の調査用紙を送付した。発送にあたっては、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）事務局が作成した設置校一覧を使用した。調査対象の学校（園）は、1,850 であった。

（2）手続き

調査は質問紙法で、郵送による調査用紙の送付・回収によって実施した。発送は平成 26 年 10 月上旬に行い、同年 10 月末日を締め切り日として返送を依頼した。実際には、平成 26 年 12 月下旬まで返送があり、集計の対象とした。回答にあたっては、平成 26 年 10 月 1 日現在の状況を記入するよう依頼した。

（3）調査内容

調査内容は、ことばの教室の基礎的な情報（学校（園）名及び所在地、担当教員数、指導対象の子どもの人数、指導対象の子どもの障害種別人数、等）と地域の情報（発達障害の通級指導教室の有無、言語障害のある幼児・中学生の支援の場、市区町村内の巡回相談の担当、等）に関する基本的資料、「連携に関する活動」、「研究・研修・専門性向上に関する活動」、「教室や言語障害の広報・啓発に関する活動」、「保護者に関する活動」の各活動の実施状況（実施の有無等）についてであった。

調査用紙は A4 版 8 ページで作成され、以下の項目で構成された（巻末資料 I 参照）。

I 基本的資料

- I-1 学校（園）名及び所在地
- I-2 学級・教室の設置状況及び担当教員数
- I-3 担当教員の経験年数
- I-4 地域の情報
 - (1)同一市区町村内における発達障害の通級指導教室の有無
 - (2)言語障害のある幼児の支援の場
 - (3)言語障害のある中学生の支援の場
 - (4)市区町村内における巡回相談の担当
- I-5 教室の子どもの人数（障害別・年代別）
- I-6 発達障害のある子どもの人数（診断あり・診断なし）

II 活動状況について

A 連携に関する活動について

- A-1 通常の学級（在籍学級・交流学級）訪問
- A-2 医療、福祉等、関係機関訪問
- A-3 通常の学級（在籍学級・交流学級）担任との個別面談
- A-4 通常の学級（在籍学級・交流学級）の担任者会
- A-5 地域の関係者との合同学習会・情報交換会（言語聴覚士、保育士、保健師等）
- A-6 設置校内の委員会
- A-7 市区町村の委員会
- A-8 対象外の年齢の子どもの指導や教育相談
- A-9 市区町村が開催する相談会
- A-10 特別支援教育コーディネーターをしているか否か
- A-11 対象児以外の子どもの指導や支援
- A-12 対象児以外の子どもの指導や支援についての相談
- A-13 行政・管理職への働きかけ

B 研究・研修・専門性向上に関する活動について

- B-1 教室内での学習会・事例検討会
- B-2 専門家の招聘による助言
- B-3 研究会・研修会への参加（都道府県単位）
- B-4 研究会・研修会への参加（地区単位）
- B-5 研究会・研修会への参加（市区町村単位）

B-6 教室紀要等の作成・配布

C 教室や言語障害の広報・啓発に関する活動について

- C-1 教室便りの発行
- C-2 教室要覧・教室案内・パンフレットの作成・配布
- C-3 ホームページの作成・管理
- C-4 通常の学級における理解・啓発授業

D 保護者に関する活動について

- D-1 保護者会
- D-2 保護者のための学習会・講演会
- D-3 保護者の交流・親睦に関する行事
- D-4 保護者と子どもが共に参加する行事
- D-5 保護者との個別面談
- D-6 家庭訪問
- D-7 親の会に関する行事

3. 結果

(1) 基本的資料

①回収率

回答数は 1,299 (回収率は 70.2%) であった。

②担当教員数等

本調査において回収した学校(園)に設置されていることばの教室の担当教員数の合計は、3,110 人であった。担当教員が 1 名のみの教室は全体の 44.8% であり、全体の 77.1% は、担当教員が 3 名以下であった(図 2-1)。

③担当教員の教職経験

回答した担当教員の 56.2% が 25 年以上の教職経験があったが、通級指導教室の経験は 48.6% の担当教員が 3 年以下であった。

④地域の状況

同一市区町村内に発達障害を対象とする通級指導教室があるとする回答が 70.3% あった。また、市区町村内における言語障害のある幼児の支援の場としては、医療機関、療育センター、幼児ことばの教室の順に多く、医療機関については全体の 53.3% が選択していた。回答者自身が所属する教室も全体の 32.9% が選択していた。

言語障害のある中学生の支援の場については、43.1% が「わからない」を選択していた。

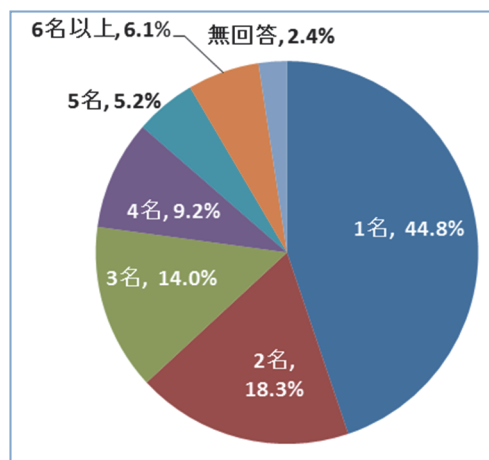


図 2-1 教室の担当教員数

また、医療機関、中学のことばの教室の選択は、幼児における医療機関、幼児ことばの教室の選択に比べると低く、中学生の支援の場については、情報が少なく、整備が進んでいない状況が推測された。

市区町村内の教育機関等への巡回相談については、特別支援学校地域支援担当とする回答が 42.8%あり最も多いが、ことばの教室担当教員が担っているとする回答も 25.4%あり、ことばの教室担当教員が地域の相談の役割を一定程度担っていることがうかがえた。

⑤教室の子どもの障害種別の内訳

調査の回答で得られた、ことばの教室で指導している子どもの合計数は、35,904人であった。その障害種別の全体及び各年代別の内訳は図2-2の通りで、ことばの教室で指導している全ての子どものうち、構音障害が42.3%、言語発達の遅れが27.8%、吃音が11.7%、口蓋裂1.2%、その他16.9%であった。

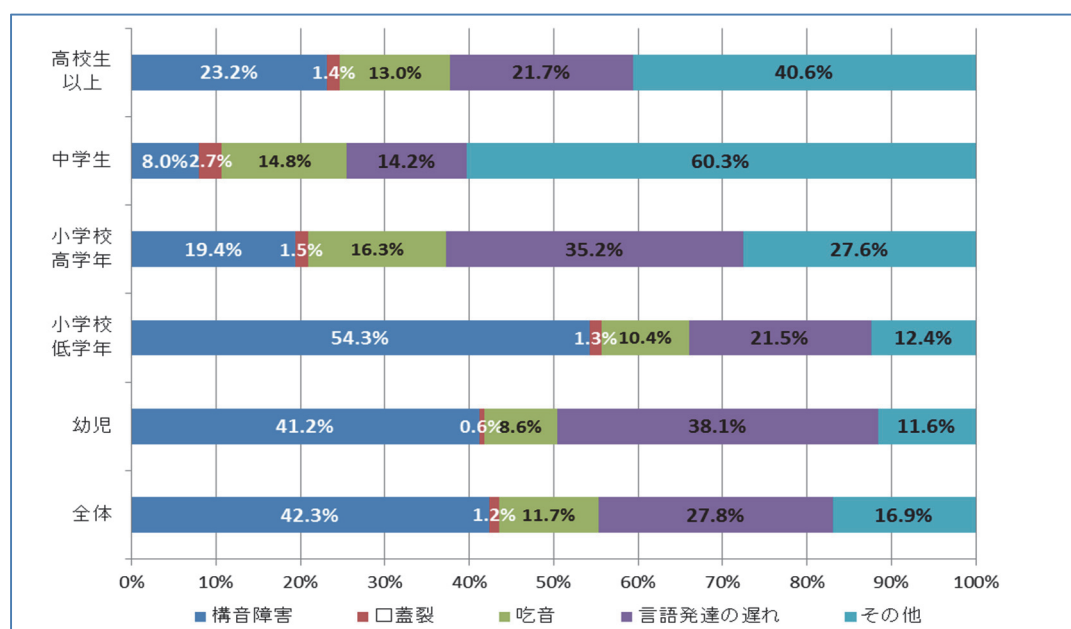


図2-2 全体及び各年代別の障害種別構成比

(2) 活動状況について

活動状況に関する調査結果のうち、ここでは本章に関係する「研究・研修・専門性向上に関する活動」について取り上げ、「連携に関する活動」「教室や言語障害の広報・啓発に関する活動」「保護者に関する活動」については第3章で取り上げる。

①研究・研修・専門性向上に関する活動について

教室での学習会・事例検討会を実施しているのは、全体の55.4%の教室であった。これは、教員一人だけで担当している教室が多い実態が関係していると考えられる。実施している場合の頻度については、週に1回という回答が最も多く、実施している教室の26.7%であった。

研究者、医師、言語聴覚士等の専門家を招いて子どもの実態把握や指導に関する助言を

受けている教室は、全体の40.1%であった。実施している場合の頻度は、1年に1回が33.8%と最も多いが、1年に5回以上実施している教室も21.1%あった。

研究会・研修会の参加については、都道府県単位の会（県言語障害教育研究会等）に参加しているのは75.4%、地区単位（近隣の市区町村合同）の会（地区言語障害教育研究会等）に参加しているのは57.9%、市区町村単位の会（市言語障害教育研究会等）に参加しているのは38.3%であった。参加頻度は、それぞれ年1回から5回以上まで回答が分かれていた。市区町村単位の研究会は開催されていないとする回答も26.8%あった。開催されていないとする中には、市区町村内に1教室のみが設置されている場合なども考えられる。

研究や実践報告等を内容とする教室紀要等の作成・配布を行っているのは、全体の28.5%の教室にとどまっていた。作成している場合の配布先は、教育委員会が45.9%で最も多く、都道府県内のことばの教室は30.3%、市区町村内のことばの教室は28.1%であった。

（3）自由記述における専門性の維持・向上・継承に関する内容について

ことばの教室活動状況調査においては、調査用紙の最後に自由記述欄を設け、各教室において特徴的な活動、力を入れている活動について自由に回答を求めた。その中で専門性の維持・向上・継承に関して記述されていた事項を抽出する。

＜組織として研修会の実施＞

- ・市内や地域、県単位で研修会を開催している（事例報告・検討、講演、演習、等。経験の浅い担当教員向けの内容も設定している。）。
- ・近隣の教室3校合同で吃音についての学習会をしている。

＜外部講師の招聘や関係機関と共同での研修会の実施＞

- ・年間数回、通級担当教員（幼児担当、小学生担当、中学生担当）、医療・福祉関係者（保健師、臨床心理士等）が集まって学習会、講演会、事例検討会等を行っている。
- ・市内の言語聴覚士との情報交換会、学習会（子どもの指導見学）等をしている。
- ・大学教員等を招いて学習会を実施している。
- ・地域の当事者団体（吃音など）と連携して学習会を実施している。
- ・保健センターに研修に出向いている。

＜担当者同士での研修＞

- ・市内の教室環境を相互に見学したり、授業参観を行ったり、自主的な学習会を行ったりしている。
- ・市内の担当教員が集まり、教材、指導法を紹介し合っている。
- ・ことばの教室の公開授業参観を実施している。
- ・経験豊富なことばの教室担当教員を招いて指導を受けている。
- ・教室で1事例について年間を通して変容を追い、対応について検討し、深めている。
- ・教室で実践事例を中心として研究紀要を作成している。
- ・経験の浅い教室担当教員の研修として、相互に子ども役、保護者役などになり、模擬授

業を行っている。

4. 小考察

ことばの教室活動状況調査の結果からは、ことばの教室の担当教員について、経験年数が短い教員が多いこと、教室を一人だけで担当している教員が多いことが、改めて浮き彫りになった。

ことばの教室担当教員の研修として、教室内での事例検討や学習会は、担当教員が一人だけの教室が多いこともあり、全体の半数強の教室でしか行われていない。ただし、二人以上担当教員がいる教室では、多くの教室において事例検討や学習会が行われている状況である。都道府県単位の研修会には、多くの教室が参加しているが、回数・頻度にはバラつきがあり、年間を通して研究会を複数回企画・実施することや研究会に参加することが難しい地域も見受けられる。専門家を招いて指導・助言を受けている教室は4割程度あるが、予算の関係等、難しい教室も多いと考えられ、研修機会に恵まれている教室とそうでない教室との格差があることが推測される。

また、自由記述からは、各教室、地域において可能な範囲で研修等の工夫をしていることがうかがわれる。全体として、研修会（規模、形態、対象を工夫して実施）、講演会、事例検討会、模擬授業、退職教員や専門家の活用、授業公開、授業参観、教材の紹介、近隣の経験豊富な教員の派遣、等により専門性の維持・向上・継承に取り組まれている状況であると考えられる。

文献

牧野泰美・小林倫代・久保山茂樹（2015）．ことばの教室の活動の実態に関する調査研究．日本特殊教育学会第53回大会発表論文集（USBメモリ版）．

Ⅱ．言語障害教育に関する研究会の発表集録から

1. はじめに

第1章の「Ⅰ．背景と目的」において、言語障害教育は、これまでに実践・研究を通して多くの知見を蓄積してきたが、各地のことばの教室においては言語指導等の言語障害教育の専門性の維持・向上・継承が課題となっていることを述べた。

ここでは、本研究における文献研究の一部として、言語障害教育に関する研究会の発表集録から、言語障害教育の専門性の維持・向上・継承に関する事項について、どのような内容が記述されているかを概観する。資料は、研究分担者らが毎年参加している3つの研究会の発表集録等とした。すなわち、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難

言協) 全国大会要項、北海道言語障害児教育研究協議会(道言協) 発表集録、九州地区難聴・言語障害教育研究会(九難言研) 大会要項である。近年の状況を把握するため、いずれも2010年から2016年の7年分とした。

全難言協の全国大会は毎年度夏季もしくは秋季に各都道府県の研究会が輪番で、九難言研の大会は毎年度夏季に九州地区8県の研究会が輪番で開催している。開催する都道府県の研究会の状況によって異なるが、全難言協全国大会、九難言研大会のどちらも、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、教室経営、通常の学級や家庭との連携といった分科会が設定され、それぞれ2から3演題の発表がなされている。また、道言協は単一の都道府県内で実施される研究会としては規模が大きく、毎年12から14演題の発表がなされている。

これらの3つの研究大会の発表集録等に見られた専門性の維持・向上・継承に関する記述について、内容を分類・整理して示す。

2. 全難言協全国大会要項から

(1) 研修会・研究会への参加と事例報告

田村(2010)は構音障害の分科会での報告の中で、研修会に積極的に参加し本や資料に目を通し、先輩に質問して専門性の習得に努力してきたことを記述している。越(2011)は、構音指導の過程の報告の中で、専門性は文献や資料を収集し、読んで調べ、研究会・研修会に参加して学び、事例検討会等で事例報告をすることによって身に付くということ、研究会等で実践の経験を伝え合うこと、ことばの教室担当教員同士や保護者、学級担任、医療機関の連携の重要性を記述している。森川(2016)は、子どもや保護者とことばの教室担当者の合宿形式の研修会に参加することで「子どもたちから様々なことを学ぶことができた」と述べ、子どもや保護者と本音で語り合う機会の重要性を指摘した。

(2) 指導記録・事例研究

山本(2010)は、吃音の分科会の報告の中で、可能な限り指導記録を取り、事例研究を進めていくことの重要性を記述している。亀山・佐貫・西村(2012)は、読み書きの困難さと構音の誤りを主訴とした子どもの支援の報告の中で、事例検討を重ねるとともに、教室として子どもの語彙や構文力を把握するチェックリストの作成を考えていることを記述している。チェックリストの作成は、子どもの実態把握や指導に生かされるものであるが、こうした作業が専門性の向上にもつながると考えられる。

(3) 指導内容・方法の引継ぎ

松本(2014)は、構音障害の分科会の報告の中で、ことばの教室担当になって1年目であり、これまでの指導記録を読んだり、学級担任や前任者からいろいろな話を聞いたりして実態把握に努めながら指導にあたってきたことを記述している。吉澤(2015)は、構音指導の報告の中で、教室の担当教員同士の指導法の共有化、人事異動による次の担当教員への指導法の引継ぎの重要性を記述している。また、教室で指導のメニュー表作りに取り組んだことを報告し、それが結果的に、初めてことばの教室の担当になった教員にとって

も指導の見通しをもつことにつながり、保護者への指導についての説明がしやすくなったことを述べている。

(4) 専門家からの助言

市村(2012)、大槻(2012)は構音指導の報告の中で、大学教員に助言を受けたこと及びその内容を記述している。また、瀬川・中川(2012)は、構音障害だけでなく読み書きにも課題のある子どもの指導について、大学教員に助言を受けたことを記述している。さらに、渡部(2012)は、構音運動の未熟もあるが、粗大運動にもぎこちなさが見られる子どもの指導について作業療法士の助言を受けたこと及びその内容を記述している。

(5) その他

桑田(2015)は、吃音の分科会の報告の中で、親子の集い、グループでの学習の取組を通して、吃音のある子どもの指導・支援について何を大切にしたらよいかを学べたことを記述している。本城(2013)は家庭・親の会・関係機関との連携の分科会で、医療機関、福祉機関も含めことばの教室と他機関の連携の重要性を、堀本(2013)は、インターネットを利用した遠隔指導の試みを報告している。堀本(2013)の報告は、離島の教室という事情もあつた取組であったが、インターネット等による通信手段が、子どもの指導や教員の専門性の向上に活用できる可能性を示している。

大寺(2016)は、ことばの教室を設置する小学校長の立場から「校長としては、是非とも県内の「通級指導教室設置校長会」を開催し、情報交換を含めた交流を実施したいと願っている」(要項ではこの部分が太字で強調されている)と述べ、管理職が連携して、ことばの教室の担当者を支援したいという意思表示を行った。また、成相(2016)は、市内のことばの教室設置校校長会で「通級指導教室運営に関するガイドライン」を作成し、市内の全小中学校及び通級担当者に配付したという。こうした管理職の下では、担当者は研修等を行いやすく、専門性を向上しやすいと考えられる。

3. 道言協大会発表集録及び九難言研大会要項から

(1) 事例検討会・授業への助言

平・奥田(2010)は、側音化構音の指導経過の報告の中で、同じような障害状況の子ども複数人について、ケース検討会を行い比較することで、舌の動きを見ることの必要性や、舌の動きや口唇の状態等で指導を設定していくことの重要性が学べたことを記述している。城間(2010)は、言語発達に遅れのある子どもの分科会で、同じ教室の教員に授業を見てもらい、アドバイスを受けることで、自分の課題が見えたことを記述し、同じ失敗を繰り返さないために重要だとしている。

小田・魚住・鈴木他(2010)は、「地区事例検討会」において、吃音について幼児から小学校高学年まで多様な指導事例を学ぶことで、見通しを持った指導を考える事ができたとしている。酒田・森野・瀬戸他(2016)も、3つの町のことばの教室の「合同ケース研修」の内容や意義について報告し、「居心地がよく、どんな小さな疑問、悩みにも対応し

てもらえる、最大の応援団」であると述べている。

こうした研修会に参加して得たものとして福島（2014）は以下のように述べている。すなわち、初任の頃、ことばの教室にあった文献に即して、吃症状の改善を中心とした指導をしたが効果が表れなかった。しかし、研修会に参加し、多様な視点で子どもにかかわることの大切さを知り指導方針を変えたところ、子どもに変化が表れ始めたという。このように、文献だけでは学ぶことのできない専門性を、研修会の場では得ることができると考えられる。

（２）関係機関との連携

岩永（2012）、三浦（2012）は構音障害の分科会で、坂井（2012）、陣内（2014）は家庭・親の会・関係機関との連携の分科会で、それぞれ、県の言語障害教育研究会の研修会で学んだり、情報交換したり、経験豊富な教員に教えてもらったりしたこと、また、県の言語障害教育研究会が、悩みの相談の場や、精神的な拠り所になっていることを記述している。さらに陣内（2014）は、県教育センターや特別支援学校も日々の実践を支えてくれていることを記述している。

（３）専門性継承の在り方の検討

三戸（2013）は、ことばの教室が大切にしてきたことを整理し「次に引き継ぐことを考えた」発表を行った。その中で、指導事例を掘り下げて検討すること、「つなぐ」ことの大切さなどを指摘した。また、日下部（2014）は、初めてことばの教室を担当する「先生方の困り感が少しでも軽くなるよう」な、ことばの教室内の研修プログラムについて提案した。研究大会の分科会において専門性の引継ぎそのものがテーマとなっていることが重要であると考えられた。

4. 小考察

全難言協全国大会要項、道言協大会発表集録、九難言研大会要項から、専門性の維持・向上・継承に関する記述を概観した。各大会とも毎年10から15程度の発表がある中で、専門性の維持・向上・継承に関するものに触れられている発表は少なかった。

全難言協と九難言研大会においては、関係する記述がある場合でも、専門性の維持・向上・継承について詳細に触れている発表はなく、どれも、構音指導、吃音の指導、言語発達の遅れの指導の中で、自分が何を頼りに実践してきたかということや、専門性の向上につながると思われる事項が触れられている程度だった。専門性の維持・向上・継承の問題そのものに取り組んだ報告は見られなかった。

専門性の維持・向上・継承に関することとして、研究会に参加し学ぶこと、事例報告を行うこと、指導について記録をとること、教室の担当教員間で指導の共有化を図ること、指導内容や方法の引継ぎを行うこと、専門家の助言を受けること、他者に授業を見てもらうこと、身近な頼れる存在（研究会、専門機関等）があること、通信手段による学習、等が記述されていた。

道言協大会では、地域で行うケース検討会の意義や専門性継承の在り方を直接テーマとする発表が見られ、専門性の維持・向上・継承に課題意識があると考えられた。道言協大会では障害種別に分科会を設定していないため、こうした課題を発表テーマにしやすいと考えられた。

各教室や個人で工夫して学べることもあるが、県や地域の研究会組織は、担当教員の専門性の維持・向上・継承にとって大きな存在であると考えられた。

文献

福島健一（2014）．吃音のある A 君の指導を通して気付いたこと．第 47 回北海道言語障害児教育研究大会発表集録，20-23.

本城 理（2013）．お互いが活力にあふれる連携をめざして一次につながる力を得るためのネットワーク構築の試みー．第 42 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会（兼第 37 回九州地区難聴・言語障害教育研究会）鹿児島大会要項，94-99.

堀本佳代子（2013）．離島・僻地をつなぐ支援と連携のあり方ー筑波技術大学「離島僻地遠隔支援プロジェクト」を通してー．第 42 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会（兼第 37 回九州地区難聴・言語障害教育研究会）鹿児島大会要項，100-105.

市村佳代（2012）．舌小帯短縮で、構音に誤りのある児童の指導．第 41 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会分科会発表集録，9-12.

岩永峰子（2012）．構音に誤りのある子どもをどうとらえ、どう支援していくかー先天性鼻咽腔閉鎖機能不全症の子どもの指導を通してー．第 36 回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会要項，18-23.

陣内洋子（2014）．子どもの育ちを支える連携のあり方ー日南市通級指導教室の取組を通してー．第 38 回九州地区難聴・言語障害教育研究会宮崎大会要項，74-79.

亀山千春・佐貫勢津子・西村薫（2012）．読み書きの困難さと構音の誤りを主訴に通級を開始した児童への支援ー2 事例における言語発達の捉え方とその指導ー．第 41 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会分科会発表集録，23-26.

越 一純（2011）．構音指導の過程から通級担当の専門性・連携等を考える．第 40 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会北海道大会（兼第 44 回北海道言語障害児教育研究大会）発表集録，9-12.

日下部未来子（2014）．初めてのことばの先生を支えるための研修プログラム．第 47 回北海道言語障害児教育研究大会発表集録，38-41.

桑田省吾（2015）．「つながりのちから」ー親子のつどいから見えることー．第 44 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会東京大会要項，23-26.

松本澄江（2014）．ことばの習得を通して、発音が不明瞭な子をどうとらえ、どう支援していくか．第 43 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会石川大会要項，20-23.

- 三浦葉子（2012）．構音の誤りが多く、発音の明瞭度の低い子どもの構音指導について．第36回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会要項，24-29．
- 成相有一（2016）．より効果的な通級指導教室の活用を進める上での校長の役割－出雲市通級指導教室設置校長会の取り組みから－．第45回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会島根大会発表集録，78-81．
- 森川和宣（2016）．仲間や周囲の人との出会いによる暮らしの充実を考える－中学生の事例を通して－．第45回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会島根大会発表集録，34-37．
- 大槻恵美（2012）．側音化構音の児童の構音指導．第41回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会分科会発表集録，49-52．
- 大寺克司（2016）．津市立修成小学校ことばの教室 G・K・M．第45回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会島根大会発表集録，74-77．
- 小田照美・魚住玲子・鈴木よし子他（2010）．幼児からの吃音指導．第43回北海道言語障害児教育研究大会発表集録，38-41．
- 坂井洋子（2012）．子どものことばを豊かにするための連携のあり方－つながり合い・支え合う環境づくり－．第36回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会要項，74-79．
- 酒田和泉・森野優美・瀬戸美幸他（2016）．心の育ちを支えることばの教室ケース研修の在り方．第49回北海道言語障害児教育研究大会発表集録，30-33．
- 瀬川幸子・中川貴美子（2012）．構音障害を主訴として通級を開始した児童への支援－言語の問題をどのようにとらえるか－．第41回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会分科会発表集録，61-64．
- 城間すみ恵（2010）．バイリンガルによる言語発達の遅れの指導－意欲的に話したくなる指導の工夫－．第34回九州地区難聴・言語障害教育研究会佐賀大会要項，46-51．
- 平朋子・奥田康子（2010）．側音化構音の子どもをどうとらえ、どう支援していくか－舌運動・口唇の動きに違いのある二人の児童の指導を通して－．第34回九州地区難聴・言語障害教育研究会佐賀大会要項，24-29．
- 田村正枝（2010）．失敗から振り返る構音指導－声門破裂音を子音省略ととらえた担当2年目のカ・ガ行音の指導－．第39回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会長野大会要項，50-53．
- 渡部高子（2012）．新しいことが苦手な固まってしまうA児の指導－ことばの育ちと感覚統合－．第41回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会分科会発表集録，65-68．
- 山本忠司（2010）．吃音で来室した子への母親・家族を含めた関係性からのアプローチ－心と表現を感じることと保護的なこと－．第39回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会長野大会要項，54-59．
- 吉澤美希恵（2015）．構音指導における顎と舌の模型の有効活用．第44回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会東京大会要項，39-42．

Ⅲ. 専門性の維持・向上・継承にかかる言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査から

1. はじめに

各都道府県には、ことばの教室担当教員を会員とする研究会が組織されている。ことばの教室の担当教員だけでなく、難聴通級指導教室や難聴特別支援学級の担当教員、LD や ADHD を対象とする通級指導教室の担当教員も合同で研究会を組織しているも県もある。教員だけでなく言語聴覚士も会員となっている県もある。また、独立した研究会組織として運営している県もあれば、県の特別支援教育研究会の下部組織として位置付けている県もあるなど、研究会組織の会員の構成、位置付けは様々である。研究会の名称は「〇〇県言語障害教育研究会」「〇〇県難聴・言語障害教育研究会」「〇〇県難聴・言語・発達障害教育研究会」「〇〇県特別支援教育研究会言語障害部会」等としているところが多い。こうした研究会は、都道府県内のいずれかのことばの教室に事務局を置き（またはいずれかのことばの教室を代表校として）、研修会の開催など、会の運営にあたっている^{注1)}。

各都道府県によって会の位置付けも、会員の構成も、名称も異なることから、ここでは言語障害教育関係研究会と呼ぶが、先に概観した、過去数年間の全難言協や道言協、九難言研の発表の中に現れていたように、ことばの教室担当教員にとって各都道府県の言語障害教育関係研究会は研修の場、情報交換の場、頼れる場として、重要な存在となっている。したがって、各都道府県の言語障害教育研究会が実施している研修内容、活動内容、会の方針、考え等を把握することは、専門性の維持・向上・継承の方策を考える上で貴重な資料となると考えられる。

このようなことから、本研究ではことばの教室担当教員の専門性について、その維持・向上・継承の方策を検討するための資料を収集することを目的に、各都道府県の言語障害教育関係研究会の事務局（代表校）に対して、実施している研修の内容、研修に関する方針、専門性の維持・向上・継承に関する取組や考え等について回答を求める調査「専門性の維持・向上・継承にかかる言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査」を実施した。

注1) 必ずしもことばの教室とは限らず、難聴特別支援学級等に事務局を置いている県もある。

2. 調査対象・方法

(1) 調査対象

言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）を対象とし、調査用紙を送付した。発送にあたっては、本研究の研究協力機関である全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）事務局が把握している言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局

一覧を使用した。発送総数は各都道府県事務局（代表校）に対応する 47 であった。

（２）手続き

調査の目的が、各都道府県の言語障害教育関係研究会の研修内容や、研修に対する方針、考え方、専門性の維持・向上・継承についての取組等を収集することであり、研修の傾向に関する数的資料を得ることではないことから、質問に対して記述式で回答を求める方法とし、郵送による調査用紙の送付・回収によって実施した。ただし、回答者が電子媒体による回答を希望する場合は、電子メールにて様式を送付し、メール添付による返信を依頼した。発送は平成 27 年 10 月上旬に行い、同年 10 月末日を回答の目途とした。実際には、平成 27 年 12 月上旬まで返送があった。

（３）調査内容

調査内容は、本研究の研究協力機関、研究協力者にも意見を求めたうえで、研究代表者、研究副代表者、研究分担者による協議により決定し、各都道府県の言語障害教育関係研究会が実施している研修の内容、研修内容の決定に当たっての方針・留意点、研修を企画する上での課題、重視していること、専門性の維持・向上・継承に向けた研修以外の取組、等について質問することとした。

また、都道府県名、学校（機関）名の記入のほか、後日、不明な点などについて質問しやすいよう、支障がなければ、回答者名の記入を求めた。

調査用紙は A 3 版両面二つ折り印刷（A 4 版 4 ページ）で作成し、質問項目によって記入用の別紙を設けた。

質問は下記の 9 項目であった（巻末資料Ⅱ参照）。

- ①実施している研修会や講座の過去 3 年間程度の具体的なテーマ等について。別紙 1 - 1 に開催年月、講座名・テーマ（もしくは扱った内容）、対象（全員、新担当者等）、講師等を記入（同様の内容が記載されていれば実施要項等の写しの送付も加）。また、都道府県内の各地区（ブロック）の研修について、得ている情報があれば同様に別紙 1 - 2 に記入（同様の内容が記載されていれば実施要項等の写しの送付も可）。
- ②研修内容を決定する方針（ルール）、研修内容を決定する際に留意していることについて。
- ③都道府県の教育委員会や教育センターが主催する研修講座と内容の調整を行っているか等について。
- ④研修を企画する上での課題について。
- ⑤研究会として担当教員が持っていることが大切と考える、言語障害教育の知識や情報について。
- ⑥研修・講座の他に、専門性の維持・向上・継承に関して取り組んでいることについて。
- ⑦連携、相談、頼りにしている専門機関、専門家について。
- ⑧専門性の維持・向上・継承に関して、工夫して取り組んでいる教室、地域等に関する情報。

⑨ことばの教室ならではの専門性を活用して、地域や校内において行う活動・取組について、積極的に取り組んでいる教室の情報。

3. 結果

言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）47のうち、44の事務局（代表校）から回答があった。回収率は93.6%であった。上記の質問項目のうち、⑨については、ことばの教室の地域や校内における活動についての情報を求めていることから、第3章において触れることとし、ここでは上記の質問項目のうち①から⑧についての結果を述べる。

（1）専門性を高めるために実施している研修会や講座について。また、都道府県内の各地区（ブロック）の研修会や講座について

この質問に対しては都道府県の研究会としての研修（以下「都道府県単位の研修」と記す。）については42の事務局（代表校）から、都道府県内の地区（ブロック）の研修（以下「地区（ブロック）単位の研修」と記す。）については31の事務局（代表校）から回答があった。

都道府県単位の研修については、過去3カ年程度の内容が記述されている回答、1年間の研修について記述されている回答、かなりの多くの数の研修が記述されている回答、1、2回程度の研修の記述がされている回答等、様々であった。回答用紙への記述に代えて、研修の記録等も含まれる研究会の年度のまとめの冊子が同封されている場合もあった。また、言語障害教育関係研究会主催の研究会ではなく、都道府県の特別支援教育関係団体の主催あるいは教育委員会等の主催と思われる研修が記述されている回答もあった。

地区（ブロック）単位の研修についても上記と同様、記述の対象とする期間、研修の回数等に幅が見られたほか、都道府県内の複数の地区（ブロック）についての情報が記述されている回答、特定の地区（ブロック）についての情報が記述されている回答、他団体や市町村教育委員会等の主催と思われる研修が記述されている回答もあった。

都道府県単位の研修、地区（ブロック）単位の研修、いずれにしても、年間の全ての研修が記述されている場合も、抽出して記述されている場合もあると考えられ、回答から単純に研修会等の回数・頻度を議論することはできないが、回答から見られる研修の実態について以下に述べる。

①都道府県単位の研修

・1年間にかかなりの数の研修が記述されている回答では、研修内容が、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、コミュニケーション、読み書き障害、難聴、発達障害、諸検査、初回面接等、幅広くバランスよく挙げられていた。また、例えば、構音障害についても、側音化構音を中心とした研修等、より焦点化された研修が行われている実態があった。

・記述されている研修が少ない回答では、構音障害、吃音について挙げられている場合が多かった。また、2～3年をかけて、構音障害、吃音、言語発達の遅れ等が一通り取り上げられている回答もあった。

・上記以外にも、特別支援教育の動向、通級指導教室の役割、教室経営、連携、保護者支援、教育相談、子どもの見方・関わり方、子どもの発達、共生社会に向けて、合理的配慮等、制度や運営、障害種によらない基本的な課題、最近の課題なども挙げられていた。また、幼児、小集団指導等がテーマになっている場合も見られた。

・大きな規模の研究大会における発表の予行演習、言語聴覚士との交流、各教室の実践報告の集約（冊子作成）、授業研究、教材紹介、教室参観等も挙げられていた。

・研修の形態については、実践報告と協議、演習、講演等が多いが、終日の研修のうちの数時間を活用し、参加者が希望する分科会（各障害種、教室経営、幼児、等）に分かれて、各グループごとに研修を深める形態も記述されていた。また、分科会を地区（ブロック）ごとの会として各地区の課題を協議したり、情報交換したりする時間としている記述も見られた。これらの分科会を毎回行い、年度の最終の研修日には分科会や地区別の研修について相互に報告し合っている都道府県もあった。親の会と一緒に行うキャンプを研修に位置付けている都道府県も見られた。

・研修の対象は、都道府県の研究会会員全員を対象とする記述が多かったが、新担当者向けの研修、経験2～3年目の担当者の研修、経験1～3年目の担当者の研修を明確に位置付けている都道府県も見られた。また、基礎講座、専門講座、一般講座等の別に研修内容を企画している都道府県もあった。

・講師は、大学・研究機関の研究者、教育委員会や教育センターの指導主事等、専門職（言語聴覚士、作業療法士、医師等）のほか、研究会の会員（ことばの教室担当者）が担っていることが多かった。特に、新担当者や経験の浅い担当者対象の研修では、会員が講師を担っていることが多かった。また、当事者（成人の吃音者、教室で指導を受けた経験のある社会人等）が講師となっている場合も見られた。他県のことばの教室担当者に依頼している場合も見られた。

②地域（ブロック）単位の研修

- ・事例検討、授業研究、演習（構音指導、諸検査等）、情報交換等が多く記述されていた。
- ・講師は地域の専門職、会員OB（元ことばの教室担当者）等が多く記述されていた。

（2）研修内容を決定する方針、研修内容を決定する際に留意していることについて

この質問に対しては42の事務局（代表校）から回答があった。

研修内容の決定についての方針や留意していることとして、多くの事務局（代表校）が挙げているのは、研修で取り上げる障害種（構音障害、吃音、言語発達の遅れ、等）のバランスを考えると、会員のニーズに応える内容とすること（アンケート等で希望を取り決定する、等）である。また、障害種のバランスにも関係するが、障害種ごとの分科会を設けるようにしているとの記述も複数の事務局（代表校）の回答に見られた。経験年数に配慮して企画する（新担当教員の研修を行う、2～3年目の担当教員の研修を行う、基礎的な内容を入れる、等）ことも複数の事務局（代表校）が挙げている。

その他、以下の内容の記述があった。

- ・理論、事例、実技をバランスよく入れる。
 - ・指導内容や方法に関してだけでなく教室経営についても取り上げる。
 - ・年度によって重点的に研修する障害種を決めて行う。
 - ・担当教員同士の関係づくりを重視している。
 - ・県全体での研修と県内の地域別での研修を行う。
 - ・特別支援教育全体に関する内容や、障害種を限定しない子どもの見方や関わり方に関する内容と、言語障害の専門性に関する内容を入れるようにしている。
 - ・発達障害も含めて、言語障害以外の障害に関する内容も入れるようにしている。
 - ・演習を取り入れた実践型、参加型の研修を重視している。
 - ・輪番で事例報告を行うようにしている。
 - ・ことばの教室担当を数年経験した会員は、研修会で必ず講師を担当するようにしている。
- また、研修内容の決定の手続きについて、以下のような記述が見られた。
- ・総会、理事会、役員で決定している。
 - ・推進委員会で話し合って決めている。

以上の回答記述から、各都道府県の言語障害教育関係研究会は、研修の内容を決定する際、主に、会員のニーズ、障害種のバランス、経験年数の配慮、研修形態の工夫（全体、分科会、地域、参加型）等に留意していることが示唆された。また、広く特別支援教育や子どもの発達に関わる内容を取り入れたり、重点内容を決めたり、教室経営的な内容も扱ったりと、様々な工夫をしている状況もうかがわれた。ことばの教室担当を数年経験したら必ず講師を担当するようにしているという回答には、経験豊富な教員が少ない、外部講師の招聘が予算的に難しい等の事情も推測されるが、講師を担当することはその準備も含めて専門性の向上につながり、専門性の維持・向上・継承に向けた取組を検討する上で重要な視点と考えられる。

（3）都道府県の教育委員会や教育センターが主催する研修講座と内容の調整を行っているか等について

この質問に対しては44の事務局（代表校）から回答があった。

44の事務局（代表校）の回答中、教育委員会や教育センター等が実施する研修と内容の調整を行っている旨の記述が3件、内容の調整までは行っていないが何らかの連絡・連携をしている旨の記述が10件、調整はしていないとする記述が29件、教育委員会や教育センターが実施する研修との関係が読み取れない記述が2件であった。

内容の調整を行っている旨の回答は、常に情報交換している、担当者間ですりあわせをしている、教育センターから年間の計画が届くので内容を調整している、等であった。

何らかの連絡・連携をしている旨の回答は、日程のみ調整している、内容の要望をしている、講師が重ならないように調整している、県から講師や内容の希望調査がある、ことばの教室担当経験者が教育センターの担当指導主事だった年に調整を行ったことがある、等であった。

調整はしていないとする回答の中には、都道府県では言語障害に特化した研修がないか、あまりないとする記述があった。

これらの回答から、多くの都道府県の言語障害教育関係研究会においては、教育センター等と研修に関する連携があまりなされておらず、研究会の会長（事務局校の校長であることが多い）を中心に、教育委員会や教育センターとの情報交換の場や希望を伝える場を持つことで、研修機会の確保や研修の質の充実につながる可能性が考えられる。

（４）研修を企画する上での課題について

この質問に対しては 44 の事務局（代表校）から回答があった。

回答は、研修の時期・日程、場所、講師、予算に関する課題、研修の内容や形式に関する課題、その他に類別された。

時期・日程については、開催時期に苦慮すること、日程の調整が難しいこと、場所については会場の確保に苦慮すること、広域のため場所の選定が難しいこと、講師については、経験豊富な教員が少なく講師探しに苦慮すること、中央の講師招聘が難しいこと、予算については、講師謝金、旅費、会場費等が厳しいこと等が多く挙げられていた。

研修内容については、内容のバランスや深まりに関する記述として、扱う内容や障害種等が偏りがちになること、幅広く研修する必要性があるため一つの障害種について深めにくいこと、異動が多いため毎年似たような研修内容になり発展しにくいこと等が挙げられていた。また、内容の決めにくさについて、担当教員の経験年数の差が大きいこと、教室経営（入級システム、障害種等）の地域差が大きいこと、会員の希望する研修内容が多岐にわたること等が挙げられていた。研修の形式については、講義形式が多くなり演習や協議が少ないこと、日程的に協議を深める時間が確保しにくいこと等が挙げられていた。その他、研修の回数が少ないこと、旅費や学校行事等との関係で会員全員の参加が難しいこと等が挙げられていた。事務局の負担が大きいことも挙げられていた。

総じて、言語障害教育関係研究会の多くは、研修を企画する上で、予算・場所・日程等の物理的な課題と、研修の内容に関する課題の双方を抱えていると言える。

（５）研究会として担当教員がもっていることが大切と考える、言語障害教育の知識や情報について

この質問に対しては 44 の事務局（代表校）から回答があった。

この質問からは、言語障害教育関係研究会が、研修や専門性の維持・向上・継承を考えるに当たり、どのような内容を大切にし、担当教員がどのような知識を身に付けなければならないと考えているかを知ることができる。

回答の内容は、大きく、子どもの障害に関すること、子どもの理解と支援に関すること、連携に関すること、担当教員としての基本的姿勢・資質に関すること、制度等に関することに類別された。

子どもの障害に関することについては、多くの事務局（代表校）が記述していた。特に、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、言語障害全般に関することを記述している事務局（代

表校)が多かった。言語障害全般という記述は、構音障害、吃音、言語発達の遅れを含んでいと考えられ、ほとんどの事務局(代表校)の回答には、これらのいずれかの記述が見られた。そのほかには、難聴、発達障害、読み書き障害、緘黙、コミュニケーションに関することも複数の事務局(代表校)の回答に見られた。

子どもの理解と支援に関することについては、子どもの理解に関すること、検査・アセスメントに関することがそれぞれ10件見られ、発達心理、感覚統合、臨床心理に関することも複数の事務局(代表校)の回答に見られた。

連携に関することについては、保護者との連携・協働に関すること、福祉・医療との連携に関することがそれぞれ7件見られ、そのほか、当事者との連携や、校内体制、就労といった記述も見られた。

担当教員としての基本的姿勢・資質に関することとしては、情報収集・整理、向学心、指導者としての心構え等が複数の事務局(代表校)の回答に見られた。

制度等に関することとしては、通級について、指導計画、教育課程、特別支援教育についてが、それぞれ3件見られた。

言語障害教育関係研究会としては、ことばの教室担当教員にとって、構音障害、吃音、言語発達の遅れ等の言語障害全般に関する知識だけでなく、子どもを理解し関わるための知識や、各方面との連携、制度等、幅広い知識が必要だと考えていることがうかがえる。

(6) 研修・講座の他に、専門性の維持・向上・継承に関して取り組んでいることについて
この質問に対しては42の事務局(代表校)から回答があった。

研究会・研修会の企画や参加以外の専門性の維持・向上・継承の取組として、研究会として言語障害の解説書やハンドブックを作成する、研究集録を作成するという記述がそれぞれ13件あった。その他、少数ではあるが、会員相互の教材の紹介、会報の発行、親の会や他障害種の研究会との連携等の記述が見られた。

言語障害に関する解説書やハンドブックの作成は、会員で分担して執筆することや、執筆に際して会員間で協議することを通して専門性を向上させることにつながることで、作成した冊子を会員が活用することで、経験の浅い教員も含め、知識を深めていくことにつながることを考えられる。研究集録の作成は、会員が実践をまとめたり、資料収集をしたり、調べたりする作業を通して専門性を向上させることにつながることで、研究集録を読み、参考にして実践を積むことで専門性の向上につながることを考えられる。

研修の企画・実施とあわせて、言語障害関係の解説書・啓発冊子作りや、実践集録の作成が、専門性の維持・向上・継承のための取組として位置付けていることが示された。

(7) 連携、相談、頼りにしている専門機関、専門家について

この質問に対しては44の事務局(代表校)から回答があった。

回答としては、各都道府県内の大学等の専門家、言語聴覚士、長くことばの教室を担当した退職者、病院、療育センター、教育センター、当事者団体等が挙げられていた。

どの程度濃密な連携がなされているかは明らかではないが、各都道府県の言語障害教育

関係研究会は、都道府県内において連携している機関、専門家、拠り所をもっていることが示された。

(8) 専門性の維持・向上・継承に関して、工夫して取り組んでいる教室、地域等に関する情報

この質問に対しては 35 の事務局（代表校）から回答があった。

この質問は、各都道府県内において、専門性の維持・向上・継承に関して、工夫して取り組んでいることばの教室や地域の情報を得て、今後、研究の展開の中で必要に応じて、該当する教室から取組の内容の詳細を収集することも踏まえて尋ねたものである。

具体的な学校（教室）名が記述されている回答、地域名が記述されている回答が多くあり、今後その教室や地域で取り組まれている内容を収集する計画である。一部、教室や地域名に補足して、市内のことばの教室担当経験豊富な教員が作成した教材や指導資料を他の教室でも活用しているとの情報や、初めてことばの教室担当になった教員は異動した前任者の教室を訪問して学んでいるとの情報、等が記述されている回答も見られた。

4. 小考察

言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）への調査から、言語障害教育関係研究会が企画実施する研修について、実際に行われている研修の実態、内容を決定するに当たっての方針や留意点、教育センター等との連携の状況、研修企画上の課題、言語障害教育担当教員として大切と考えていること、専門性の維持・向上・継承に向けた研修以外の取組等について把握することができた。

研修会の内容決定に当たって留意していることとしては、主に、研修で取り上げる障害種のバランス、経験年数の差、会員のニーズ等であった。これらは、同時に研修企画上の課題にもなっていること、教育センター等の研修講座と内容の調整をする等の連携はあまりなされていないこと、ことばの教室担当教員として言語障害についての知識だけでなく、子どもと関わる基本的姿勢、関係機関等との連携、制度等の知識も大切と考えられていること、言語障害に関する解説・啓発冊子の作成や実践集録の作成等も専門性の維持・向上・継承に向けて機能すると考えられること等が示された。

言語障害教育の専門性の維持・向上・継承の方策を検討する際には、各都道府県の言語障害教育関係研究会の現状を踏まえ、会員相互に講師を務めたり、研修内容の重点化を図ったり等、研究会が研修を実施する上で留意し工夫していることや研修で重視していること等に加え、地域や教室単位での工夫も大切であると考えられた。

IV. 意見交換会での情報から

1. 実施の目的

本研究は、①ことばの教室担当教員の言語指導等の専門性の維持・向上・継承をどのように図っていくのか、その方策を検討・構築すること、②ことばの教室が、地域において、インクルーシブ教育システム構築にどのような役割を果たせるのか、言語障害教育の専門性の活用の観点も含めて検討・整理すること、の2点を目的としている。

この意見交換会では、言語障害教育等の専門性の維持・向上・継承に関する取組を行っている研究会組織の代表からそれぞれの実践を報告していただき、会の参加者と意見交換を行うことによって、より具体的・効果的な専門性の維持・向上・継承に関する方策を探ることとした。

2. 意見交換会の概要

(1) 実施日時

平成 28 年 6 月 1 日（水） 13：15～16：30

(2) 手続き

前節で報告した「言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査」の回答において、言語障害教育の専門性の維持・継承に関し、多くの記述のあった3県の難言事務局を選択した。

3県（福島県・長野県・岡山県）の難言事務局代表から、地域の状況とことばの教室の活動、担当者の専門性の維持・向上に対する取組についての紹介後、本研究の研究協力機関・研究協力者を交え、専門性の維持・向上・継承に関する方策について意見交換を行った。

参加者は、上述した福島県・長野県・岡山県の難言事務局代表者3名、本研究の研究協力機関から3名、研究協力者3名、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課調査官1名、本研究所研究担当者3名の合計13名であった。

3. 事務局代表からの情報

(1) 福島県の状況

福島県の学校数・在籍児童生徒数・通級児童生徒数は、表 2-1 に示すとおりである。

福島県の言語障害教育に関する研究会の組織名は、福島県難聴・言語障害研究会である。県の特別支援教育研究会の一部門であり、年間 24,000 円の補助金が出ている。この会が主催する研修会には担当教員は出張で参加している。県全体の研修会は、年間 2 回の実施である。

第1回（5月）：総会と研修会（難聴、構音障害、吃音、発達障害、幼児のグループ別でグループ討議を実施）

第2回（8月）：指導方針集会（研修部長がグループの座長を依頼し、グループ別に指導計画等の報告と協議）

また、県全体の研修会とは別に、福島地区では、通級担当者研修会を市教委と協力して年4回実施（通級指導の運営の仕方、成果と課題、前年度の反省、ケーススタディ、講演会等）。他の地区でも、独自に研修を行っているが、実施回数は、さまざまである。

表2-1 福島県の学校数・在籍児童生徒数・通級児童生徒数

	学校数	在学者数	通級児童生徒数					
			言語障害	自閉症	情緒障害	難聴	LD	ADHD
小学校	467	95,952	335	123	7	7	91	198
中学校	233	54,857	7	21	0	0	0	0
特別支援学校	24	2,118	平成27年5月1日現在					

（2）長野県の状況

長野県の学校数・在籍児童生徒数・通級児童生徒数は、表2-2に示すとおりである。

表2-2 長野県の学校数・在籍児童生徒数・通級児童生徒数

	学校数	在学者数	通級児童生徒数					
			言語障害	自閉症	情緒障害	難聴	LD	ADHD
小学校	378	113,486	618	62	20	27	121	94
中学校	199	61,305	0	1	0	3	1	0
特別支援学校	20	2,439	平成27年5月1日現在					

長野県の言語障害教育に関する研究会の組織名は、長野県特別支援教育研究連盟 難聴・言語障害教育部会である。全日本特別支援教育研究連盟の中の1団体であり、その中に難聴・言語障害の部会が設置されている。母体となる組織がしっかりあるので、研修会等は校長から連絡があり、出張として参加できる。学校の負担金は、3,000円。全県を6ブロックに分けて研修（各ブロックに世話係の校長がいる）を行っている。

全体研修会を年2回（夏休みと3学期、県内外から講師の招へい）実施している。

また、テーマ別研修会として、6つの分科会（基礎（経験3年まで）・構音・吃音・言語発達・難聴・検査）に分かれて、年間を通し4回実施している。基礎分科会はブロックで順に運営を担当して行っている。

研修会とは別に、親子キャンプを実施しており、この実施にあたってはブロックで順番に担当している。

(3) 岡山県の状況

岡山県の学校数・在籍児童生徒数・通級児童生徒数は、表 2-3 に示すとおりである。

岡山県の言語障害教育に関する研究会の組織名は、岡山県難聴・言語・情緒障害教育研究会である。任意の会であり、1人年間1,500円の会費を徴収して会を運営している。研究会の名称のように、聴覚、言語、情緒の3つの部会から研究会が構成されている。また、県内を5ブロックに分け、研修はブロックごとに担当を決めて実施している。会員の役割として、3年経ったら実践発表の候補者、5年経ったら講座の講師の候補者、10年経ったらアドバイザーとなり、それぞれの経験年数に見合った役割分担ができるようにしている。

表 2-3 岡山県の学校数・在籍児童生徒数・通級児童生徒数

	学校数	在学者数	通級児童生徒数					
			言語障害	自閉症	情緒障害	難聴	LD	ADHD
小学校	417	104,214	661	795	110	10	20	88
中学校	169	55,517	32	53	49	3	119	55
特別支援学校	16	2,189	平成 27 年 5 月 1 日現在					

言語部会において特化した研修は、構音と吃音と言語発達の3つのテーマを年次で取り組むことにしている。

研究会の1年間の流れとしては、5月に総会及び部会研修と新任者研修（講師：県内担当者）を行い、夏休みには、それぞれの部会の研修と新任者研修（講師：県内担当者）を実施する。2学期と3学期に1回ずつ、それぞれの部会の研修を行い、3学期には担当者の実践発表を行っている。

岡山県では、地域の状況によって、ことばの教室に通っている子どもの実態が異なっている。この違いを大きく3つに分けて整理し、教室のタイプによって、それぞれに対応した研修が行われている。

A型（都会型）：地域に発達や情緒の通級指導教室があり、役割分担をしている地域のことばの教室。この教室には、発達障害が要因となっているコミュニケーションや対人関係を主訴とする子ども、落ちつきのなさを主訴とする子どもは、入級しない。

B型（田舎型）：地域に発達や情緒の通級指導教室・学校以外の専門的な機関などが少ない田舎のことばの教室。さまざまな状態の子どもを言語発達遅滞という枠の中で引き受けて、指導している。また、幼児の担当のいない教室は、相談として幼稚園の子どもたちの相談や指導も行っている。

C型（新型）：障害種別に特化しない、言語障害でも発達障害でも情緒障害でも受け入る教室。スマイル教室とか通級指導教室という看板になっていて、表看板に「ことば」という文言がない。

4. 研究協力機関からの情報

(1) 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）

全国的な状況として、担当者の異動が多く、専門性の維持・向上が課題である。また、ことばの教室の担当者に、臨任の教員、非常勤の教員が言語に充てられるケースが多い。

これらの現状を踏まえ、「きこえとことば研修テキスト」を作成し、全国のきこえとことばの教室に配布した。また、毎年、「はじめの一步」全国研修会を開催し、今年で24回目を迎えている。この研修会は、3年未満の担当者を対象としている。

全難言協の大会をブロック持ち回りで実施しており、これらの大会を開催することで、地域の担当者のつながりや管理職の理解につながっている。

また、機関紙「きこえとことば」や会報を年1回作成し、全国の会員に配布している。会報には、各地域の教室の紹介や最新の情報を提供している。

(2) 北海道言語障害児教育研究協議会（道言協）

道内を11ブロックに分け、各ブロック持ち回りで全道の研修会（大会）を毎年開催している。ブロックの中心となる学校の校長が大会実行委員長としてとりまとめを行っている。大会では、全道から実践報告（事例研究や教室運営など）が行われ、午前、午後とも各8テーマで報告に基づいた協議が行われている。実践報告は、障害種別の設定ではなく、ブロック発表・教室発表・個人発表と報告の特徴をテーマに掲げている。

また、経験の少ない教員向けに「難言ABC」の研修会を年に1回、実施している。その研修内容は、構音・吃音・難聴等の各論に加えて子供の見方やとらえ方である。道言協としての会報を作成しており、道内の「ことばの教室」に配布し、情報を提供している。

(3) 神奈川県難聴・言語障害教育研究協議会（神難言）

県内の指定市を除く市町の難聴・言語障害教育の担当者が参加しているが、教育委員会との連携はほとんどとっていない。県内を4地区に分け、各地区でも研修会を行っている。神難言としての研修6回と新担当者の研修5回を実施している。さらに、2年目、3年目の教員対象のステップアップ研修を2回実施している。研修の内容は、構音・吃音・言語発達の遅れ・難聴等が中心である。

(4) 研究協力者の所属する県の組織の活動

参加した研究協力者（2名）が所属している県の組織では、2県とも県内を地域別ブロックに分けて研修を実施している。1県は発達障害に関する研修を取り入れており、他の1県は構音・吃音・言語発達の遅れ・難聴の研修を行っている。

5. 意見内容に関する整理

意見交換会の内容は録音し、逐語録を作成した後、研究スタッフ3名で分析を行った。この会を実施した目的は、専門性の維持・向上・継承に関する方策をできるだけ多く収集することである。そこで、発言された専門性の維持・向上・継承に関する内容を全て洗い出し、類似したものを集め抽象度の高いタイトルを付けて整理を行った。

整理された内容は、表 2-4 に示したように、大きく「研修会の持ち方の工夫」「担当者への研修会へのかかわり方」「教員の研究組織（難言研究会等）の運営面の工夫」「研修会以外の工夫」に整理された。また、専門性の維持・向上・継承に関する方策を検討する際に、言及されたこととして、「ことばの教室における専門性とは何か」ということであった。本研究の二つの目的をつなぐものとして、重要な視点であり、その点についても参加者に意見を求めた。

表 2-4 専門性の維持・向上・継承に関する方策一覧

研修会の持ち方の工夫	対象	所属者全員
		経験年数別による 初任者 3年未満の担当者
	内容	障害種別（構音障害・吃音・ことばの遅れ）指導方法
		子どもの見方・とらえ方
		保護者とのやりとり（教育相談的内容）
		担当者の関わり方（言葉がけや態度）
		生理的・医療的な関わり
		教材の紹介と活用
	形態	講義
		演習
		グループ討議
	方法	指導場面のビデオ視聴による協議や検討
		近隣の教室との合同研修会・事例検討会
		入級審査会の際に経過報告をして検討
先輩（ベテラン）教員の授業参観		
専門家の招聘		
研修会への 関わり方の工夫	役割分担	3年たったら実践発表の候補、5年たったら講座の講師の候補、10年たったらアドバイザーとしている
	自己啓発	自ら調べて、実践して報告するように仕向ける
研究組織の運営 の工夫	ブロック	ブロックごとに研修を実施し、個別の具体的な質問や要望に対応する
		県全体の研修会の開催にあたってブロック別に役割を分担する
	委員会	研修、広報等の委員会を設置して活動することで担当者の交流が深まる
	会員名簿	連絡や情報交換がしやすくなる
研修会以外の 工夫	校長	担当者の研修会への参加のしやすさ
	要覧	県内の設置校、教育課程（時間割）、担当者について年度総会に配布
	指導事例集	担当者全員が、1年間担当した子どもについての指導事例を執筆する

(1) 専門性の維持・向上・継承に関する方策等

言語障害教育の専門性の維持・向上・継承のための研修会の持ち方の工夫としては、経験年数を踏まえた講座を組むこと、言語障害に対する指導法にとどまらず幅広い内容を取り上げることなどが挙げられた。また、担当教員が一人の場合は、近隣の教室との合同研修会や事例検討会を行って、専門性を高めていることなどが明らかになった。

担当者の研修会へのかかわり方では、3年たったら実践発表の候補、5年たったら講師の候補、10年たったらアドバイザーというように見通しを持って研修会に参加してもらうことや、自分で調べて、発表して、実践をしていくように仕向けているという担当者のスキルアップにつながるような仕掛けを作っている組織もあった。

教員の研究会組織の運営面の工夫としては、県内をいくつかのブロックに分けて活動していることが多く見られた。また、地域割りではなく委員会を設けて役割分担することで、担当者間の交流ができ情報交換しやすくなることや、校長会の下部組織として位置づけられていると管理職の理解が深まりやすく研修会への参加がしやすくなるなどの情報が提供された。

研修会以外の工夫では、要覧や指導事例集の作成があった。要覧には時間割や担当者の名簿が含まれ、他校の情報が得られ、担当者との連絡が取りやすくなる。指導事例集は、実践をまとめることで、担当者の資質向上が図られると考えられた。

(2) ことばの教室における専門性

ことばの教室の担当者の専門性は、ことばの教室の機能と深く関係があると考えられた。

まずは、言語障害の障害種別の特性の理解とその指導法である。特に構音障害や吃音の指導については、独自の専門性が求められ、言語障害教育の研修会においても常に位置づけられている。

また、多くの「ことばの教室」が通級指導教室であることから、在籍学級の担任と連絡を取ることが重要である。連絡を取る中で、在籍学級における個々の子どもの対応に必要な情報提供が求められており、他校から通級してきている子どもの場合は、その在籍校を訪問して対応することになる。この際には、特別支援教育の専門家としての意見を求められることもあり、ことばの教室の担当教員は、特別支援教育全般に関する情報の把握が必要とされており、全般的な知識が求められている。

さらに、子どもを指導するにあたっては、実態把握やニーズの把握という子どもの見方や保護者との関わりという教育相談的対応が必要になる。研修会の内容に子どもの見方・とらえ方や保護者とのやりとりが含まれているのも、これらがことばの教室の担当教員の重要な職務の一つであり専門性が必要と考えられていると考えられる。

6. まとめ

昨年度の研究成果から、県内や地域のことばの教室の担当教員の研究会組織が、担当教員の拠り所となっている状況がみられたため、3県の研究会組織の代表を招いて意見交換

会を実施した。

全難言協からの全国的な状況では、担当者の異動が多く、専門性の維持・向上が課題であること、ことばの教室の担当者に、臨任の教員、非常勤の教員が充てられるケースが多いことなどが示された。3県からも研究会組織の設置の背景は異なっているが、同様の課題があることが示された。

研究会組織の研修では、構音障害、吃音、言語発達の遅れといった言語障害に関する障害種別、経験年数等に配慮した研修が行われていた。また、言語障害に関わる知識や指導技術だけでなく、他障害に関する知識、子どもの見方、発達や心理等に関する幅広い内容が含まれていることが明らかになった。こうした中で、担当教員が指導事例集の作成に取り組んだり、相互に講師を務めたりすることを通じた研修等、様々な工夫をしつつ、専門性の維持・向上・継承の課題に取り組まれていることが明らかになった。

V. 研究協力機関・研究協力者による取組

ここでは、本研究の研究協力機関及び研究協力者の取組のうち、専門性の維持・向上・継承に関して、実践的な検討を進めてきた3校のことばの教室（A小学校、B小学校、C小学校）の内容について取り上げる。A校は、地域の言語障害教育研究会の事務局を担っており、その研究会の取組が中心である。B校では、ことばの教室の担当者の専門性の向上に向けた学びの工夫、C校では、新担当者の育成に関する取組について、その活動を紹介する。

1. A県における言語障害教育の研究と教育実践への活用（A小学校の取組）

（1）はじめに

A県の言語障害教育の歴史はおよそ50年になる。一人の母親の新聞への投書がきっかけとなり、保護者や担当者の熱意がこれまでのA県の言語障害教育を支えてきた。担当者の研究団体として、昭和43年に言語障害教育に関する研究会（以下、「研究会」）が発足し、以来、言語障害に関する指導内容や指導方法といった研究はもちろんのこと、勉強会や実態調査、情報の発信などを通して教室の拡充や、幼児の指導体制、通級制度化、特別支援教育への移行など、その時代ごとの課題に取り組み、言語障害教育のより良い環境実現に向けての活動を多く担ってきた。

現在、会員は400名規模の研究団体で、県内ことばの教室の担当者はほぼ会員となっており、療育関係の担当者も入会している。また、A県は広域なため、県内を11のブロックに分けて、地域に根ざした特色ある研究活動に取り組んでいる。

ここでは、研究会の活動と教室での取組を紹介し、A県における言語障害教育の実情を

述べ、言語障害教育の専門性とことばの教室の役割について考えていきたい。

(2) A県の言語障害教育の課題

10年ほど前までは各ブロックに、A県の言語障害教育を開拓してきた核となる「ベテラン」先生がいて、日々の実践を通して教室の業務や指導のノウハウを次世代に授けてくれた。ここ数年、ベテラン先生が次々と退職され、担当者の入れ替えがより加速した。通級指導のニーズが大きくなっている中で、教室運営も含め指導のノウハウが受け継がれづらい状況となり、とても大きな問題となっている。

このような中、研究会が毎年行っている「実態調査」の結果を参考に、A県の言語障害教育が直面している「専門性の継承問題」について考えていきたい。

①ことばの教室「経験者」の減少

図2-3は、平成28年度研究会実態調査における「ことばの教室の経験年数」と「1年以上の専門研修を受けたことがあるか」という質問に対する回答を示したものである。経験年数が「0～4年」という担当者が会員の56%にのぼり、この割合は4年連続で増加している。その中でも、1年以上の専門研修（養成）を受けた担当者は、わずか12.5%（224人中28名）である。つまり、「会員の半分以上は経験4年以下で、そのほとんどが系統だった専門研修を受けていない」ということになる。

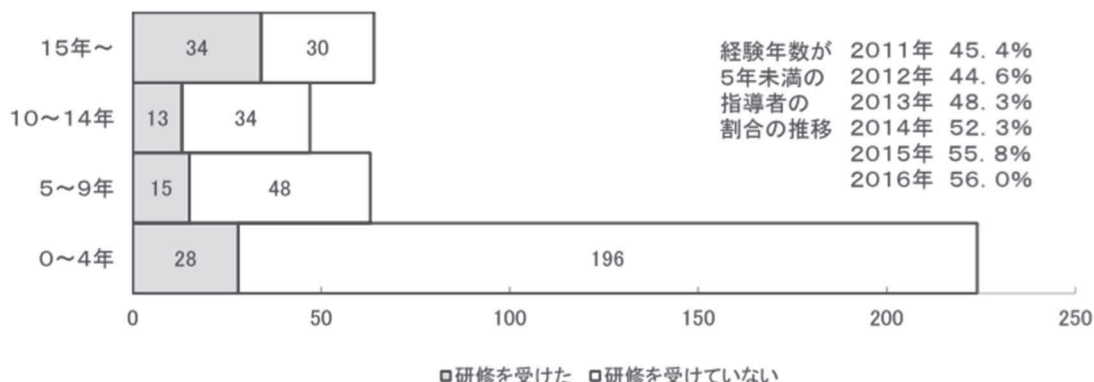


図2-3 担当者の経験年数と専門研修経験の有無

加えて、「一人で教室を担当している」ということばの教室数は全体の30%となり、言語障害特別支援学級も含めるとおよそ50%の教室が、一人で教室を運営していることになる。「いきなりことばの教室担当となり、子どもを前に何をしたいのかわからない」という声は一人担当教室の先生からはよく聞く悩みであり、一番困るのは相談に来る子どもと保護者である。

②研修ニーズ

実態調査では、「研修についての実態」に関する質問項目を設けている。地区ブロックでの研修、教室内研修を積極的に行っているところがあれば、「広域なため移動に時間がかかり日常業務において研修に参加しづらい」「一人担当なので教室内の研修ができない」

「予算や旅費が確保できない」…など、教室や地域の事情によって十分な研修を受けることができず困っているところも多々ある。「教室内の研修をもっともちたいができていない。必要だができていない」という教室は、67%（回答 143 教室のうち、96 教室）となっており、研修のニーズを満たしていないという現実がうかがえる。

（3）研究会における研究と言語障害教育の専門性

①研究会の研究と受け継いできたもの

a. 研究主題の移り変わり

<昭和 45 年度から> 「言語発達に遅れのある子どもの検査法」

子どもの実態を把握してから指導法を考えることで、研究の考え方の基本である。

<昭和 62 年度から> 「教育的診断に基づく指導はどうあるべきか」

子どもを捉える「多面的・総合的な視点」と「指導を考える思考過程」を追求した。

情報の収集→問題の仮説→指導の仮説と計画→指導→指導の見直し、のサイクルで実践。

<平成 16 年度から> 「わかりあいを大切にしたい支援のあり方を考える」

担当者の子どもへの一方的な理解だけでなく、子どもと担当者の相互理解を大切に、保護者や子どもを取り巻く関係者との連携・協働も重視した。

<平成 27 年度から> 「ことばを支える『心の育ち』を大切にしたい支援のあり方を考える」

子どもの内面の気持ち・感情の動きは、ことばが発達するプロセスに密接に関わることに注目し、これまでの「育ち」を理解し、これからの「育ち」を支援することとした。

ことばの心配（構音障害・吃音・言語発達の遅れなど）をきっかけにことばの教室に相談に訪れる親子。「ことば」というものを考えた時に、障害の「症状」だけではなく、その「ことば」が育まれてきた経過や環境を含め、子どもの全体像を捉えようとする姿勢、これがずっと研究会が大切にしてきたことではないかと考える。「多面的・総合的な視点」をもって「子ども理解」をし、「指導を考える思考過程」に則って担当者は業務を進めていく。

研究の中で、構音障害や吃音、言語発達の遅れといった障害種別による特性や指導内容・指導方法を探求し、日常の中で実践を積み上げてきた。それとともに、表現は違うが常に「子ども理解」という広い視点をもって研究を進め、子どもや保護者と向き合ってきたと言えよう。

②言語障害教育の専門性

構音障害、吃音、ことばの発達の遅れ等、言語障害を症状としてとらえた時、それはあくまでも表出言語の範疇であり、子ども全体を考えるとほんの一部でしかない。しかし、「ことば」を支えている要素は様々に考えられる。知的な能力、聴力、運動能力、口腔機能、内面の育ち、人との関わり、生得的・習得的な能力、環境の問題…、とても書ききれ

るものではない。

「ことば」の問題を取り上げるとき、担当者は必ずその土台や背景を探っていく。ことばの症状が何に起因するのか考えようとする。そこに何か要因を見いだせたら、改善の手立てを考え指導計画を考え、指導に当たる。それが、要因仮説であり問題の仮説や指導仮説につながる。

「ことば」というものをこのように考えたとき、担当者として必要な力とは何だろうか。おそらく構音障害や吃音、ことばの発達の遅れといった障害種別の理論や指導技術だけでなく、ことば以外の子どもを理解する力も必要になってくる。表に見える能力面に限らず内面を理解することも必要になってくる。また、子どもとの接し方、保護者と話す時の技も必要になってくるかもしれない。むしろ現場にいれば、日常的には後者の方に時間を費やすことが多いのではないだろうか。そこにも理論や技法がある。

a. 「言語障害」を違う角度でとらえる

様々な障害種の中で、言語障害は一般的に「育ちの中で生成されるものであり、改善の可能性があるもの」と考えられがちではないだろうか。最初から構音障害で生まれてくる子はおらず、発達の過程で一定の時期が来た時に、「構音障害」と名付けられる。練習して改善する子もいるし、練習しなくても改善する子は多くいる。また、初語の時点で「吃音です」と言われる子はまずいない。2、3歳頃になって「ん？どもってるかな？」と保護者が気づき始め、自然消滅する子もいれば、その後も残ってしまっって「吃音」と言われることもあるだろう。

担当者としては、保護者がことばの心配に気づき始めた頃どういう状況だったのか、さらに言えば生まれた時からどんな状況だったのか、病気はなかったのか、保護者はどんな関わりをしてきたのか、子どもにストレスがかかるような環境の変化はなかったのか…聞きたくなる。もし何か気になるエピソードがあったとしても、それが要因かはわからない。

言語障害が「育ちの中で生成されうるもの」という特性が強い限り、子どもの生い立ちを無視はできない。こうなってくると、ヒトそのものは本来どのように育っていくものなのか、その中で「ことば」はどのように身についていくのか、というある程度のスタンスを把握している必要がある。医学や発達心理学、臨床心理学…いろんな知識を幅広く動員しながら生育歴を取っていく技術も身につけていなければならない。

こういった幅広い視点を持って、子どもを知っていくことが「子ども理解」であると考えられる。今の姿だけではなく、生い立ちの様子を聞くことも大切になり、この作業は今後、養育者や家族を理解していくことにもつながっていく。

障害種別全体を俯瞰すると、このような考え方はどの障害種別においても、どんな教育分野においてもあてはまるのではないだろうか。行き着くところは、担当者として幅広くあらゆる視点で子どもや保護者をきちんと理解していく、ということなのだろう。

b. 「専門性」をどのようにとらえるか

「言語障害教育の専門性」を考えるために、他障害の専門性と対比させて考えてみる(図2-4)。重なり合う部分もあるが、まず「専門性」と聞いて頭に浮かぶのは、構音障害や吃音の理論や指導技術といったいわゆる言語障害という「障害そのものの専門性」ではないだろうか。一方でことばの教室が培ってきたものは「通級の専門性」であり、大きく見ると「教育形態」により分けられる専門性であると考えることができる。これは通常の学級や特別支援学級のような「集団指導」に対して「個別指導」だからこそその専門性であり、先にも述べた生育歴調査や、子どもや保護者に寄り添って安心を与える活動を行いやすい形態と言える。

言語障害教育の専門性をこのようにとらえた時、担当者の力量向上のために、研究会としてどのような研修を用意すべきか考えていくことができる。

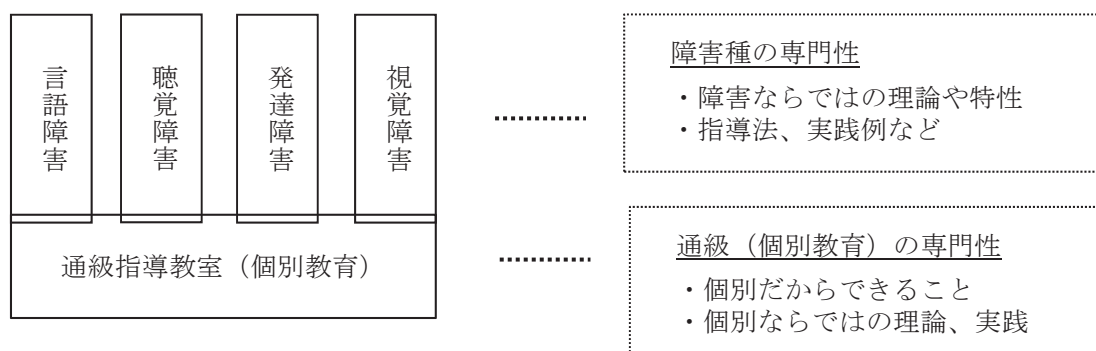


図2-4 通級指導教室の専門性

(4) 言語障害教育の専門性の維持・向上に係る研究会の取り組み

①研修における配慮

a. 経験の浅い先生向けの研修の立ち上げ

ことばの教室の担当者の入れ替わりが激しいことや、経験の浅い先生が多いこと、教室1人担当の問題は、研究会が長年抱えてきた問題でもある。全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会(以下、全難言協)で行っている、経験の浅い先生向けの研修「はじめのいっぽ」になって、研究会では平成19年度から経験の浅い先生向けの研修会を企画・運営している。

言語・難聴教育の基礎・基本にしぼり、「子どもの見かた・とらえ方」「難聴」「構音」「吃音」の4つの講座を2日間日程で設定している。講師は概ね10年以上ことばの教室に勤務している現役の会員を、一つの講座に数名配置し、チーム講師として次世代に引き継いでいく体制をとっている。理論や指導技術といった言語障害の専門的な内容に加え、どの講義を通して研究会が大切にしてきた「子どもの見かた・とらえ方」につながり、講師打ち合わせを重ねることで、内容が一貫した研修となるよう配慮している。

毎年、県内各地から多くの参加者がありこの研修のニーズの高さが伺える。中には数年

続けて参加する方もいて、「去年は内容がわからなかったところもあるが、1年実践を通して改めて参加すると、講師が言っていたことがわかった。」という声も多く聞く。

b. 臨床研修会の年次計画

研究会が開催する臨床研修会のうち外部講師を立ててのものは年間4本（春1本、大会時3本）になるが、内容が重ならないように3カ年を一区切りとした年次計画を立て、研究部を中心に講座内容や講師の選定を行っている。

また、研修内容のレベルについても会員の実態を鑑みながら調整を図るようにしている。「構音障害」「吃音」「言語発達」といったいわゆる障害種に関する専門研修の他に、「教育相談」「家族支援」「心の成長」「各種検査」といったような日常の指導に関わる幅広いテーマの研修も設定するようにしている。

②研究における配慮

研究会では研究主題と研究の柱を決め、会員はそのテーマに沿って日々の実践に関連付けながら研究に取り組んでいる。先にも述べたように、常に「子ども理解」ということが中心におかれ、言語障害の理論や、指導内容・方法について研究を進めてきた。

a. 研究主題説明資料

研究主題についてその意図や考え方、研究の進め方や研修の方法等について解説したものを年度当初に配布している。大会時におけるレポートの書き方、子ども理解のための詳しい視点、生育歴調査の観点など、日常の業務につながるマニュアル的な内容にもなっている。

言語障害の専門性継承を意識して、これまでは先輩から後輩へ語り継がれてきたようなこともあえて文言化し、わかりやすくコンパクトなものとなるよう心がけて作成している。研究会の研究の方向を示したテキストとっていいだろう。

b. 現在の研究主題

平成26年度から現在の研究主題「ことばを支える『心の育ち』を大切にしたい支援のあり方を考える」を策定し、4つの研究の柱を設け、研究主題をより具体的な実践につながるものとなるようにしている。研究主題を見直すにあたり、以下の3つの背景的視点を持つことにした。

- 社会の要請…今、教育に何が求められているか。
- 組織の変容…研究会の実態、ここ数年の変化は何か。
- 前主題の反省点…前研究主題の改善すべき点は何か。

とても壮大な内容に見えるが、通級指導を必要とする子どもが年々増加しており、ことばの教室における指導が、教育全体の中で果たす役割をきちんと整理し説明しなければならない時代を迎えている。平成19年度に始まった特別支援教育の中で発達障害の通級指導

教室が増え、通級指導教室のニーズが高まる中、業務を系統化しそのノウハウを持っているのはやはりことばの教室なのではないかと考える。3つの背景的視点をもとに、研究会会員の実態を踏まえつつ、以下の4点を研究主題に反映しようと試みた。

1. 原点回帰 … ことばが発達するとはどういうことか。育てるべき「ことば」とは何かを押さえる。
2. わかりやすさ … 経験が浅くてもイメージしやすいもの
3. 理念・目標 … どういう子どもを育てていきたいのか
4. 「育ち」「心」に迫る … 内面の成長を大切にしていること

c. 研究スタイル

研究会の研究スタイルは「事例研修」が基本である。1人の子どもをあらゆる角度から、様々な視点を持って理解しようとし、そのために生い立ちや環境といった情報を集め、子どもにとって必要な支援は何かを考え、指導にあたる。指導を振り返りまた新たな支援を考える。こういったプロセスは「支援を考える思考過程」として研究主題説明資料の中で解説されている。ある程度決められた書式にそってレポートを作成し、ケース会議や研究大会での発表、ブロックの研修会において担当者同士が議論を深め、より良い指導を探っていく。これは研究会が考える「子ども理解」を着実にやっていくためのスタイルであると言えるし、通級指導に限らず、教育全般においてどの子どもを理解していくためにも必要な視点やプロセスが盛り込まれていると考えられる。

(5) 研究の中で得てきたものとこれから考えるべきこと

毎年、大会が終わると研究紀要が発行され、大会の成果が細かく報告される。しかし、その成果をもとに、「だからことばの教室はこういうところ」となかなか一言では言い表せないのが「ことばの教室」である。ある子どもには机を挟んで教材を使いながらことばの訓練をし、ある子どもにはプレイルームで思いっきり体を使って楽しくトランポリンをさせている。また、ある子どもはお母さんも交えてボードゲームをやっている。担当者は、子どもを「枠」の中に入れることもあれば、「枠」をあえて壊すという作業をすることもある。子どもによってそのやり方は様々だが、指導の根底には必ず担当者なりの「子ども理解」がある。

①目標は何か

最初は、ことばの心配を抱えてことばの教室にやってくる親子。「教育」を受けに来るというよりは、「相談」や「改善」を求めてやってくる場所である。大きい小さいはあっても、保護者あるいは子どもが、何か困っていることを抱えて来る。教育分野でありながら、相談機関のように相談にのる場所でもあり、その機能は極めて大きい。

現在の研究主題を考える際に、過去数年の研究紀要を読み返し、「問題の仮説」「指導の仮説」（指導を組み立てる理論を示す部分）に登場することば（用語）を拾ってみた。当然、「機能」「器質」「口腔」「聴覚弁別」「呼吸」「随伴」といったような専門用語

が頻出するが、それと同じくらい「気持ち」「安心」「自信」「意欲」といったいわゆる子どもの「内面」を表すことばも多く使われている。担当者はそれくらい子どもの内面にも迫り、「ことば」と関連付けて指導を組み立てているということがわかる。

現研究主題ではこのような子どもの内面の動きや働きを「心」と表し、「ことば」と関連付けて研究を深めることとした。多様な障害、多様な子どもたち、多様な保護者、多様な社会、私たちを取り巻く環境が多様化している中で、「心」はどのように生まれ、「ことば」にどのような影響をもたらすのだろうか。ことばの教室が長年かけて培ってきた「子ども理解」が、この多様な時代だからこそ教育界のみならず子育てにおいても重要な役割を果たすのではないかと考えている。

②「安心」と「安全」が保障されるどころ

多くの子どもたちはことばの教室に来ることを楽しみにしている。ことばの練習をするにしても、担当者はなるべく子どもが興味を持つ教材を用意し、楽しんで取り組める方法を考える。嫌がるところを、さあ頑張れ！と無理やりやらせることはない。

「ことば」そのものがそういう性質のものだからである。「ことば」を獲得する過程において、常に安心した状況のもと対象への興味や関心・意欲があつてこそ獲得し、発することができるものである。危険に脅かされて泣く泣く身につけさせられてきたものではない。この人にわかってもらいたい、伝えたい、といった内発的動機やタイミングの良いかかわりがあつて獲得してきた、ということが非常に大切なところである。

指導場面においても、自分からやってみたくなるような、楽しく取り組めるような活動の展開が求められる。あるいは、活動そのものの選択の自由を与えられる。担当者は、当たり前前にこのことを指導に組み込むが、実はこのことが一番の「言語障害の専門性」と言ってもいいのではないだろうか。そして、保護者が不安であれば安心してもらえるような相談を試みる。保護者の安心が子どもの安心につながり、親子の関係において好循環が生まれることもある。

このように「安心」や「安全」が、子どもが適切な言語表現を獲得していく上で、基本的な条件となっている。このような役割は「言語障害の専門性」というよりは「通級指導（個別指導）の専門性」として位置付けた方が整理しやすいかもしれない。

③これからの「専門性」と「継承」のために

研究会の研究に触れながら「言語障害教育の専門性」について考えてきた。「ことば」に関する教育であることから、「ことば」というものの特性をもとに、「障害そのものの専門性」と「通級指導（個別指導）の専門性」の2つに分類してみることができた（図2-5）。

そして、これまで先輩の背中を見て受け継いできた、とされるような専門性とは「通級指導（個別指導）の専門性」なのではないかと考えられる。研究会が言うところの「子どもを多面的・総合的に見る」という「子ども理解」にあたる。

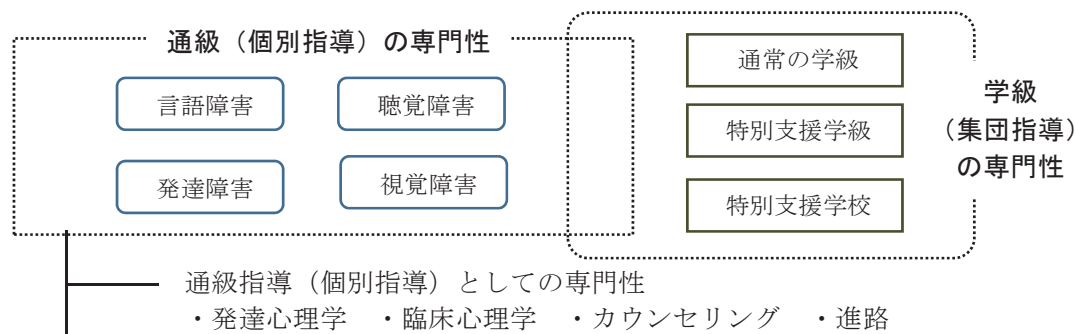


図 2-5 個別指導の専門性と集団指導の専門性

(6) 小学校での実践から一言語障害児教育の専門性を基にしてー

ここで、言語障害教育の専門性を基に、学校内ではどのように実践しているかをA県内のA小学校の事例とともに振り返りたい。

①校内での役割

A小学校には特別支援学級・通級指導教室（言語障害）・通級指導教室（発達障害）が設置されている。その担当のほとんどが校内全体の特別支援教育に関わり、特別支援教育についての情報の提供や児童の観察を行っている。

その中でことばの教室の担当者は、学級という集団指導の形ではなく、個別指導を基本として常に「個に応じた指導」を行っているその視点をもって、校内の支援に関わっていると考える。校内研修などを通して通級指導に関わる情報提供をすることもあるが、より多いのは、日常の児童の様子との交流の中でピックアップされた気になる子どもの観察と相談である。いろいろな状況から相談機関に向くのはまだ難しいという保護者にも、学級担任や特別支援教育コーディネーター・特別支援学級担任と連絡を取り合いながら、はじめの窓口として直接対応していく。「（通級するかしないかは別にして）今お困りのことを一緒に考えましょう」というスタンスで、保護者と児童の様子を共有し、また可能な限りこれまでの育ちをともに振り返りながら、これからどうしていくと良いかを探っている。

②これまでの事例から

a. 事例 1

「発音に違うところがあって、周りの子が気づき始めたので、指導が必要かどうか見てほしい」と2年生の学級担任から相談があったAさん。教室での授業を参観したところ、イ列やケに歪みが観察された。さらに詳しく話を聞くと「緊張が強く、ちょっとしたきっかけでショックを受けたりするとパニックのようになってしまう」という心配もあることがわかった。支援が必要な児童と思われたため、ことばの教室を学級担任から保護者に紹介してもらうことになった。

校内にあることばの教室だが、当時、同学年に通級児はおらず、保護者もAさんもどのようなところかはっきりわからない中、相談に踏み切った様子だった。担当者としてはまず、その不安を取り除くことが必要と考え、Aさんには楽しいところだと感じてもらうこ

と、保護者には心配を共有できるところと理解してもらうことを心がけた。保護者面談では、これまでの子育ての歴史の中で心配だったこと、そして今心配なことを確認しながら、すぐに「言語指導」をするのではなく、まずは「学校の中のほっとできる場所」作りを目指したいことを伝えた。また、Aさんの支援と並行して、教室の居心地もさらに良くなるように、学級担任ともAさんが困ったときの対応などを相談した。

Aさんが「勉強じゃなくて楽しい」「続けたい」と通級に積極的だったこともあり、継続相談をしながら、自治体の教育相談を経て、正式通級となった。

学年が進んだ現在も「きちんとやりたい」という思いが強くて納得できず、学級での学習で時間が足りなくなることがあるが、「ことばの教室で続きをやればいいのか」と思い直してその気持ちを収めるなど、「ほっとできる場所」としての役割も続いている。

b. 事例2

1年時の学級担任から「全体指導の時の反応が弱い。口数が少なく、発音もはっきりせず言いたいことが伝わりにくい」と相談があったBさん。不器用さや集中の持続の心配で療育にかかわっていて、ことばの教室かまなびの教室の対象か迷う児童だったが、担任から保護者に「発音は気になりますか?」とことばの教室を紹介してもらった。

初回相談の様子や保護者との面談からは、不器用さや集中力の心配ももちろんあるが、人と一緒にいて人とかかわることで安心を得るといような、コミュニケーションの基礎ができあがっている途中であると感じられた。しかし、その時点では保護者は療育のみで様子を見たいという考えだったため、継続相談には至らなかった。その後半年ほど経過を見ていたが、学級担任の心配も担当者が観察した発音も大きな変化はなかったため、再び学級担任から声をかけることになった。

2回目の相談では現在の様子を共通理解できるよう、保護者と入学後の様子も含め改めてBさんのこれまでを振り返った。その中で、家庭でもパワーのあるきょうだいに押され気味で、自分を主張することが少なくBさんの思いが保護者に伝わりにくいこともはっきりしてきた。不器用さや集中力の心配も視野に入れてまなびの教室の担当者との面接も経たうえて、「まずコミュニケーションを育てていこう」という方向で保護者の気持ちも固まり、自治体の教育相談につながった。

自治体の教育相談では「ことばの教室での支援が必要」と判断され、現在定期的に通級している。今後の支援によってことばの心配が改善してきたときに、依然として不器用さや集中力の心配が残るようであれば、まなびの教室での支援を受けることも考えられる。このため、まなびの教室の担当者とも相談しながら支援を継続している。

(7) おわりに

ことばの教室では、保護者とともに子どものことばをはぐくむために、「子ども理解」を重視してきた。そして「子ども理解」のためには、その表面に現れている心配や困っていることだけでなく、これまでその子が育ってきた歴史、その子に誰がどうかかわりその子はどんな思いで育ってきたのか、保護者はどう思いながら子育てしてきたのかを知るこ

とが重要であると考えてきた。そういった「子ども理解」の仕組みと考え方をもって、「個別」で「その時間はその子・その保護者だけ」に対峙するからこそできる「指導」が「ことばの教室の専門性」であり、その延長線上に、校内での支援があると考えている。

2. B小学校ことばの教室の取組

(1) B小学校ことばの教室の状況

B小学校のことばの教室は、言語障害も含め、通級による指導の対象障害種の全てに対応することになっている。幼児や中学生も受け入れている。担当教員は3名であり、B小学校の校務分掌を担い、職員会議等にも出席している。

直接的な子どもの指導・支援以外の教室の仕事としては、通級児童に関することでは、通常の学級担任との面接、通常の学級の訪問、通常の学級の担任者会、校内の支援に関する委員会、保護者との面談、関係機関との連携、入級に関する相談、研修関係のことを全ての担当教員が行っている。巡回相談については2名の担当教員が行っている。

通級児童と直接関係しない仕事については、通級児童以外の子どもへの支援や相談、対象外の年齢の子どもの指導、言語以外のニーズがある子どもの巡回相談、自治体の支援委員会、通級児童以外の保護者との面談などを、2名の担当教員が行っている。

(2) B小学校のある地域の状況

B小学校のある自治体は人口約20万人である。ことばの教室（通級による指導の対象障害種の全てに対応する通級指導教室）は、B校を含め小学校4校、中学校3校、聾学校1校に設置されており、幼稚園5園に、特別支援幼児教室が設置されている。

自治体が設置している発達・教育相談支援センターが、発達の気になる子どもに早期から対応する総合相談窓口となっており、障害福祉課、教育委員会、児童相談所、教育センター、医療機関、ことばの教室等の支援をつないでいる。

(3) ことばの教室担当教員の専門性についての考え方

ことばの教室担当教員の専門性は「子どもたちが自分らしく暮らしていくための支援」だと考え実践をしている。子どもたちが自分らしく暮らしていくことを支えるための専門性には狭義の専門性と広義の専門性とがあると考え、そのどちらも大切なものだと捉えている。

狭義の専門性、すなわち言語障害等の様々な要因からくる「できにくさ」への直接的な支援についての知見は不可欠なものである。しかし、それだけでは「できにくさ」を抱えながらも子どもたちが自分らしく暮らしていくことは難しいと考えられる。そこで必要になってくるのが広義の専門性である。広義の専門性とは子どもの一部である「できにくさ」だけを取り上げ、その改善や能力の獲得のみを目指すのではなく、「できにくさ」を持ちつつも今持っている力で今の暮らしを充実させる手助けをする姿勢だと考えている。できにくさを持ちつつ暮らす子どもたちの心のありようや心の育ちに寄り添うこと、その子どもが育つ過程での今現在の保護者の不安に寄り添い、共に歩むことが専門性であると考え

る。そのために「子どもの暮らしそのものをみつめること」「子どもと子どもを取り巻く人との関係をみつめること」を大切にしている。

(4) 専門性の継承の工夫

①教室内における工夫

教室内には複数の担当教員がいる。設定した打ち合わせの時間以外でも自然に子どもについての話題になる。

目の前の子どもの表情やつぶやき、言動をどのように担当教員が捉え、どのように感じ、どのように対応したのか、どんな点で関わりを迷ったかなどを自分なりの観点を持って話題にし、それに対して感じたこと、新たな見方、捉え方を伝え合うようにしている。日頃から担当教員間でお互いのよさを尊重し合う土壌が教室内にある。そのため、忌憚なくそれぞれが意見を言える雰囲気がある。こうした中で、子どもの最大の利益になるよう、担当教員として子どもの思いを精一杯受け止め、いかに子どもや子どもを取り巻く人々に働きかけるかを議論する。そこには広義・狭義の専門性の話がおのずと含まれている。

言語障害に関わる専門性には子どもの心の発達をみる上で非常に多岐にわたる知見が含まれている。それぞれが蓄積してきた知識や、実践経験に基づいた意見を出し合う。話題の中心は子どもだけでなく、その保護者、その他子どもを取り巻く人々である。「子どもの暮らしそのものをみつめること」「子どもと子どもを取り巻く人との関係をみつめること」を大切に考えると、子どもの暮らしには関わり手が関与しており、子どものみの問題として考えることの方が困難であるからである。これらの話を日常的にすることで子どもたちが自分らしく暮らしていくことを支えることがことばの教室担当教員の専門性だと再確認することができる。そして具体的にどのような関わりをするとよいかを学び合う。それを新しい担当教員に受け継いでいくことで、同じようなまなざしで子どもの見方、捉え方ができるようになることを願っている。

経験が浅くてもことばの教室担当教員になればケース会議などでは専門家としての意見を求められる。検査結果や診断など客観的データによる実態把握だけでなく、目の前の親子の姿から捉えた子どもと関わる上で大切にしたいこと、今後の見通しなどを話題にし、教室担当教員としての見解を出せるよう、話し合っている。

②自治体内の特別支援幼児教室及びことばの教室担当者会における工夫

a. 教育相談場面から学ぶ

毎週「新規の通級開始に係る教育相談会」を実施し、幼児から中学生までの相談に当たっている。1ケースを3人で担当し、経験の浅い担当教員はベテラン担当教員と組み、教育相談のあり方、子どもを見る目などを学ぶ。相談では学校生活の他、子育て、家庭での暮らしについてなどが話題となる。こうすればよいという方法論を提示するばかりでなく、保護者の思いに寄り添い、担当教員としてこのように捉えているということを伝え、保護者のよきパートナーになることが担当教員にとって大切なことだと学ぶことができる。

教育相談後の報告会では1ケースずつ、相談に至った背景、保護者の思い、在籍校での

子どもの捉え、校内支援の様子、相談当日や事前の学級参観時の子どもの様子などの情報を伝え、質疑応答をし、通級指導の必要性の有無、支援の内容の検討、通級指導または巡回指導といった指導形態を話し合っている。

また、年長の幼児の相談に小学校の担当教員を配置したり、小学校高学年の相談に中学校の担当教員を配置したりと異校種の担当教員同士でお互いの経験を深め合っている。発達段階の異なる子どもの相談を担当し、目の前の親子の姿から学ぶことは貴重な体験である。例えば、小学校の担当教員が幼児の相談に入ること、実際に関わっている子どもの幼児期に思いを馳せたり、保護者の悩みについて想像を働かせたりすることができる。そして実際の通級の指導場面で子どもと一緒に行ってみたいことや、保護者と話題にしたいことがみつきり通級指導につながる示唆を得ることもある。一方、保護者は小学校に関する情報を知ることができ、入学後の不安感の軽減につながることもある。子どもにとっては小学校の担当教員に褒められると、誇らしい気持ちになり、小学校への期待感が高まる姿が見られることもある。

b. 経験豊富な担当教員から学ぶ

近隣の小学校には経験豊富な担当教員がいる。教育相談会で毎週顔を合わせるので、経験の浅い担当教員は動画や音源を持ち込み、個別に子どもへの適切な評価、指導法を教えてもらうことができる。教育相談会後の報告会では、経験豊富な担当教員はスーパーバイザーの役割を担っており、過去の指導や関係機関との連携についても情報提供してくれる。これらを聞くことは、経験の浅い担当教員にとっては狭義・広義の専門性の知見が広がるよい機会となっている。

また、言語障害は広義で捉えるとコミュニケーションの障害であり、ことばの教室では言語発達は子どもと関わり手の関係の発達であると捉えてきた。こうした子どもの見方、関わり方は他の障害種にも通じるものがある。

c. 事例検討を通じて学ぶ

毎月1回の事例検討会では、月に2ケースずつ事例検討を行う。できるだけエピソード記述（鯨岡，2005等）を取り入れ、心のあり方、心の変容を追う。事例をまとめることで考えが深まり、関わり手である自分の心のありように向き合うことができる。自分はどうか、どう子どもにそれを返すのか、どう感じる癖があるのか等、自分に向き合う時間にもなる。子どもの思いを受け止め、子どもの暮らしそのものをみつめた実践になっているのかを振り返る機会となっている。子どものことを捉えなおしたり自分の関わりを振り返ったりすることは事例検討には挙げなかった子どもとの関わりにも生きてくる。

また、他者から学ぶことは大きい。自分にはない視点に気づいたり、違う切り口を知ったりすることができる。それぞれのライフステージで大切にすべきこと、どのライフステージでも共通に大切にすべきことなどが年間を通じて学べる。

d. 親の会の活動から学ぶ

ことばの教室担当教員と保護者は共に歩む仲間である。担当教員は毎週集まる利点を生

かし、親の会の活動について協議し、自治体内の担当教員皆で親の会の活動を行っている。親の会では保護者と担当教員が一緒に行事を担当し、運営している。親の会会員の年齢層は幅広い。担当教員は幼児から成人までの保護者と知り合う中で、自分が関わっている年齢層のことだけではなく、そこまで育てる過程での保護者の思い、これから先への不安などを肌で感じることができる。同時に将来の姿を重ね合わせて安心感をも受け取ることができる場となっている。目の前の親子から学ぶことは大きい。この会で学んだことを今関わっている親子に還元することもできる。担当教員自身が知り合った親子と親子をつなぎ、その人とのつながりが新たな支援の場となることもある。親同士のつながりは同じ立場同士という密な関係であるため、親の会の力を借りて保護者を支えてもらうこともある。

近年、通級していた子どもが青年になり、行事の手伝いに来てくれたり、研修会で小学生、中学生の頃の体験を話してくれたりするようになってきた。そのような青年たちの姿を目の当たりにすること自体も子どもの発達について考えるよい学びの機会である。目の前の子どもがどう感じているのかを考えるきっかけになったり、違う視点で子どもを見ることができるようになったりする。目に見える困難さだけに捉われず、今この瞬間を大切にに関わることが未来につながっていくと知ることができる。

e. 関係機関との連携によって学ぶ

以下に示すとおり、ことばの教室担当者会以外のところでも専門性に関わる研修ができる場があり、情報提供し合って参加を呼び掛けている。学校という枠組みでは学べないことが学べるよい機会となっている。また、任意団体の代表、参加者と顔がつながり、専門機関に相談しやすくなることも専門性の維持、継承につながっていると考えられる。

ア 「県聴覚言語障害教育研究会・ブロック研修会」は1年に1回事例検討会を2市1郡合同で行っている。普段顔を合わせない担当教員からの新しい学びがある。

イ 吃音に関する親子の集いでは、毎年、講師を招いて吃音のある親子とことばの教室担当教員がそれぞれの思いを語り合う。吃音のある子どもとその保護者の抱える悩みに向き合うことは吃音の事のみならず、吃音とつきあいながらの暮らしそのものを考えるよい場となっている。

ウ ことばを育てる親の会（広汎性発達障害分会）キャンプは、発達障害のある子どもとその保護者の集いである。自分のことを語る場が子ども、保護者、きょうだいそれぞれにあり、それを聞かせてもらうことも貴重な場である。

エ 「ことば」関係の仕事に携わる者の集まりでは、医師、ST、教育関係者などが所属を超えて相互の連携を図っている。一度顔を合わせた仲間であるので、相談したり紹介したりしている。

オ 保健所主催の口唇口蓋裂親の会は、口唇口蓋裂の子どもの親の集いである。研修会に参加させていただき、最新の医療の情報などを聞かせてもらっている。近隣の大きな総合病院でも1年に1人くらいの出生で、医療情報が限られる中、貴重な情報交換の場となっている。それを聞かせていただくことも学びである。

(5) 今後の課題と展望

B小学校のある自治体のことばの教室は、今後数年で大幅な担当教員の異動、退職の時期を迎え、これまでの教室の状況を知っている担当教員がいなくなる見込みである。ここまで挙げたB小学校やB小学校のある自治体のことばの教室の取組は現在実際に行っていることである。しかしながらこの取組を続けたからといって専門性の維持、継承ができるというものではないと痛感している。ことばの教室が増え、担当教員が増え、同じように同じことを話題にしても「子どもたちが自分らしく暮らしていくための支援」にはこの方法でという方法論がなく、「このように捉えてこのように関わってみた」「こう思った」という話は方法論に比べて伝わりにくいということを実感している。目の前の子どものできにくさに対応する「狭義の専門性」だけに目が向きがちである。形のない「広義の専門性」の必要性は認識されていないわけではなく、だれもが大切だと思っていることは確かであるが、それは大前提であり、あって当然のものと深く掘り下げて考えることができにくくなっているようにも感じる。

B小学校のある自治体には幼児教室から中学校通級指導教室まで幅広い年代の子どもを対象とする教室がある。子どもの発達段階が違って、通底するものがあると考え、今後も研修の場に限らず、日々の話題を大切にしていくことが専門性の維持、継承、ひいては向上につながると思う。できにくさの改善や能力の獲得のためのわかりやすい方法論に流れ、そればかりにならないよう、これまで脈々と培ってきたことばの教室の「子どもの見方」「子どもの捉え方」について機を捉え、話題にし続けて、できる限り受けつぎ、担当教員それぞれが資質を高めていかなければならない。

障害に対する指導だけでなく、今もっている力で安心して過ごすことを支え、子どもが自分らしく暮らしていくこと、つまりことばの教室担当教員の専門性を生かすことが障害のある子どもも障害のない子どもも共に学ぶインクルーシブ教育システムの構築に大きな役割を果たすと考え、今後も取組を続けていきたい。

3. C小学校ことばの教室の取組

(1) C小学校ことばの教室の状況

C小学校のことばの教室は、言語障害（構音障害、吃音、ことばの遅れ）を基本とするが、発達障害や緘黙のある子ども、不登校の子どもも受け入れている。また、幼児や中学生も受け入れている。

担当教員は4名であり、C小学校の校務分掌を担い、職員会議等にも出席している。状況に応じて代表者が校内の会議に出席し、後で報告するようにすることで、指導時間の確保を心がけている。4名のうち1名が特別支援教育コーディネーターに指名されている。

直接的な子どもの指導・支援以外の教室の仕事としては、通級児童に関することでは、通常の学級訪問、保護者との面談、研修関係等については、頻度に差はあるが全ての担当教員が行っている。通常の学級担任との面接、関係機関との連携、入級に関する相談等については3名の担当教員が行っており、1名は対象の子どもの指導に専念している。C小

学校の校内の支援に関する委員会は1名が担当している。

通級児童と直接関係しない仕事については、通級児童以外の子どもへの支援を全ての担当教員が行っている。通級児童以外の子どもの指導についての相談や、対象外の年齢の子どもの指導は2名の担当教員が行っている。地域への啓発、行政への働きかけなどは3名が行っており、1名は対象の子どもの指導に専念している。

(2) C小学校のある地域の状況

C小学校のある自治体は、人口約13万人である。全ての小・中学校に特別支援学級が設置されている。言語障害を主な対象とする通級指導教室(ことばの教室)は小学校2校に設置されており、2教室ともに4名の担当教員がいる。また、発達障害を主な対象とする通級指導教室が小学校2校に設置されている。子どもの発達のことなどの相談窓口としては、教育支援センターがある。教育支援センターには言語聴覚士(以下「ST」)も配属されており、主に通級できない子どもへの巡回相談を行っている。

(3) ことばの教室担当教員の専門性について

「ことばの教室」のことをあまり知らない保護者は、担当教員に対し、たとえ新しい担当教員であっても「ことばに関して専門性がある」と信頼して任されている。

その「専門性」とは、構音障害、吃音、言語発達の遅れ等、様々な言語障害に応じた指導方法を身につけることだけでなく、幅広く子どもと子どもを取り巻く環境といったヨコの広がり、子どもの過去から現在、将来といったタテの広がりを見る視点をもつことではないかと考える。

(4) ことばの教室の専門性の維持・継承のための取組

①自治体内のことばの教室との連携

C小学校では、自治体内2校のことばの教室の担当教員8名で、月1回の「合同ケース会議」を創設以来、継続して実施している。内容としては、情報交換をはじめ、ケース報告を検討したり、教材を紹介したり、構音検査の音声テープの聞き取りをしたりしている。新担当教員は、年に2回、ケース報告をすることにしている。1回目は、どのように子どもの状態を見立てるか、どのような指導方法が考えられるか等、指導に先立って必要なことについての助言をもらう機会とし、2回目は、実践した報告から、見立てや指導内容の反省と次の方向性を考えるようにしている。

ケース会の内容は、年度末に「事例報告」として冊子にまとめている。この冊子は、新担当教員にとって、指導内容を参考にしたり、ケースレポート作成の際の参考にしたりしている。また、研修会後には、「研修会レポート」を執筆して研修会で学んだことを整理するとともに、研修会レポートは校内にも配布し、ことばの教室の活動紹介にもなっている。

ケース会には自治体から補助を得て、STや作業療法士(OT)等の講師を招いて研修を行い、専門家の意見を指導に生かすようにしている。研修会では、子どもの見立てや指導方法だけでなく、支援にあたる姿勢、理念など学ぶ事項はとても多い。その際、

ことばの教室以外の通級担当教員や自校の教員にも声をかけ、多くの教員が学べるようにしている。

8名で連携することは、それぞれが意見を出し合い、話し合うのに適切な人数で、互いのことを理解しやすいと感じている。

②新担当教員の育成

C小学校では、新担当教員の指導力育成に向けて「はじめは一緒に」「スモールステップで」様々な活動をしている。その中で、ここ数年継続しているのは「経験者の指導記録をとること」である。指導の合間に、経験者の指導に同席して指導内容と子どもの様子を詳細に記録している。様々な研修や書籍で学ぶ指導方法に比べ子どもの実態に応じて経験者がどう対処して、指導を組み立てていくか、またその効果の有無もその場の子ども様子から検証できる。指導後は、経験者が子どもについての話や指導の意図などを話すことで、さらに新担当教員の指導に対する姿勢や方法理解の深まりが期待できる。また経験者の教材を参考にして、新担当教員が新たな教材を生み出すきっかけにもなり、経験者も学ぶことも多い。経験者にとっても「見られる」経験は大切であり、ともすると自己満足に陥りやすい指導を見直すよききっかけとなっている。経験者からの一方的な伝達ではなく、互いのもっている知識、工夫を生かし、教室が活性化してきたと実感している。新担当教員が書いた記録を読むと、研修を重ねるたびに、見る視点が焦点化されてきている。

他に、検査がどう生かされていくかを学ぶ機会として、各種検査をした後の学級担任や保護者への説明に新担当教員が同席している。また、臨床心理士とも連携し、新担当教員が該当児童の実態をより深く理解できるようにしている。

平成28年度は、事務仕事や入級手続き等のマニュアルを作成した。今後も改訂しながらより分かりやすいものを作り上げていきたいと考えている。もちろん、マニュアルだけでなく、経験者と新担当教員がペアで仕事を行うようにして、徐々に新担当教員のみでも仕事が行えるようにしている。

休憩時間や空き時間には、特別支援教育の情勢や子どもについての情報交換をしたり、教材を紹介したりしている。また、新担当教員がことばの教室の担当となって感じる新鮮な思いを語ってもらい、ことばの教室に対する姿勢を互いに見直す時間となっている。

③ことばの教室担当OBの活用

以前にことばの教室を担当していたOBに連絡を取って、無理のない範囲で、新担当教員の指導開始の時期に同席して助言をいただいたり、人工内耳装用児童の在籍級での支援をお願いしたりしている。ケース会や研修会にも参加していただいて、ご意見を伺うようにしている。

④STとの連携

自治体内の特別支援学級に巡回するSTと連携して、指導の様子を見ていただき助言を得たり、自治体のケース会に参加していただいたりして、専門性の維持・向上につな

げている。

⑤県内特別支援部会での発表

平成 28 年度は、夏の地区の特別支援教育研究会と全県の教育課程研究会で、実践を報告し、ことばの教室の認知度を高められた。研究会の参加者の感想によると、「多様なアセスメントや実態把握をして指導を組み立てていく」「専門機関と連携し、指導や担任・保護者との連携に生かす」「身体から発音へ指導を組み立てる」ことへの注目が多く、ことばの教室の姿勢が伝わったと感じられた。また、協議では専門機関や近隣校との連携について話題にのぼり、県内の特別支援教育部における「連携」というキーワードの重要性が見えてきた。

⑥在籍学級担任との連携・障害理解授業

在籍学級担任とは年度初めに連絡を取り合い、在籍学級とことばの教室を互いに参観し、子どもの様々な姿を理解し合うようにしている。個別の指導計画も共同で作成している。ことばの教室での各種検査も保護者の了承のもと、学級担任と情報交換会を開き、検査結果を伝え、在籍学級やことばの教室でどのように指導していくかを模索するようにしている。その際、研修会等で得た知識を活用し、在籍学級で活用できそうな支援方法を担任に提案している。また、ことばの教室の参観の後、在籍学級担任から「ことばの教室の担当になるとどんなことをするのか」と質問を受けたこともあり、ことばの教室に対する教員の理解が広がることで、ことばの教室の担当を希望する教員が出てくることも考えられる。

吃音のある子どもへの支援として、年度初めに挨拶も兼ねて在籍学校に訪問し、吃音についての情報提供を在籍学級担任に行っている。吃音とはどういうものか、どう接するのがよいのか、クラスで配慮してほしいことなど、書籍やパンフレットとともに説明をしている。同時に保護者から学校へ吃音をどう伝え、どう環境調整をお願いするか、卒業後必要な保護者や本人の姿勢を支援している。

また、人工内耳装用児童が在籍するクラスで、担当 S T とともに障害理解授業を行ったこともある。内容はことばの教室の紹介、人工内耳の聞こえ方の体験、関わり方の良い例・悪い例を劇で紹介等である。在籍学級の子どもにとっても人工内耳装用児童本人にとっても、大変有意義なものとなった。

こうした在籍学級担任との連携の際には、新担当教員も同席して連携の様子を見てもらったり、障害理解授業をことばの教室担当全員で役割分担をしたりして、新担当教員にも連携のあり方がわかるようにしている。

⑦保護者への啓発

平成 28 年度、P T A の広報委員会の取材を受け、ことばの教室について、教室の様子、教材の紹介、指導内容などを伝えた。毎年、入学説明会でことばの教室を紹介しているが広報委員会からも違った形で紹介していただくことで、保護者だけでなく、他校や地域に広く配布される広報紙に目を通した先生方に興味をもってもらい、在籍学級児童の

理解につなげたり、将来「ことばの教室の担当も面白そうだ」とことばの教室担当希望者が出てきたりすることも期待している。

(5) まとめ

ことばの教室担当教員が交代したり、長年ことばの教室を支えた経験豊富な教員が退職したりする中で、専門性の維持・向上という課題は、重く感じてきた。しかし、上記の取組を通して、改善のきっかけは身近にあると感じられるようになった。

今後さらに、誰が担当しても仕事がしやすいことばの教室の仕組みづくりや体系的な指導方法等の見直しが必要と考えられる。

4. 小考察

A小学校では、A県の言語障害教育に関する研究会の事務局として、県全体のことばの教室の実情や課題を踏まえ、その専門性を検討して研究会や研修会を実施してきている。その内容は、言語障害の理論や指導技術にとどまらず、ことば以外の子どもを理解する力や保護者への支援や通級という教育形態により生じる専門性を考慮したものである。A県では、ことばの教室の実践に関して心強い研究会があり、それをよりどころに各教室の担当者が専門性を高め、実践を行っている取組がA小学校の実践から明らかである。

B小学校では、専門性の向上・継承に向けて、教室内における工夫、市内の幼児教室と合同での教育相談会やその報告会を活用した取組、親の会の活動や関係機関との連携での学びを生かす取組を行っている。ここで紹介されている取組は、特別なことではないが、その取組の中で、何を学ぶかという担当者自身の姿勢が重要であることが明らかになった。このような機会を生かす姿勢は他の教室でも大いに参考となると考えられる。

C小学校では専門性の向上として、2校のことばの教室合同でのケース検討や研修、教室会議の活用を行っており、専門性の継承・新担当教員の育成に焦点化した取組として、先輩担当教員の指導場面の記録を取ることで、先輩担当教員とペアでの子どもの指導や教室分掌の仕事をする等を行っている。教室内での新担当教員向けの研修方法として、経験のある担当教員とペアで授業や分掌の仕事を進める方法、経験のある担当教員の実践の記録を取る方法を行っており、新担当者の専門性を高めるとともに、経験者がこれまでを振り返る機会にもなっている。

ことばの教室の専門性について、3校の実践をまとめてみると、言語障害に限定した狭い意味での専門性と、通級による指導という教育形態から考えられる専門性、いわゆる広義での専門性を追求していると考えられる。そして、その専門性の維持・向上・継承に向けて、事例検討会等を行い、事例を報告すること、事例の取組内容を知ること、事例の取組内容について意見交換すること等を通して、担当者それぞれの資質を高める努力を行っていることが考えられる。

文献

鯨岡 峻 (2005). エピソード記述入門 実践と質的研究のために. 東京大学出版会.

VI. 考察

第2章では、言語障害教育の専門性の維持・向上・継承の方策に関して、①ことばの教室活動状況調査、②言語障害教育に関する研究会の発表集録、③言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査、④意見交換会、⑤研究協力機関・研究協力者による取組について、その結果を報告した。それぞれの結果からは、共通した取組がみられる。

ことばの教室の専門性の維持・向上・継承に関して実践されていることについて整理し、考察する。

1. 研修会について

専門性の維持・向上・継承に向けて多く実施しているのは研修会である。言語障害教育に関する研修会は、各都道府県の教育委員会の主催の研修は少なく、多くは任意の研究団体（教員が主体となった研究会組織）が実施していることが全国的な傾向であった。各都道府県では、特別支援教育やインクルーシブ教育システムに関する考え方や発達障害に関する研修等も行われているが、言語障害に関しては、ことばの教室の設置数や担当教員の人数からも、研修の実施が後回しになってしまうと考えられる。この点について、研究会組織では教育委員会や教育センターと連携をとりながら研修会を行っていくことが必要であろう。

①研修会の内容

研修会は、上述したように地域の研究会が中心となり、研修の企画・運営を行っている。その内容については、構音障害、吃音、言語発達の遅れといった言語障害に関する障害種別の知識や指導技術が挙げられていた。これは、ことばの教室の担当教員として、必須のものである。また、それだけでなく、他障害に関する知識、子どもの見方、発達や心理等に関する幅広い内容が研修会の中で取り上げられていることも明らかになった。これは、A県の取組でも述べられているように、個別の指導を基本としている通級という教育形態による特徴と考えることができる。

②研修会の実施内容の工夫

研修会が頻回に開催できない場合は、言語障害に関する障害種のバランスを考えたり、重点を絞って研修を行ったりする状況がみられた。また、ことばの教室の経験年数に配慮

し初任者と経験者に分けた研修講座を実施している研究会もあった。

また、3年たったら実践発表の候補、5年たったら講座の講師の候補、10年たったらアドバイザーというような見通しを持って研修会に参加してもらうなど、研究会の会員が相互に講師を務めるような研究会の工夫があった。これは、資料を読んで学びながら、自分の実践を報告したり、相互の経験を伝え合ったりすることが、担当教員の資質を向上することにつながると考えられる。

研究会の運営面の工夫としては、県内をいくつかのブロックに分けて活動していることが多く見られた。また、地域割りではなく委員会を設けて役割分担することで、担当教員間の交流ができ情報交換しやすくなることや、校長会の下部組織として位置づけられていると管理職の理解が深まりやすく研修会への参加がしやすくなる等の利点も明らかになった。このように広い地域を束ねている研究会では、組織的に研修会を開催し、会員同士の交流を深めていることが明らかになった。担当する子どもにより、指導内容が異なり、基本的な知識だけでは、担当する子どもに適した指導を進めていくことが難しいことばの教室における実践の現状では、会員同士が知り合う機会を設定し、多くのスタッフと知り合いになることで、指導内容・方法に関する情報交換をしやすくすることが重要だと考えられる。

2. 研修会以外の工夫

一堂に会して講義を受けたり、演習を行ったりするような研修会ではなく、担当教員が共同で言語障害教育に関する冊子を作成したり、パンフレットや実践事例集を作成したりしている取組があった。また、各教室の要覧をとりまとめて時間割や担当教員名簿を掲載し、他校の状況や担当教員との連絡が取りやすくしている取組もみられた。

冊子や実践事例集の作成は、自分が持っている知識や情報を整理し、分かりやすく伝える作業である。また、近隣の教室の状況や担当教員を知ることは、担当者同士の連絡が取りやすくなり、相談もしやすくなる。これらの取組も、各自の専門性が高められる手段と考えられる。

3. 各教室での取組

近隣の教室や教室内で事例検討会等の指導実践の検討を行っている取組が多くみられた。各担当が最も身近で日常的に活用できるのが教室内での取組となる。事例検討、模擬授業、授業参観、教材の相互紹介、経験豊富な退職教員からの助言等の取組が挙げられた。また、実践の記録を取る（ベテランの指導を見て・自分自身の指導について）、前任者・後任者の間の引継ぎを十分に行うこと等が挙げられ、教室内での指導の共有化を図ったり、資料を作成したりすることの重要性が示された。

これは、各自の実践の整理やその指導への意味づけにつながり、それが担当教員各自の専門性の向上につながると考えられる。

B小学校やC小学校での取組に紹介があったように、教室内では、経験のある担当教員の専門性の向上と新担当教員の専門性の向上とを考えていく必要がある。新担当教員の多くは、事前に研修を受けることなくことばの教室の担当となり、OJTにより、専門性の向上を図っている。この方法としては、先輩教員の指導場面の記録をとる・先輩教員と一緒に指導する・教材を紹介してもらう・教室担当教員OBによる助言を受ける・新担当教員の相談にのる、等の取組を行っている。ベテラン教員にとっても新担当教員を支援することで、自らの専門性を高めることになる。これらの取組は、教室に複数の担当教員が配属されているため実施できることであるが、ことばの教室活動状況調査からは、全国の約4割のことばの教室は、担当教員が一人であった。この場合、先輩教員からの指導を受けることは難しく、引き継ぎ資料が唯一の頼りになる。担当教員が一人の教室で新担当が専門性を高めていくことは重要なことであるが、困難さも伴うと考えられる。近隣の教室に出向いて情報を収集しているという実態もあるが、担当教員一人の教室での担当教員の資質向上について、今後さらに情報を収集していくことが必要である。

文献

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会調査・対策部（2016）．平成27年度全国基本調査報告，全難言協機関誌，34，7-52.

第3章 インクルーシブ教育システム構築に向けた 学校・地域におけることばの教室の活動

- I. ことばの教室活動状況調査（平成26年度実施）から
- II. 言語障害教育に関する研究会の発表集録から
- III. 言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査から
- IV. 研究協力機関・研究協力者による取組
- V. 考察

I. ことばの教室活動状況調査から

1. はじめに

ことばの教室活動状況調査の趣旨・目的、調査対象・方法、調査内容については第2章で述べた通りである。結果について、第2章では、ことばの教室の担当教員数や教室の子どもの障害種別内訳等の基本的資料と、研究・研修・専門性向上に関する活動について取り上げた。ここでは学校・地域におけることばの教室の活動に関する「連携に関する活動」「教室や言語障害の広報・啓発に関する活動」「保護者に関する活動」について述べる。

2. 結果

(1) 活動状況について

①連携に関する活動について

通常の学級（在籍学級・交流学級）の担任との個別面談は、自校通級の子どもの場合には全国のことばの教室の89.1%が、他校通級の場合は、62.6%が実施している。

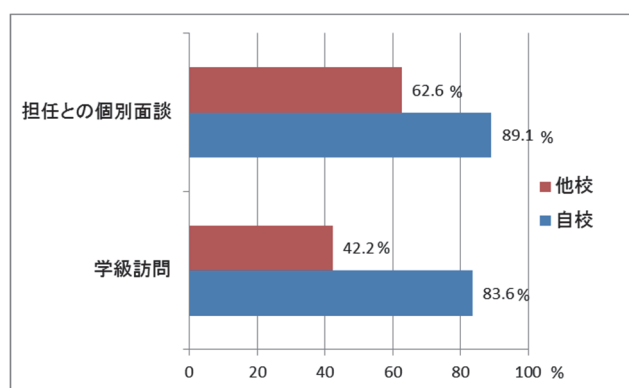


図3-1 自校と他校の連携

通常の学級（在籍学級・交流学級）訪問は、自校通級の子どもの場合は全国のことばの教室の83.6%が、他校通級の子どもの場合は42.2%が実施している。通常の学級（在籍学級・交流学級）の担任が集う場を設定し、情報交換や学習会等を行っていることばの教室は全体の46%であった。

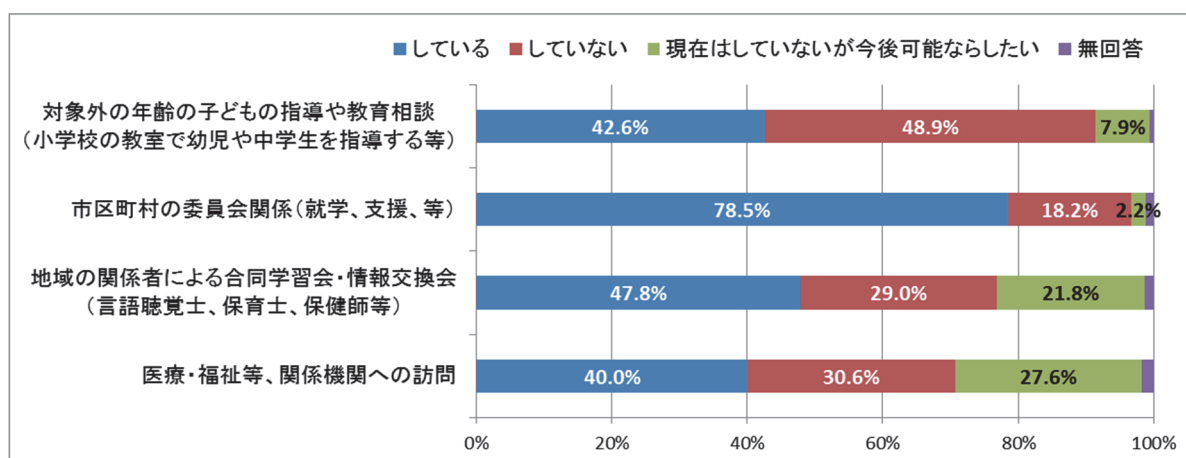


図3-2 地域との連携

地域との連携に関しては、図 3-2 に示したように、医療・福祉等、関係機関訪問を実施している教室は 40%であるが、今後可能ならしたいとの回答が 27.6%あり、実施したいと思っても現状では難しい状況にあることがうかがえる。また、市区町村の教育支援委員会等に関わっている回答は、78.5%であり、言語聴覚士や保育士、保健師等の地域の関係者と合同の学習会や情報交換会を行っている教室は 47.8%であった。対象外の年齢の指導（小学校のことばの教室で中学生を指導する等）を行っている教室は 42.6%であった。

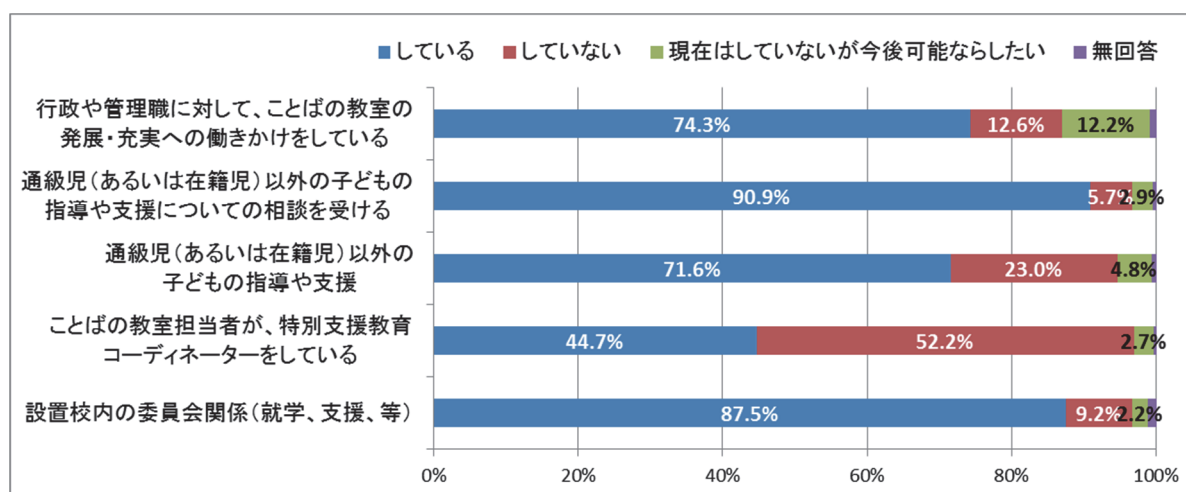


図 3-3 設置校との連携

設置校との連携に関しては、図 3-3 に示したように、設置校内の支援に関する委員会に係わっている教室が 87.5%、通級児童（あるいは在籍児童）以外の子どもの指導や支援を行っている教室が 71.6%、通級児童（あるいは在籍児童）以外の子どもの指導や支援についての相談を受けている教室が 90.9%であった。行政や管理職に対して、ことばの教室の発展・充実のための働きかけをしている教室は 74.3%、ことばの教室担当教員が特別支援教育コーディネーターをしている教室は 44.7%であった。このことから、何らかの配慮を必要とする子どもの相談・支援に対して、ことばの教室が設置校から期待されていると推測され、その期待に応えて多くのことばの教室が、校内や地域における教育支援に関する役割を担っていると考えられる。

②教室や言語障害の広報・啓発に関する活動について

教室要覧・教室案内・パンフレットを作成している教室は 63.2%であった。配布先としては、教室保護者が 37.3%で最も多く、次いで市区町村内の学校が 34.8%であった。

教室便りを発行している教室は全体の 57.4%であった。発行している場合の頻度は月に 1 回とする教室が最も多く、発行している教室の 55.3%を占めた。配布先としては教室保護者が 93.3%、次いで、通常の学級（在籍学級・交流学級）担任（67.8%）、子どもの在籍学校長（45.5%）、設置校内職員（43.0%）となっていた。

ホームページの作成・管理を行っている教室は、14.1%と低い割合であった。

通常の学級等において理解・啓発授業を行っている教室は 35.9%にとどまっていたが、

現在はしていないが今後可能ならしたいと考えている教室は21.4%あった。

③保護者に関する活動について

教室からのお知らせや情報交換を主とする保護者会は45.4%の教室が行っていた。実施頻度は1年に1回とする教室が最も多く、実施している教室の34.6%であった。

保護者のための学習会・講演会は、30.7%の教室が行っており、実施頻度は1年に1回とする教室が、実施している教室の62.7%、1年に2回が22.8%であった。

保護者の交流・親睦に関する行事を行っている教室は30.7%であったが、保護者と子どもが共に参加する行事は43.9%と、保護者同士の交流・親睦の行事よりも多くの教室が実施していた。実施している場合の内容として、前者は、歓迎会、茶話会、教室の環境整備等が、後者は、お楽しみ会、体験学習、キャンプ等が挙げられていた。

これらの、保護者会、保護者学習会・講演会、交流・親睦行事、親子行事等の活動を行っている教室は、いずれも全体の50%以下であり、保護者に関する活動を行っている教室は多いとは言えない状況であった。ただし、保護者との個別面談は95.8%の教室が実施していると回答していた。家庭訪問については18.6%にとどまっていた。

親の会（都道府県単位、地区単位、市区町村単位）に関与している教室は38.6%であった。関与していない教室が44.3%あり、親の会がないとする回答も11.0%あった。親の会に関して、企画・参加している活動としては学習会・講演会が88.0%と最も多く、総会・役員会（82.3%）、親子行事（68.3%）、交流会・親睦会（55.4%）の順であった。

（2）自由記述における校内・地域における教室の活動に関する内容について

自由記述欄には、各教室において特徴的な活動、力を入れている活動について自由に回答を求めた。その中で校内や地域に対してことばの教室が行っている活動に関して記述されていた事項を抽出する。

①校内における活動

<通級児に関すること>

- ・通級する児童が在籍する学級の訪問・担任との情報交換を行っている。
- ・通級する児童が在籍する学級との連絡会、授業参観を行っている。
- ・保護者会、保護者面談を行っている。
- ・親子でのレクリエーション活動、キャンプ等を行っている。

<学校全体に関すること>

- ・校内の教職員に向けて、啓発のための資料を作成、配布している。
- ・校内の通常の学級担任への、配慮を要する児童の指導に関する相談・支援を行っている。
- ・校内の通常の学級担任に協力し、配慮を要する児童にとって学びやすい通常の学級での授業について考えている。
- ・校内の通常の学級に学習指導の補助に入っている。
- ・不登校等、ことばの教室の対象外の児童への支援を行っている。

- ・校内の児童の話し方についての相談を受けている。
- ・校内で全校対象に自由参加でことばあそびの会やグループ学習を行っている。

②地域における活動

<言語障害教育に関すること>

- ・市内でことばに関する相談会を開催している。
- ・市の言語障害関係の親の会に関わっている（親の会の事務局をしている）。
- ・市内への言語障害やことばの教室の啓発活動（通常の学級での啓発授業、研修会講師）を行っている。

<特別支援教育に関すること>

- ・市内の保健師と連携し、就学前の子どもについての情報共有を図っている。
- ・市内の幼児の言語面を中心としたスクリーニング検査を行っている。
- ・市の就学時健診に関わっている。
- ・市内の幼児・児童の発達検査を行っている。
- ・市内の幼児・児童・生徒の教育相談・支援や巡回相談・指導を行っている。
- ・市の教育支援チームのメンバーとして教育委員会主催の連絡会に参加している。

記述の内容を整理すると、ことばの教室が行っている校内の取組として、通級児に関して在籍学級との連携や保護者との連携に関する取組が記述されていた。また、学校全体に対して、学級担任への支援、対象外の児童の相談・支援、職員への理解啓発等が挙げられていた。

地域の取組としては、言語障害教育に関係することとして、ことばに関する相談会の開催、地域への言語障害等に関する啓発等が挙げられていた。また、特別支援教育に関することとして、就学前のスクリーニング検査の実施や市内の幼児・児童・生徒の教育相談・支援や巡回相談・指導等が挙げられていた。

これらの記述から、地域においては、子どもの発達やことばに関わる専門家としての役割、校内においてはそれに加えて個々の教育的ニーズに応じる視点、特別支援教育の視点を有する教員としての役割を担っている状況がうかがわれた。

③ことばの教室に通級または在籍する子どもの障害種別構成と教室の活動内容

子どもに対する個別の指導・支援以外にことばの教室が行っている活動を整理してきたが、通級している子どもの実態、すなわちその教室が主としてどのような子どもを指導しているかによって、教室が行っている活動が異なることも考えられたため、ことばの教室に通級または在籍する子どもの障害種別内訳に着目して整理した。

ことばの教室活動状況調査に回答のあった教室のうち、「構音障害」の占める割合が高い教室、「吃音」の占める割合が高い教室、「言語発達の遅れ」の占める割合が高い教室の上位30教室を抽出し、各教室が行っている活動を自由記述等から検討した。

「構音障害」の占める割合の高い教室では、キャンプ等の親子行事や、保護者と教室担当教員との学習会・交流会の実施、授業参観週間を設けて、保護者や学級担任の理解を深

めているなどの活動であった。

「吃音」の占める割合の高い教室では、吃音のある子どもの小集団授業（グループ指導、合同授業）を定期的に行っている、校内の職員に啓発資料を配布している等の内容をそれぞれ複数の教室が記述していた。

「言語発達の遅れ」の占める割合の高い教室では、保護者・学級担任・ことばの教室担当教員による懇談会や保護者学習会を行っている、教員や保護者への教育相談を行っている等の内容をそれぞれ複数の教室が記述していた。

これらの内容から、「吃音」の割合が高い教室では、総じて、小集団授業（交流会、合同学習）、啓発活動、保護者への支援（保護者会）等が行われている状況が見受けられ、「言語発達の遅れ」の割合が高い教室では、総じて、保護者（家族）支援、教育相談（巡回相談）等の活動が行われている状況が見受けられた。「構音障害」の割合が高い教室は、取り立てて特徴は見られなかった。

構音障害は、言語症状の改善の見込みが持ちやすく指導の終了の目標が立てやすいこと、したがって入級・退級による子どもの入れ替わりも多いと考えられること、吃音は原因が未解明であり、言語症状の改善の見通しが持ちにくく、心理的な側面への支援も重視されること、言語発達の遅れは知的発達や運動発達にも関連し、子どもの見方や関わり方に関する支援が重要なこと等が考えられる。このようなことから、ことばの教室に通級または在籍する子どもの障害種別構成が、教室の活動内容にも関係していると考えられた。

3. 小考察

ことばの教室活動状況調査の質問項目の回答結果からは、ことばの教室が、子どもの指導・支援以外に様々な活動を行っていることがわかる。

多くの教室が校内や他校、地域に対して行っている活動としては、通常の学級の担任との個別面談、通常の学級訪問（特に自校通級の子どもの場合）、設置校内や市区町村の支援委員会関係への関与、通級児童（あるいは在籍児童）以外の子どもの指導・支援及び指導・支援に関する相談、行政や管理職への教室の充実に向けた働きかけ、教室要覧・パンフレット等の作成・配布、保護者との個別面談、等が挙げられる。

総じて見れば、校内や市区町村の支援委員会や対象外の子どもの指導・支援ないしはそれに関する相談等、校内や市区町村における相談・支援に関わる役割を多くが担っていることがわかる。このことは自由記述の内容からも示唆され、地域や校内において、子どもの発達やことばに関する専門家として、個々の子どもの状態や教育的ニーズを的確に把握し、必要な対応や助言ができる特別支援教育の知見を有する教員として、子どもの実態把握や支援、保護者や教員への相談・支援等の役割を担っていることがうかがわれた。ここでは、ことばの教室の対象外の障害についての対応や、保護者への助言などが行われていることから、言語障害に限定した知識だけでなく、他の障害、心理、制度、地域資源等、幅広い知識が必要とされていると考えられる。

また、ことばの教室の活動内容は、教室に占める子どもの障害種の割合によっても異なっていた特徴が見られることから、ことばの教室の中心的な仕事である子どもの指導との関係を考慮しつつ活動が行われていると捉えることができる。

Ⅱ. 言語障害教育に関する研究会の発表集録から

1. はじめに

ここでは、言語障害教育に関する研究会の発表集録から、ことばの教室が、校内や地域において、どのような役割を果たしているかについて概観する。資料は、研究分担者らが毎年参加している3つの研究会の発表集録とした。すなわち、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）全国大会要項、北海道言語障害児教育研究協議会（道言協）発表集録、九州地区難聴・言語障害教育研究会（九難言研）大会要項である。近年の状況を把握するため、いずれも2012年から2016年の5年分とした。

全難言協の全国大会は毎年度夏季もしくは秋季に各都道府県の研究会が輪番で、九難言研の大会は毎年度夏季に九州地区8県の研究会が輪番で開催している。開催する都道府県の研究会の状況によって異なるが、全難言協全国大会、九難言研大会のどちらも、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、教室経営、通常の学級や家庭との連携といった分科会が設定され、それぞれ2から3演題の発表がなされている。また、道言協は単一の都道府県内で実施される研究会としては規模が大きく、毎年12から14演題の発表がなされている。

これらの3つの研究大会の大会要項等に見られたことばの教室が校内や地域において果たしている役割に関する記述について、内容を分類・整理して示す。

2. 全難言協全国大会要項から

（1）通級児の在籍学級との連携

通級児の在籍学級との連携については、連携を主題としない障害種別の事例発表においても必ず言及されていた。平成27年度の全国大会（東京大会）では在籍学級との連携に特化した分科会（「在籍学級との連携の在り方について」）が設定された。辻（2015）は、吃音のある子どもの在籍学級における配慮や吃音の啓発の在り方について、その課題も含めて検討した。また、堀越（2015）は、読み書きが困難な子どもの早期発見と早期支援や校内への啓発の在り方、通常の学級における配慮事項について具体的に述べ検討した。

（2）設置校におけることばの教室の役割

金子（2012）は、ことばの教室設置校長の立場から、ことばの教室が校内にあることの意義について発表した。その中で、「ことばの教室があつてよかったなと思う時」として

8点挙げている。特に、児童理解が多面的になる、通常の学級の担任が特別支援教育を実地的に理解できる、通常の学級でも使える指導方法の工夫がわかる、通常の学級の担任のカウンセリングができる、就学時健診の時、言語障害や発達障害を早期に発見できるの5点は、ことばの教室がインクルーシブ教育システムにおいて果たす役割として重要である。

築山・石井・漆谷（2016）は、在籍学級以外の教員への啓発を大切にしており、毎年夏休みに「ことばの教室研修会」を実施していると報告している。特に吃音について、よき理解者になれるように劇等を用いて伝え、子どもの気持ちを想像できるように工夫をしている。

（3）地域のシステムにおけることばの教室の役割

本城（2013）は、各関係機関にきこえとことばの教室の理解を図るネットワークを構築することで、支援の方向性を共有でき、お互いの立場での支援が明確になり、子どもや保護者の将来につながる安心感や活力を得られるとし、連携づくりを行った。子どもと保護者のニーズの明確化、子どもを取り巻く人々にきこえとことばの教室に望む連携の在り方の調査、通級対象区内の各学校に対する連携の進め方や教室の紹介を実施した。

小竹（2014）は、市の支援システムにおけることばの教室担当者の役割について考察した。担当者は、保健福祉部が管轄する幼児ことばの教室への巡回、保育所・幼稚園等に対する研修や連携、就学に関する相談、中学校との連携を行っており、就学前から中学校段階まで一貫した支援が実現している。課題として、担当者の異動が多く「私自身も異動した場合、必ず通級指導教室担当となるとは限らない。継続した通級指導教室担当者の育成が重要」と述べている。

桑田（2015）によれば、神戸市のことばの教室は、「開設当初から年齢によらない早期から成人までの教育相談や通級終了後のアンケート調査及び面接による相談の継続を実施」しているという。その中で、通級による指導の場だけではなく、地域での「出会いの場」の開設に取り組んだ。それは「通級担当者の業務ではない」としながらも、切れ目なく長期的につどえる「場」の提供が必要であり、そうした場で子どもたちが育っていくことを報告した。

廣瀬（2014）は、システムとして幼児期から中学校へ一貫した支援体制が整った市の通級指導教室担当者（実態としては「ことばの教室」）として、システムの重要性はふまえつつも、連携とは子どもの「心地よい暮らし」に向かって、それぞれのかかわり手がかかわりを伝え合っていくうちにできるものであり、子どもの内面に育つものを認め合うことであるとし、一人ひとりの子どもに必要な連携を模索することの重要性を述べている。

（4）その他

星野（2012）は、吃音のある子どもや関係者のキャンプを行い、森川（2016）と同様の趣旨のことを述べている。一方で、学校外で実施する行事における責任の所在の不明確さなどの疑問を受けることがあると述べている。

森川（2016）は、ことばの教室での指導以外に、吃音のある子ども、保護者、教師の集

まった合宿形式の集まり（フォーラム）の意義について報告している。その中で、自分を語り周囲とつながることや、吃音や自分自身を否定するのではなく、周囲の人と支え・支えられる関係の下で暮らしてほしいとの願いを述べている。

3. 道言協大会発表集録及び九難言研大会要項から

（1）ことばの教室における連携内容や連携の意義について

陣内（2014）は、ことばの教室における連携として、親の会との連携、在籍学級担任との連携、家庭・保護者との連携、情緒障害通級指導教室との連携、関係機関との連携を挙げて、それぞれの活動を紹介した。いずれもことばの教室の連携先として重要であるが、こうした連携について「保護者や子ども達を孤立させない」ために行うと強調している。

藤後（2015）は、ことばの教室における連携として、在籍学級の担任との連携、保護者との連携、在籍学級における障害理解授業（難聴の理解、一人ひとりの特性を理解し合うこと、助け合うこと、自分を大切にすることなど）、聾学校との連携、医療機関との連携、中学校との連携（小学校を卒業する難聴のある子どものための連携）、親の会との連携を挙げた。さらに、設置校内で、廊下への掲示物や、ことばの教室の開放による啓発を行い、「みんなが入りやすい、入りたくなるような教室が通級している児童にとっても心地よい場所になってくるのではないか」と述べている。

（2）地域におけることばの教室の役割について

安里（2012）は、ことばの教室における連携として、近隣の小学校への巡回指導、学級担任や保護者との連携、幼稚園児の受け入れ、社会福祉協議会ことばの教室との連携を挙げ、紹介した。

越（2015）は、小学校が2校のみで、2校間の距離が17kmという町における巡回指導について報告した。その利点として、保護者が長距離を送迎しなくてすむことや、巡回先の学校は小規模で通級指導教室設置が難しいが巡回であれば通級による指導が可能であることが挙げられた。課題としては、担当者の負担、巡回先の理解と指導教室の確保、教材準備や持ち運び等が挙げられた。しかし、巡回指導によりことばの教室担当者の地域における役割を実感していると述べて、さらに広げていくべきと主張している。

4. 小考察

全難言協全国大会要項、道言協大会発表集録、九難言研大会要項から、ことばの教室が校内や地域において果たしている役割に関する記述を概観した。全難言協大会では5回のうち3回で、九難言研大会では毎年、連携を主題とする分科会が設定され、ことばの教室が校内や地域で果たす役割について検討されてきた。また道言協大会ではテーマ別の分科会設定はないが、校内や地域での役割を主題とする発表がなされていた。

特に在籍学級との連携については、障害種別の分科会の発表でも、その重要性が指摘されており、在籍学級と連携することは、連続する多様な学びの場の一つであることばの教

室としては当然のことと見なされていると言えよう。一方、連携の目的や内容について具体的に検討したものは少ない。連携が、通級児の通常の学級における学びや暮らしにどのような影響を与えるのかを、具体的に明らかにすることが求められる。このことは、今後、通常の学級における合理的配慮の提供においても重要な視点になると考えられる。

ことばの教室の啓発については、通級児の学びや暮らしの充実や他児との関係性への支援を目的に広く行われている。また、通級児以外の支援の必要な子どもの担任や保護者への啓発も行われていた。

こうした活動を通して、校内や地域での役割は理解され、期待されている。言語障害教育の研究大会は担当者が報告することが基本であるが、金子（2012）のように設置校の校長の立場での検討や報告がことばの教室がインクルーシブ教育システムにおいて果たす役割を検討する上で重要である。

ことばの教室が地域の支援システムにおいて果たす役割に関する報告が増えてきている。地域の支援システムにおいて役割を果たすことは担当者の負担につながる可能性があるが、各地域のインクルーシブ教育システムの構築において行政的に明確に位置づけられていることばの教室は、活動がしやすいと考えられる。

文 献

- 安里ひとみ（2012）．子どもの育ちをつなぐ連携ー子どもの課題を捉え、一人ひとりの実態に合った指導をめざしてー．第36回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会，68-73.
- 廣瀬真紀子（2014）．子どもの「思い」を中心に担任と手を携えてつくる通級指導の時間ー子どもが周囲の大人とどうつながると心地よい暮らしが見えてくるのかー．第43回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会石川大会要項，70-73.
- 本城理（2013）．お互いが活力にあふれる連携をめざしてー次につながる力を得るためのネットワーク構築の試みー．第42回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会（兼第37回九州地区難聴・言語障害教育研究会）鹿児島大会要項，94-99.
- 星野朋子（2012）．拡がれ！吃音キャンプ IN GUNMAー通級とともに支える仲間づくりー．第41回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会要項，53-56.
- 堀越恵子（2015）．通級指導学級と諸機関の連携ー読み書きが困難な児童への支援ー．第44回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会東京大会要項，75-79.
- 陣内祥子（2014）．子どもの育ちを支える連携の在り方ー日南市通級指導教室の取組を通してー．第38回九州地区難聴・言語障害教育研究会宮崎大会要項，74-79.
- 金子尚子（2012）．「ことばの教室」のある学校ーいやしの空間となる「ことばの教室」ー．第41回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会要項，43-46
- 越一純（2015）．大空町通級指導教室「巡回指導」について考える．第48回北海道言語障害児教育研究大会札幌大会発表集録，32-35.

- 桑田省吾（2015）．つながりのちから－親子のつどいから見えること－．第44回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会東京大会要項，23-26.
- 森川和宣（2016）．仲間や周囲の人との出会いによる暮らしの充実を考える－中学生の事例を通して－．第45回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会島根大会要項，34-37.
- 小竹幸代（2014）．射水市における通級指導教室の役割－関係機関と連携した教育相談－．第43回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会石川大会要項，66-69.
- 藤後ひろ子（2015）．子どものために、どのようなつながりを作っていくのか－「連携」模索の実践－．第39回九州地区難聴・言語障害教育研究大会長崎大会要項，68-73.
- 築山道代・岩井真弓・漆谷理恵（2016）．教育の場だからこそできる吃音のある子どもへの支援．第45回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会島根大会要項，30-33.
- 辻大輔（2015）．吃音児Aの在籍校との連携について．第44回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会東京大会要項，71-74.

Ⅲ．言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査から

第2章において、言語障害教育の専門性の維持・向上・継承に関する資料を得るために実施した、言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）への調査の概要、結果について述べた。

この調査の中で、専門性の維持・向上・継承とは直接には関係しないこととして、「ことばの教室ならではの専門性を活用して、地域や校内において行う活動・取組について、積極的に取り組んでいる教室の情報」についての記述を依頼した。ここでは、この項目の結果を述べる。

1. 結果

この質問は、各都道府県内において、ことばの教室の専門性を活用して、地域や校内に向けた活動に取り組んでいる教室の情報を得て、ことばの教室の役割を検討するための材料を集めたり、必要に応じて該当する教室から詳細を収集したりすることも踏まえて尋ねたものである。

具体的な学校（教室）名が記述されている回答、地域名が記述されている回答が多くあり、また、具体的な学校（教室）名等の記述はないが、行われている活動内容が記述されている回答等、24の事務局から回答があった。

類似した活動をまとめて示すと、以下のようになる。

- ・学区内の幼稚園と連携した早期教育相談活動
- ・市内の入学予定者の言語（構音）検査の実施
- ・ことばの教室を事務局とした地域の専門家（言語聴覚士等）を交えた組織での相談会の開催
- ・ことばの教室を中心とした療育キャンプや宿泊学習の実施
- ・全校児童に対する発言・発表ができるようにするための取組
- ・校内の言語環境整備（子どもが言語に興味をもったり、言語力を高めたりするための資料の掲示）
- ・地域の教員への研修会の開催
- ・地域の教員や保護者への理解啓発活動

2. 小考察

回答のあった活動をみると、就学前の幼児を対象としている活動と、学齢児を対象としている活動とに分けることができる。

多かった活動内容は、言語（構音）検査や読み書きに関するアセスメントの実施、幼児も含めた教育相談の実施であった。ことばの課題が幼児期から明らかになってくることから、言語障害教育の専門性が地域で活用されていることが考えられる。

また、校内や地域の教員への研修会の開催や理解啓発活動を行っていることは、特別支援教育の専門家としても、その役割を求められているとも考えられる。

IV. 研究協力機関・研究協力者による取組

ここでは、本研究の研究協力機関及び研究協力者の取組のうち、校内や地域に向けた活動に関して、本研究所の研究分担者等と意見交換しつつ進めている3校のことばの教室（D小学校、E小学校、F小学校）の状況について取り上げる。D小学校では、ことばの教室が主に校内で取り組んでいる活動について、E小学校では幼稚園との連携を模索している活動について、F小学校では地域の特別支援教育の資源の一つとして活動している取組について触れる。

1. D小学校

D小学校では、障害の有無に関わらず、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指し、インクルーシブな学級・学校づくりに力を入れている。しかし、同じ場で共に学ぶことだけで、授業を理解でき、学習活動に参加している時間に達成感を持つことができ、充実した時間を過ごし、生きる力を身に付けることは難しい。そこで、多種多様な支援を必要とす

る多数の児童に対し、またインクルーシブな学校にしていくためにも、ことばの教室がどのような役割を持てるか、どのようにかかわっていったらよいかを校内研究として取り組んできた。ここでは、校内研究を含め、自治体内の3校の小学校や地域にどのように入り込み、つながっていったのかの実践を報告する。

(1) ことばの教室の概要

D小学校は、全校児童606名、学級数は、通常の学級が19、知的障害特別支援学級1、情緒障害特別支援学級1、肢体不自由特別支援学級1である。ことばの教室（言語障害通級指導教室）の担当教員は1名で、地域で唯一のことばの教室である。他の通級指導教室は設置されていない。D小学校の通級対象地域の人口は約2万8千人である。

ことばの教室の対象は言語障害だけでなく、LD、ADHD、自閉症、難聴、緘黙のある子ども、日本語指導教員の付かない外国籍の子どもも受け入れ対象となっている。

(2) 校内での取組や連携

①通級児童在籍校との連携

担当者は、その日に通級する在籍校の児童には、ことばの教室来室カード（写真1）を渡しに行き、クラスのみんなに挨拶をする。通級児童だけでなく、在籍学級の児童が、ことばの教室担当者を知り、通級児童が通級しやすい環境を作るようにしている。また、通級していることを隠したがる児童は、担任にこのカードを渡し、担任が上手に送り出すように配慮してもらっている。

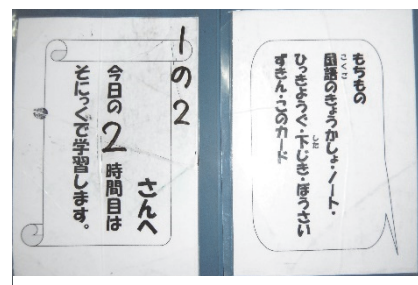


写真1 来室カード

a. 座席の配慮と座席表の作成

通級児童の座席は、学級の他児の様子がわかり、良いモデルをみて行動できる席や、支援が入っても他児には見えずプライドを傷つけずに済むような席になるようにしている。在籍学級担任から相談があれば、席替えの時に、在籍学級担任とことばの教室担当者が連携し、どの場所がその子にとって適切かを一緒に考えて座席表を作成している。

b. 支援体制を細かく記載した座席表の作成

座席表には、必要な支援を記載し、それを踏まえた配慮を行うことで、通級児童だけでなく、支援を必要とする他の児童にも支援員の適切な支援が受けられるようになり、有効であった。このような座席表は、担任からだけでなく、支援員や他の教員にとっても、どの子にどのような支援をしたらよいかのわかりやすく、適切な支援の手を差し伸べることができる方法である。

c. Y-Pアセスメント（自己肯定感や対人関係などをアセスメントするプログラム）

D小学校では自己肯定感や対人関係などのアセスメントに横浜市教育委員会作成の横浜プログラムを利用している。横浜プログラムの「Y-Pアセスメント」は、学級や子どもの課題を把握し、改善できるように作成されている。この結果を個々の支援の目安としている。

結果や評価は、どの教員も見ることができ、教育相談コーディネーターを中心にその子に関わる担任や学年、専科、支援員、自治体の心理士など必要に応じたメンバーが集まり、ケース会を開いている。

ここで、事例にあげるC児は、就学前に教育相談があり、1年生入学と同時に、ことばの教室に通級し始めた。「話すことばがはっきりせず、正しく伝わらない。」「自分の思いで勝手に話すために相手に嫌がられる。」「幼稚園でトラブルが多かったこと」などが主訴として挙げられた児童である。

C児は、「Y-Pアセスメント」では、「低自己評価群」であった。この位置にいうことは、自己肯定感は低く、マイペースで行動し、仲間になかなか入れないということを表している。日常生活においても「体操服の着替えに時間がかかる」、「授業の切り替えができない」、「教室移動の時、並ぶことができない」等、色々な面で支援や声掛けが必要な児童である。1年生を迎える会に向かう廊下の会話で「行っても意味ないし」と言い、悪天候のため、やっと行けたプールの後の来室時の会話では「楽しくないし」と語尾に「～ないし」を付けたネガティブな発言が多かった。動作は遅く、マイペースではあるが、やればできる力をもっていることを担任と確認し、その力を発揮できるよう応援したいと連携をとった。

国語の教材『おむすびころりん』の学習では、「おむすび、つづみ、ねずみ」など、正確に発音ができないところの録音を聞いて、単音から口形や舌の位置に気を付け、正しい発音の獲得を目指したところ、クラスでの音読チャレンジに積極的にチャレンジできるようになった。個別の練習の効果が日常の会話や生活に般化できることをめざし、担任との連携を大切に今後も支援していく必要があるだろうと考えている。

自分が発表する「くじらぐも」の場面をノートに視写し、くじらぐもの声は低くゆっくり、子どもたちの声は元気よくななどの注釈をつけ、録音した自分の音読を何度も聞き返し、くり返し練習した。その「くじらぐも」の音読発表会のがんばりは、担任もクラスのみならずも認め、大きな拍手をもらって自信につながったようである。このような児童の自己肯定感を高めるために、自信を持ってポジティブな意欲を育てていけるような支援・指導が必要であると考えられた。

C児はことばの教室に通級して2年目である。登校しぶりも減り、自分の意思で行動を起こし、支援がなくてもなんとかしようとする姿が見られるようになった。まだ、低自己評価群の中にいるが、人との関わりを意識し始め、休み時間の友だちとの関わりも広がってきていることを確認できている。ことばの教室での個別の指導がC児の自信に繋がり、在籍級での居場所、居心地良さを感じることができるようになってきているといえよう。

②通級児童在籍級の担任以外との連携

a. 心理教育相談員からの情報の活用

子どもの状況によっては、心理教育相談員に発達検査をしてもらい、その結果から、担任と連携を取りながら、その子にあった支援ができるように心がけている。検査の結果や

評価をケース会議で共有し、関わりのある教員からの支援を得られるようにしたり、保護者に情報を伝えたりしている。

例えば、先述のC児は、就学前から何度か心理検査をしているが、その結果のみで、今後どのようにしていったら良いのかの対策を、保護者は聞いたことがなかったとのことであった。C児は短期記憶の弱さを補うため、自分で書き取る習慣をつけ、書いて残すことにより、自発的な行動に移せるようになってきた。体育のルールを理解不十分さからのトラブルやかんしゃくも、メモをとることやスモールステップでの個別の指示や対応により、減ってきている。しかし、学年があがるにつれ、複雑な人間関係や難しくなる学習内容から、さらに、自尊感情を持てるように支援することが重要だと考えている。

b. 校内・校外との連携

C児にかかわる人物や期間について図3-4に示した。C児1人に対して、多くの支援の手が差し伸べられている。

- ・教育相談コーディネーター（D小学校では専任で1名配置され、相談やカウンセリングなどを行っている。）
- ・学校心理士（教育委員会に所属し、依頼すると検査や相談に応じてくれる。）
- ・学習支援員（自治体で配置している支援教育補助員）
- ・自治体の子ども育成課（子ども育成課の学校担当）

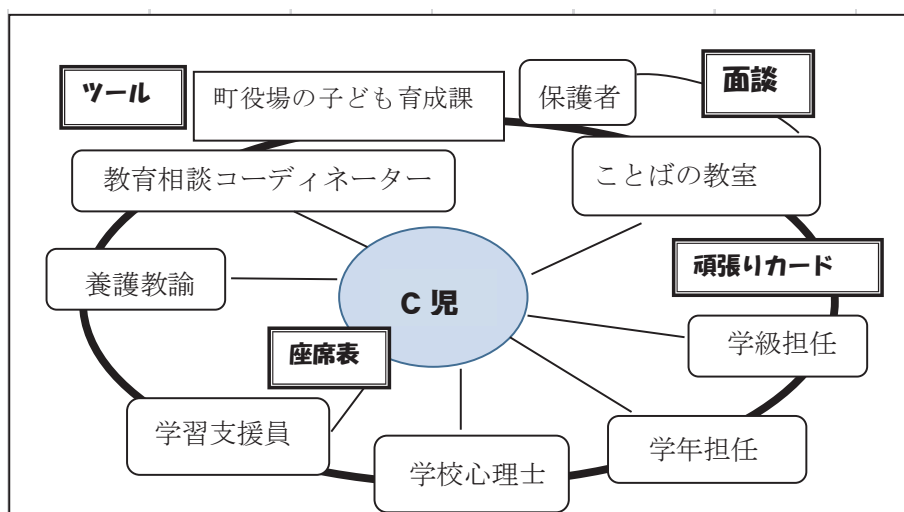


図3-4 C児にかかわる人物や機関

これだけのたくさんの支援を有効に活用するために、ことばの教室担当が、学級担任や保護者と連携をとり、コーディネーターの役割を果たし、C児にとって学校が楽しい場所になり、充実した学校生活が送れるようになったらと実践してきた。

(3) 学校の中で「共に学ぶ」ための取り組み

①「聴く聞くドリル」を使った指導

1年生の3学級に対して、朝のモジュール^(注)の時間を使って聞くことについて指導した。「5分間、座って、耳・目・心を使って聞くことができる」を目標とした。

注) 朝のモジュールとは、毎週火曜・木曜の朝に、1/3単位時間のモジュールとしたもので、学級活動やクラスの時間として使うのではなく、学習の時間とするものである。

聞く力は、読む力、話す力、そして最終的に書く力につながり、「ことばの能力」を高め、学力を高めるための第一歩になる。教室の中で、座って授業に参加する態勢を1年生の時点で、身に付けさせたいと考え、継続的にこのモジュールの時間を使って学習することに取り組んだ。この教材は年齢別に3冊の3段階で構成され、BOOK1の5歳からスタートし、ステップアップしていく学習である。

表3-1 BOOK1の6歳の目標点数をクリアした人数(%)

クラス \ 回	1	2	3	4	5	
1年1組	94	100	97	100	96	支援級児童も参加
1年2組	83	93	93	81	87	
1年3組	100	100	100	96	96	支援級児童も参加

ことばの教室に通級している児童は、事前に説明をして練習しているため、教室では、自信を持って、率先して取り組む姿が見られた。遊びの要素のある「聴く聞くドリル」に喜んで取り組めたため、通級児童だけでなく、学級に在籍する支援が必要な子どもにも「できる」という達成感を持たせることができた。

②生活科の学校探検

学校探検の教室めぐりの時、ことばの教室に来室し、ことばの教室がどんなところか、どのような時に通級するのかを説明し、「ことばの教室はことばの保健室」と説明している。1年生に通級児童がいる場合は、クラス全員でことばの教室に来室してもらい、教室紹介と通級の理解を促すようにしている。

③特別支援学級との連携

D小学校の特別支援学級には、言語の指導が必要な児童が多く在籍している。これらの児童のニーズに少しでも応えられるように、特別支援学級の授業をTT体制にして、ことばの教室担当がT2として、学級にはいつている。

具体的には、右麻痺のある児童、音声言語のない児童、構音障害(サ行、しゃ、しゅ、しょが言えない)のある児童に対して、お口の体操、呼吸法(鼻呼吸)、発音・発声法の指導、長息君(ロングブレス)、谷川俊太郎の「あたしのあ あなたのア」で言語指導(一音でもことばに)をしている。TT体制で指導することにより、児童だけでなく、特別支援学級の教師に対してもことばの指導の理解を図っている。

④在籍学級担任への研修会

自治体内の3小学校の通級児童の学級担任に対して研修会を実施している。内容は、ことばの教室について、言語障害について、通級児童の状況について、通級システムについて、教材紹介やことばの教室での活動等であり、通級する児童と接する際の参考としても

らっている。

⑤校内職員研修会

D小学校の職員全員に、ことばの教室の紹介を通して理解を図っている。内容は、ことばの教室について、言語障害について、D小学校の通級児童の状況について、通級システムについて、教材紹介やことばの教室での活動等であり、通級する児童と日々接する際の参考としてもらっている。

⑥ことばの教室通信

毎月初めにことばの教室通信を、通級児童保護者、D小学校教職員、他校通級児童の担任に配付し、ことばに関すること、コミュニケーションに関することを情報提供している。

(4) これからのことばの教室担当者ができること、すべきこと

学校の中で、担当者がやれることには限りがある。だからこそ、どこを受け持つべきなのか、限られた指導時間でやれることは何なのかを整理し、ことばの教室の担当者だからこそできる言語面での関わりと支援を行いたいと思っている。ことばの教室が心のよりどころになり、子どもたちの主訴が改善され、自己肯定感を持ち、楽しい学校生活を送れるように後押しをしたいと思う。

そして、自校の教職員間や自治体内の学校の教職員、子どもと関わりのある機関と連携をとり、協力して、その子に合った個別の支援ができるようコーディネートしていくことがことばの教室の担当者ができる第一歩なのではないかと考えている。

2. E小学校

(1) ことばの教室の概要

E小学校のある自治体は、県の中央部から離れており、隣県と隣接している人口約2万7千人の水田が広がる地域である。幼稚園2園、保育所12園、小学校14校、中学校2校が設置されている。E小学校のみに通級指導教室が設置されており、ことばの教室（言語障害通級指導教室）とLD通級指導教室が設置されている。ことばの教室は2名の教員が担当している。中学校に、通級指導教室は設置されていない。

平成28年度では、小学生33名（自校22名、他校11名）が通級しており、他校から通級している子どものうち、自治体内の小学校からの通級児童は7名で、4名は隣接の町から通ってきている子どもである。

教室では、言語障害のある子どものほか、難聴、緘黙のある子どもを指導している。また、幼児の相談も行っている。

(2) ことばの教室の活動

通級している子どもの指導に関して、在籍している通常の学級の担任との情報交換や授業参観を行っている。また、設置校内の就学委員会委員や保護者との面談も行っている。ことばの教室内の校務分掌等は教室の担当教員で対応しており、特別支援教育コーディネーターも教室の1名が担当している。

地域との関わりは、教室担当教員のうちの1名が主に担当しており、在籍校訪問の際には、通級児童以外の子どもの指導・支援や相談にのっている。

自治体では、「子育てにやさしいまちづくり」を目指しており、乳幼児健診後のフォローを大切に、幼稚園、保育所、子ども発達支援センター、子育て支援センターなどでの相談を受け付けている。ことばの教室では、これらの関係機関と連携して保護者への相談に対応したり、未就学児のことばの相談に応じたり、発達支援センターや幼稚園・保育所の気になる子どもに関する情報交換を行ったりしている。

さらに、他校の校内研修会において特別支援教育の説明を行ったり、子育てや特別支援教育に関する研修会で発表したり、教室だよりやパンフレットを配布したりして、理解啓発を進めている。

自治体では、教員の特別支援教育における資質向上に向けて、幼保小連携研修会や特別支援教育研修会、サポート学習会を年2～3回ずつ実施している。E小学校のことばの教室は、通級児に対する日々の指導・支援に取り組む一方、自治体の子育て支援の充実に向けた取組の中で、就学前の子どもの相談に応じる等の活動を行っている。研究協力を進める中で、幼稚園や保育所等が、ことばの教室にどのようなことを期待しているのかをアンケート等で探った。本稿では、その結果を紹介し、今後のE小学校ことばの教室が担える事柄を検討していく。

(3) 幼稚園・保育園のニーズ調査について

①本調査の目的

上述したように、ことばの教室では、幼稚園・保育所・子ども発達支援センター・子育て支援センターなどと連携して保護者への相談に対応したり、未就学児のことばの相談に応じたりしている。本調査では、幼稚園・保育所等が「ことばの教室」にどのような事柄を求めているかをアンケート調査により明らかにし、今後のことばの教室の担う事柄を検討していくことを目的とした。

②調査の方法

調査対象は、自治体内の幼稚園・保育所及び療育機関の計16機関を対象とした。調査は、平成28年2月に調査用紙を配布し、回答はFAXにて返信するよう依頼した。調査用紙は、表3-2に示すとおりである。また、ことばの教室のパンフレットも同封した。

③調査の結果

11機関から回答があった。そして、全ての機関がE小学校にことばの教室が設置されていることを知っていた。また、ことばの教室の対象児童や指導内容について、知っているという回答のあった機関は4機関であり、7機関は知らないという回答であった。

今後、ことばの教室と連携するとしたら、

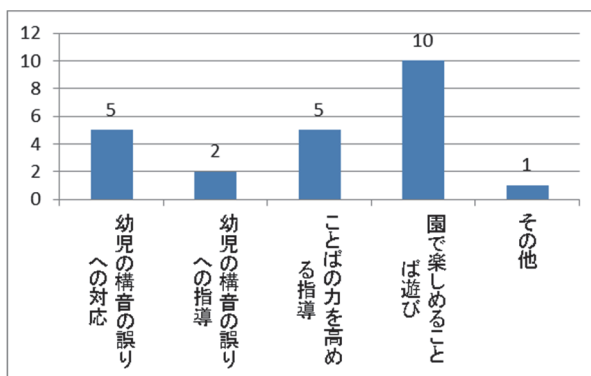


図3-5 ことばの教室との連携希望内容

どのようなことを希望するかを尋ねたところ、図 3-5 に示すように、園で楽しめることば遊びに関する希望が 10 件で最も多かった。

また、ことばの教室に限らず特別支援教育に関して小学校と連携を図っていききたいことについて、図 3-6 に示した。図 3-6 のように、卒園児のその後について知りたいことが最も多く 8 件、入学までに必要な力についての説明が 7 件であった。その他に

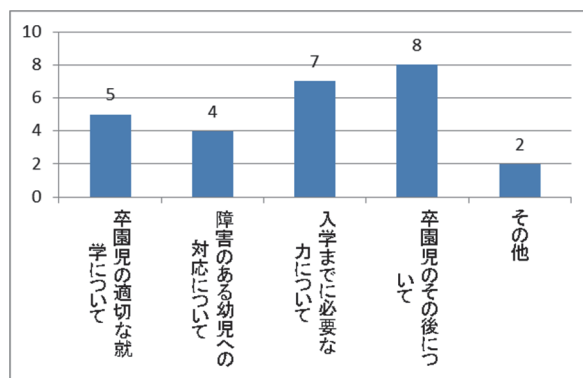


図 3-6 小学校との連携希望内容

は、「幼保小連携はあるが、子どものことを話すのに時間が足りない。移行支援シートを使って丁寧に説明する時間がほしい」というように個々の子どもに対して丁寧な説明時間の確保を求める記述があった。

④まとめ

自治体では、特別支援教育の充実を図ることを目指して、幼稚園・保育所と小学校との連絡研修会を年 3 回実施したり、特別支援教育に関する講演会や研修会を行ったりしている。しかし、「ことばの教室」が対象としている児童や指導内容について十分に理解していないことが明らかになった。その一方で「連携をしたい」という思いがあることも分かった。そこで、今後は、幼稚園・保育所や療育機関に対して「ことばの教室」に関する理解を深める取組が必要であると考えられた。

(4) ことばの教室の取組について

上述したアンケート結果を踏まえて、ことばの教室では、以下の取組を行った。

①自治体内の幼稚園・保育園・小学校連携研修会での「ことばの教室」についての紹介や説明、啓発発表等

②ことばの教室のパンフレット配布（配布先は、自治体内の幼稚園・保育園・療育施設・小学校等）

③療育機関の保護者研修会での「ことばの教室」についての説明発表

①を実施後、自治体内の小学校から、1 年生児童の様子を参観してアドバイスがほしいという依頼があった。その小学校を 2 回訪問し、授業参観を実施し、参観後に担任と支援の在り方について話し合うことができた。

幼稚園・保育所や療育機関が「ことばの教室」への理解を深めることは、保護者の「ことばの教室」の理解につながっていくと考えられる。保護者が「ことばの教室」の理解を深めることにより、教室が就学に際しての一つの選択肢になるのではないかと考えている。

ここ数年、就学時健康診断後の「ことばの二次検査」の出席率が高まっている。「周囲の保護者に聞いてきた」と話す保護者には、二次検査をととてもスムーズに行うことができ、「ことばの教室」の利用についてもスムーズに受け入れられている。また、「特別支援学級を利用したほうがよいかどうか」と相談される保護者もいる。この相談に対しては、こ

とばの面から考えられる就学後の課題について、丁寧な説明を心掛けている。そのために、より専門性を高める必要性も感じている。

平成 28 年度には、上記①から③の取組に加えて、児童支援員の研修会での、子どもの見方や支援の在り方について事例を発表し、その具体的ななかかわり方を紹介した。さらに、教育委員会からの依頼で、健診実施後のフォローに欠席した就学児に対して、ことばの二次検査だけでなく、発達検査も行った。

これらの取組をことばの教室を中心にして図示すると、図 3-7 のようになる。自治体内には、特別支援学校が設置されておらず、ことばの教室は特別支援教育の拠点として活動していることになる。また、「ことば」という気づきやすく、気になる面についての相談場所としての利用も増えてきている。

今後も、ことばの教室として地域の必要性にできるだけ対応し、子ども一人ひとりがいきいきと過ごせることができるよう支援したいと考える。そのためには、担当者が替わってもことばの教室の専門性や役割が変わらないようにする手立てを行っていく必要がある。



図 3-7 E 小学校ことばの教室を中心とした関係機関

表 3-2 幼稚園・保育園のニーズ調査票

	質 問	回 答
1	E 小学校に、ことばの教室が設置されていることを知っている。	ア 知っている。 イ 知らない。

2	ことばの教室の対象児童や指導内容について知っている。	ア 知っている。 イ 知らない。
3	★ 2で、「ア 知っている。」と回答した場合のみ 知っている内容について、お書きください。	自由記入
4	今回、同封したパンフレットをご覧になって、今後、ことばの教室と連携するとしたら、どのようなことを希望されますか。	ア 幼児の構音の誤りへの対応について イ 幼児の構音の誤りへの指導について ウ ことばの力を高める指導について エ 園で楽しめることば遊びについて オ その他
5	希望された連携が可能であれば、実際の連携を行うことを希望されますか。	ア 希望する。 イ 希望したいが、日程的に難しい。 ウ 希望しない。
6	その他、ことばの教室に限らず、特別支援教育関係で、小学校と連携を図っていきたいこととして、どんなことを希望されますか。	ア 卒園児の適切な就学への連携について イ 障害のある幼児への対応について ウ 入学までに必要な力についての説明 エ 卒園児の経過についての報告連携 オ その他（自由記入）

3. F小学校

(1) 教室の概要

F小学校がある自治体は、近隣の大きな都市に通勤する人が多い人口約12万人の郊外型住宅都市である。公立こども園と幼稚園が12園、保育所が19園、小学校12校、中学校8校が設置されており、そのうちのF小学校には、唯一、ことばの教室（言語障害通級指導教室）が設置されている。

F小学校のなかに設置されている教室としては、主に就学前の年長児を対象とした「ことばの教室」と小学生を対象としたことばの教室（通級指導教室）があり、通級指導教室の分室のような形で、小・中学生を対象とした通級指導教室が校外にある自治体の教育支援施設の一部に設置されている。これらの3つの教室を5名の教員で担当し、運営している。

幼児を対象としたことばの教室と小学生を対象としたことばの教室（通級指導教室）では、言語・コミュニケーションの指導や相談を主に行っており、校外に設置されている通級指導教室では、学習・生活・行動等の指導・相談を行っている。平成28年度には、小学生123名（自校30名、他校93名）が通級しており、幼児は34名を指導している。また4名の中学生の相談を行っている。

これらの教室では、言語障害の子どもほかに、LD・ADHD・自閉症の子どもや場面緘黙、不登校の子どもを指導している。中学校に2校と小学校に1校の難聴特別支援学級が設置されているため、難聴の子どもは指導していない。また、情緒障害の通級指導教室は設置されていない。

(2) 自治体とことばの教室との連携

F小学校のことばの教室は、自治体唯一の言語障害通級指導教室として、多様な特性を持つ子どもたちに対応している。自治体には、特別支援学校が設置されていないため、言語障害に限らず、また、学校教育にとどまらず、医療や福祉の領域とも連携を図りながら、自治体における特別支援教育に関するセンター的機能を発揮して、子どもの支援の充実に寄与している。

①通級している子どもへの指導に関する連携

通級している子どもの指導に関して、在籍している通常の学級の担任との面接や学級訪問、在籍学級の担任者会などを行っている。また、通級児童が関わっている関係機関との情報交換や保護者との面談を行っている。教室の通信、保護者会の通信、校内の特別支援教育の啓発に向けた通信など、各種の通信を発行することで言語障害教育をはじめとする特別支援教育への理解啓発を行っている。

②自治体における活動

F小学校のことばの教室の担当者は、該当校の校長からの依頼を受けて巡回相談を行い、言語障害の有無にかかわらず、通級児童以外の子どもの指導・支援や相談にのっている。日本語が不自由な外国人児童生徒に対する教材の開発や作成を行い、他校に設置されている日本語教室の指導に対する支援も行っている。支援の範囲は学校教育に限らず、学童保育所の児童支援のあり方についての相談を受けたり、学童保育職員への研修会や、幼稚園の加配担当職員への研修講座を自治体のこども課からの依頼により実施したりしている。

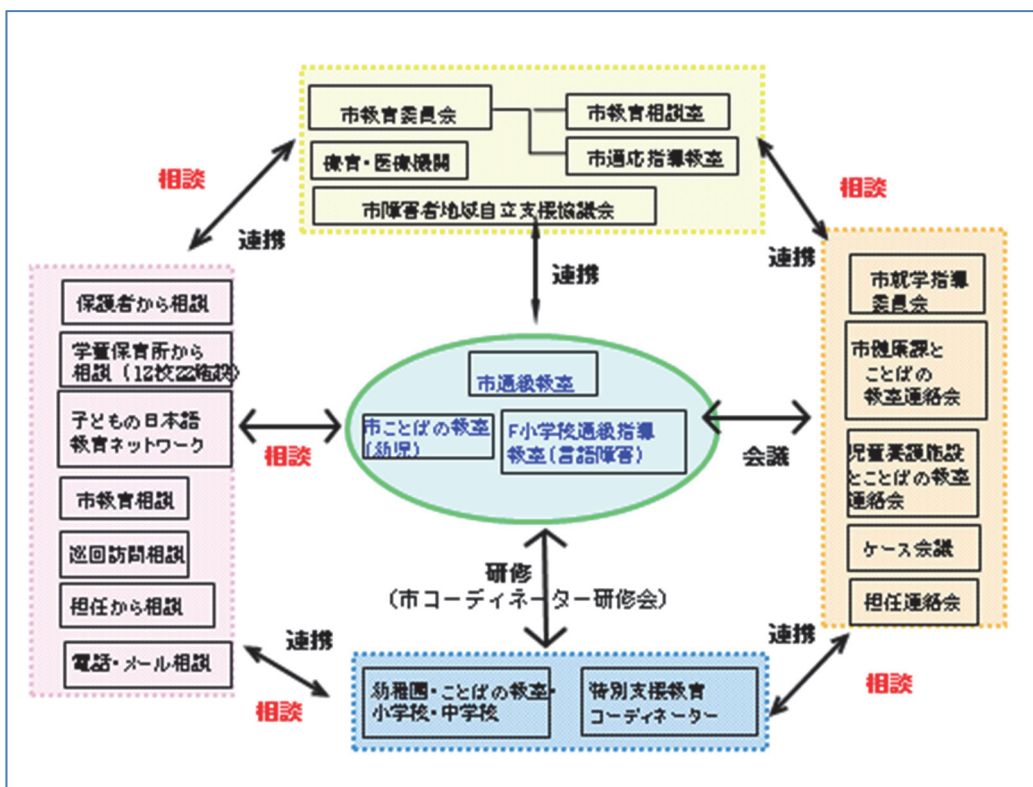


図3-8 F小学校ことばの教室の関係機関

また、子どもサポートセンター・放課後等児童デイサービス・児童養護施設における困難事例への助言を行ったり、ケース会議を行ったり、関係機関との連絡会を実施したりしている。さらに、自治体の就学指導委員会や障害者自立支援協議会こども支援部会には委員として出席し、個別のニーズや課題を地域の課題として検討する場に参加している。

このような活動状況から、担当者の個々の技量を高めるために、県の難聴・言語・発達障害研究会通級連絡会に出席したり、自治体のコーディネーター研修会に参加したりしている。コーディネーター研修会では、自治体統一版の「個別の教育支援計画」を作成しており、その専門委員に教室から3名が選出されている。

これらの活動に関して、関係機関を整理して示すと、図3-8のようになる。これらの活動は、ことばの教室が、地域の相談や支援を一手に引き受けるということの意味するわけではなく、他機関との役割分担をしながら、あくまでも地域資源の一つの機関として行っていることである。

(3) 事例

ここでは、ことばの教室がセンター的機能を発揮しながら、幼児から高校生になるまで、ことばの教室・通級指導教室が関わった事例について報告する。

①初回面談（幼稚園の年長児のときのインテークから）

対象児（以下、D児とする）が、初回面談に訪れたのは幼稚園の年長のときであった。D児は、吃音（連発型）を持ち、幼稚園で友だちや先生と話しにくいということだった。

始語が1歳1か月、二語文1歳5か月、始歩が1歳3か月と、生育歴では遅れはなかったが、生まれたときから不安が強く、内気だったという。

2歳半から私立幼稚園のプレ保育に参加したが、3回目でも慣れなかった。登園はするのだが、帰宅した後に暴れることがあった。近所の友だちと個別だと遊べたが、3人以上になると、好きではない遊びには誘われても参加できなかつたり、一緒に遊んでいた友だちのおもちゃをとってしまつたりして、うまく「ごめんなさい」が言えなかつたりした。

年少、年中のときは、園で椅子や机が決まっている製作の時間だと落ち着いていたが、お遊戯や読み聞かせでは、落ち着きがなく、混乱すると唐突に服を脱ぎ出したり、口に唾液をため込んだりしていた。

初めて吃音を確認したのは、校区内で引っ越した後の4歳終わり頃だった。まわりの勧めもあって、病院を受診し、相談したが、様子をみましょう、ということだった。

②年長の様子

年長になり、家の外ではあまり話さなくなつた。着る服の感触が嫌だつたり、給食は白いご飯しか食べなかつたり、という感覚の偏りが感じられた。また、黒色が好きで、絵を真っ黒に塗つたり、部屋の中でぼうしが脱げなかつたり等のこだわりがみられた。「分からないときは、友だちについていきなさい」と家族から言われると、相手が困っているにもかかわらず、無言でトイレの中までついていくという行動をとり、トラブルになることもあった。

保護者とD児の担任、D児が在学する幼稚園の特別支援教育コーディネーターとの教育相談を中心に支援を行った。吃音について「話せないときは、D児に発話を強制しない」、「吃音のときは見守る」という共通理解をおこなった。また、D児が困っていることは、吃音もさることながら、集団活動に参加しにくい、状況認知の偏りなど多岐にわたるものと想像された。したがって、心理的な支援とともにソーシャルスキルの支援も合わせて必要となるので、担任や保護者が単独で抱え切れるものではなく、それぞれが、孤立せず手をつないでD児を支援していくことを確認した。

ことばの教室で実施したWISC-Ⅲ知能検査の結果は、FIQは境界域でVIQとPIQに有意差があった。群指数では、知覚統合(P0)だけが有意に落ち込んでいた。VIQとPIQの間には5%水準で有意な差があった。この結果から、視覚的な情報処理や読み書きの苦手さが考えられた。K-ABC心理教育アセスメントバッテリーの結果は、継次＝同時＝習得度＝認知処理(有意差なし)ですべて正常範囲内におさまっていた。

③ 1年生の様子

1年生に就学して、月1回程度の通級指導をすることになった。本児は他校通級のため、担任との連携は、4月下旬に担任連絡会を設定して、本児の対応について直接話し合った。

また、D児と父親との様子を見た母親が、父親も子どもの理解が必要と判断し、両親揃って通級指導教室での教育相談を受けることになった。両親には、心理検査の結果から、認知面でアンバランスを有していることを伝え、話したことがD児に理解できていないと判断したときには、箇条書きでシンプルに書いて知らせる等の視覚的支援を勧めた。

D児が、通級指導の際にトランポリンに夢中になっている様子を見て、保護者は、さっそく体操教室に申し込んで、通い始めた。自分のペースで技を習得していくことができ、時間の終わりには、ビデオで撮影された自分の技を見ることができるのも楽しみにつながったようだった。体操教室の担当者とは、電話で本児についての情報交換を行った。

2学期には、表情が柔らかくなり、動作もロボットのような硬さはなくなった。国語の音読テストでは、教室内でクラスの友だちに聞こえるぐらいの声の大きさを音読ができた。それがきっかけとなって「仲良しの友だちに話してみたい」と言い出し、教室で初めて話すことができた。その後、D児の家に友だちを招き、友だちの前で母親に「おやつ、ちょうだい」と恥ずかしそうに言うことができた。これらの一連の出来事は、担任から庁舎内メールで、通級指導教室へ連絡が入った。

④ 2年生の様子

2年生の担任は1年時の担任が持ち上がりだった。係活動では、整頓係になり、毎週月曜日の帰りの会に一人で「整理整頓をしましょう」と言うことができた。2月に音楽劇学年発表会があり、D児がどう参加するかについて、事前に保護者から相談があったが、「先生や保護者から参加の仕方について一義的に決めることはやめよう」と保護者と確認した。その後、担任がD児と参加の仕方について話し合って決めた。そして家庭では、せりふが言えたら、お楽しみになっているファーストフード店に家族で行き、お祝いをするなどを

決めた。音楽劇学年発表会では、少し早口であったが、せりふを言うことができた。

⑤ 3年生の様子

3年生になりクラス替えがあり、担任も替わった。保護者も、D児も新しい出発がきれるか不安を感じていたが、昨年度うまく関係をとれた子どもたちの何人かが一緒のクラスだったこと、4月中旬に通級連絡会をもち、通級担当者からD児の新担任にアセスメント結果や今までの経緯を伝え、D児の関わり方や指導方針について共通理解を図ったことなどから、順調なスタートが切れた。

相手の家に出かけていって遊べるようになっていたり、学級の係を自分で決めることができるようになっていたりした。運動会の練習も混乱することなく進み、運動会を終えることができた。その過程でクラスの友だちともふれ合う機会も増え、中間休みや昼休みにクラス遊びに参加することができはじめた。また、おとなしい子どもだけでなく、活発な子どもとも話せるようになった。

3学期に学級訪問をした様子では、座席順や予告された箇所の音読やせりふを言うことは、クラスだけでなく、学年全体の前でもできるようになっていた。休み時間には学級遊びにも参加できるようになった。担任の先生には、単語でコミュニケーションをとれるようになった。友だちを2～3人家に招待して遊んだり、友だちの家に行き異年齢の5人ぐらいの仲間と遊んだりすることができるようになった。

⑥ 4年生の様子

クラブ活動が始まり、パソコンクラブに入った。1人1台のパソコンがあり、お絵かきソフトで紙芝居を作ったり、プレゼンソフトで簡単な動画を作ったりした。発表の場面もほとんどなかったため、吃音のことで困ることはなかった。この時期、D児は「ゲーム友だち」「体操教室での友だち」「犬の散歩友だち」と目的別の友だち関係を作っているようだった。用事があり友だちに電話をすると、吃音も出ずにスムーズに話すことができた。「顔を見なくていいから話しやすい」ということだった。

⑦ 5、6年生の様子

5年生になり、保護者やD児と話し合った結果、個別指導からグループ指導へ切り替えることになった。グループを組む2人の相手は、ともに医療診断はないが、コミュニケーションの弱さやこだわりを持つ、受け身型の男児である。グループのうちの一人から刺激を受け、ドラムを習うことになったり、漫画雑誌を読んだりするようになった。

6年生も引き続き、同じメンバーの3人でグループ指導をおこなった。5年生と違うのは、3人で指導中に、雑談が成り立つようになってきたことである。語頭音が「あーの、」と伸びる伸発タイプの吃音が出ることもあったが、グループの2人が急かすこともなく、温かい無視をして対応してくれたため、自然な会話のキャッチボールが行われるようになった。新聞社が主催したキャンプやスキーツアーに参加したが、初対面の小学生に、それなりに受け答えをして、トラブルもなかったとのことだった。心的距離が近い方がコミュニケーションに負担を感じるのかもしれない。

D児が通う小学校の卒業式では、証書授与の際に、マイクで一言メッセージを言うことが創立以来の慣例となっていた。この件に関して、通級指導の時間にグループの2人に、どんな作戦がいいか、D児自らが相談した。結論は「言いたいことを巻物に書いておいて、うまく言えないときはバサッと見せる」というものだった。卒業式当日は、マイクを握って思っていることを訥々と言えたとのことだった。

⑧中学校の様子

中学校での通級指導教室は開設されていないため、フォローアップとして教育相談を行うことになった。D児の吃音については中学校入学を機に受診した病院の言語聴覚士が支援し、学校生活や友だち関係の不安については中学校のスクールカウンセラーが対応し、通級指導教室には、定期的に通うのではなく、主に夏休みや春休み等の長期の休みにD児と面談する時間を設定し、必要に応じて保護者の相談を受けることとした。

中2のときに、保護者から相談があった。高校入試を控えて、塾通いを勧めているが、D児が難色を示しているので、どうしたらよいかということだった。塾での集団による授業では、D児にストレスを与えかねないので、個別塾やICTを使った通信教育もあることを伝え、メリットとデメリットを比較検討してみてもどうか、と助言した。D児と保護者で話し合った結果、ICTを使った通信教育を選択し、受験勉強に取り組むことになった。

中3になり、高校受験で、志望校選択について意見を求められた。中学校の担任や進路担当との話し合いでは、成績が伸びてきているので、当初、考えていた高校よりワンランク上に志望校を変更してはどうかと助言されたのに対し、D児自身が志望校を変更しないと言い張るとのことだった。その理由を教室で尋ねると、オープンスクールでの印象のよさと通学経路であった。オープンスクールで説明した生徒が、少しどもりながら一生懸命伝えようとしたことから、吃音があっても明るく高校生活を送っているという事実に触れ、D児がこの高校に行きたい、と思ったようである。また、通学時間が1時間以内で、乗り継ぎが複雑でないことも判断材料であった。志望校を変更せずに、入試に臨んだD児は、「先生、高校に合格しました。ありがとうございます」と電話をかけてきた。

⑨高校生の様子

高校に入学してから、保護者から相談が入った。D児がホームセンターのバックヤードのアルバイトをしたいと言ってきたがどうしたらよいか、というものだった。自分は接客が苦手だということがわかっているのに、緑化植物を扱うバックヤードの仕事を探してきたということだった。自分のことをしっかり理解できているD児を誇りに思ってください、と伝えた。

⑩本事例のまとめ

本事例は、ことばの教室・通級指導教室が、幼稚園や他校の在籍学級の担任と連携を取り、中学生、高校生になっても支援を行った事例である。この事例では、小・中学校等への支援や吃音のある生徒への支援、また保護者を支えるといった役割を果たせたのではないかと考えられる。

(4) まとめ

F小学校がある自治体は、特別支援教育に関する資源が少なく、幼児期や学童期における特別支援教育のセンター的な機能を言語障害通級指導教室が果たしていると考えられる。

紹介した事例の中学生以降は、吃音に関しては言語聴覚士、中学校生活に関してはスクールカウンセラー、通級指導教室では長期休業中に本人へのフォローアップと保護者への対応、という役割分担をして対応した。このような分担は、日常的に連携が図られていたからこそできるものである。また、体操教室は、通級している他の児童も通っていることから、担当者と連絡が取りやすかったこともある。このように通級児が関わっている地域の機関の関係者とは、通級児を介してネットワークを広げていくという日々の実践が重要であると考えられる。

4. 小考察

上記の3校のことばの教室は、ことばの教室に通級する子どもの指導・支援に取り組みつつ、それぞれの学校や地域において、障害のある子どもや配慮の必要な子どもに対する理解、支援の充実につながる活動を行っている。

D小学校のことばの教室は、自治体唯一の通級指導教室として、通級児童の指導・支援や通級児童の学級担任との連携を図りつつ、校内の特別支援学級や、第1学年の子どもの指導に関わるなど、ことばの教室担当教員としての専門性や、個のニーズに対応する視点から、積極的に校内支援の役割を担っている。D小学校のことばの教室の担当教員は一人であり、一人で通級による指導を担いつつ、校内に対して何ができ、どのように動くことができるのか、を提案している取組と言えよう。

E小学校のことばの教室は、通級児童に対する日々の指導・支援に取り組む一方、自治体の子育て支援の充実に向けた取組の中で、就学前の子どもの相談に応じる等の活動に取り組み始めている。幼稚園や保育所等が、ことばの教室にどのようなことを期待しているのかをアンケート等で探りつつ、ことばの教室が担える事項を検討し、取り組んでいる。この活動は、地域の早期からの教育相談や特別支援教育の拠点としての取組と言えよう。

F小学校のことばの教室は、5名の教室担当教員が、多様な子どもに対応している。言語障害に限らず、また、学校教育にとどまらず、医療・福祉の領域とも連携を図りながら、自治体レベルでの子どもへの支援の充実に関与している。ことばの教室が地域の相談・支援のセンターとして、一人の子どもに対して、長期間にわたる指導・支援に取り組んだ事例の紹介があった。地域における一貫した支援を支えている取組例と考えられる。

文献

横浜市教育委員会 (2010) . 子どもの社会的スキル横浜プログラム 個から育てる集団づくり 51. 学研教育みらい.

V. 考察

第3章では、インクルーシブ教育システムの構築に向けた学校・地域におけることばの教室の活動に関して、①ことばの教室活動状況調査、②言語障害教育に関する研究会の発表集録、③言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査、④研究協力機関・研究協力者による取組について、その結果を報告した。それぞれの結果からは、ことばの教室の活動に、それぞれの状況によって差があるものの基本的な活動は、共通していた。また地域の状況によっては、ことばの教室の活動に違いがあることも明らかになった。ことばの教室の活動に関して実践されていることについて整理し、考察する。

1. ことばの教室の基本的な活動

ことばの教室において、言語障害のある子どもを指導・支援する活動として、子どもに対する指導は基本である。各担当者はそれぞれに自分の資質を高めながら、子どもの指導にあたっている。そして、その指導を効果的に進めるためにも、保護者との対応を行っている。子どもの指導にあたっては、保護者に子どもの実態を正確に知ってもらい、子どもにとって今、必要なことを理解してもらうことが大切である。また、家庭と協働することも考えられ、保護者との連携は、ことばの教室担当者にとっては重要な活動である。

ことばの教室の多くは、通級指導教室であり、子どもは普段、通常の学級で過ごしている。そのため、在籍している学級の担任との連絡を密にしていくことも大切な活動である。ことばの教室活動状況調査からは、自校通級の子どもの場合約8割、他校通級の子どもの場合約4割が在籍学級の訪問を実施していた。在籍学級との連携の内容としては、通級児の実態を伝えること、通級において指導している内容を担任に理解してもらうこと、通級児の在籍学級における様子（学習場面や友人関係など）を把握すること等がある。これらを行うために、連絡帳を活用したり、在籍学級を訪問したりしている。

このようにことばの教室の基本的な活動としては、子どもの指導、保護者との連携、在籍学級との連携がある。これらの活動は、これまでも、これからも行われていくものである。

2. 校内におけることばの教室の活動

ことばの教室活動状況調査からは、ことばの教室担当教員が特別支援教育コーディネーターに指名されている教室は約4割あり、設置校の支援に関する委員会に関わっている教室が9割弱、指導している子ども以外の子どもの指導や支援についての相談を受けている教室が9割であった。

D校の取組でも第1学年に入り込んで授業を行ったり、担任の相談にのったり、校内で研修会を実施したりしていた。また、E校やF校のことばの教室では特別支援教育コーディネーターを担当していた。

このようにことばの教室の校内における活動は、対象としている子どもの指導にとどまらず、学級担任への支援をし、対象外の子どもの相談を受け、職員への特別支援教育や言語障害に関する理解啓発等の活動を行っていることが明らかになった。

ことばの教室での指導が主に個別の対応であること、そして在籍校訪問をするなど校内にとどまらず地域に出かけて行っていること等のことばの教室の活動から、通常の学級の担任とは異なる視点、いわゆる特別支援教育の専門家の視点をもって校内での活動を進めていると考えられる。インクルーシブ教育システムの構築にあたり、ことばの教室の専門性が、校内で大いに求められていると考えることができる。

3. 地域におけることばの教室の活動

地域の取組として、ことばの教室活動状況調査からは、言語障害教育に関係することとして、ことばに関する相談会の開催、地域への言語障害等に関する啓発等が挙げられていた。また、特別支援教育に関することとして、就学前のスクリーニング検査の実施や市内の幼児・児童・生徒の教育相談・支援や巡回相談・指導等が挙げられていた。

事務局調査の結果からは、子どもたちへの言語（構音）検査や読み書きに関するアセスメントの実施、幼児も含めた教育相談の実施等を行っていた。ことばの課題は、幼児期から明らかになってくることから、言語障害教育の専門性は、これらの活動に生かされていると考えられる。E校の実践は、幼稚園や保育所との連携を図る取組を報告しており、幼児期から学童期にかけての相談にことばの教室が取り組んでいる例である。

研究集録からも、ことばの教室が地域の支援システムにおいて果たす役割に関する報告が増えてきていることが明らかになった。

F校の実践では、地域の福祉機関等との連携を持ち、ことばの教室が特別支援教育のセンター的な役割の一部を担っているとも考えられる。

このように、地域においては、子どもの発達やことばに関わる専門家としての役割、特別支援教育の視点を有する教員としての役割を担っている状況がうかがわれた。

以上、3つの観点でことばの教室の活動を整理してきたが、これらの活動には、どのようなことばの教室の専門性が活用されているのか、それはこれまで言語障害教育の専門性としていた事項で対応できているのかについて、「第4章 総合考察」において検討する。

第4章 総合考察

—インクルーシブ教育システム構築に向け 「ことばの教室」が果たす役割—

- I. 言語障害教育の専門性と学校・地域におけることばの教室の役割
- II. 今後の課題

I. 言語障害教育の専門性と学校・地域におけることばの教室の役割

本研究の目的は、ことばの教室担当教員の言語指導等の専門性の維持・向上・継承をどのように図っていくのか、その方策を検討・構築すること、そして、ことばの教室が、地域において、インクルーシブ教育システム構築にどのような役割を果たせるのか、言語障害教育の専門性の活用の観点も含めて検討・整理することである。本章では、まず、言語指導等の専門性の維持・向上・継承を図っていく方策について整理し、言語障害教育の専門性とその専門性を生かしたことばの教室の役割について考察する。

1. 言語指導等の専門性の維持・向上・継承を図る方策

専門性の維持・向上・継承を図る方策としては、第2章で述べたように、研修会の実施が多かった。特に教員が主体となった研究会等が地域で組織され、独自に研修会等を行っている実態が明らかになった。その研修会では、言語障害の障害種の特性の理解や指導法の習得に関する内容が共通して見られ、内容や扱う障害種のバランス、経験年数の差、会員のニーズ等に配慮した研修会の工夫があった。

また、研修会以外では、先輩担当教員の指導場面の記録を取ること、先輩担当教員とペアでの子どもの指導や教室分掌の仕事をする事、自分の実践の記録を取り資料を読んで学びながら、自分の実践を報告すること、相互の経験を伝え合うこと、指導の引継ぎを工夫すること、教室内での指導を共有化すること、言語障害に関する解説・啓発冊子の作成や実践集録の作成をすることなどが挙げられた。小澤・高橋（2007）は専門性に関する調査を行っており、東京都内の通級指導担当者29名への面接調査により、通級指導担当者が必要とする研修として「教室内での研修」が最も多い結果を示している。「具体的な事例をみてもらう」とか「いろいろな意見を聞ける」等のメリットを挙げていた。また「専門家に自分の指導をみてもらう」という東京都独自の「専門家診断」を大事な研修としている担当者も多かった。

これらの取組は、教室内で複数の担当教員が居るために実施できることである。しかし、ことばの教室活動状況調査からは、全国の約4割の教室は、ことばの教室の担当教員が一人であった。このように一人で担当している場合、先輩教員からの指導を受けることは難しく、引継ぎ資料が唯一の頼りになる。当面の指導は、引継ぎ資料を踏まえて進めていくことができると考えられるが、その後の指導の展開で詰まってしまうだろう。このような状況下では、担当教員は、とにかく発信していくことが必要なのではないかと考える。教育委員会に問い合わせる、研究会の事務局に尋ねる、先輩に尋ねる、前任者に尋ねるなど、あらゆる機会を活用して自分の不明なことや困っていることを尋ね解決をしていくことが

大切だと考える。研究会組織では、会員相互の交流を深める工夫を行っていたが、担当教員が一人の場合、地域の研究会のスタッフと顔見知りになり、指導や活動について相談できるような仕組みを作っていくことは大切なことである。

2. 言語障害教育の専門性

言語障害教育の専門性としては、主な対象である構音障害、吃音、言語発達の遅れに関する知識やその指導内容・方法が中心と考えられるが、第2章で示したように、各都道府県事務局（代表校）調査では、他の障害に関する知識、子どもの理解、発達、心理、制度、関係機関に関する知識等、幅広く捉えている状況も見られた。構音障害、吃音、言語発達の遅れを中心とした知識やその指導内容・方法を主としながらも、ことばの教室が対象としている子どもの状態や障害種、校内や地域との関係の中で、求められる専門性の幅が異なることが考えられる。

藤井（2013）は内地留学経験のある4名の新潟県言語障害通級担当教師に半構造化面接を行い、内地留学後に担当者が重視してきた役割や専門性は、言語指導だけでなく在籍学級担任や保護者と協働し指導を行うことと認識しているとしている。また、中川・水町（2003）は、ことばの障害についての知識や指導技術といった「専門性」だけを重視するのでは不十分であることを述べている。吉田（2011）は、構音障害が主訴で通級を開始したが、音韻の課題がありLDも併せ持っていることが判明したケースやコミュニケーションの課題の背景にややネグレクト傾向があり、コミュニケーション以前に他者との関係性自体の修復が必要であったケース等も経験したという。主訴の解決だけを図ろうとしていたら、このような課題は見えてこなかっただろうし、主訴の解決も難しかったであろうと述べている。また、阿部（2007）は、単に発音の誤りが改善されるとか、話し方が流暢になるとか、かかわり方が上手になるということだけでなく、好きなことが増えるとか、自信がつくとか、積極的になるといったコミュニケーションの場面における子どもの行動面や心理面の変容がとても重要であるとし、そのためにその子が在籍する学級への働きかけを欠くことができない、としている。

全難言協（2002）では、特殊教育から特別支援教育へと変革があった際に、自分たちの専門性について次のように定義している。「専門性とは、単一の存在ではなく、感性、知識、技術、経験、職業倫理観や教育観、コミュニケーションの力等が互いに関連しつつ統合されたものです。開かれた専門性として互いに力量を高め合います。その為にも、相手と交

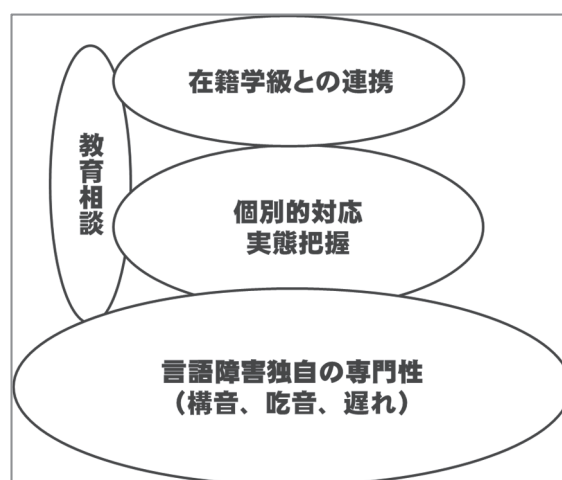


図4-1 ことばの教室の活動を踏まえた専門性

流する力、コミュニケーションの力が大切になります。」そして、担当者の仕事として、教育活動の側面、経営の側面、研修・研究の側面に分けて、具体的な仕事を示している。

これらのことから、言語障害教育を中心に指導を行っていることばの教室の専門性は、図 4-1 に示したように、言語障害独自の専門性が基本にありつつも、個別的な対応を行うことによる子どもの実態把握をする力量、そして、子どもが在籍学級で生き生きと生活できることを目指した在籍学級との連携など、幅広くとらえていくことが必要であると考えられる。

3. 学校・地域におけることばの教室の役割

ことばの教室が地域で取り組んでいる活動としては、第3章で示したように、言語障害に関する相談会の開催、言語（構音）検査や読み書きに関するアセスメントの実施、就学前のスクリーニング検査の実施や市内の幼児・児童・生徒の教育相談・支援や巡回相談・指導等が挙げられていた。言語に関する課題は、幼児期から明らかになってくることから、言語障害教育の専門性は、これらの活動に活かされていると考えられる。大塚・遠藤（2012）は、静岡県内の保護者からみた幼児ことばの教室の役割について、早期からのライフステージに応じた生涯にわたる支援が必要であり、「幼児ことばの教室」はその一端を担っていると指摘している。そして保護者からは、子どもの理解と障害認識が高まったこと、専門的な知識や情報を得たこと、保護者自身が子どもの指導や接し方について学ぶ機会を得たこと、子どもの障害や子育てについて気軽に相談できる場ができたこと、そして、保護者同士の交流の場ができたことなどの、肯定的な評価があるとしている。

これらの取組等を踏まえると、上述した「ことばの教室の活動を踏まえた専門性」（図 4-1）のうち、ことばの教室で個別的対応や実態把握を行っていることは、担当教員の教育相談力を高めていることにつながっていると考えられる。吉田（2011）が述べていたように、主訴は構音障害であっても、実態把握を丁寧に行っていく中で、子どもの本来の課題が見えてくると考えられる。この個々の子どもの実態を確実に把握できることばの教室担当教員が地域に求められていると考えられ、特に特別支援教育のリソースが少ない地域では、貴重な資源となっていると考えられる（図 4-2）。

また、阿部（2007）が述べているように、在籍学級との連携もことばの教室の重要な活

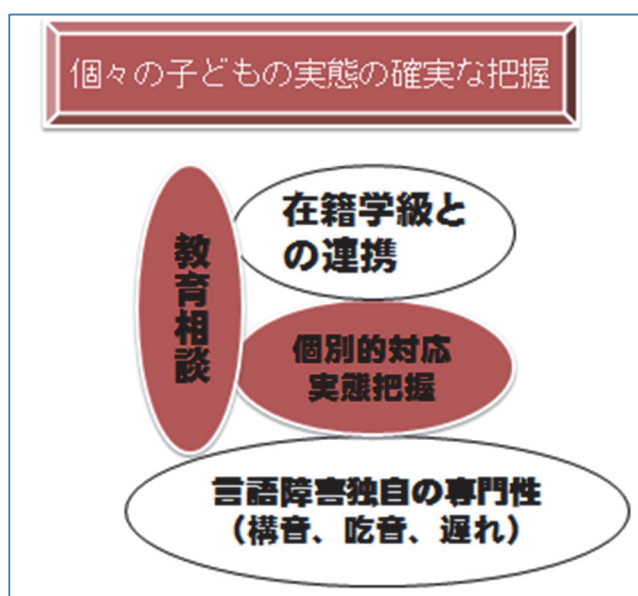


図 4-2 教育相談と実態把握

動である。ことばの教室活動状況調査結果からも、通級児童以外の子どもの指導や支援についての相談を受けている教室が9割もあった。ことばの教室に対し、配慮を必要とする子どもの相談・支援について設置校から期待されていると推測され、その期待に応じて多くのことばの教室が、校内や地域における教育相談に関する役割を担っている。校内や地域での教育相談を進めていく上では、それぞれの担当者との間で連絡を取り合っていくことが重要であり、この活動を通して、連携する技量が高められていくと考えられる。在籍学級にとどまらず、地域の関係機関と連携して、子どもを支えていく技量が蓄積されていくと考えられる（図4-3）。

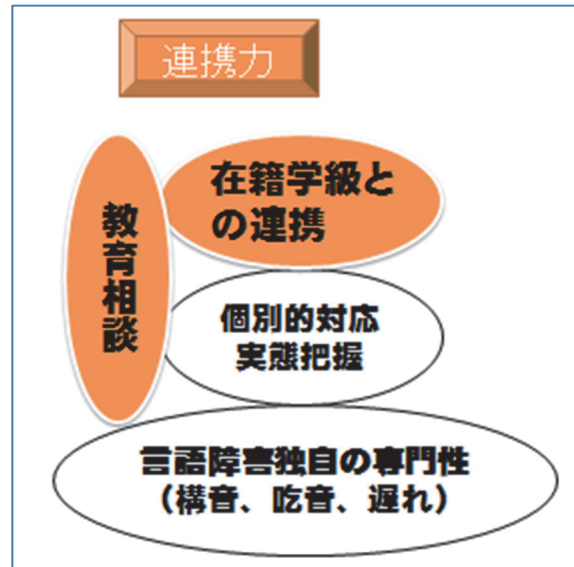


図4-3 教育相談と在籍学級との連携

4. ことばの教室のインクルーシブ教育システム構築への貢献

上述した言語障害教育の専門性と学校・地域におけることばの教室の役割を踏まえ、ことばの教室がインクルーシブ教育システム構築にどのように貢献できるかを考えると、図4-4のように表すことができる。ことばの教室には、言語障害教育に関する専門性を土台として、個々の子どもの実態を確実に把握すること、在籍学級などの関係機関との連携をすること、そしてこれらを実行可能としている教育相談の力量が備わっていると考えられる。そして、これらに加えて、特別支援教育に関する知識をもって校内や地域で活動していると考えられる。言い換えると、ことばの教室の活動では、子どもの発達や言語障害に関する専門性だけでなく、個々の教育的ニーズに応じる視点や特別支援教育の視点を持ち、保護者や通常の学級担任及び他機関等と連絡調整をする能力等が、活動内容に活かされていると考えられ、これらの活動と力量がインクルーシブ教育システムの構築に向けて、重要な役割を果たしていると考えられる。

通級指導教室は、多様な学びの場の一つとして個々の教育的ニーズに応じた指導を提供している。通常の学級に在籍して、通常の学級での学習におおむね参加し、その子どもに合わせた特別の教育課程による指導を展開している通級指導教室は、インクルーシブ教育システムの構築に向け重要な位置づけである。ことばの教室の多くは、通級指導教室であり、個々の子どもの実態を把握し、それを踏まえた指導や対応策を提供し、子どもを中心に据えて関係機関との連携を行っている。その活動は、地域の状況によって異なるが、上述したような言語障害教育の専門性を生かした活動は、インクルーシブ教育システムの構築に向け重要な役割を果たしていると考えられる。

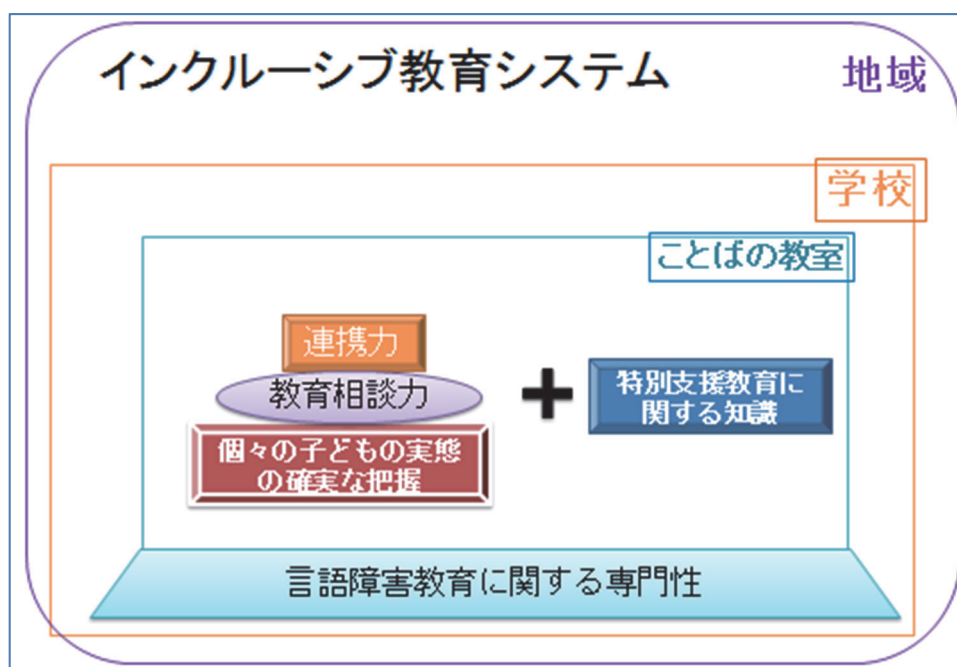


図4-4 インクルーシブ教育システムの構築に向けたことばの教室の機能

II. 今後の課題

本研究は、言語障害教育において課題の一つとなっていた、専門性の維持・向上・継承の解決に向けた方策を検討することと、インクルーシブ教育システム構築に向けて、言語障害教育の専門性の活用の観点からことばの教室が果たせる役割を検討することの二つの目的をたて、それぞれに独立して進めようと考えていた。しかし、ことばの教室活動状況調査や、言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査等の回答記述から、ことばの教室は、必ずしも上記に述べた言語障害教育の狭義の専門性のみによって諸活動を行っているとは限らないこと、ことばの教室担当教員は、狭義の専門性以外にも必要な知識・能力があると考えていること等がうかがわれ、ことばの教室の活動の検討を通して、必要な専門性を再整理する必要性も生じてきた。そこで、図4-2及び図4-3に示すようなことばの教室の専門性がベースにあることを示し、図4-4で学校・地域で活動している基本的な技量を示した。

今後の課題としては、以下の点が挙げられる。

まずは、ことばの教室担当教員が一人である場合の、専門性の維持・向上・継承に向けた方策をより具体的に示すことである。本研究で得られた情報を精選し、ことばの教室担当教員が一人の場合に実践していくべき指針としてのパンフレット等を作成していくことが必要である。

また、本研究では、地域の資源やインクルーシブ教育システムの構築の達成度などとの関連性の中で、ことばの教室の活動を明確に示していない。おそらく、地域の資源やインクルーシブ教育システムの構築の達成度等により、ことばの教室の果たす役割も異なってくると推測される。この点については、他の研究成果を待ちながら、ことばの教室の今後のあり方をさらに検討していく必要があると考える。

文献

- 阿部厚仁 (2007) . 集団生活における連携支援を考える. コミュニケーション障害学, 24, 55-57.
- 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職研修の実態と課題. 障害科学研究, 37, 115-128.
- 三田地真実(2007). 特別支援教育の中で言語障害教育への期待. コミュニケーション障害学, 24, 58-62.
- 中川泰典・水町俊郎(2003). ことばの教室の担当者に求められる専門性について. 愛媛大学教育学部障害児教育研究室紀要, 26, 89-97.
- 大塚玲・遠藤千砂子 (2012) . 保護者からみた「幼児ことばの教室」の役割と課題. 静岡大学教育学部研究報告, 62, 95-104.
- 小澤朋・高橋智 (2007) . 通級指導担当の教員が必要とする専門性に関する検討：東京都内の難聴・言語障害通級指導担当者への面接調査から. 東京学芸大学紀要, 総合教育学系, 58. 245-257.
- 吉田真衣 (2011) . ことばの教室の目指すもの. コミュニケーション障害学, 28, 93-99.
- 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会 研修・経営推進委員会 (2002) . 21世紀を拓く難言教育(支援)のあり方 報告書.

寄稿

ことばの教室がインクルーシブ教育システム構築に
果たす役割

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

特別支援教育調査官 庄司 美千代

ことばの教室がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割

はじめに

教育課程の基準である学習指導要領等の改訂に向け、約2年間に渡る審議が取りまとめられ、平成28年12月21日「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、「答申」という。）が中央教育審議会より出された。急速な情報化や技術革新、グローバル化などにより、将来の変化を予測することが困難な時代を迎え、子供達に新しい社会の在り方を自ら創造することができる資質・能力を育むことが求められている。

また、答申では、障害者の権利に関する条約に掲げられたインクルーシブ教育システム構築を目指し、子供達の自立と社会参加を一層推進していくためには、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった多様な学びの場それぞれにおいて、子供達の十分な学びを確保していくことの重要性を指摘している。そのため、一人一人の子供の障害の状態や発達段階に応じた指導や支援を一層充実させていく必要があるとしている。

「ことばの教室」は、言語障害のある子供達が障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする多様な学びの場の一つである。その指導をより一層充実させることは、子供達が在籍する通常の学級における学びを支えることにつながるものである。インクルーシブ教育システムの理念を踏まえると、「ことばの教室」が果たす役割は、特別の指導の場だけに限定されるものではないと考える。

本稿では、「ことばの教室」がこれまで培ってきた専門性が、インクルーシブ教育システム構築に果たす役割とはどのようなものかを学習指導要領改訂の方向性と関連させながら考えてみたい。

1 「ことばの教室」が培ってきた専門性

「ことばの教室」が培ってきた専門性について、本稿では、四つの視点から考えてみたい。まず、一つ目は、「言語」を対象とした教育実践で培われた専門性である。二つ目は、教科とは異なる自立活動の指導実践で培われた専門性である。三つ目は、通級による指導という教育形態の実践で培われた専門性である。四つ目は、保護者や学級担任、医療等の関係機関との連携による実践で培われた専門性である。

（1）「言語」を対象とした教育実践で培われた専門性

「ことばの教室」で行われている主な指導として、構音に関すること、吃音など言葉の流暢性に関すること、言葉の遅れに関することが挙げられる。本研究における研究協議会では、このような言語の諸側面に関する指導を行うため、ことばの教室担当者が、それぞれの地域で研修や事例研究会を行い、専門性を継承・発展させる努力を続けていることが

報告された。

言語を対象とした教育の専門性の基盤として、言語の獲得や発達に関する知識・理解が挙げられる。さらに、研究協議会での実践報告や本研究の調査結果等を踏まえると、担当者が重視している専門性として、子供が言語を獲得していく過程やその環境の在り方に関する理解、言語のもつ機能に関する理解なども重視されている。言語を獲得したり発達させたりする際の環境とは、例えば、子供がコミュニケーションをする相手の接し方や反応の在り方などのことである。また、言語のもつ機能とは、意思の伝達や思考の道具としての機能、行動調節の機能、感情表出の機能などのことである。

母語となる言語は周囲との関わりを通して獲得されていくものであることから、子供自身の言語症状のみに注目するのではなく、子供を取り巻く言語環境や発達の過程に注目しながら子供を理解しようとしていることは重要だと考える。さらに、語彙や統語といった言語体系だけでなく、言語のもつ機能にも注目しながら子供を理解しようとしていることも重視したい。

現行学習指導要領では、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の全てにおいて、言語環境の整備と言語活動の充実を図るよう示された。この背景として、平成 12 年、OECD 経済協力開発機構による PISA 調査の結果、わが国の児童生徒には、読解力や知識を活用することなどに課題があることが明らかになったことが挙げられる。これを踏まえ、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（平成 20 年 1 月、中央教育審議会）では、国語をはじめとする言語に関する能力を重視することが示された。また、言語はコミュニケーションや感性・情緒の基盤であり、豊かな心をはぐくむ上でも、言語に関する能力を高めていくことが重要であることも示された。

これは、障害の有無にかかわらず、言語のもつ機能が子供の豊かな心を確認な学力を支えるものであることが改めて認識されたと理解したい。「ことばの教室」が重視してきた専門性は、言語障害のある子供達だけでなく、全ての子供達に対する教育上の知見や示唆を与えるものだと考えたい。

（２）自立活動の指導実践で培われた専門性

自立活動の指導は、個々の児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であり、個々の児童生徒の障害の状態や発達の段階等に即して指導を行うことが基本である。そのため、自立活動の指導に当たっては、個々の児童生徒の的確な実態把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、個別に指導の目標や具体的な指導内容を定めた個別の指導計画が作成されている。

小・中学校等の教育は、例えば、国語や算数・数学などの教科の場合、その教育の内容は、児童生徒の発達の段階等に即して選定されたものが配列されており、それらを順に教

育することにより人間として調和のとれた育成が期待されている。

一方、小・中学校等の特別支援学級や通級による指導においては、児童生徒の障害の状態等を考慮すると、小学校又は中学校の教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当ではない場合がある。このため、例えば、通級による指導では、当該児童の障害に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行うことになる。ここでいう特別の指導とは、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする指導、すなわち自立活動の指導のことである。

したがって、「ことばの教室」の担当者は、子供達一人一人の実態把握を行い、言語障害の状態とともに、言語障害が学習上又は生活上の困難にどのような影響を及ぼしているのかを把握することに努めている。また、子供達自身の思いや願い、保護者の願い、学級担任の考えなどを踏まえ、一人一人の教育的ニーズを明らかにし、指導目標を設定している。そして、自立活動の6区分の項目の中から、個々の児童生徒に応じて必要な項目を選定し、具体的な指導内容を設定している。

このような個に応じた指導の道筋そのものを考えていく営みを通して、「ことばの教室」の担当者は、子供の困難の状態とその背景や要因を分析したり、意図をもった指導方法を考えたりする専門性を培ってきたといえる。

（3）通級による指導という教育形態の実践で培われた専門性

通級による指導の制度が平成5年度から実施され、現在、「ことばの教室」の多くは、通級による指導という教育形態をとっている。

通級による指導は、通常の学級とは異なり、限られた時間での指導を継続していかなければならない。小学校で通常の学級を担任している場合は、朝の会から帰りの会や放課後まで、学級担任が子供達と1日をともに過ごすことができる。子供の様子がいつもと異なることに気付いた場合、様子を観察したり、頃合いを見計らって声をかけたりすることが可能である。仮に、厳しく注意する場面があったとしても、帰りの会までに何かしらのフォローをすることが可能である。

しかしながら、週に1～2時間程度しか担当しない通級指導教室の場合、子供との信頼関係を築いたり、子供の心情を探ったりする時間に制限があるため、通常の学級担任よりさらに意識して子供の様子を観察する必要がある。また、毎日指導するわけではないため、通級指導教室で行う指導に対して、育てたい力を明確に設定していないと、学習評価を適切に行うことができなくなる。このため、「ことばの教室」担当者は、子供との信頼関係を築くこと、子供がありのままの自分を表現できるような環境作りに対する意識が非常に高いことが研究協議会等の実践報告から窺えた。

特に、子供を取り巻く環境の一つとして、「ことばの教室」の担当者自身の振る舞いにもとても注意を払っていることに注目したい。子供との信頼関係を築くまでの過程での接し方として、例えば、コミュニケーションを行う相手として子供と同じ目線になってみた

り、子供が自分でできたと思えるようヒントをつぶやいてみせるなどのさりげない支援をしたり、必要なときは正しく導くような指導をしたり、と様々な教師の姿を意図的に見せていくことは、通常の学級における学級経営においても参考となるものと思われる。

（４）保護者や学級担任、関係機関等との連携の実践から培われた専門性

わが子の障害とその教育に対する保護者の理解や認識は、保護者自身が障害に対してどのような経験をしてきたか、どのような教育を受けてきたかなどに大きく影響される。また、子供の障害について受け止めたとしても、子供の学習状況や進路選択などにより、新たな不安が生じることもあり、保護者の心情が変化することも多い。さらに、保護者自身が通級による指導を体験したことがない場合が大半であり、言語訓練をする場という印象を抱いて初回来室することが多いことも予想される。

言語を対象とした教育では、（１）で述べたように、子供本人の指導だけでなく、コミュニケーションの相手である保護者や家族、在籍学級の担任などの反応や接し方も重要になる。このため、「ことばの教室」担当者は、子供の指導と併せて、保護者との信頼関係を築くことも重視している。例えば、通級による指導を開始する前の教育相談や初期の指導の際は、保護者の話を十分に聞くように心がけ、保護者が一番気にしていることや不安に感じていること、知りたがっていることなどを把握することが多い。そして、保護者が、わが子のことをどのように見ているのか、「ことばの教室」に何を期待しているのかを捉えたうえで、必要な情報を提供したり、今後の指導について説明をしたりすることが多い。

このような保護者の思いに寄り添い共感を示しながら話を聞く態度や保護者が知りたいことを優先しながら、指導者として伝えたい情報や説明を織り交ぜていく対応の在り方は、学校における様々な保護者とのかかわり方の参考となる点が多い。

また、「ことばの教室」で行われる指導には、様々な活動があり、遊びやゲーム、教師との自由会話なども含まれる。このような活動の意図やねらいは何か、指導した結果、どのような力につながっていくのかなども意識して説明していることが多い。保護者は自分が受けてきた教育や自身の経験に基づいて授業や指導を見ているため、指導の意図や見通しを丁寧に説明することは、保護者との共通理解を図る上で非常に大切なことである。

さらに、「ことばの教室」で指導を受けている子供達の中には、医療や福祉などの関係機関に定期的に通ったり、支援を受けたりしていることがある。このため、「ことばの教室」の担当者は、保護者の了解を得ながら、関係機関と連携した指導に当たっていることが多い。例えば、担当する子供が定期的に耳鼻咽喉科等の医療機関を受診する際、保護者の了解を得て、子供の発話の状態や音声の聴取状況などを端的に文書にまとめたり、あるいは保護者を通じて伝えてもらっていることがある。病院は診療時間も限られているため、簡潔に学習の状況を伝える配慮を心がけている先生も多い。また、学校教育の立場として、学習の状況や結果といった事実に基づいた書面に心がけ、医学的な判断に関する言葉遣いをしないよう留意しているという先生の話聞いたことがある。

関係機関との連携をする上で、それぞれの機関の仕事の進め方や立場など、相互理解に基づいた対応が求められるが、このような「ことばの教室」の先生方の配慮や心がけは大変参考になると思われる。

2 学習指導要領改訂の方向性と「ことばの教室」に期待される役割

(1) 学習指導要領改訂の方向性

答申に示された学習指導要領改訂の方向性を図1に示した。

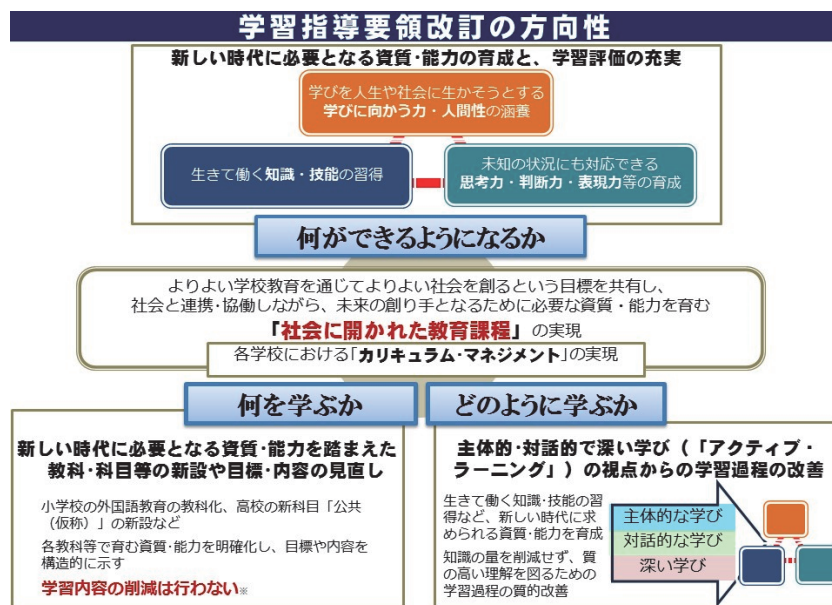


図1 学習指導要領改訂の方向性

今回の改訂に当たっては、子供の視点に立ち、「何ができるようになるか」という資質・能力の視点で教育目標を示し、そのために「何を学ぶか」という教育内容を検討した。そして、「どのように学ぶか」という子供の学びの過程に着目し、主体的・対話的で深い学びという授業改善の視点を示したところである。

また、よりよい学校教育を通じてよい社会を創るという目標を学校と社会とで共有し、連携・協働しながら、未来の作り手となるために必要な資質・能力を育むことがより一層重要となることが示された。このため、学校教育目標を保護者や地域など社会と共有することができるよう「社会に開かれた教育課程」を実現することが求められたところである。

このような改訂の方向性を踏まえ、今後、「ことばの教室」に期待される役割を考えたい。

(2) 学習の基盤となる言語能力の育成

答申の「第1部 学習指導要領等改訂の基本的な方向性」の「第8章 何ができるようになるか 一育成を目指す資質・能力一」では、教育の目標となる資質・能力について述

べられているが、「4. 教科等を越えたすべての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力」の中で、言語能力の育成が今後ますます重要であると示されている。

答申の中で、「言葉は、子供が行う学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となるもの」という認識がなされ、現行学習指導要領の基本方針に示した言語環境の整備と各教科等の指導における言語活動の充実を引き続き重視していくものとされている。

さらに、「読解力を支える語彙力の強化、文章の構造と内容の把握、文章を基にした考えの形成など、文章を読むプロセスに着目した学習の充実など、国語教育の改善・充実を図っていくこと」が求められると示されている。このことから、各教科等の指導において、子供達の言語能力に関する実態を把握して指導を行うとともに、国語科を中心としながら各教科等の指導においても国語教育すなわち子供達の言語能力の育成を図っていくことの重要性が示されたといえる。

「ことばの教室」が言語を対象とした指導実践を通して培ってきた言語の捉え方、すなわち言語の役割や発達、言語を用いる環境などの視野をもつことが通常の学級での指導においても大切になるものと理解したい。

「ことばの教室」で行われている指導の一つに、言語機能の基礎的事項の発達を支える指導が挙げられる。例えば、コミュニケーションの態度や意欲を育成したり、その向上を図ったりする指導である。そこで、子供の興味・関心のある話題や体験したことなどの話題で会話をしたり、言葉を用いた遊びやゲームなどを行ったりすることが考えられる。「ことばの教室」の担当者は、それらの活動の意義、すなわち言語のどのような力を育むのか、その力が育まれることで学習や生活にどのような影響があるのかなどを意識しながら指導をしている。通常の学級における様々な活動や各教科等の指導で行う活動を言語の側面から見直し、例えば、音読をすることで育まれる言語能力とはどのようなものか、その結果、学習にどのような影響があるのかなど、通常の学級の担任にも自覚してもらい、意識して言語活動を設定したり、取り組んだりすることが重要だと考える。そのため、「ことばの教室」の先生方には、学校生活や授業等における言語活動とその意義を校内で共有していただきたい。

（3）各教科等における指導の充実

答申の「第1部 学習指導要領等改訂の基本的な方向性」の「第8章 何ができるようになるか 一育成を目指す資質・能力一」の「5. 教育課程全体を通じたインクルーシブ教育システムの構築を目指す特別支援教育」では、今後の特別支援教育を充実するための教育課程編成及び実施に関する具体的な改善について述べている。その中の一つに、通常の学級における教科等の指導における指導の工夫の在り方が挙げられている。「通常の学級においても、発達障害を含む障害のある子供が在籍している可能性があることを前提に、全ての教科等において、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細やかな指導や支援ができ

- 資質・能力の育成、各教科等の目標の実現を目指し、子供たちが十分な学びが実現できるよう、学びの過程で考えられる【**困難さの状態**】に対する【**指導上の工夫の意図**】＋【**手立て**】の例を示す。（安易な学習内容の変更や学習活動の代替にならないよう、教員が配慮の意図を持つ必要）

【困難さの状態や指導上の工夫の意図、手立ての例の示し方】

（国語科の例）

- **文章を目で追いながら音読することが難しい場合**には、**自分がどこを読むのかが分かるよう**、教科書の文を指等で押さえながら読むよう促したり、教科書の必要な箇所を拡大コピーして行間を空けたり、語のまとまりや区切りが分かるように分かち書きをしたり、読む部分だけが見える自助具（スリット等）を活用したりするなどの配慮をする。
- **自分の考えをまとめたり、文章の内容と自分の経験とを結び付けたりすることが難しい場合**には、**児童がどのように考えればよいのかが分かるよう**に、考える項目や手順を示した学習計画表やプリントを準備したり、一度音声で表現し、実際にその場面を演じる活動を行った上で書かせたりするなどの配慮をする。
- **自分の立場以外の視点で考えたり他者の感情を理解したりするのが難しい場合**には、児童が身近に考えられる教材（例えば、同年代の主人公の物語など）を活用し、**文章に表れている気持ちやその変化等が分かるよう**、行動の描写や会話文に含まれている気持ちがよく伝わってくる語句等に気付かせたり、気持ちの移り変わりが分かる文章のキーワードを示したり、気持ちの変化を図や矢印などで視覚的に分かるように示してから言葉で表現させたりするなどの配慮をする。
- **自分が書いたものを声に出して読むことが難しい場合**には、紙やホワイトボードに書いたものを提示したりICT機器を活用したりして発表するなど、**児童の表現を支援するための多様な手立てを工夫し、自分の考えを持つことや表すことに対する自信を持つことができるような配慮**をする。

図 2 - 2 各教科等における障害に応じた指導上の工夫について

言語障害の場合、例えば、教師の指示に応じた行動が苦手だったり、約束をすぐ忘れてしまったりするなどの困難さが見られた場合、その要因は何か、言語による思考や音声の聴取理解の仕方といった言語の諸側面から把握する。このような子供の捉え方を通常の学級の教師にも共有してほしいと思う。図 2 - 2 では、国語科の例を挙げたが、答申の別紙 7 に他教科等の例も挙げているので、このような例を自分の学校の児童生徒に当てはめて考えてみることで、通常の学級の担任にとっても障害のある子供の学習をより深く理解することができるとともに、通級による指導の意義を認識することにつながると思われる。

（４）社会に開かれた教育課程の実現

答申の「第 1 部 学習指導要領等改訂の基本的な方向性」の「第 4 章 学習指導要領等の枠組みの改善と「社会に開かれた教育課程」」では、社会に開かれた教育課程の実現について述べられている。重要な点として、教育課程を介して教育目標を共有していくこと、求められる資質・能力とは何かを教育課程において明確化し育ていくこと、教育課程の実施に当たり、地域の人的・物的資源を活用したり、社会教育との連携を図ったりし、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させることが挙げられている。

「ことばの教室」では、保護者や本人の願いを十分に踏まえ、対話を繰り返しながら目標を共有するとともに、指導も目的や意図、見通しなどを丁寧に説明しながら指導を行ってきた経緯がある。このような取組や姿勢は、今後学校全体や通常の学級においても参考

になるものとする。

おわりに

本稿では、「ことばの教室」が培ってきた専門性が、今後のインクルーシブ教育システム構築や新学習指導要領の理念の実現に寄与すると思われることを述べた。

これまで積み上げてきたことはこのままでよいと捉えるよりも、意義あることと再確認していただき、意識して取り組んでいただくことを望みたい。

文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2015）. 特別支援教育の基礎・基本 新訂版. ジェイブックス教育新社
- 文部科学省（2008）. 小学校学習指導要領解説 総則編. 東洋館出版社.
- 文部科学省（2009）. 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）. 教育出版.
- 文部科学省（2009）. 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編. 海文堂出版.
- 中央教育審議会（2008）. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2016）. 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ.
- 中央教育審議会（2016）. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）.

資 料

資料 1. ことばの教室活動状況調査

資料Ⅱ. 専門性の維持・向上・継承にかかる言語障害教育
関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査

ことばの教室活動状況調査

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

本調査は、本研究所平成 26 年度予備的、準備的研究「地域の状況に応じた「ことばの教室」の活動の実態に関する研究」の一部として実施するものです。

(担当者：牧野泰美、久保山茂樹、小林倫代)

本調査では言語障害を対象とする通級指導教室及び言語障害特別支援学級を「ことばの教室」と呼びます。

ことばの教室は、通級ないしは在籍する子どもへの指導・支援を担う場ですが、その指導・支援の充実、周囲への理解啓発、専門性の向上等に向けて、各教室あるいは近隣の教室との協働により、必要に応じて、様々な活動が行われていると思われま

す。ことばの教室の諸活動は、教室の歴史的経緯、教室体制、地域のシステム、医療・福祉の状況、自治体が発行する研修の状況等ことばの教室を取り巻く状況や、学校・地域におけることばの教室の位置付け等によって異なるものと考えられます。

そこで、本調査は、ことばの教室が行っている活動について、全国の状況・傾向、地域の状況と活動との関係、特徴的な活動について把握することを目的に実施することとしました。得られた結果は、平成 27 年度開始予定の研究における基礎資料として、地域の状況に応じたことばの教室の在り方等の検討に活用し、研究成果報告書においてお知らせする予定です。

担当の先生（言語障害教育担当者等）にご回答いただくにあたってのお願い

- 1 本調査は、上記目的のみに使用され、個々の学校や教室の事例として使用されることはありません。
- 2 調査用紙はことばの教室設置学校（園）1 校（園）につき 1 部を送付しています。
「同一校に複数の教室が設置されている」などの場合は、言語の教室についてのみご回答ください。
- 3 調査項目のうち、活動の実施頻度・回数に関する事項については、年間を通してのおよその頻度・回数をご回答ください。
- 4 記入は、平成 26 年 10 月 1 日現在でお願いします。
返送は、平成 26 年 10 月末日を目安に、同封の返信用封筒にてお願いします。

ご不明の点は、下記までお問い合わせください。

なるべく電子メールかファックスでお願いします。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 教育研修・事業部 牧野泰美

電話：046-839-6839 Fax：046-839-6907 電子メール：makino@nise.go.jp

I 基本的資料

I-1. 学校（園）の所在地及び学校（園）名をお書きください。

所在地（住所）

学校園名

I-2. 学校における学級・教室の設置状況について該当するものに○印をつけてください。また、担当者数について、該当する欄に人数をお書きください。

設置状況：1. 特別支援学級 2. 通級指導教室 3. 幼児のことばの教室

担当者数：常勤（教員）____名、常勤（教員以外）____名、非常勤____名

I-3. 教室の担当者全員の教職経験年数（平成26年10月1日現在。月数については1年繰り上げてください。）をご記入ください。経験がない場合は「経験なし」に○印をつけてください。

	通級指導教室の 担当年数	特別支援学級の 担当年数	特別支援学校の 担当年数	教職経験年数（講 師の年数も含む）
担当者 A	年 経験なし	年 経験なし	年 経験なし	年
担当者 B	年 経験なし	年 経験なし	年 経験なし	年
担当者 C	年 経験なし	年 経験なし	年 経験なし	年
担当者 D	年 経験なし	年 経験なし	年 経験なし	年
担当者 E	年 経験なし	年 経験なし	年 経験なし	年
担当者 F	年 経験なし	年 経験なし	年 経験なし	年
担当者 G	年 経験なし	年 経験なし	年 経験なし	年

* 幼児ことばの教室の担当者は、通級指導教室の欄に担当年数をご記入ください。

I-4. 地域の状況についてお伺いします。該当するものに○印をつけてください。

(1) 同一市区町村内に発達障害の通級指導教室はありますか？

1. ある 2. ない

ある場合は、設置学校数をお教えてください。____校

(2) 市区町村内で言語障害のある幼児は、どこで支援を受けていますか？（複数回答可）

1. 療育センター 2. 通園施設 3. 特別支援学校地域支援（教育相談）室

4. このことばの教室 5. 幼児ことばの教室 6. 医療機関 7. わからない

8. その他（具体的に_____）

(3) 市区町村内で言語障害のある中学生以上の生徒は、どこで支援を受けていますか？（複数回答可）

1. 中学校のこたばの教室
2. 特別支援学校地域支援（教育相談）室
3. このこたばの教室
4. 医療機関
5. 民間の治療機関
6. わからない
7. その他（具体的に ）

(4) 市区町村内の教育機関等への巡回相談は、誰が行っていますか？（複数回答可）

1. 保健師・相談員
2. こたばの教室担当者
3. 特別支援学校地域支援担当
4. していない
5. わからない
6. その他（具体的に ）

I-5. 教室に通っている全ての子ども的人数（継続相談も含む）を障害種別・年代別に下記の表にご記入ください。また、記入した子ども（の人数）のうち、同年齢の子どもと比べて運動面でぎこちないと思われる子ども的人数を（ ）内に、ご記入ください。なお、子どもの実態は、1人について、1障害に該当させて記入してください。

	幼 児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高 校 生 以上
構音障害	()	()	()	()	
口蓋裂	()	()	()	()	
吃音	()	()	()	()	
言語発達の遅れ	()	()	()	()	
その他	()	()	()	()	

I-6. 上記の表にカウントされた子どものうち、発達障害と診断や判定のある子ども、診断や判定等はないが発達障害の可能性のある子ども的人数を下記の表にご記入ください。

	医師による診断等がある					診断等はないが可能性がある				
	幼児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生 以上	幼児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生 以上
LD										
ADHD										
自閉症										
広汎性 発達障 害（高 機能自 閉症・ア スペ等）										

II 活動状況について

ことばの教室の諸活動について、貴教室の企画・実施または参加の状況についてお尋ねします。以下の各事項について、現在の貴教室の企画・実施または参加の状況について、該当するものに○印をつけ、下位項目がある場合には、指示にしたがってご回答ください。

A 連携に関する活動について

A-1. 通常の学級（在籍学級あるいは交流学級）訪問

- (1) 自校の場合：1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい
(2) 他校の場合：1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

A-2. 医療・福祉等、関係機関訪問

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

A-3. 通常の学級（在籍学級あるいは交流学級）の担任との個別面談

- (1) 自校の場合：1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい
(2) 他校の場合：1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

A-4. 通常の学級（在籍学級あるいは交流学級）の担任者会（情報交換会、学習会等）

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

A-5. 地域の関係者による合同学習会・情報交換会（言語聴覚士、保育士、保健師等）

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

A-6. 設置校内の委員会関係（就学、支援、等）

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

A-7. 市区町村の委員会関係（就学、支援、等）

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

A-8. 対象外の年齢の子どもの指導や教育相談（小学校の教室で幼児や中学生を指導する等）

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

A-9. 市区町村が開催する相談会（子育て相談会等）

1. いつも参加している
2. 要請に応じて参加している
3. 参加していない
4. 開催されていない

A-10. ことばの教室担当者が、特別支援教育コーディネーターをしている

1. している
2. していない
3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

A-11. 通級児（あるいは在籍児）以外の子どもの指導や支援

1. している
2. していない
3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

A-12. 通級児（あるいは在籍児）以外の子どもの指導や支援についての相談を受ける

1. している
2. していない
3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

A-13. 行政や管理職に対して、ことばの教室の発展・充実への働きかけをしている

1. している
2. していない
3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

B 研究・研修・専門性向上に関する活動について

各事項において、「1. している」に○印をつけた場合には、実施頻度等についてご回答ください。

B-1-1. 教室内的での学習会・事例検討会

1. している
2. していない
3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

B-1-2. 実施頻度について

- a. 1年に1回
- b. 半年に1回
- c. 3～4ヶ月に1回
- d. 2ヶ月に1回
- e. 1ヶ月に1回
- f. 2～3週に1回
- g. 週に1回

B-2-1. 専門家（大学等研究者、医師、言語聴覚士等）を招き、子どもの見立てや指導に関する助言を受ける

1. している
2. していない
3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

B-2-2. 実施頻度について

- a. 1年に1回
- b. 1年に2回
- c. 1年に3回
- d. 1年に4回
- e. 1年に5回以上

B-3-1. 都道府県単位の研究会・研修会への参加（県難聴言語研究会等主催の会。自治体・教育委員会・教育センター等主催のものは除く。）

1. している
2. していない
3. 現在はしていないが今後可能ならしたい
4. 開催されていない

B-3-2. 参加頻度について

- a.1年に1回 b.1年に2回 c.1年に3回 d.1年に4回 e.1年に5回以上

B-4-1. 地区単位（近隣の市区町村合同）の研究会・研修会への参加（地区難聴言語研究会等主催の会。自治体・教育委員会・教育センター等主催のものは除く。）

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい
4. 開催されていない

B-4-2. 参加頻度について

- a.1年に1回 b.1年に2回 c.1年に3回 d.1年に4回 e.1年に5回以上

B-5-1. 市区町村単位の研究会・研修会への参加（市難聴言語研究会等主催の会。自治体・教育委員会・教育センター等主催のものは除く。）

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい
4. 開催されていない

B-5-2. 参加頻度について

- a.1年に1回 b.1年に2回 c.1年に3回 d.1年に4回 e.1年に5回以上

B-6-1. 教室紀要（研究・実践報告）等の作成・配布

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

B-6-2. 配布先について（複数回答可）

1. 市区町村内のことばの教室 2. 地区内（近隣）のことばの教室
3. 都道府県内のことばの教室 4. 子どもの通常の学級（在籍・交流）の担任
5. 子どもの在籍学校長 6. 設置校内職員
7. 市区町村内（地域内）の学校 8. 教育委員会
9. 福祉・医療機関 10. 幼稚園・保育所
11. その他（ ）

C 教室や言語障害の広報・啓発に関する活動について

各事項において、「1. している」に○印をつけた場合には、実施頻度等についてご回答ください。

C-1-1. 教室便りの発行

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

C-1-2. 発行頻度について

- a.1年に1回 b.半年に1回 c.3～4ヶ月に1回 d.2ヶ月に1回
e.1ヶ月に1回 f.1週間に1回 g.その他（ ）

C-1-3. 配布先について（複数回答可）

- | | |
|--------------|---------------------------------|
| 1. 教室保護者 | 2. 子どもの通常の学級（在籍・交流）の担任 |
| 3. 子どもの在籍学校長 | 4. 設置校内職員 |
| 5. 他のことばの教室 | 6. 市区町村内（地域内）の学校 |
| 7. 教育委員会 | 8. 福祉・医療機関 |
| 9. 幼稚園・保育所 | 10. その他（ ） |

C-2-1. 教室要覧・教室案内・パンフレットの作成・配布

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

C-2-2. 配布先について（複数回答可）

- | | |
|------------------------|---------------------------------|
| 1. 市区町村内（地域内）の全教員 | 2. 市区町村内（地域内）の全学校 |
| 3. 市区町村内（地域内）の全児童生徒保護者 | 4. 教室保護者 |
| 5. 子どもの通常の学級（在籍・交流）の担任 | 6. 子どもの在籍学校長 |
| 7. 設置校内職員 | 8. 他のことばの教室 |
| 9. 教育委員会 | 10. 福祉・医療機関 |
| 11. 幼稚園・保育所 | 12. その他（ ） |

C-3. ホームページの作成・管理

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

C-4. 通常の学級等における理解・啓発授業

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

D 保護者に関する活動について

各事項において、「1. している」に○印をつけた場合には、実施回数等についてご回答ください。

D-1-1. 保護者会（「D-2-1」以外。教室からのお知らせ、情報交換等）

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

D-1-2. 実施回数について

- a. 1年に1回 b. 1年に2回 c. 1年に3回 d. 1年に4回以上

D-2-1. 保護者のための学習会・講演会

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

D-2-2. 実施回数について

- a. 1年に1回 b. 1年に2回 c. 1年に3回 d. 1年に4回以上

- D-3-1. 保護者の交流・親睦に関する行事（「D-1-1」「D-2-1」以外）
1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

D-3-2. どんな行事かご記入ください

()

- D-4-1. 保護者と子どもが共に参加する行事

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

D-4-2. どんな行事かご記入ください

()

- D-5. 保護者との個別面談

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

- D-6. 家庭訪問

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい

- D-7-1. 都道府県単位、地区単位、市区町村単位の親の会に関する行事

1. している 2. していない 3. 現在はしていないが今後可能ならしたい
4. 親の会がない

- D-7-2. 企画・実施または参加している行事に○印をつけてください

a. 総会・役員会 b. 学習会・講演会 c. 交流会・親睦会

d. 親子行事（※どんな行事かご記入ください→)

- E 貴教室（または貴都道府県あるいは地域）において特徴的な活動、力を入れている活動について自由にご回答ください（上記に触れたことと重複しても構いません）。

ご協力ありがとうございました。

資料 II

専門性の維持・向上・継承にかかる言語障害教育関係研究会の
各都道府県事務局（代表校）調査

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

本調査は、本研究所平成27年度専門研究B「「ことばの教室」がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割に関する実際的な研究—言語障害教育の専門性の活用—」の一部として実施するものです。

（担当者：牧野泰美・久保山茂樹・小林倫代）

本調査では言語障害を対象とする通級指導教室及び言語障害特別支援学級を「ことばの教室」と呼びます。

ことばの教室は、教員一人で担当している場合も多く、人事異動による教員の入れ替わりが激しい実態、教育センター等の公的機関での研修講座が少ない現状から、専門性の維持・向上・継承が課題となっています。一方で、地域のインクルーシブ教育システム構築に向けて、ことばの教室ならではの専門性を活用しつつ、地域における役割を担うことも期待されています。

そこで、本調査は、ことばの教室担当教員の専門性について、その維持・向上・継承の方策を検討するための資料を収集することを目的に、各都道府県の言語障害教育関係の研究会事務局（代表校）としてのお考えや、情報の提供をお願いするものです。得られた結果は、上記研究において活用し、研究成果報告書においてお知らせする予定です。

以下の質問に、お答えいただけましたら幸いです。

ご回答いただくにあたってのお願い

1. 本調査は、上記の目的のみに活用し、結果、回答の内容について、都道府県が分かる形で公表されることはありません。
2. 返送は、平成27年10月末を目安に、同封の返信用封筒でお願いします。

ご不明の点は、下記までお問い合わせください。
なるべく電子メールかファックスでお願いします。

※電子媒体でのご回答を希望される場合は、下記宛、電子メールにてその旨お知らせください。様式（Word・一太郎）をメール添付にてお送りします。

国立特別支援教育総合研究所 教育支援部 牧野泰美
電話：046-839-6839 Fax.：046-839-6908 電子メール：makino@nise.go.jp

◎都道府県、学校（機関）名をお書きください。

都・道・府・県 学校（機関）名：

◎差し支えなければご記入いただいた先生のお名前をお書きください。

回答者名：

1. 貴都道府県研究会における、研修・講座についてうかがいます。

会員（言語障害教育担当者）の言語障害教育の専門性を高める研修として、どのような研修会や講座を実施しているか、過去3年程度の具体的なテーマ等について、別紙1-1に記載してください。

また、貴都道府県内の各地区（ブロック）の研修について、得ている情報がありましたら、同様に、別紙1-2に記載してください（把握している研修のみで構いません）。

※別紙1-1、1-2に記載してください。

別紙1-1、1-2の内容が記載されていれば、実施要項等の写しをお送りいただいても構いません。

2. 貴研究会が研修を実施するにあたり、内容を決定する方針（ルール）がありますか。あればお書きください。

また、研修内容を決定する際に、留意していることがありましたらお書きください。

3. 貴研究会が実施する研修と、都道府県の教育委員会や教育センターが主催する研修講座とで、内容の調整を行っているか等についてお書きください。

4. 貴研究会の研修を企画する上での課題についてお書きください。

5. 貴研究会として、言語障害教育のどのような知識や情報を担当者が持っていることが大切だと考えますか。

6. 貴研究会として、研修・講座の他、専門性の維持・向上・継承に関して取り組んでいることがありましたらお書きください。

<例> 会員で分担協力して、言語障害の解説書を作る、等

7. 貴研究会において、連携している、相談している、あるいは頼りにしている専門機関、専門家についてお書きください。

8. 貴都道府県内の地区、市区町村、教室等で、専門性の維持・向上・継承に関して、うまく工夫して取り組んでいるところの情報をお持ちでしたらお書きください。

9. ことばの教室ならではの専門性を活用して、地域や校内において行う活動・取組について、貴都道府県内で積極的に取り組んでいる教室の情報をお持ちでしたらお書きください。

ご協力、ありがとうございました

※ 貴研究会の、1年間の研究のまとめ、研修のまとめ、活動のまとめ等がありましたら、差し支えなければお送りいただけましたら幸いです。

別紙 1 - 1

○都道府県全体

開催年月	講座名・テーマ（もしくは扱った内容等）	対象（全員、新担当者等）	研修時間	講師（もしくは発表者等）
26年5月	基礎講座・吃音の基礎	新担当者	3時間	〇〇〇〇氏

開催年月	講座名・テーマ（もしくは扱った内容等）	対象（全員、新担当者等）	研修時間	講師（もしくは発表者等）

別紙 1 - 2

○地区（ブロック）

開催年月	講座名・テーマ（もしくは扱った内容等）	対象（全員、新担当者等）	研修時間	講師（もしくは発表者等）
26年5月	基礎講座・吃音の基礎	新担当者	3時間	〇〇〇〇氏

開催年月	講座名・テーマ（もしくは扱った内容等）	対象（全員、新担当者等）	研修時間	講師（もしくは発表者等）

おわりに

本報告書では、言語障害教育の専門性の維持・向上・継承に向けた方策や、ことばの教室がインクルーシブ教育システム構築において果たせる役割等についてまとめた。

本研究を通して、言語障害教育を中心に指導している、いわゆる「ことばの教室」は、言語障害教育の専門性を基盤としつつも、子どもの実態把握を確実に行うことや関係機関との連絡調整を行うことなど、幅広い専門性を持って活動していることが明らかになり、それに関連した研修を行い、担当教員の専門性の向上に努めている現状も明らかになった。

本報告書では、言語障害教育の専門性の維持・向上・継承に向けた様々な取組や工夫について紹介したが、今後さらに整理し、分かりやすいリーフレット等の作成を行っていきたいと考えている。

各地のことばの教室が行っている様々な取組や工夫は、地域のインクルーシブ教育システム構築の状況によっても異なり、取り入れることが可能なものもあれば、難しいものもあると考えられる。しかし、本報告書で提供したことばの教室のもつ可能性を理解していただき、ことばの教室を担当する教員が、自らの仕事の可能性や魅力を発見・再発見したり、担当教員の専門性向上に向けた意欲につなげていただけたら幸いです。

本研究を進めるにあたり、研究協力機関、研究協力者をはじめ、意見交換会に参加くださった事務局の先生方、調査にご回答いただいた皆様、関係の皆様に深く感謝いたします。

研究代表者 研修事業部 小林 倫代

基幹研究

「ことばの教室」がインクルーシブ教育システム構築に
果たす役割に関する実際的研究
－言語障害教育の専門性の活用－
平成 27 年度～28 年度

研究成果報告書

研究代表者 小林 倫代

平成 29 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>

