

平成28年度

全国難聴・言語障害学級及び 通級指導教室実態調査

報告書

平成29年9月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

目 次

I	目的及び方法	1
II	結果及び考察	3
A	基本的統計資料	3
	1. 回収数及び回収率	
	2. 学級・教室の内訳	
	3. 対象幼児・児童・生徒の内訳	
B	指導内容・方法	15
	1. 指導形態など	
	2. 指導について	
C	学級・教室の経営等	27
	1. 学級・教室の経営について	
	2. 通常の学級との連携について	
	3. 設置校内や地域での役割等について	
	4. 幼児の指導について	
	5. 幼児の教室や小学校における中学生の指導について	
	6. 高校生の指導について	
	7. 保護者との連携について	
D	担当者の経験及び研修	51
	1. 担当者の経験、特別支援学校教諭免許状の有無、研修等	
	2. 難言教育の専門性の維持・向上について	
E	自由記述	55

I 目 的 及 び 方 法

1. 調査の趣旨・目的

本調査は、難聴・言語障害教育の実態と課題について明らかにすることを目的として、昭和48年から概ね5年ごとに過去8回（昭和48年、54年、60年、平成3年、8年、13年、18年、23年）実施してきた。難聴・言語障害特別支援学級及び通級指導教室で指導を受けている子どもの実態、指導内容・方法、担当している教員の実態などに関して継続して調査することで経年変化を見るとともに、調査実施時期の特徴的な内容（トピックス）を加えて、調査項目を構成してきた。

前回の調査（平成23年実施）では、一側性難聴のある子どもや人工内耳を装用している子どもの実態、デジタル教科書やパソコン等の活用状況、通常の学級との連携などをトピックスとして調査項目を設定した。

今回の調査では、指導を受けている子どもの実態、指導内容・方法、担当している教員の実態などのこれまでの調査項目と同様の内容を質問することにより、難聴・言語障害教育の経年変化を把握するとともに、個別の指導計画の作成、通常の学級との連携や通常の学級の担任に依頼している支援の内容、幼児の教室や小・中学校卒業後の支援の場については重点的に調査することとした。このような調査項目から全体の調査を構成し、難聴・言語障害特別支援学級及び通級指導教室の現状と課題を把握することを目的とした。

2. 対象・方法

（1）調査対象

全国の難聴特別支援学級、言語障害特別支援学級、通級指導教室（難聴）、通級指導教室（言語障害）を設置する小学校・中学校及び難聴・言語障害幼児を指導する教室を設置する幼稚園等の教育機関を対象とし、それらの全てに対して1校・園・機関あたり1通の調査用紙を郵送した。

発送に当たっては、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会の協力により、同協議会事務局作成による『全国公立学校難聴・言語障害学級設置校一覧（最終更新：平成28年8月）』を使用した。調査用紙の発送総数は、2,587であった。

（2）手続き

調査はすべて質問紙法で、郵送による調査用紙の発送・回収によって実施した。調査用紙の発送は平成28年8月19日に行い、同年9月末日を締め切りの目安として回答と返送を依頼した。実際には平成28年12月まで返送があり、締め切り後の回答も全て集計の対象とした。回答に当たっては、平成28年9月1日現在の実態を記入するよう依頼した。

（３）調査内容

調査内容は、学級・教室の設置状況や担当者数、指導児童生徒数などに関する基本的な資料、指導形態や難聴児や言語障害児の指導において重視していること、学級・教室経営の課題や担当者の役割や連携の状況、担当者の勤務形態や研修経験等についてであった。

調査用紙はA 4 版 8 ページ（巻末に「資料」として掲載）で作成され、以下の調査項目 A から調査項目 E で構成された。調査項目の作成及び結果の分析及び考察に当たっては、研究協力者から貴重な知見をいただいた。

・ 調査項目 A 基本的統計資料

A－1：所在地

A－2：学級・教室の設置状況や担任者数

A－3：指導対象幼児・児童・生徒数

・ 調査項目 B 指導内容・方法

B－1：指導形態など

B－2：指導について

・ 調査項目 C 学級・教室の経営等

C－1：学級・教室の経営について

C－2：通常の学級との連携について

C－3：設置校内や地域での役割等について

C－4：幼児の指導について

C－5：幼児の教室や小学校における中学生の指導について

C－6：高校生の指導について

C－7：保護者との連携について

・ 調査項目 D 担当者の経験及び研修について

・ 調査項目 E 自由記述

3. 実施体制

協力者（敬称略）

小林 倫代 （国立特別支援教育総合研究所名誉所員）

櫻澤 浩人 （東京都 稲城市立向陽台小学校）

庄司美千代 （文部科学省初等中等教育局特別支援教育課）

中野 良浩 （山口県 下関市立誠意小学校）

吉田 忍 （北海道 赤平市立赤間小学校）

所内分担者

久保山茂樹 （インクルーシブ教育システム推進センター）代表者

牧野 泰美 （研修事業部）

滑川 典宏 （情報・支援部）平成 29 年度

原田 公人 （インクルーシブ教育システム推進センター）

山本 晃 （研究企画部）平成 29 年度

Ⅱ 結 果 及 び 考 察

A. 基本的統計資料

1. 回収数及び回収率

発送総数 2,587 に対して 1,468 校・園・機関から回答があり、回収率は 56.7%であった。前回の平成 23 年（2011 年）の調査では、回答数が 1,377、回収率は 60.0%であった。前回よりも回収数は多く、回収率はほぼ同様であった。

2. 学級・教室の内訳

（１）校種別内訳

回答があった 1,468 の学校種別の内訳は、小学校 1,264 校、中学校 162 校、単独設置の幼児指導機関 42 機関であった。このうち小学校には、幼児ことばの教室等の幼児の指導の場や中学校の学級・教室が併設されているものを含んでいる。

（２）障害別内訳

回答があった 1,468 校・園・機関について、校種と特別支援学級や通級指導教室の設置状況及び障害種を整理した結果を、表 A－1 に示した。

表 A－1 校種・学級教室別・障害種別の内訳

	特別支援学級			通級指導教室			その他	合計
	難聴	言語	難言	難聴	言語	難言		
小学校	238	116	4	14	673	121	98	1,264
中学校	116	12	0	8	11	12	3	162
幼児単独								42
合 計	354	128	4	22	684	133	101	1,468

注)「その他」とは学級と通級が併置されている学校等である。

この結果について、難聴、言語障害、難聴と言語障害の併置の 3 種類に分類したものを図 A－1 に示した。難聴のみの特別支援学級・通級指導教室の設置校が 376 校（28.4%）、言語障害のみの特別支援学級・通級指導教室の設置校が 812 校（61.3%）難聴と言語障害を併置している特別支援学級・通級指導教室の設置校が 137 校（10.3%）であった。

前回調査では、難聴のみの設置校の回答は 283 校（23.5%）で、今回は校数、割合とも増加した。言語障害のみの設置校の回答は、前回

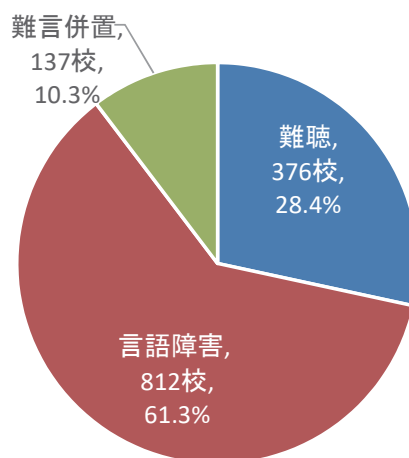


図 A－1 障害別の設置内訳

852 校（70.8%）で、今回は校数、割合とも減少した。難聴・言語障害を併置する設置校の回答は、前回 69 校（5.7%）であったが、今回は約 2 倍であった。

障害種を問わず特別支援学級・通級指導教室の設置形態別に整理したものが、図 A-2 である。特別支援学級のみの設置校が 486 校（34.1%）、通級指導教室のみの設置校が 839 校（58.8%）、特別支援学級と通級指導教室の併置校が 101 校（7.1%）であった。前回調査と比較すると、特別支援学級設置校の回答割合が増加した。

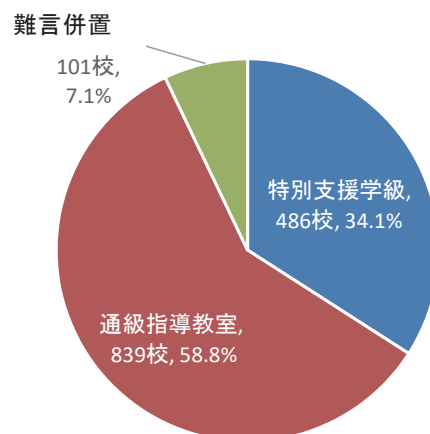


図 A-2 設置形態別内訳

次に、難聴、言語障害のそれぞれについて、設置形態を整理したものが、図 A-3 である。障害種による傾向を見るために難聴の特別支援学級・通級指導教室のみの設置校と言語障害の特別支援学級・通級指導教室のみ設置校について整理した。

難聴では小学校、中学校とも約 9 割が特別支援学級であった。言語障害では中学校で特別支援学級と通級指導教室がほぼ同数であった。前回調査と比較すると言語障害の中学校において通級指導教室の割合が増えた。これ以外については、前回調査と同様の傾向であった。

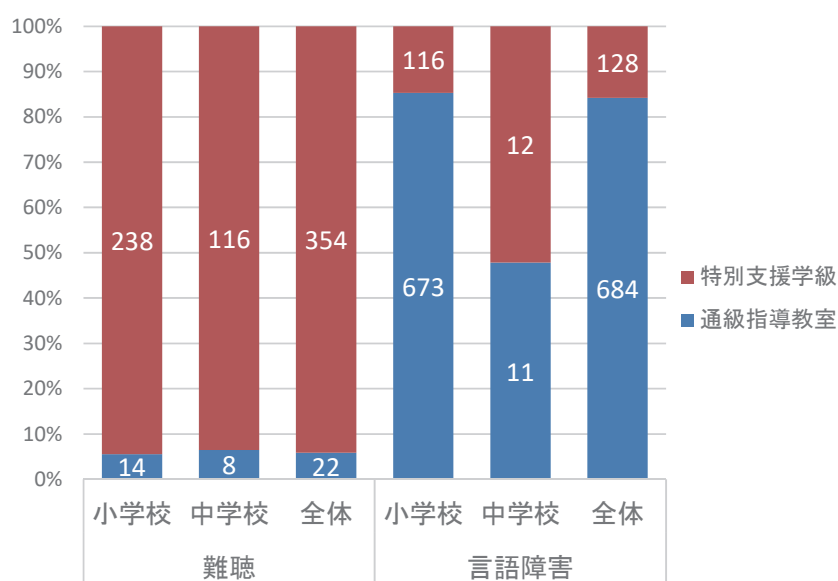


図 A-3 障害種別設置内訳

3. 対象幼児・児童・生徒の内訳

指導を受けている幼児児童生徒について、特別支援学級と通級指導教室に分け、正式な指導対象者と、正式な指導対象ではないが指導している子どもについて、「難聴」と「構音障害」、「口蓋裂」、「吃音」、「言語発達の遅れ」、「その他」の別に、さらに、学校段階別に分けてその人数の記入を求めた。障害種別と学校段階別によって整理した結果は表 A-2

に示す通りである。指導している幼児児童生徒の総数は、36,055 人であった。その内訳は幼児が 5,225 人、小学生が 30,042 人（うち低学年 20,453 人、高学年 9,607 人）中学生が 767 人、高校生以上は 21 人であった。

なお、「子ども 1 人について 1 つの障害に該当するものとして」回答するように依頼した。また、難聴の程度等については、今回から別項目で回答を求めた。

表 A-2 幼児・児童・生徒の内訳（全体）

	難聴	言語障害						全体 合計
		構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達	その他	言語合計	
幼児	32	2,278	26	448	1,889	552	5,193	5,225
小学校低学年	837	10,850	175	2,132	4,115	2,326	19,598	20,435
小学校高学年	725	1,867	111	1,606	3,016	2,282	8,882	9,607
中学生	355	41	7	79	55	230	412	767
高校生	9	3	0	3	4	1	11	20
高卒以上	0	0	0	0	0	1	1	1
合計	1,958	15,039	319	4,268	9,079	5,392	34,097	36,055

（１）指導の場による内訳

特別支援学級で指導を受けている子どもは 3,054 人で、その内訳を表 A-3 に示した。本調査では、学級への在籍の有無を区別して尋ねており、学級在籍の子どもは 2,262 人（74.1%）であり、在籍せずに指導を受けている子どもは 792 人（25.9%）であった。

通級指導教室で指導を受けている子どもは 33,001 人で、その内訳を表 A-4 に示した。本調査では、指導対象として計数しているか否かを区別して尋ねており、指導対象として計数されている子どもは 27,289 人（82.7%）であり、教育相談等の正式な指導として計数されないが指導を受けている子どもは 5,712 人（17.3%）であった。

表 A-3 特別支援学級における幼児・児童・生徒の内訳

	難聴	言語障害						全体 合計
		構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達	その他	言語合計	
幼児	5	16	0	2	0	0	18	23
小学校低学年	333	972	12	150	264	99	1,497	1,830
小学校高学年	304	209	17	120	192	112	650	954
中学生	208	10	1	10	11	7	39	247
高校生	0	0	0	0	0	0	0	0
高卒以上	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	850	1,207	30	282	467	218	2,204	3,054

表 A-4 通級指導教室における幼児・児童・生徒の内訳

	難聴	言語障害						全体 合計
		構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達	その他	言語合計	
幼児	27	2,262	26	446	1,889	552	5,175	5,202
小学校低学年	504	9,878	163	1,982	3,851	2,227	18,101	18,605
小学校高学年	421	1,658	94	1,486	2,824	2,170	8,232	8,653
中学生	147	31	6	69	44	223	373	520
高校生	9	3	0	3	4	1	11	20
高卒以上	0	0	0	0	0	1	1	1
合計	1,108	13,832	289	3,986	8,612	5,174	31,893	33,001

（２）障害別内訳

表 A-2 に示した幼児児童生徒（全体）について、障害種別構成比をグラフにしたものが図 A-4 である。構音障害がもっとも多く 41.7% であった。次いで、言語発達の遅れが 25.2%、その他が 15.0%、吃音が 11.8%、難聴が 5.4%、口蓋裂が 0.9% の順であった。

過去 8 回の調査のうち、昭和 54 年度以降は、いずれも回収率が 6 割程度であり、各調査年度の実態をほぼ反映しているとみなして、障害種別構成比の経年変化を図 A-5 に示した。難聴及び口蓋裂の占める

割合が減少傾向にあり、一時減少していた吃音やその他の割合は、増加傾向が見られる。

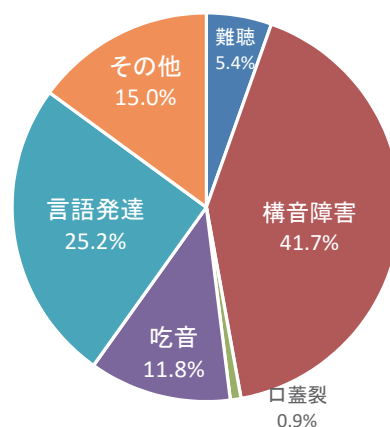


図 A-4 障害種別構成比

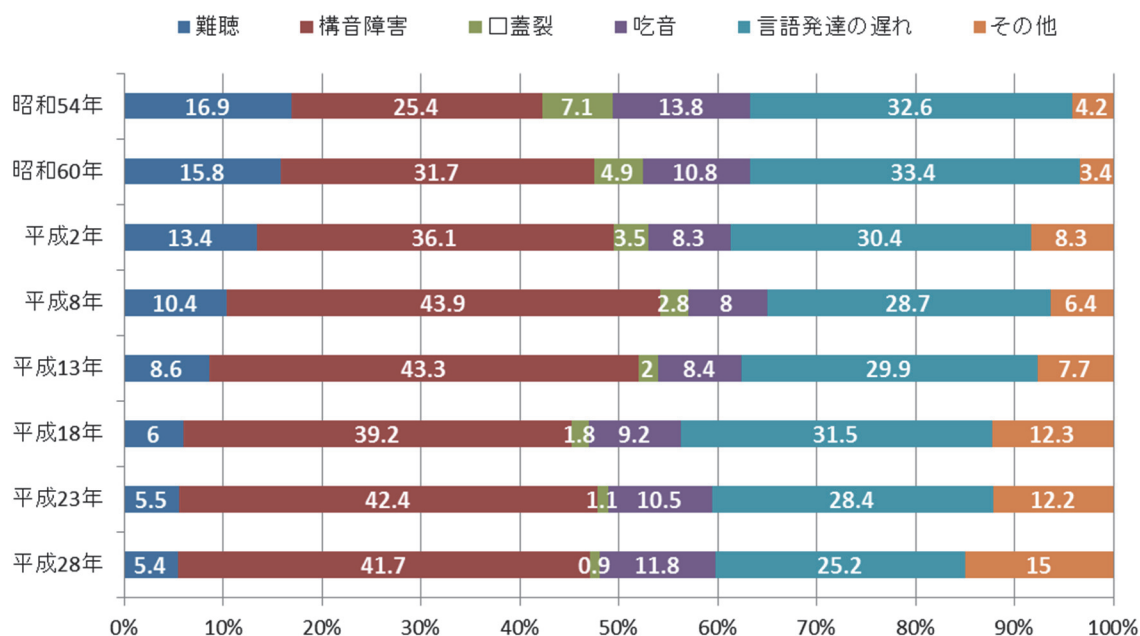


図 A-5 障害種別構成比の経年変化

次に、表 A-2 に示した幼児児童生徒（全体）について、年代毎の障害種別構成比を図 A-6 に示した（中学生、高校生と高校生以上は合算して「中学生以上」とした）。

それぞれの年代で最も多かった障害種をあ

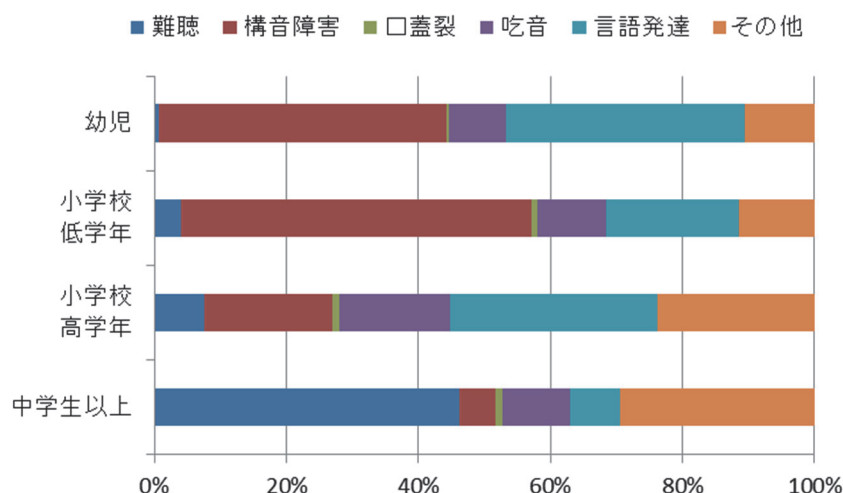


図 A-6 年代毎の障害種別構成比

げると、幼児と小学校低学年では構音障害、小学校高学年では言語発達の遅れ、中学生以上では難聴であった。この結果は前回の調査結果と同様の傾向である。

それぞれの年代について障害種ごとの人数を図 A-7 に示した。小学校低学年に在籍している子どもの人数が最も多く、次いで小学校高学年であった。小学校低学年と高学年の構成人数を比較すると、構音障害の人数が高学年において約 5 分の 1 に減少している。これは、小学校低学年における構音指導により、高学年では指導を受ける必要がなくなったことが反映された結果と考えられる。吃音、言語発達の遅れ、その他は高学年になっても人数に大きな変化は見られない。これらの障害種については、指導が長期間にわたっていると考えられる。

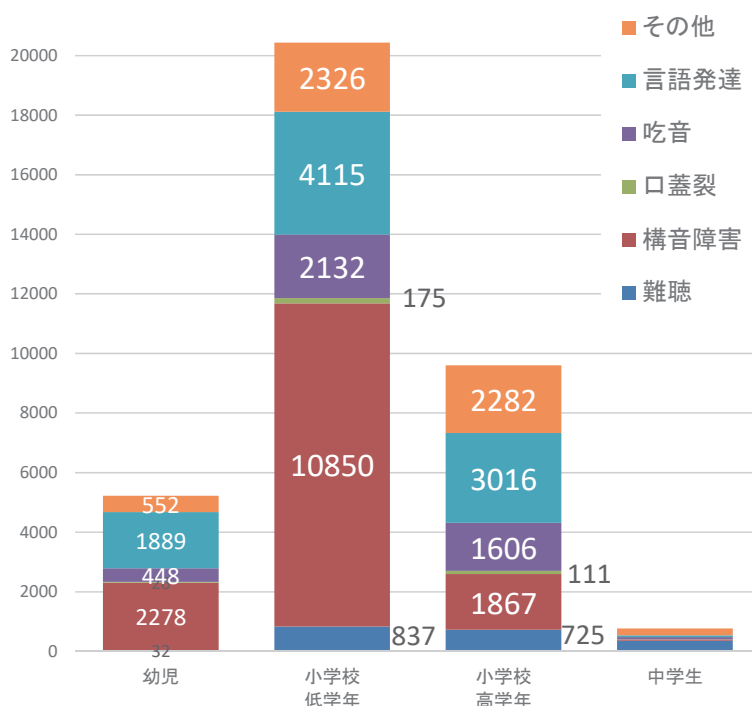


図 A-7 年代毎の障害種別人数

(3) 「その他」に分類した子どもについて

「その他」に分類した子ども (5,392 人) の実態について自由記述により回答を求めた。434 校・園・機関から回答があり、記述内容は、障害種別について記したもの、対象児の在籍について記したもの及びその他の子どもの状況を記したものの 3 種類に整理でき、その結果を表 A-5 に示した。

障害種別で、最も多く記述されていたものは、発達障害で 218 件であった。次いで、緘黙が 76 件、コミュニケーションの課題が 20 件、情緒障害が 14 件であった。対象児の在籍については、特別支援学級が 21 件、通常の学級在籍で支援が必要が 18 件であった。その他としては、教育相談として対応が 23 件、外国にルーツがあるか外国から帰国した子どもが 22 件、不登校が 6 件、幼児が 6 件であった。

表 A－5 「その他」に分類した子ども

カテゴリー		校数
障害別	発達障害	218
	緘黙	76
	コミュニケーションの課題	20
	情緒障害	14
	難聴	2
	その他の障害等	8
在籍別	特別支援学級	21
	通常の学級在籍で支援が必要	18
その他	教育相談として対応	23
	外国にルーツ・外国から帰国	22
	不登校	6
	幼児	6
合 計		434

自由記述の回答例を以下に記す。

○障害別による記述

＜発達障害＞

- ・単に「発達障害」と記したもの
- ・自閉スペクトラム症（自閉症含む）、アスペルガー症候群、ADHD、LD、読み書き障害、協調性運動発達障害
- ・診断名はついていないが発達障害と判断できる

＜緘黙＞

- ・単に「緘黙」と記したもの
- ・選択制緘黙、場面緘黙
- ・家では普通に話すが、学校では、ひと言も話せない。

＜コミュニケーション＞

- ・単に「コミュニケーション」と記したもの
- ・コミュニケーションに課題のある子ども
- ・コミュニケーション障害

＜情緒障害＞

- ・単に「情緒障害」と記したもの
- ・情緒面で多少心配される児童なので学級の他に通級教室でも様子を見ている

＜難聴＞

- ・単に「難聴」と記したもの

＜その他＞

- ・話すはやさが非常にゆっくりな子ども
- ・ことばの使用の問題が主で、他に吃音や構音障害、言語発達の遅れを併せもつ
- ・吃音と発音を併せもつ子

- ・口周りの筋力不足のため、だ液が出やすい。筋力向上のためのトレーニング
- ・構音障害と言語発達の遅れや、構音障害と吃音を合わせ有する子ども
- ・構音障害と吃音、言語発達の遅れが混合しており、明確な教育的診断ができない子
- ・弱視、ADHD、LD、分類不明の発達障害

○在籍別による記述

＜特別支援学級在籍児への指導＞

- ・知的障害学級在籍児童で発音に誤りのある児童
- ・知的特別支援学級に在籍していて定期教育相談として指導している
- ・特別支援学級が適当との判断が出たが保護者が通級を希望した子
- ・特別支援学級在籍で吃音のある児童
- ・自閉症、情緒障害や知的な課題で支援を必要としている児童（自閉症・情緒障害学級や知的学級がないので）
- ・肢体不自由学級在籍で口蓋裂のある子

＜通常の学級在籍で支援が必要な子ども＞

- ・校内支援としての受け入れ
- ・通常の学級に不適應で、支援が必要な児童の指導
- ・脳性まひにより言語不明瞭な点がある
- ・言語障害学級を置くことで通級教室が成立している（サービス通級のため）
- ・終了したが、経過観察児童として、グループ学習のみ参加
- ・発音の戻りのためフォロー
- ・正式に通級許可がおりていないが、親・本人・担任が困り感をかかえている児童

○その他

＜教育相談として対応＞

- ・通級開始まで教育相談・体験通級
- ・通級するほどではないが発達が少しゆっくりだったり、偏りがあったりする子が、半年あるいは1年後に来室して対応
- ・私立中学に在籍の難聴の生徒を認可外で支援（放課後週1回）

＜外国にルーツがあるか・帰国した子ども＞

- ・日本語を全然話せない状態で来日
- ・保護者が外国人のため日本語の読み・書き指導を実施
- ・日本語未習得の児童（保護者が外国人）
- ・外国で育ったため日本語の使用について、支援が必要である子ども

＜不登校＞

- ・単に「不登校」と記したもの

＜幼児＞

- ・単に「幼児」と記したもの

（４）難聴のある幼児児童生徒について

難聴のある子どもについては聴力レベル（40 dB未満、40～59 dB、60～79 dB、80～99 dB、100dB 以上、不明）による分類と一側性難聴や人工内耳装用による分類を行った。一側性難聴のある子どもや人工内耳を装用している子どもについては、さらに補聴器装用の有無についても分類を行った。なお、一側性難聴のある子どもや人工内耳装用の子どもについては、聴力レベル別の人数に含めずに整理した。

全体の結果を図 A－8 に示した。聴力レベル別では 40～59 dB が最も多く 416 人（21.1%）。ついで 60～79 dB が 391 人（19.9%）、40 dB 未満が 223 人（11.3%）、であった。一側性難聴のある子どもは 210 人（10.7%）で補聴器装用の有無の割合は同程度であった。人工内耳を装用している子どもは 367 人（18.7%）で、補聴器装用の有無の割合は、装用している子どもの割合が高かった。前回調査に比べ、一側性難聴のある子どもは約 3 倍、人工内耳を装用している子どもは約 1.5 倍であった。

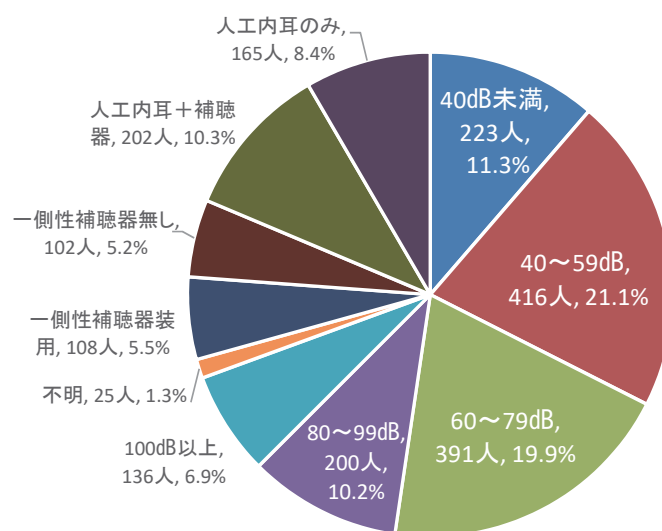


図 A－8 聴力レベル等の内訳

また、設置形態別に聴力レベル等の構成比を示したものが図 A－9 である。特別支援学級では 60 dB 未満の子どもが 2 割程度であるのに対し、通級指導教室では 4 割程度であるなど、特別支援学級で指導を受ける子どもは通級指導教室で指導を受ける子どもよりも難聴の程度が重い傾向があった。また、一側性難聴のある子どもを見ると、特別支援学級では補聴器を装用している子どもが多く、通級指導教室では補聴器を装用していない子どもが多かった。

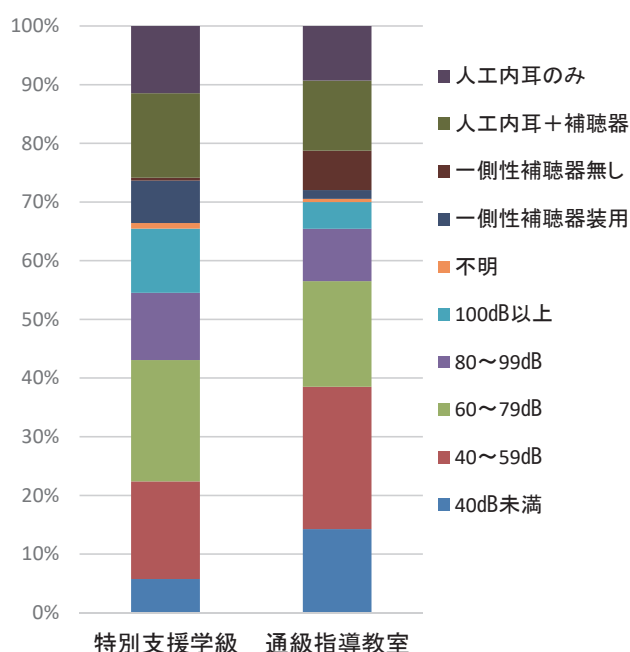


図 A－9 設置形態別の聴力レベル等の構成比

（５）発達障害等について

指導している全ての幼児児童生徒について、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、自閉スペクトラム症に関する「医師の診断や専門機関の判定等がある」子どもと「診断や判定はないが担当者の判断としてあてはまる」子どもの人数を求めた。

診断や判定等を受けている幼児児童生徒は合計で 4,050 人であり、内訳を図 A-10 に示した。どの年代でも自閉スペクトラム症の診断等のある子どもが多く、次いで ADHD、LD の順であった。

診断や判定等はされていないが担当者の判断としてあてはまる幼児児童生徒は、5,711 人であり、幼児から中学生までの 5,709 人の内訳を図 A-11 に示した。幼児と小学校低学年では、自閉スペクトラム症と判断されている子どもが多いが、小学校低学年では LD と判断されている子どもも多い。小学校高学年と中学校では、LD と判断されている子どもが自閉スペクトラム症と判断されている子どもより多かった。

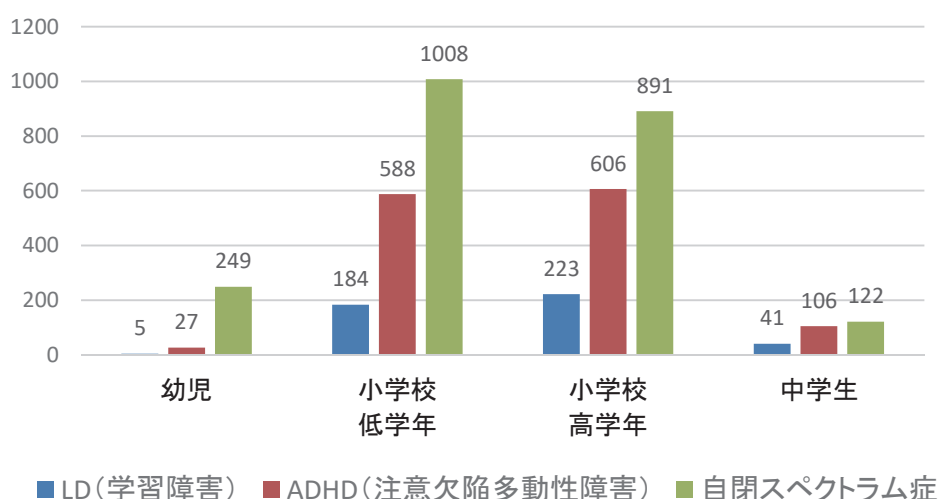


図 A-10 医師の診断や専門機関の判定等がある子ども（人数）

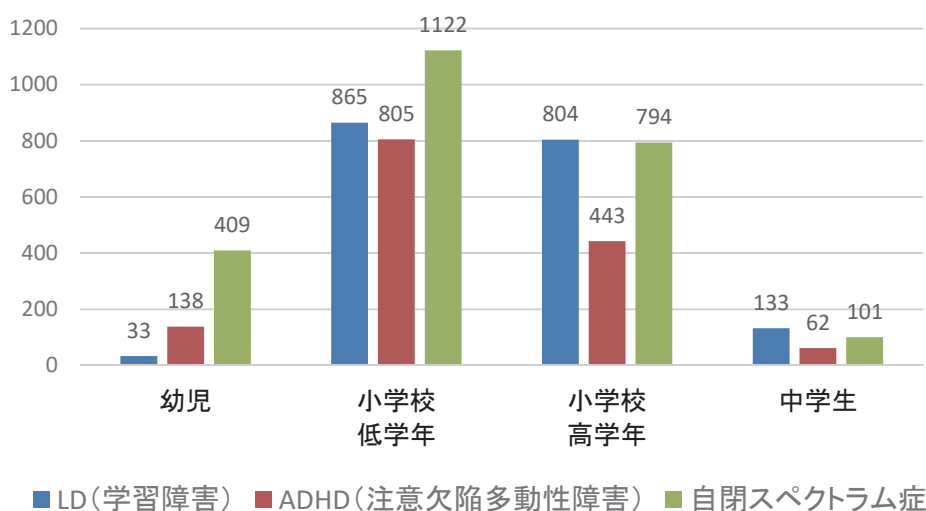


図 A-11 担当者の判断としてあてはまる子ども（人数）

これまでの調査との経年変化を見るために、小学生と中学生の結果について比較すると、前回調査では、障害の診断や判定を受けている小・中学生は 3,106 人であり、調査対象の小・中学生の 11.7% であるのに対し、今回の調査では、3,769 人、12.2% であった。また、診断や判定等はされていないが担当者の判断としてあてはまる小・中学生を合わせた数を見ると、前回は 7,320 人、27.6% であるのに対し、今回は 8,898 人、28.9% であった。

これらの子どもたちは、図 A-12 に示すように増加傾向にあるが、平成 13 年から平成 18 年への増加に比べると人数の増加、子どもの占める割合共に伸びは少なくなっている。その要因としては、学習障害や注意欠陥多動性障害の通級指導教室の増加が考えられる。

しかし、なお難聴・言語障害特別支援学級や通級指導教室における発達障害等のある子どもの人数は増加しており、保護者が発達障害に関する理解とそれに伴う受診等が増加していることや、発達障害に関する社会的な認知の広がりにより担当者が評価する子どもの数が増加していること等が考えられる。

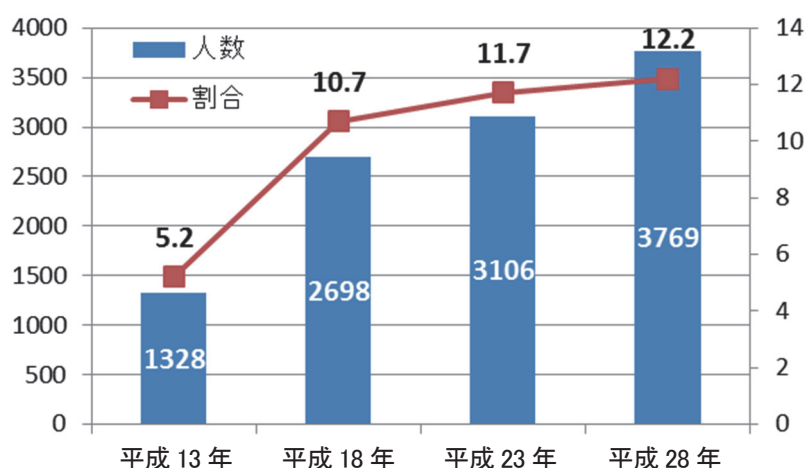


図 A-12 診断等のある子どもの経年変化

（６）修了・卒業後の支援について

平成 28 年（2016 年）3 月に、幼稚園・保育所等を修了した幼児や小・中学校を卒業した児童・生徒が、修了や卒業後に、どこで支援を受けているかについて選択肢を示し、当てはまる欄に人数の記入を求めた。

① 幼児の教室で指導を受けていて、小学校等に就学した児童

結果を表 A-6 に示した。今回の調査では、平成 28 年 3 月に幼稚園・保育所等を修了した子どもは 3,779 人であった。そのうち、2,526 人（66.8%）が、小学校等に入学後も何らかの支援を受けていた。内訳としては通級指導教室（言語障害）が 1,516 人で最も多く、次いで、幼児の教室で継続が 288 人、通級指導教室（難聴・言語障害以外）が 183 人であった。前回に比して小学校等入学後も何らかの支援を受けている子どもの割合が増加した。

表 A-6 幼稚園・保育所等修了後の支援

特別な支援なし	1,253
3月まで通った幼児の教室で継続	288
難聴特別支援学級	25
通級指導教室(難聴)	15
言語障害特別支援学級	26
通級指導教室(言語障害)	1,516
知的障害特別支援学級	171
自閉症・情緒障害特別支援学級	163
通級指導教室(難聴・言語以外)	183
特別支援学校(聴覚)小学部	5
特別支援学校(知的)小学部	19
医療機関等学校以外	41
その他	74
合 計	3,779

「その他」について自由記述で回答があったのは 18 件であった。回答が多かったのは「転居」であり、転居後の支援については把握できていないと考えられた。他には、児童発達支援センター、特別支援学校（肢体不自由）、特別支援学校（病弱）等の回答が見られた。小学校の教室へ「待機」との回答があった。

②小学校の難聴・言語障害特別支援学級や通級指導教室で指導を受けていて、中学校等に進学した生徒

結果を表 A-7 に示した。今回の調査では、平成 28 年 3 月に小学校を卒業した子どもは 2,457 人であった。そのうち、「特別な支援なし」が 1,537 人、62.6%であった。何らかの支援を受けていたのは 920 人で、内訳としては、小学校の学級・教室で継続が 165 人で最も多く、次いで中学校の通級指導教室（難聴・言語障害以外）が 134 人であった。この人数は中学校の難聴学級・通級指導教室の 120 人や中学校の言語障害学級や通級指導教室の 117 人よりも多かった。

表 A-7 小学校卒業後の支援

特別な支援なし		1,537
小学校の学級・教室で継続	165	920
中学校の難聴学級・通級	120	
中学校の言語学級・通級	117	
中学校の知的障害学級	111	
中学校の自閉症・情緒障害学級	119	
中学校の通級（難聴・言語以外）	134	
特別支援学校（聴覚）中学部	13	
特別支援学校（知的）中学部	17	
医療機関等学校以外	26	
その他	98	
合 計		2,457

「その他」について自由記述で回答があったのは 53 件であった。回答が多かったのは、通常の学級で支援員やスクールカウンセラー等から何らかの支援を受けているとするものであった。また、児童発達支援センターやフリースクール等の学校外施設で支援を受けているという回答があった。

③中学校の難聴・言語障害特別支援学級や通級指導教室で指導を受けていて、高等学校等に進学した生徒

中学校卒業後については、障害別に尋ねた。結果を表 A-8 に示した。

難聴では、平成 28 年 3 月に中学校を卒業した生徒は 90 人であった。このうち何らかの支援を受けていたのは 56 人（62%）であった。

表 A-8 中学校卒業後の支援

	難聴		言語障害	
高校に進学し特別な支援なし	34		55	
高校内で特別な支援を受けている	18	56	3	20
中学校の学級・教室で継続	12		6	
特別支援学校(聴覚)高等部	22		0	
特別支援学校(知的)高等部	4		4	
その他	0		7	
合 計	90		75	

内訳は、特別支援学校に進学した生徒が 26 人、高等学校内で特別な支援を受けているのが 18 人、中学校の学級・教室で継続が 12 人であった。高等学校での特別な支援について自由記述で回答を求めたところ 9 件回答があり、「NPO による情報保障」、「授業で FM

補聴システムを使用してもらっている」、「人工内耳装用に伴う配慮」、「視覚支援をふやしてもらったり、配慮してもらっている」、「リスニングを個別で受けている」「講演会や行事で手話通訳」「座席配慮、話し方。高校でできる範囲内で対応してもらっている」等の回答があった。

言語障害では、平成 28 年 3 月に中学校を卒業した生徒は 75 人であった。このうち何らかの支援を受けていたのは 20 人（27％）であった。内訳は「その他」が 7 人、中学校の学級・教室で継続が 6 人、特別支援学校（知的障害）高等部が 4 名、高等学校内で特別な支援を受けているが 3 人であった。高等学校内での特別な支援について自由記述で回答を求めたところ、「入学前相談時から高等学校で校内支援」、「別室にてスクールカウンセラーが対応」などが記されていた。また「その他」としては、サポート校が回答されていた。

B 指導内容・方法

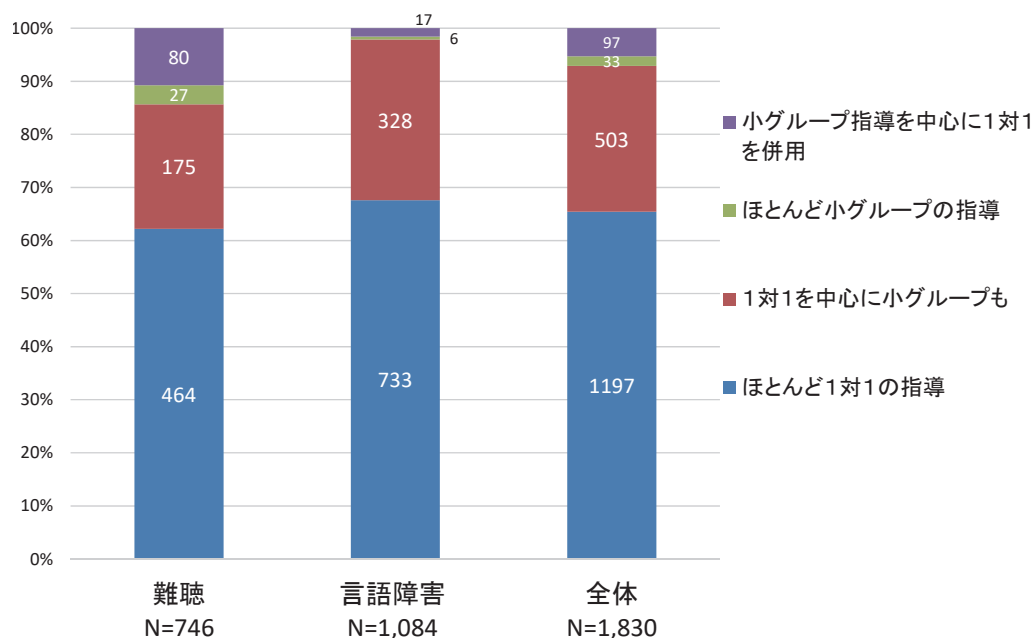
1. 指導形態など

(1) 指導形態

指導形態について、以下の4つの選択肢から各特別支援学級・通級指導教室の全体的な傾向として回答するよう求めた。

1. ほとんど1対1の指導である
2. 1対1の指導を中心とし、小グループによる指導を併用している
3. ほとんど小グループによる指導である
4. 小グループによる指導を中心とし、1対1の指導を併用している

今回の調査では、初めて、難聴のある子どもの指導についてと言語障害のある子どもについてとに分けて実施した。結果を図B-1に示した。



図B-1 指導形態

全体を見ると選択肢「1」と「2」の合計が9割を越えており、1対1の指導を中心としていることがわかった。言語障害では98%で1対1の指導が行われていた。一方、小グループによる指導を行っている選択肢「2」と「3」と「4」の回答を合わせると、全体では、4割弱であった。小グループを実施している割合は、難聴の方が言語障害より高かったが、難聴では、「小グループ指導を中心」とする回答の割合が高かった。

今回の調査では、小グループによる指導を行う理由について自由記述で回答を求めた。主な回答は以下の通り（回答をそのままの形で掲載）であった。

①難聴のある子どもの指導について

<1対1の指導では得られない効果>

- ・集団生活（ダイナミックな活動）を体験する良い機会となるからです。
- ・コミュニケーションの取り方の練習
- ・子ども同士の会話で最後まで相手の話をきいて自分の考えを言う態度を育てる。
- ・互いに伝えあうことでよりはっきり話そうとする姿勢をもたせるため

<子どもの実態等に応じて>

- ・普通高校進学のため、コミュニケーション能力を高める必要があるため
- ・障害理解が進む 自己肯定感の育成

<経営上>

- ・経営上、1対1の指導はできないから。
- ・指導者が1人しかいないから
- ・国語の時間に来室するため、複数になってしまう。

②言語障害のある子どもの指導について

<1対1の指導では得られない効果>

- ・吃音のある子に限りグループでの学習を併用。同じ吃音のある子がいることを知り、吃音についての理解を深めるために行っている。
- ・吃音児童同士が直接会う機会が少ないため。
- ・構音障害児は子どもどうしで伝え合う力をつけるため。
- ・コミュニケーションの向上は相手がいることによつてのびると思うため。
- ・個別指導での学びをいかす場と考えるため。
- ・子どもがグループと楽しみ、かかわりや会話が活性化する。
- ・クラスへの波及を期待できる。
- ・遊びの中でルールについての意識を深めたり、共感の気持ちを促す場合、小人数での活動から丁寧に学習を進めることで、目標とする力が獲得しやすい。
- ・SSTの学習で他の子の反応を見ることで気づきが生まれやすくなる。

<経営上>

- ・人数が多く指導時間帯の中に入りきれないため
- ・クラスに複数対象者がいるため、クラスの教科学習時間の確保
- ・自校通級であり、授業時間の取り出しは学級ごとが最も指導体制として、組みやすいから。
- ・時間割の都合上やむをえなくグループ指導になっている。

<その他>

- ・保護者の交流
- ・他の生徒との交流や集団での学習を保護者が希望しているため

（２）指導時間

指導している全ての子どもの指導時間について、以下の条件にあてはまる指導対象児の人数の記入を求めた。

- １．主に、通常の学級等の授業終了後である子ども
- ２．主に、通常の学級等の授業時間中のいずれかである子ども
- ３．その他

この設問に記入された対象児は 30,639 人であった。結果は、図 B－2 に示すように、62.0%の子どもが授業時間中に指導を受けており、35.8%の子どもが授業終了後に指導を受けていた。前回調査の結果では、授業時間中が 59%、授業終了後が 39%であったので、授業終了後に指導する割合が減り、授業時間中の指導が増えている。

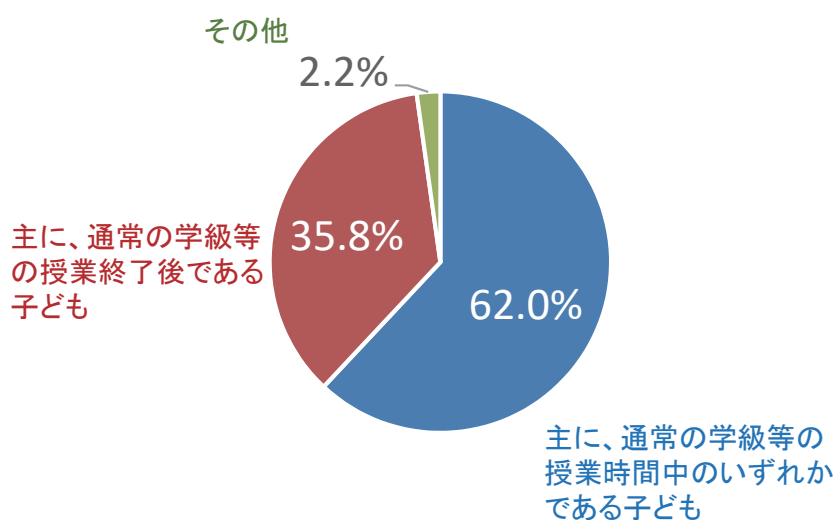


図 B－2 指導時間

「３．その他」への自由記述として回答が多かったのは、「昼休み」、「始業前」、「長期休業中」であった。少数回答だが「毎月土曜にある学校公開日」、「清掃時間」、「給食準備中」があった。また「(子どもが) イライラした時」、「不登校の子ども」との回答もあった。

（３）巡回による指導について

巡回による指導について以下の３種に分類し、それぞれについて指導対象児の人数の記入を求めた。

- １．担当者が指導対象児の在籍校に出向く形態で指導をしている
- ２．担当者も指導対象児も在籍校以外に出向く形態で指導をしている
- ３．上記以外

結果を図 B－3 に示した。全体では 1,800 人が巡回による指導を受けていた。前回調査では 1,195 人であり、増加傾向が見られる。「担当者が指導対象児の在籍校に出向く形態で指導をしている」が 1,435 人(79.7%)、「担当者も指導対象児も在籍校以外に出向く形態で指導をしている」が 286 人(15.9%)、「上記以外」が 79 人(4.4%)であった。

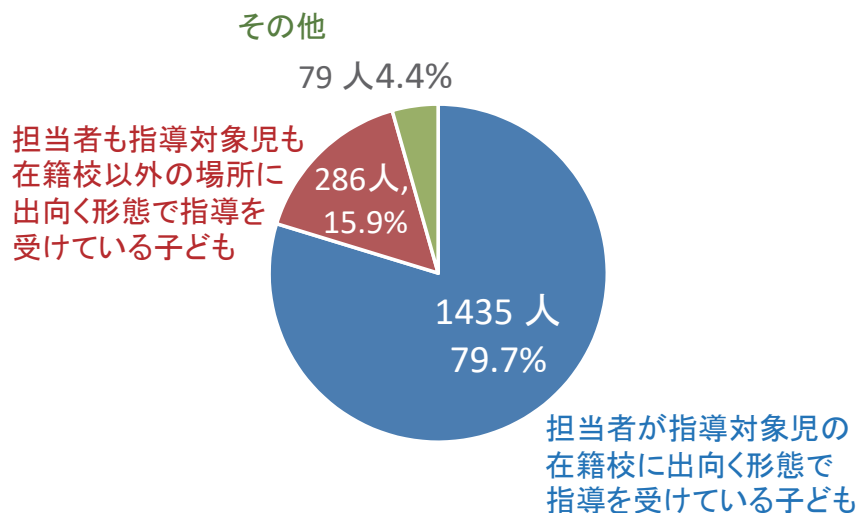


図 B－3 巡回による指導

「3. 上記以外」への自由記述としては、「教育委員会から指導員が対象児の在籍校に出向いている」、「主に対象児に難聴教室に来てもらうが学期に 1 回在籍校に出向き指導している」などの回答があった。

2. 指導について

指導において重視していることを、障害別に（難聴、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、その他）、自由記述で回答を求めた。

①難聴のある子どもの指導について重視していること

この項目への回答は779件あった。回答の内容は、9つのまとまりに整理・分類できた。以下に内容のまとまりごとに列挙する。なお、記述は内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理してある（以下②から⑤まで同様）。

<言語・コミュニケーション面に関すること>

- ・ 友だちとのコミュニケーション
- ・ 語彙の拡充
- ・ 言語指導
- ・ 発音・イントネーション
- ・ 日本語力
- ・ 文法、構文力
- ・ 正しい日本語を使う姿勢
- ・ 手話を使つてのコミュニケーション力
- ・ 日記指導
- ・ 読話力の向上
- ・ グループでの関わり方
- ・ 声の調整
- ・ 気持ちの表現
- ・ 話す自信

- ・話す楽しさ

＜聴覚に関すること＞

- ・指示が聞こえたかどうかの確認
- ・聞こえに関するスキルの向上（音の弁別、等）
- ・聞こえ方、聴力の状態への配慮
- ・集団の中での聴く力
- ・聴覚管理

＜情報の保障に関すること＞

- ・情報保障
- ・情報の不足を補うこと

＜連携に関すること＞

- ・在籍学級との連携、在籍学級での学習中の支援
- ・家族との連携
- ・医療との連携
- ・福祉との連携（福祉センター等）
- ・言語聴覚士との連携

＜環境に関すること＞

- ・静かな環境
- ・机や椅子にテニスボールをつける
- ・座席の配置
- ・教材の工夫、視覚的な教材の活用、タブレット等の活用
- ・何でも話せる雰囲気作り

＜教師の対応に関すること＞

- ・指示を短く、はっきり話す
- ・口元を見せる
- ・ゆっくり、はっきり話す
- ・聞こえがよい方の耳のそばで話す
- ・理解したか否かの確認、文字で確認すること
- ・子どもの気持ちにより添う

＜自立・生活面・心理面に関すること＞

- ・自立・生活力の向上に向けた支援
- ・自己肯定感
- ・情報を得る力を身につける
- ・自己理解
- ・自己決定
- ・進路
- ・情緒の安定
- ・心の成長
- ・障害の軽減
- ・障害の受容
- ・交渉力（書いてください、もう一回言ってください、等）
- ・日常で困ったときの解決策

＜態度・姿勢に関すること＞

- ・聴く姿勢、傾聴態度、話す人を見ること
- ・ソーシャルスキル
- ・わからないことは聞くという姿勢、自分から聞くこと
- ・相手の気持ちを考えて行動すること
- ・言葉づかい（敬語を正しく使う、等）
- ・支援・助けを求めること

＜教科等の学習に関すること＞

- ・学年相応の学力
- ・高校受験に向けた学力

②構音障害のある子どもの指導について重視していること

この項目への回答は1,017件あった。回答の内容は、5つのまとまりに整理・分類できた。

＜構音指導に関すること＞

- ・舌の位置や動き
- ・舌の安定、脱力、柔軟性
- ・機能訓練
- ・口腔機能、口腔器官の動き
- ・口の運動、口腔トレーニング
- ・口腔周辺の筋肉を付ける
- ・はっきりとした口形
- ・呼吸法
- ・体の動き、身体の運動機能の向上、体作り
- ・耳の訓練、聴覚的認知力の向上
- ・聴覚的弁別力、正しい音を聞き分けること
- ・構音の誤りの傾向の把握、実態把握
- ・耳作り、口作り、音作り、
- ・構音可能な音から誘導すること
- ・繰り返し練習すること
- ・構音指導の時期
- ・自己修正力をつけること
- ・般化、日常生活での定着
- ・自己の発音の認識、自覚
- ・正しい音の定着
- ・苦手な発音の指導
- ・系統的指導、段階的指導、スモールステップでの指導
- ・擬音語
- ・置換の改善
- ・異常構音の指導、側音化構音の改善
- ・会話レベルで正しい発音ができること
- ・キャリーオーバー

＜指導についての考え方、対応に関すること＞

- ・ 早い改善
- ・ 改善を急ぎすぎない、焦らないこと
- ・ 状況によっては練習の段階に戻る（もう一度前の段階を行う）
- ・ 丁寧にかつ早く改善すること
- ・ 構音障害があってもコミュニケーションを楽しめること、楽しく話すこと
- ・ 構音指導が楽しい時間であること、楽しく面白い活動を通した指導を行うこと
- ・ 楽しい関わりをすること
- ・ 話しやすい雰囲気を作ること
- ・ リラックスした雰囲気を作ること
- ・ 構音以外の状態の把握
- ・ 子どもの気持ちにより添うこと、困っていることにより添うこと
- ・ 意欲、やる気を持続させる工夫
- ・ 個々の実態に合わせること
- ・ わずかな変化を認めること
- ・ 話す楽しさを味わわせる
- ・ 構音だけでなく全体の成長を大切にすること、子どもの全体を見ること
- ・ 終了の見通しをもたせること
- ・ 学習内容の意味づけ、学習内容の意味を理解させること
- ・ 自分らしく暮らすための支援
- ・ 生活をしやすくすること
- ・ 生活場面での対処法の指導

＜子どもの心理面や担当者との関係に関すること＞

- ・ 本人の気持ちやニーズの把握
- ・ うまく発音できないことを気にしないようにすること
- ・ 自分の障害を負担と感ぜないようにすること
- ・ 改善に向けての意欲
- ・ ラポートの形成
- ・ 自己肯定感
- ・ コミュニケーション意欲
- ・ 話す意欲
- ・ 話す自信
- ・ 本人の障害の受容
- ・ コンプレックスの軽減
- ・ 気持ちの安定
- ・ 子どもが話したいと思えるような担当者との関係を築くこと
- ・ 努力すればできることの実感

＜連携に関すること＞

- ・ 家族との連携
- ・ 保護者同伴での指導
- ・ 学級担任との連携
- ・ 在籍校での二次障害の予防

- ・地域とのつながり

＜その他＞

- ・指導の工夫
- ・教材の工夫
- ・積極的に話す時間の確保
- ・「来てよかった」と思える場にあること

③吃音のある子どもの指導について重視していること

この項目への回答は853件あった。回答の内容は、7つのまとまりに整理・分類できた。

＜吃音の症状に対すること、発話に関すること＞

- ・難発からの脱出法
- ・流暢性の確保（そっとゆっくり話す、舌の脱力、等）
- ・吃音の軽減を図る、吃音をコントロールするための指導
- ・楽に話せる呼吸・リズムをつかむ
- ・発話における、力の入れ方、抜き方
- ・柔らかく話す練習、なめらかな話し方、脱力した発話法
- ・吃音が目立たない話し方
- ・話す速度
- ・音読
- ・発話練習
- ・楽にどもる
- ・吃音が悪化、あるいは軽減する要因を探る
- ・吃音が出やすい状況の把握
- ・吃音を意識しないで話せること

＜教師の対応、環境に関すること＞

- ・吃音を気にせず話せる環境作り
- ・教室を安心できる場にする
- ・環境調整
- ・本人が話し終わるまで待つ
- ・言い直しをさせない
- ・子どもの心に寄り添う
- ・温かい雰囲気
- ・リラックスした遊び
- ・一緒に音読をする
- ・吃音をマイナスに捉えない
- ・話し方よりも話の内容を重視する
- ・子どもにとっての問題を探る

＜子ども本人の吃音・自己に対する姿勢に関すること＞

- ・どもっても最後まで話す
- ・自分と向き合う、自己を見つめる、自己理解
- ・吃音について知る、吃音を理解する、自己の吃音の特性を知る
- ・吃音の理解、吃音の基礎知識を学ぶ

- ・吃音を抱え、どう生きていくか考える
- ・吃音との直面、受容
- ・吃音があっても前向きに考える、どもることが悪いことだとは思わせない
- ・自分の吃音について話す、自分の吃音を語る力の育成
- ・自己表現力の向上
- ・吃音についてオープンに話し合う
- ・吃音とのつきあい方

＜子どもの心理面や担当者との関係に関すること＞

- ・子どもとのラポート、信頼関係
- ・自己肯定感
- ・情緒のコントロール
- ・発話意欲の維持
- ・自己実現
- ・安心感
- ・心の持ち方
- ・吃音に対する心理的耐性
- ・レジリエンスを高める

＜コミュニケーションに関すること＞

- ・気持ちを伝える力を付ける
- ・コミュニケーション力

＜日常生活に関すること＞

- ・困ったときの対処法
- ・在籍学級で困っていることを把握する
- ・吃音に対するリスクマネジメント

＜その他＞

- ・在籍学級や家庭との連携
- ・ペア指導
- ・ワークシートでの吃音の学習
- ・いろいろな生き方の交流
- ・青年期、成人期への見通し

④言語発達の遅れのある子どもの指導について重視していること

この項目への回答は828件あった。回答の内容は、4つのまとまりに整理・分類できた。

＜語彙、構文力等の言語力、コミュニケーション等に関すること＞

- ・コミュニケーション量の確保
- ・自由会話でたくさん話す
- ・表現を広げる、表現力を高める
- ・語彙を増やす、理解語彙の拡充
- ・構文力の伸張
- ・場に応じたことば、語用論的関わりの重視
- ・生活に結びつくことばを重視する
- ・特殊音節の指導

- ・音読
- ・文字の指導
- ・短文作り
- ・使えることばを増やす
- ・気持ちの表現
- ・ノンバーバルなコミュニケーションを大切にする
- ・読み書きの指導
- ・音韻意識の向上
- ・ことばの意味調べ
- ・文字と音を結びつけること
- ・体とことばを結びつけること
- ・動作化することで意味を学習する
- ・三項関係を基盤とした指導

＜教師の対応、方法に関すること＞

- ・視覚的な教材教具の使用、教材・教具の工夫
- ・実態把握を重視している
- ・ことばの育ちを阻害する要因を探る
- ・遊びを通した指導、楽しみながら指導する、楽しい活動を行う
- ・スモールステップで取り組む
- ・やりたいことを尊重する
- ・子どもに合わせた指導を行う
- ・できるだけ自然に指導する
- ・受容的態度で関わる
- ・興味・関心を深める、興味・関心のあることに取り組む
- ・伝えたい気持ちを大切にする
- ・話し方や内容を否定しない
- ・担当者が子どもにとって話したいと思われる相手であること
- ・適切な課題の設定
- ・達成可能な目標設定
- ・会話の楽しさを味わう
- ・言語刺激を多く与える
- ・発達段階に合わせた指導を行う
- ・子どもとの共有体験を大切にする
- ・体全体の発達を促す
- ・身近なことから取り組む
- ・口・舌のトレーニング

＜子どもの心理面や担当者との関係に関すること＞

- ・自己肯定感
- ・自己理解
- ・子どもとのラポート
- ・共感関係を築く、関係作り
- ・心に寄り添う

- ・コミュニケーション意欲
- ・自信をもって話す
- ・達成感を味わう、成功体験、「できるという」感覚

＜その他＞

- ・ソーシャルスキル
- ・生活経験
- ・教科の補充
- ・保護者支援
- ・助けを求める力をつける
- ・ことば遊び（クロスワード、しりとり、すごろく、等）
- ・就学、進路
- ・全体的な認知発達
- ・絵本の活用
- ・運動面の指導（粗大運動、微細運動）
- ・自分らしく暮らしていくための周囲への働きかけ
- ・生活を豊かにすること

⑤「その他」に該当する子どもの指導について重視していること

この項目への回答は449件あった。回答の内容は、4つのまとまりに整理・分類できた。

＜指導内容に関すること＞

- ・文章の理解
- ・日本語指導
- ・計算
- ・ソーシャルスキル
- ・認知特性に応じた指導
- ・社会性の向上
- ・穏やかな人間関係
- ・音と文字のマッチング
- ・ルールやマナーの学習
- ・気持ちの表現
- ・コミュニケーション力
- ・音声以外のコミュニケーション手段の充実
- ・得意な面を伸ばす

＜教師の対応、方法に関すること＞

- ・子どもの背景を知る
- ・実態把握
- ・子どもの発するサインを見逃さない
- ・環境調整
- ・自分を出せる場の提供
- ・子どものペースに合わせる
- ・優先事項の検討
- ・達成可能な目標の設定

- ・やりたいことを受け止める
- ・ことばで伝え合う楽しさ
- ・自分らしくいられるように支援する
- ・次回も来たいと思えるような指導

＜子どもの心理面や担当者との関係に関すること＞

- ・子どもとのラポート
- ・心理面の安定
- ・気持ちの安定
- ・達成感を味わう
- ・感情のコントロール
- ・特性の理解
- ・自己肯定感
- ・自己表現

＜連携に関すること＞

- ・保護者との連携
- ・保護者支援
- ・在籍学級との連携
- ・在籍学級で集中できるような支援
- ・福祉センターとの連携

以上、指導において重視していることについて、障害別に回答記述を整理した。どの障害種においても、言語・コミュニケーションに関すること、教師の対応に関すること、障害受容や気持ちの安定等の心理面に関すること、子どもと担当者との関係に関すること、連携に関すること等について触れられていた。とりわけ、ラポートの形成、自己肯定感、話す意欲や自信等については多くの回答に共通して記述されていた。

上記に加えて、難聴については、聴覚管理に関すること、情報保障に関すること、自立に関すること、教科学習に関するものに触れられていた。構音障害については、構音に関する具体的な事項と、構音指導に関する考え方に触れられていたのが特徴的であった。吃音については、子ども本人の吃音や自己に対する姿勢・向き合い方や、生き方、日常生活での問題への対処等に触れられていたのが特徴的であった。言語発達の遅れについては、語彙や文法、文字の指導のほか、具体的な子どもへの関わり方に多く触れられていた。また、連携という記述だけでなく、保護者支援の記述が多く見られた。その他については、認知特性に応じた指導、ルールやマナー、社会性の向上等の記述が多く見られた。

前回の調査では、指導において「重視していること」ではなく、「課題となっていること」について、難聴と言語障害の2つの括りで聞いており、指導内容や方法、対応、関わり方等についての課題と、教室運営や制度上の課題が挙げられていた。従って、前回の調査と比較することはできないが、前回、指導内容や方法、対応、関わり方について課題とされていたことのいくつか（自己肯定感を育むための指導・支援、楽しく学べる教材の工夫、側音化構音等の指導、通常の学級担任や保護者との連携、等）、今回、重視していることとして記述されていた。重視すべき事項であるからこそ、その困難さが課題とされていたと考えられる。

C. 学級・教室の経営等

1. 学級・教室の経営について

特別支援学級・通級指導教室の経営上課題になっていることがらのうち主なものを3点まで記入することを求めた。回答は1,241件あったが、指導内容に関するものも含まれておりそれらを除くと1,088件の回答が分析の対象となった。

記述された事項は多岐にわたっているが、その内容を次の観点で整理できた。

<教員配置・指導時間の確保>

- ・通級児の増加に対して人数や施設を確保することが追いつかない。
- ・正規教員は1名しかおらず、他2名は臨時である。正規教員が変わった時に引き継ぎが大変であり、分からないことが多い。
- ・1教諭が約30人の児童を担当しているため指導時間がいっぱいいっぱい。
- ・行事や、学習時間のまとめどりで等で、予定の指導時間がとれない時がある。
- ・常に待機者がいて全員が通級できるようやりくりで苦慮している。

<在籍学級等との連携>

- ・校内の児童は教室から課題を持ってくるため、ことばの指導が十分できない。
- ・子どもの困難さの気づきが、通常の学級担任とギャップが大きいので、どう伝えていくか。
- ・児童のことについて話したいと思っても忙しい担任の先生になかなか伝えられない。
- ・他校の学級担任との情報交換の時間がとりにくい。
- ・他校通級児は授業終了後に通級しており、職員打ち合わせに出られない。

<専門性・研修>

- ・校内人事のため未経験の担当が配置されることがある。
- ・経験年数の浅い担当が多く、相談する人が居ない。
- ・構音指導をしてもなかなか改善しないとき等、相談できる人が身近にいない。
- ・児童に合った指導をしているか、評価してもらう機会が少ない
- ・指導人数、指導時数が多く、十分に教材研究や研修の時間がとれない。

<予算・備品・施設>

- ・教室予算が少ないので教材等の購入がなかなかできない。
- ・1点あたりの予算に上限があるため、検査類が改訂されても購入できない。
- ・1つの教室をパーティションで区切っているので、隣に声が聞こえてしまう。
- ・教室が狭く、体を動かす活動に取り組みにくい。
- ・教室の場所。外部から直接入れず、通常学級の前を通らないと来室できない。

<時間割編成・放課後通級>

- ・時間割組みが難しい。遅い時間帯に希望が集中してしまう。

- ・ 1 対 1 で指導するので取り出しが必須となるが保護者の了解を得るのに説明が不十分だと納得してもらえない。
- ・ 通常の学級での授業時間数の増加により、放課後の通級指導枠が減ってしまうこと。
- ・ 保護者の仕事の都合、そして、学校の授業はできるだけ出させたい、という保護者が多く、4 時、または 4 時半からの授業を希望するご家庭が多い。
- ・ 他校児童の 1 回の通級時間は 90 分としているが、3～4 週間に 1 回くらいしか、予定を入れられない。

＜校内職員の理解、校務分掌＞

- ・ 通級指導よりも授業を受けさせることを優先させる校内の風潮
- ・ 通級児童の在籍学校・学級の通級に対する理解（発達通級や情緒通級に対してと明らかにちがう）。
- ・ 通級による指導の調査で指導時数のみしか調査されないため、必要な業務があることを校内や管理職の理解を得るのに時間がかかる。

＜保護者との連携＞

- ・ 家庭の問題意識が薄く、子どもの発達にあまり興味がない家庭が多い。
- ・ 家庭の事情で通えなくなってしまう児童への対応として、病院等の情報提供しかできていない。
- ・ 他校通級の場合、家庭の送迎ができるところしか来室できないこと。

＜障害の多様化＞

- ・ 対象となる児童の障害が様々なため、担当者 1 人では対応が難しい。
- ・ LD、ADHD など障害と言語障害は重複している児童が多い。通級と特別支援教室との振り分けが難しい。
- ・ 市内には通級指導教室が少ないため、「その他」に該当する子どもも受け入れなければならない。

＜後継者の育成＞

- ・ 世代交替をよりなめらかなものにしたい。
- ・ 後任の言語通級学級を誰が担当するかが課題。全く初めて担当する人が言語学級を担任するととまどうので。できたら経験者に持っていただきたい。

＜教材研究・教材作成＞

- ・ 教材研究や教材作りをする時間がなかなかとれない。
- ・ ICT 教材不足。

＜学級・教室の設置と児童生徒の確保＞

- ・ 学級確保のために人数確保が必要でありたえず、そのことに心を砕いている
- ・ 教育相談を受けてから判定委員会に至るまで、書類の作成に時間がかかり、相談通級の期間が長くなる。判定に至るまでに治ってしまうケースも多い。

＜幼児の課題＞

- ・市は、幼児通級をサービスとして受け入れているが、相談件数が非常に多く幼児担当の職員 2 名では今後の対応が難しい。
- ・幼児から教育相談の申し込みが増えているが、対応できずいる。

その他、担当者間の考え方の相違を調整すること、中学生や高校生への指導の場の確保、言語発達の遅れを主訴とする子どもの進学先を選定、指導終了の在り方等が記述されていた。また、教室の経営はうまくいっている。担当者もそろっているなど、課題はないという記述も見られた。

1,088 件を記述内容により整理した結果を図 C－1 に示した。

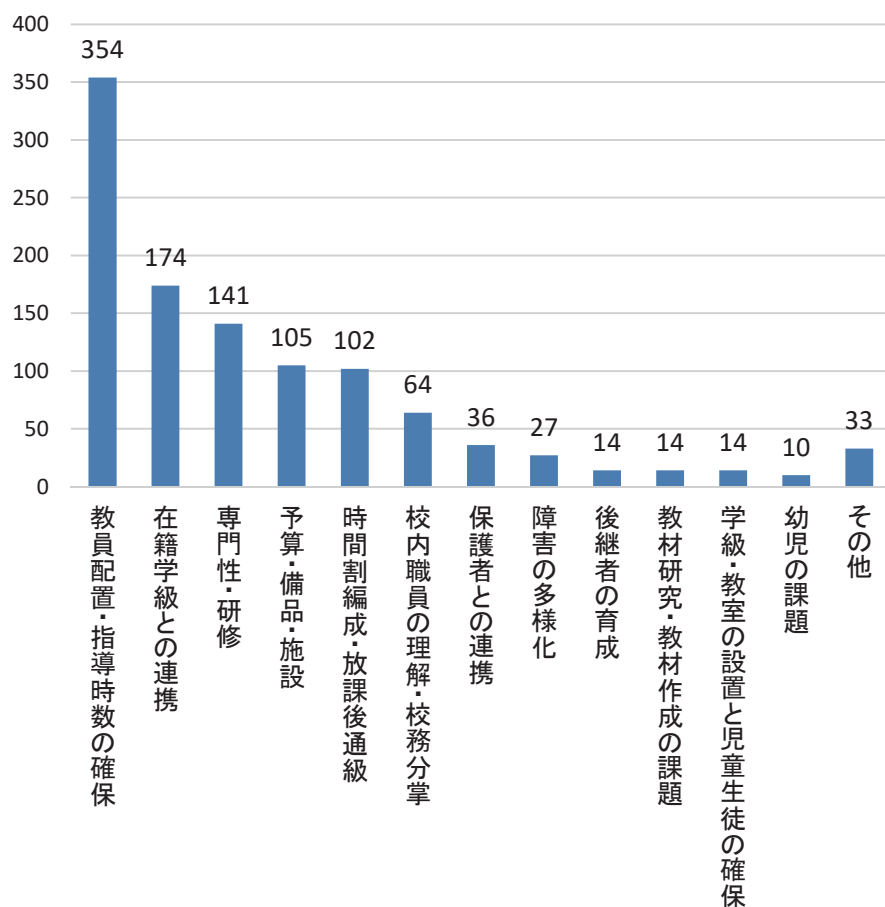


図 C－1 学級・教室の経営上の課題

「教員配置・指導時間の確保」が最も多く、これは前回や前々回と同様であった。次いで「在籍学級等との連携」、「専門性・研修」、「予算・備品・施設」、「時間割編成・放課後通級」の順であった。これらは、順番は入れ替わってはいるものの前回や前々回の調査でも多く回答された内容であった。

2. 通常の学級との連携について

(1) 難聴・言語障害学級や通級指導教室における指導に関する連携

難聴・言語障害学級や通級指導教室における指導に関する連携として行っていることを 8 つの選択肢から選択して回答するよう求めた結果を図 C-2 に示した（複数回答可）。

「通常の学級の授業や行事等を参観する」が最も多く、次いで「連絡帳」「電話」による情報交換や「指導報告書を通常の学級の担任に渡す」ことであった。

「その他」の記述内容として多かったのは、日常的に連携すること（例：「日頃からマメに連絡・情報交換する」、「職員室でよく話すようにしている」、「立ち話で連携」）であった。また、「学級担任との連絡会等」、「ことばの教室主催の研修に参加してもらう」も見られた。

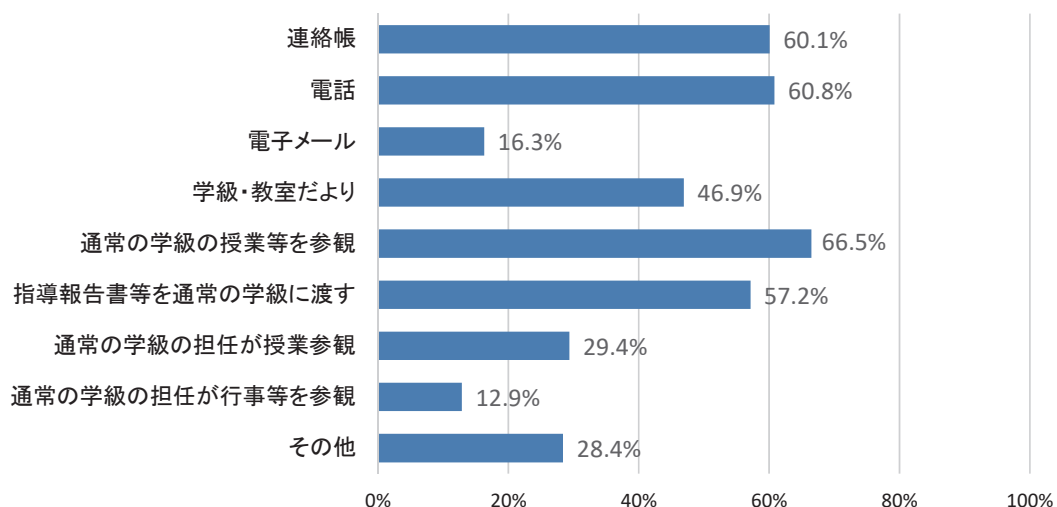


図 C-2 難聴・言語障害学級や通級指導教室における指導に関する連携

(2) 通常の学級における学習や生活について学級担任に依頼していること

指導対象児の通常の学級における学習や生活について、学級担任に依頼していることを障害種別で自由記述により回答を求めた。それぞれについて記述内容を整理、分類したものを以下に示す。

①難聴のある子どもについて

<FM補聴システム等の使用>

- ・ FMマイクやロジャーマイクを使用して聞こえの支援を協力してもらう。
- ・ FMマイクのスイッチのオン、オフの判断
- ・ FMマイク、受信機の管理

<座席の位置の配慮>

- ・ 座席を前にしてもらっている。
- ・ 座席の位置を前から 2 列目にする。
- ・ 座席の位置をなるべく窓際、他の児童の発表する表情が見えるところにする。

＜視覚情報の活用＞

- ・黒板に大切なことを板書する。
- ・視覚情報を多く与え、児童が様々な学校生活の場面で見通しをもって生活や学習ができるようにする。
- ・授業の中で何をやるのか最初に番号をふって内容を書いて 1 時間の見通しをもたせている。
- ・目の前で指示する（ジェスチャー・文込み）

＜話し方の工夫＞

- ・はっきり、ゆっくり、口を大きくあけて話す。
- ・常に聴こえているかどうか確かめながら話をしてもらう。
- ・指示をする時に目を合わせてから行うこと。
- ・うしろから話しかけない。肩を叩くなどして自分の方をむかせてからはっきり伝える。
- ・うしろを向いて話しをしない。

＜理解啓発＞

- ・周囲の児童に対し、対象児のよりよい理解を広げるための場の設定。
- ・周囲の子どもからサポートしてもらえる環境を作る。
- ・周囲の子ども達のからかい等に対する配慮
- ・言語が不明瞭で、話している内容が分からなくても、しつこく聞き返さない。

＜依頼していない＞

- ・常に特別支援学級担任が同伴しているので、特に依頼していることはない。

②構音障害のある子どもについて

＜言い直しをさせない＞

- ・言い直しはさせずに、正しい発音で「〇〇だね。」とくり返してもらう。
- ・言い直しをさせず、話す内容を認めること。

＜誤りを指摘しない＞

- ・誤りの訂正をしない、よき聞き手になってほしい。
- ・発音の誤りをみんなの前で指摘しないこと。

＜子どもの努力を認める＞

- ・練習でよくなっている場合、個別でそっとほめてほしい。
- ・通級指導での子どものがんばりや成果を伝え、ほめてもらう。

＜理解啓発＞

- ・友だちから発音についてからかわれないように配慮してほしい。
- ・本人が傷つかないよう周りを啓発してほしい。
- ・本人の状態を理解し受け入れ、学級づくりをしていただくこと
- ・構音がきれいにできないことで、コミュニケーションに支障をきたさないように、周囲が大らかな気持ちで話の内容をよく聞いてやってほしい。

- ・教室に通う時、みんなで快く送ってほしい。
- ・他の子が指摘したら「だから今、勉強しに行ってるでしょ」と言ってもらう。
- ・学級の中でほめる場面をできるだけ多く作ってほしい。

③吃音のある子どもについて

＜吃症状への対応の仕方＞

- ・その子の吃症状ではなく、話の内容がどうであるかをみてあげてほしい。
- ・「ゆっくり」と言わずに待つこと。
- ・すらすらと話せても、ほめないようにすること。
- ・せかさずに、ゆったりとかかわり、子どもの思いに耳を傾ける。
- ・言い終わるまで話をさえぎらない。話をせかさない。ゆっくり間をおいて受け答えする。
- ・話を先どりしてしまうのではなく、最後まで言い終わるまでじっくり聞いていただけるようお願いしている。

＜吃症状にこだわらないこと＞

- ・吃音があっても、あまり気にせず、他の子と同じように対応してほしい。
- ・吃音があっても、活動の意欲を大切にしてもらう。
- ・「どもっていても伝わるよ」のサインを送ってもらう。吃音以外の活動での評価もしてもらう（認める）。

＜理解啓発＞

- ・からかいの対象にならぬよう、吃音や、音を伸ばして話しても受けとめること。和やかな雰囲気ですべて接してほしい。
- ・からかいなどに、毅然と対応してほしい（学級経営をしっかりと）。
- ・クラスの支持的風土作り。話し方より話の内容を大切にする。
- ・吃音についてのパンフレットを渡して、担任にも吃音について理解をしてもらう。

＜子どもの自己理解を促す＞

- ・該当児童と信頼関係を築き、吃音について、話し合えるようになってほしい。
- ・子どもと話し合うなかで、本人が負荷を感じている場面や状況をつかんだり、気になることがあったりしたら、担任に伝えいっしょに考える。
- ・音読や発言時の対応について本児と相談する。
- ・本人の苦しさを理解し味方になる、達成感や安心感をもたせる。

④言語発達の遅れのある子どもについて

＜コミュニケーションの仕方の工夫＞

- ・わかりやすい具体的な言葉で伝える。スモールステップで進める。
- ・一斉指示の後に個別に指示内容を理解しているか確認をしてもらう。
- ・わかりやすいことばで指示。座席は2番目ほどで先生に近くに。

- ・言わんとすることをくみとってコミュニケーションを高める。
- ・一度に複数の指示をしない、ゆっくり子どもにわかりやすいことばで話すことなど。
- ・言葉以外に絵や図、身ぶり手ぶり、メモなどを活用して情報のやりとりを行うこと。

＜課題内容の変更や調整＞

- ・課題の難易度を下げて、取り組みやすい内容にしていく。
- ・課題の量の加減。課題時間の保障など。
- ・子どもに合わせた宿題を出してもらっている。
- ・文字が乱雑で不明瞭だが、書いた努力を認めてほしい。

＜得意を生かす＞

- ・子どもの活用できる認知面の強みを伝える。
- ・良いところ見つけ、温かい見守り。
- ・本人なりの成長を認めてほしい。
- ・できたところをほめ、自信をもたせるようにしてほしい。

＜理解啓発＞

- ・できないのは怠けているからではないことの確認。
- ・その子の頑張りを他の子どもたちに伝えて欲しい。
- ・まちがっても安心して話せる場の設定。良好な友達関係を作ること。

＜連携の大切さ＞

- ・学級で困っている事や遅れている面を聞きスモールステップでの指導内容を相談し、共通理解している。
- ・学校の様子または家庭でのその子の様子について知らせてもらうことで授業に入るための「お話」の時間の材料として活用している。
- ・学校生活を営む上で苦戦していること（言語以外でも）を教えてほしい。ことばの教室の指導の中で配慮できることがあれば取り入れたい。

⑤「その他」の子どもについて

＜特性に応じる＞

- ・特性に合わせた配慮を認めてもらうこと
- ・学習内容の調整。
- ・大声でどなったりしない。姿勢保持を徹底させるなど高い要求しない。
- ・その子どもの実態によって異なる。基本的には、障害による特別視はせずしかし必要な配慮はして頂けるよう個々のケースについて具体的にお願いしている。
- ・全体の前での指導を極力減らすこと、学級の中での認められる場の設定。
- ・特別扱いされていると思われないようにしながら、特別の配慮をすること。

＜無理をしない＞

- ・場面緘黙のある子どもに対して、ことばの教室で「話す」指導を無理にしないことへ

の理解。

- ・情緒不安定な児童については感情が爆発する前にタイムアウトさせる。
- ・話すことを強要しないで。1対1の時間を作り、関わってほしい。

<得意を生かす>

- ・その子なりの頑張りをみとめてもらうようにする。
- ・苦手を克服することばかりをがんばらせることのないように、よい点に注目して支援すること。
- ・苦手を把握して少しでも理解ができるように、活躍できる場がもてるように配慮してもらう。

<理解啓発>

- ・特性の理解（周囲との仲介等）。
- ・「話さない」ではなく「話せない」という本人の気持ちの理解。

<連携の大切さ>

- ・担任が気になったことを教えてもらう。
- ・教室で困った場面を具体的に教えてほしい。
- ・何かあったら連絡が欲しいこと。
- ・苦手な場面での対応に、通級指導教室での指導を取り入れること。

（３）通常の学級における学習や生活に関する連携

通常の学級における学習や生活に関する連携として行っていることを6つの選択肢から選択して回答するよう求めた結果を図C-3に示した（複数回答可）。

「通常の学級の担任から、指導対象児について相談を受ける」が最も多く、次いで「通常の学級の担任から、指導対象児以外の児童・生徒について相談を受ける」であった。

「その他」の記述には「ことばの教室の紹介を行う」「通常の学級の授業改善に協力する」「ことばの支援に関わる教材・資料の紹介や提供」などが見られた。

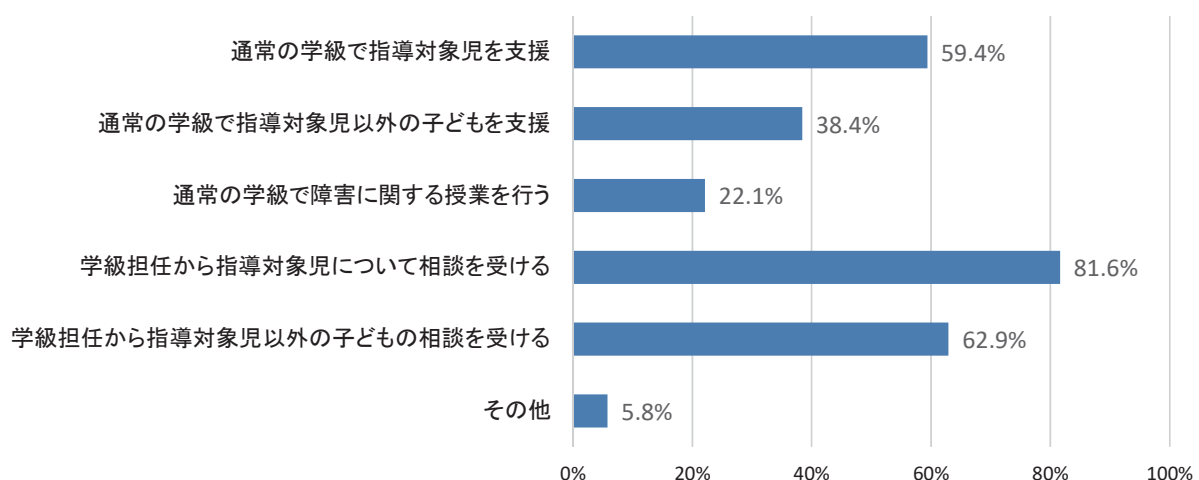


図 C-3 通常の学級における学習や生活に関する連携

（４）個別の指導計画の作成について

指導対象児の個別の指導計画をだれがどのように作成しているかについて、選択肢から回答を求めた結果を図 C－4 に示した。

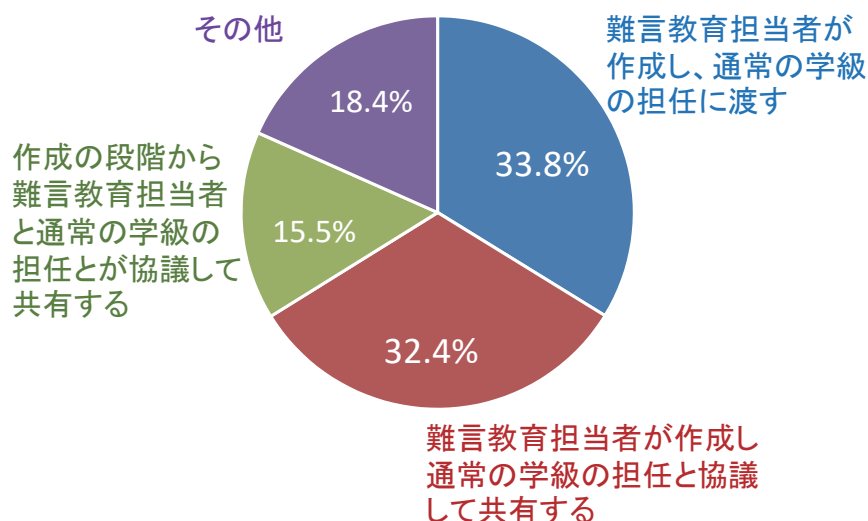


図 C－4 個別の指導計画の作成

「難言教育担当者が作成し通常の学級の担任に渡す」と「難言教育担当者が作成し通常の学級の担任と協議して共有している」がほぼ同数で、両者を合わせると 66.2% となり、個別の指導計画を、難聴言語障害教育担当者が作成しているのは、全体の 3 分の 2 であった。また、「難言教育担当者が作成し、通常の学級の担任と協議・共有する」と「難言教育担当者と通常の学級の担任が協議して作成する」を合わせると全体の 47.9% であり、通常の学級の担任が個別の指導計画の作成に参加しているのは、半数弱であった。

3. 設置校内や地域での役割等について

（１）設置校内や地域の特別支援教育体制において果たしている役割

難聴言語障害特別支援学級や通級指導教室の設置校内や、地域の特別支援教育体制において果たしている役割について、7つの選択肢から選択して回答するように求めた結果を図 C－5 に示した（複数回答可）。

「校内委員会等の委員」が最も多く、次いで「校内の特別支援教育コーディネーター」であった。これらは半数以上の学校から回答があり、難言教育担当者が校内で特別支援教育を推進する役割を担っていると考えられる。また「地域の教育支援委員会の委員」「就学时健診における言語スクリーニング」の回答も多く、地域の特別支援教育を推進する役割も期待されていると考えられる。

「その他」には、「入学後の言語スクリーニングを行う」「地域の研修会の講師」「幼児の発達相談の相談員」などが見られた。

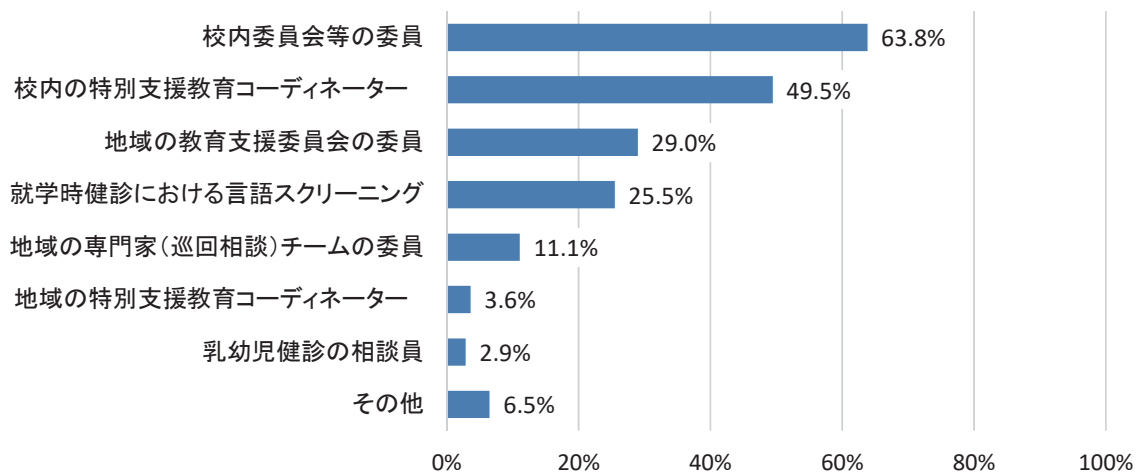


図 C-5 校内や地域の特別支援教育体制で果たしている役割

(2) 地域のお機関との連携について

連携している地域の機関について自由記述で3つまで記入するよう求めた。回答の総数は1,906であった。それらについて回答内容を整理した結果を図C-6に示した。

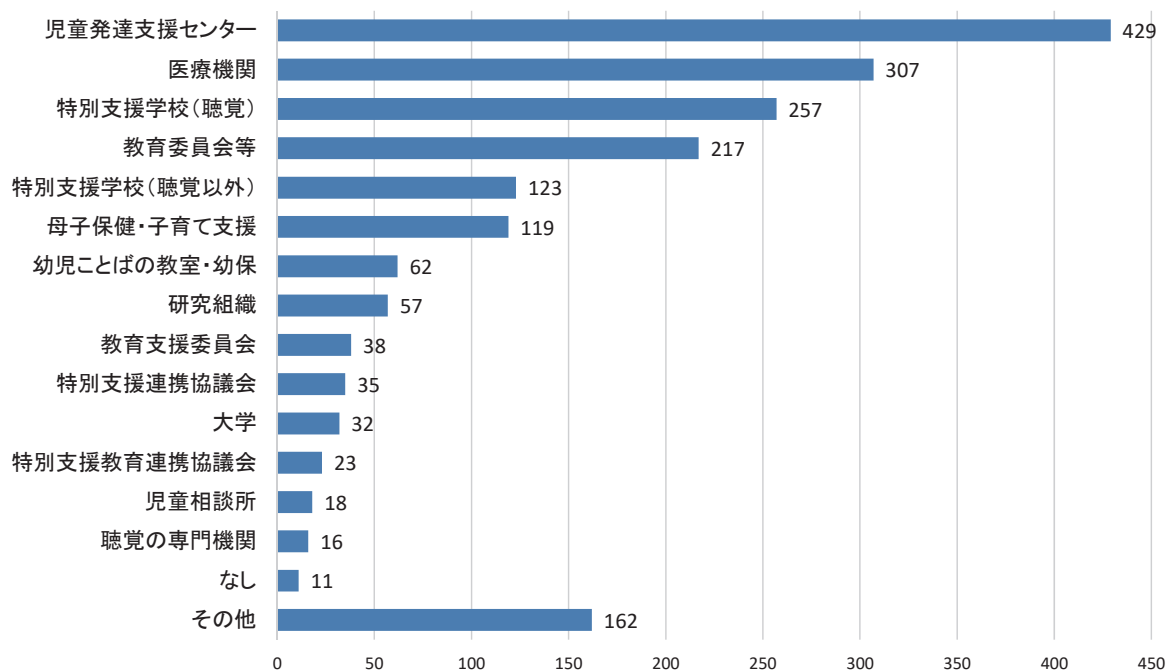


図 C-6 地域のお機関との連携について

最も多かったのが児童発達支援センター（いわゆる療育センター、リハビリテーションセンター等を含む）であった。次いで、医療機関、特別支援学校（聴覚障害）、教育委員会等（教育センター、教育研究所等を含む）、特別支援学校（聴覚障害以外）、母子保健・子育て支援の順であった。また、「なし」という回答も見られた。

その他には、スクールソーシャルワーカー、放課後デイサービス、適応指導教室、福祉課等が見られた。

4. 幼児の指導について

回答のあった 1,468 校・園・機関のうち、幼児を指導しているのは 345 であった。このうち、専任の幼児担当者を配置している機関は 129 あり、専任の幼児担当者を配置せずに幼児指導を行っている機関は 126 あった。

(1) 相談や指導の開始時期について

①開始時期

幼児を指導している 345 機関全体について、相談や指導の開始年齢について回答を求めた結果を図 C-7 に示した。

相談の開始は 3 歳台が最も多く、続いて 5 歳台、4 歳台の順であった。指導の開始は 5 歳台が最も多く、続いて 6 歳台、4 歳台であった。少数であるが 0 歳台で指導を開始している教室があった。

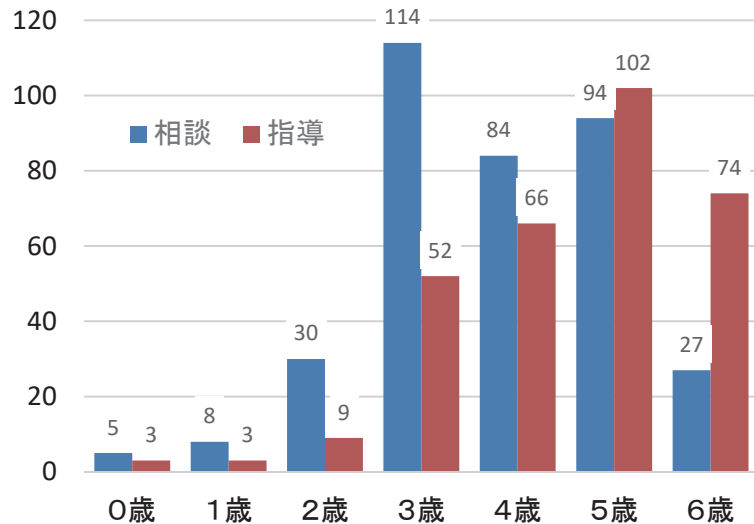


図 C-7 相談や指導の開始年齢（機関数）

②教室への紹介者

幼児を指導している学級・教室への紹介者について、選択肢による回答を求めた（複数回答可）結果を図 C-8 に示した。回答は「幼稚園」、「保育所」と「保護者から直接」が多く、この傾向は前回調査と同様である。

この結果から、幼児を指導している学級・教室が、地域の幼児教育機関等との連携や保護者への啓発を行っていることがわかる。

また、これらの回答に比べ

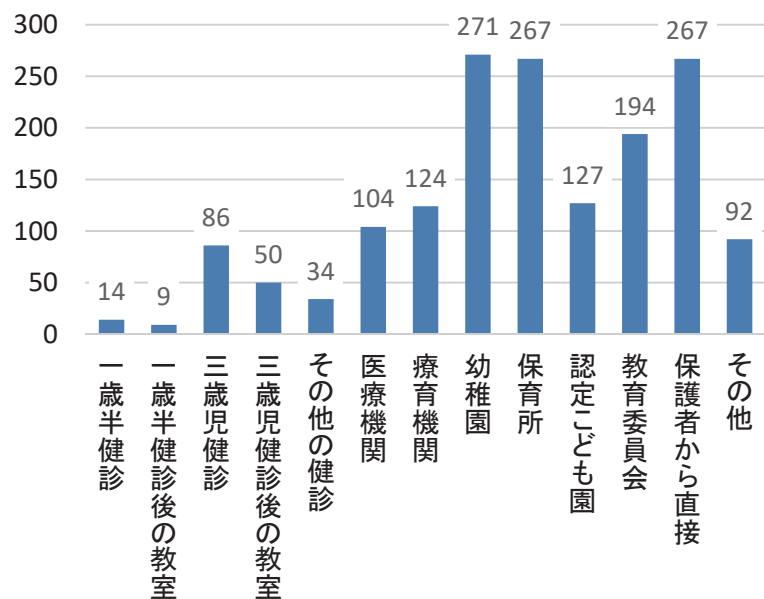


図 C-8 幼児の指導の場への紹介者（機関数、複数回答）

ると少数ではあるが、乳幼児健診や医療機関からの紹介もあり、地域における早期からの

一貫した支援システムの一員として機能している難言学級・教室があると言えよう。

なお、「その他の健診」としては、「就学時健診」といわゆる「5歳児健診」、「幼稚園や保育所での健診」等が見られた。また、「その他」としては、「保健センター等」の母子保健の機関、「就学時健診」、「巡回相談員」「通級児の保護者から紹介」等が見られた。

（２）地域の乳幼児健診への協力

地域の乳幼児健診等への協力について
選択肢による回答を求めた（複数回答可）結果を表Ｃ－１に示した。

回答数は多くはないものの、乳幼児健診や健診後の指導に職員を派遣している学級・教室があった。こうした取組によって、乳幼児健診による気づきから難言学級・教室における支援・指導が直接連携し、一貫した支援を行っていると思われる。

表Ｃ－１ 乳幼児健診等への協力（数字は人数）

健診等へ参加	回答数
1歳6か月児健診	5
1歳6か月児健診の事後指導	4
3歳児健診	13
3歳児健診の事後指導	6
その他の乳幼児健診	16
その他の乳幼児健診の事後指導	4
合 計	48

（３）幼児の指導の場の設置・運営状況

①設置形態

ここでは、専任の幼児担当者が配置されている機関、すなわち「幼児ことばの教室」等と呼ばれる機関について検討する。本調査で専任の幼児担当者が配置されている 129 機関について、設置形態から「幼児単独」（27 機関）と「小学校の教室と併設」（102 機関）に分類し、さらに設置場所と幼児担当者の所属によって表Ｃ－２のように分類した。

表Ｃ－２ 「幼児ことばの教室」等の設置形態と担当者の所属、職種等

形態	設置場所	幼児担当者所属	幼児担当者の職種	設置	計
幼児単独	幼稚園内	市立幼稚園	幼稚園教諭、言語聴覚士等	15	27
		市教育委員会	幼稚園教諭、言語聴覚士等	2	
		市幼保担当課・福祉課	通級幼児指導員（幼稚園教諭）	2	
	教育委員会等内	市町村教育委員会	幼稚園教諭、臨床発達心理士等	6	
	福祉施設内	市幼保担当課	発達相談員、ことばの指導員	2	
小学校の教室と併設	小学校内	市教育委員会等	幼稚園教諭、指導員、言語聴覚士等	49	102
		市立幼稚園	幼稚園教諭	28	
		市福祉課等	幼稚園教諭、保育士、指導員等	15	
		小学校	幼稚園教諭、小学校教諭等	8	
		ことばの教室親の会	指導員	2	

「幼児単独」の機関の設置場所は「幼稚園内」「教育委員会等内」「福祉施設内」が見られた。このうち「幼稚園内」の場合、幼児担当者はその幼稚園の教諭であり、一部言語聴覚士もいた。「教育委員会等内」の場合、幼児担当者は市教育委員会所属の職員であり、幼稚園教諭や臨床発達心理士等であった。「福祉施設内」の場合、幼児担当者は市の幼稚園や保育所を担当する部局の職員で発達相談員やことばの指導員という名称の職種であった。

なお、今回の調査では「〇〇市幼児ことばの教室〇〇教室」という名称の教室を複数設置する市があったが、その設置場所は、幼稚園内、保育所内と福祉センター内があり、通いやすさの点などにおいて、幼児のニーズに応じた対応をしているものと考えられた。

「小学校の教室と併設」の機関の設置場所は全て小学校だが、幼児担当者所属によって 5 つに分類できた。すなわち、①市教育委員会所属の幼稚園教諭・指導員・言語聴覚士等、②市立幼稚園所属の幼稚園教諭、③市福祉課等所属の幼稚園教諭、保育士、指導員等、④小学校所属の幼稚園教諭、小学校教諭等、⑤親の会所属の指導員である。これらの幼児担当者は、それぞれの所属先ではなく小学校内で勤務している。

幼稚園内に設置された機関は「〇〇幼稚園ことばの教室」等の名称で、また小学校内に設置された機関の中には「〇〇小学校ことばの教室幼児部」等の名称で呼ばれるものがある。これらは「幼児期における通級指導教室」の一つの形態と言えるであろう。小学校内に併設された機関が多数見られるが、こうした機関では幼児期と学齢期の支援に一貫性を持たせることが容易であると考えられる。

②幼児担当者の所属について

所属について回答（自由記述）があった幼児担当者 253 名について、回答を整理した結果を、図 C-9 に示した。回答は以下の 3 種に整理できた。

【教育関係】 教育委員会等、幼稚園、小学校

【福祉保健】 こども保育課、保育幼稚園課、
発達支援課、高齢障害課等

【その他】 親の会

全体の 9 割弱が教育関係機関の所属であるのは、前回調査と同様である。また、市町村の福祉保健部局所属の職員や親の会が運営する教室の職員が、学校等、教育の機関の「幼児ことばの教室」で勤務する実態が今回の調査でも見られた。

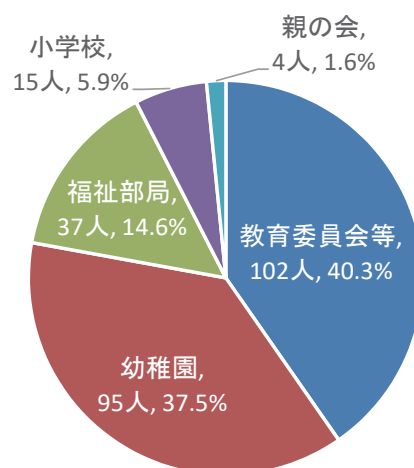


図 C-9 幼児担当者の所属

③幼児担当者の職種

職種について回答（選択肢）があった幼児担当者 266 名の職種について、回答を整理し他結果を図 C-10 に示した。「幼稚園教諭」と「その他」がほぼ同数で多かった。続いて

「言語聴覚士」「保育士」の順であった。この傾向は前回調査と同様である。回答数が多かった「その他」の職種について自由記述の回答を以下の 3 種に整理できた。

【専門職】：言語指導員、ことばの教室指導員
通級幼児指導員（教員免許有り）

【教員等】：元小学校教諭、幼稚園講師

【その他】：教育支援員、補助指導員、町臨時職員

これらの他に、職種は不明だが「中学校免許」「事務職（保育士免許有す）」など、経験や資格に関する回答が見られた。

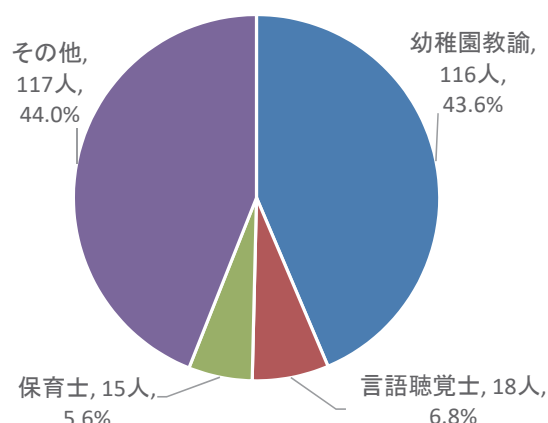


図 C-10 幼児担当者の職種

④ 幼児担当者の勤務形態

勤務形態について選択肢により回答を求めた結果を図 C-11 に示した。「常勤」と「非常勤」の割合はほぼ同じであり、3 分の 2 が「常勤」であった前回の調査と比べると「非常勤」の割合が増加した。

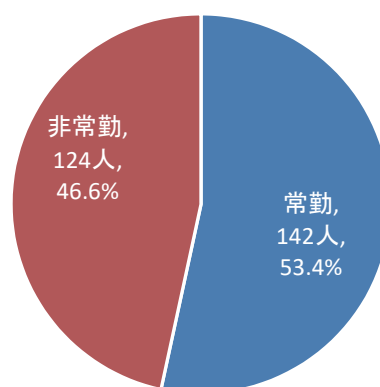


図 C-11 幼児担当者の勤務形態

5. 幼児の教室や小学校における中学生の指導について

（1）中学生の受け入れの手続き

幼児の教室や小学校において中学生以上を指導している場合に、対象児・者をどのような手続きで受け入れているか、自由記述で回答を求めた。

102校が回答していたが、内訳は小学校84校、中学校10校（この質問の対象外）、学校名の記載なしが8校であった。中学校10校を除いた92校の回答のうち、「受け入れている」「やっていない」「該当しない」「なし」等、中学生の対応をしていない旨の回答を14校がしており、それを除いた78校の回答は、受け入れの手続きが記述されているものと、手続きの記述はなく、どのような形で行っているかが記述されているものとがあった。回答は以下の種類に整理することができた。

<中学生も指導対象としている>

- ・教育委員会を通して、小学生と同様に行っている
- ・義務教育までが対象となっている
- ・小学生・中学生とも受け入れ可能な教室として市で位置づいている
- ・運営規約に位置付いている
- ・巡回指導の必要性が認められると、正式な通級手続きを行う

- ・担当者を中学校に兼務発令して指導している
- ・中学の委員会が判断し、中学の校長から小学校の校長に依頼があり、相談を行い、必要性が認められると許可となる

＜小学校の指導の継続＞

- ・小学校からの継続指導として行っている

＜教育委員会の関与＞

- ・本人・保護者と相談し、通級申込書を教育委員会に提出し決定する
- ・教育相談の後、教育委員会が決定する
- ・在籍校から教育委員会へ申し込み、教育相談、就学指導後、通級する
- ・中学校の支援委員会で確認し、発達支援課のことばの教室委員会で決定する

＜その他＞

- ・保護者からの依頼で、面接し、入級となる
- ・在籍校（中学校）と設置校（小学校）の校長間の了解の上、受け入れる
- ・在籍校（中学校）の教頭から設置校（小学校）の教頭に依頼、相談として受け入れる
- ・中学からの依頼で行う
- ・中学からの依頼で、巡回相談の形で行う
- ・保護者からの依頼で、教育相談、サービスとして行う
- ・保護者からの要望で、校長と教育委員会に報告して行う
- ・本人、保護者の希望があれば、相談として行う
- ・教育委員会、教育センターからの依頼で相談として行う
- ・医師から勧めがあって行っている

＜実施形態のみの記述＞

- ・サービスとして行っている
- ・教育相談として対応している
- ・時間外に相談に応じている
- ・不定期に相談として対応している
- ・フォローアップの形で実施している

回答には明記されていないが、正規の対象児・者としてではなく、いわゆる「相談」「サービス」として対応していることが多いことが推測される。

また、設問に用いられている「指導」の意味を、正規の対象児・者への対応と捉え、それ以外を「相談」として捉えた場合、「相談」「サービス」の形で中学生を受け入れていても回答していない場合も考えられ、実際には「相談」「サービス」として対応している学校はもう少し多い可能性もある。

（２）中学生に対する指導内容及び頻度

中学生に対する指導内容及び指導の頻度について自由記述で回答を求めた。回答があったのは80校であった。そのうち「なし」等の記述が10校、中学校の記述ないし幼児に関する記述が10あり、残りの60校の回答は以下の通りであった。頻度だけ記述されているもの、内容だけが記述されているものもあった。

＜頻度＞

- ・月に1～2回

- ・学期に 1 回
- ・学期に 2 ～ 3 回
- ・週に 1 回
- ・年間に数回
- ・来られるときに行う
- ・必要に応じて行う
- ・長期休業時に行う

＜指導内容＞

- ・構音指導
- ・子どもの話をきく
- ・フリートーク、会話
- ・ソーシャルスキルトレーニング
- ・語彙の拡充
- ・障害理解・自己理解
- ・生活上の困ったことへの対応
- ・聴覚管理
- ・コミュニケーション力を高める
- ・進路指導
- ・心理面のサポート、気持ちの安定を図る
- ・吃音の理解
- ・楽な話し方
- ・リスクマネジメント（想定される困りごとへの対応）
- ・自信をもたせる
- ・特技を伸ばす
- ・コミュニケーション手段の指導

（３）中学生以上の指導内容・方法の課題

中学生の指導方法や内容についての課題を自由記述で回答を求めた。67校の回答があったが、「なし」等の記述、中学校の回答を除くと51校となった。指導内容や方法にとどまらず、指導時間の確保、中学校の教室設置の必要性等、中学生の指導をめぐる諸課題についての記述が多く見られた。回答は以下のように整理することができた。

＜指導について＞

- ・指導内容が適切かどうか
- ・教材の充実
- ・生徒の心理的な支援が難しい
- ・中学生に対する知識
- ・二次障害への対応が難しい
- ・進路指導
- ・自己理解の支援の在り方
- ・仲間づくり、グループの指導ができない（他に生徒がいない）

＜指導時間の確保＞

- ・他の指導もあり、指導時間の確保が難しい
- ・部活動や行事で、指導可能な時間が限られる
- ・指導時間が夕方以降になる
- ・長期休業中しか指導時間がとれない

＜連携＞

- ・在籍学級の担任との連携が難しい、連絡する時間帯が合わない
- ・教科担任制のため、在籍校での配慮や理解が行き届かない
- ・保護者と連携をとる上で時間設定が困難

＜その他＞

- ・希望があっても受け入れられる数に限界がある
- ・時間外の指導になる
- ・中学校の通級指導教室の設置
- ・通級の手段（交通が不便）
- ・事故補償（正式な通級ではないため）
- ・入級手続き、対象、指導内容、基準があいまい
- ・部活動との兼ね合い
- ・中学生が小学校の教室に通う違和感

6. 高校生の指導について

（１）高校生の受け入れの手続き

幼児の教室や小・中学校において高校生を指導している場合において、対象児・者をどのような手続きで受け入れているか、自由記述で回答を求めた。

23校が回答していたが、「特になし」「していない」等の記述が13あり、それを除く10校は、小学校が8校、聾学校が1校、学校名の記載なしが1校であった。

回答は以下の通りであった。

- ・教育相談として対応する（4校）
- ・保護者からの相談により行う（3校）
- ・中学生からの継続として相談対応（1校）
- ・本人と連絡を取って行う（1校）
- ・県発達障害者支援センターからの依頼で行う（1校）

（２）高校生に対する指導内容及び頻度

高校生に対する指導内容及び指導の頻度について自由記述で回答を求めた。回答があったのは18校であった。そのうち「なし」等の記述が7校あり、残りの11校の内訳は小学校9校、中学校1校、聾学校1校であった。回答は以下の通りであった。頻度だけ記述されているもの、内容だけが記述されているものもあった。

＜頻度＞

- ・月に1～2回
- ・月に2～3回
- ・学期に1回

- ・週に 1 回
- ・年間に数回
- ・依頼のあったときに行う
- ・長期休業時に行う

＜指導内容＞

- ・聴覚管理
- ・聴力検査
- ・自己認識
- ・集団での過ごし方
- ・困っていることへの対応
- ・語彙、発音
- ・人間関係
- ・生活、学習、進路の相談
- ・構音指導

（３）高校生の指導内容・方法の課題

高校生の指導方法や内容についての課題を自由記述で回答を求めた。15校の回答があったが、「なし」等の記述を除くと 5 校であり、以下の内容であった。

- ・構音以外の悩みにどう対応するか
- ・長期休業中にしかできない
- ・在籍校の理解、担任の理解や意識の温度差
- ・学校外のグループ（たとえば、構音障害の人が集まる会）や、行きやすい病院の設置を望む
- ・高校に通級できるところがない

7. 保護者との連携について

（１）保護者とのかかわりについて感じていること

保護者とのかかわりについて感じていることを自由記述で回答を求めた。回答があったのは 1,011 校であった。記述は、保護者との連絡やコミュニケーションに関すること、保護者との関係に関すること、保護者の状態・姿勢・理解に関すること、保護者への対応に関すること、保護者と子どもの関係に関すること、親の会・保護者同士の交流・行事に関すること等、多岐に渡っていた。その内容は、現状に対して肯定的で充実していることがうかがわれる記述と、課題となっている事項や否定的に捉えていると感じられる記述が見られたが、圧倒的に後者が多かった。以下に回答記述をまとめて示す。

＜保護者との連絡、コミュニケーションに関すること＞

- ・連携・連絡できている（電話、連絡帳等）
- ・連絡帳で連絡を取っている
- ・コミュニケーション不足、連絡不足、情報交換不足
- ・自校通級なので担任を通して連絡が取りやすい

- ・ 自校通級なので、送迎の必要がなく、直接話す機会がない
- ・ 他校通級なので、送迎時に話すことができる
- ・ 連絡帳にコメントがなく印鑑だけの場合も多い
- ・ 巡回指導で関わっている子どもの保護者と会う機会がない
- ・ 子どもを介しての保護者への話が伝わりにくい
- ・ 保護者から情報をもらい、指導に役立てることができている
- ・ 話をする時間（面談の時間）がない、取りにくい、設定できない
- ・ 保護者との話し合いが勤務時間外になる
- ・ 保護者に難聴があり、コミュニケーションが取りにくい

＜保護者との関係に関すること＞

- ・ よい関係であると思う
- ・ よい関係を保つことが大切
- ・ 保護者が協力的であり、その分、責任を感じる
- ・ 教室との関係がドライになってきた気がする
- ・ どこまで頼られているのかわからないことがある
- ・ 信頼関係の構築が年々難しくなっていると感じる
- ・ 子どもの障害の違い（難聴、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、等）によって、保護者の教室との関わりが異なるように感じる
- ・ 協力をお願いするさじ加減の難しさを感じる（引かれても困る）
- ・ 立場が違うので、言語障害の子どもの親という視点での共有ができない

＜保護者の状態・姿勢・理解に関すること＞

- ・ どの保護者も通級の意義を理解して熱心に付き添ってくれる
- ・ 協力的な保護者が多い
- ・ 積極的に関わってくれている（連絡帳、面談、授業参観、等）
- ・ 通級に理解がある
- ・ 通級開始から日がたつにつれて理解を示す保護者もいる
- ・ 障害について詳しい保護者が多くなった
- ・ 理解があり熱心な保護者と、そうでない保護者の温度差がある
- ・ 保護者は具体的な手立てを求めるが、子どもにプレッシャーになっていないか心配
- ・ 結果を早期に求める傾向がある
- ・ 保護者が忙しく子どもの状態をわかっていない
- ・ 失敗に寛容さが足りないように思う
- ・ 家庭での情報を知らせてくれない
- ・ 学校の支援に理解がない
- ・ 子どものこと以外に課題を抱えている保護者が増えた
- ・ 保護者が、発達障害や、精神的な課題を抱えているなどの場合がある
- ・ 子どもとの関わりに困っている保護者が増えていると感じる
- ・ ことばの教室に抵抗感を持つ保護者もいる
- ・ 子どもの状態、障害を受け止めきれない保護者がいる。
- ・ 子どもに過度な要求をしていると感じる場合がある
- ・ 子どもを過大評価している保護者がいる
- ・ 送迎など祖父母に任せきりの保護者がいる

- ・ 共働きで送迎が困難な保護者がいる
- ・ 面談の必要な保護者が増えている
- ・ 保護者の育児不安が増している
- ・ インターネットからの情報は得ているが、親同士のつながりが弱い
- ・ 子どものこと、ことばの教室の指導に関心をもってもらいたい
- ・ 課題となっている音（構音）の理解が得られにくい（指導の必要性、等）
- ・ 保護者によって障害の受け止めの差が大きい
- ・ 保護者の子育て力が低下していると感じる
- ・ 学校・教室任せの保護者がいる
- ・ 子どもより自分第一の保護者がいる
- ・ 子どもの通級を周囲に知られたくない保護者がいる
- ・ 家庭での取組に差がある
- ・ 入級すればなんとかなると考える保護者がいる
- ・ 子どもの状態はともかく、まずは「とりあえずことばの教室」と考える保護者が多い
- ・ 担任から勧められて通級に至った場合、意識の低い保護者が多い
- ・ 担当者の資格を重視する保護者がいる（言語聴覚士の資格、等）

＜保護者への対応に関すること＞

- ・ 可能な限り保護者の要望を実現できるように努力している
- ・ 多様なニーズに応じるのは大変である
- ・ 適切な情報提供の必要性
- ・ 安心できる声かけが大切
- ・ 保護者が楽になる手立てが必要、保護者の安心へのサポートを行う
- ・ 保護者の心理的な安定が重要
- ・ 保護者が多忙で日程調整が難しい
- ・ 保護者に子どもの実態を伝えるのが難しい、子どもの実態を共有するのが難しい
- ・ 共通理解を図ることが必要
- ・ 子どもへの対応の考え方、育児の考え方を共有するのが難しい
- ・ よく話を聴いて信頼関係を築くことが大切
- ・ 保護者に信頼してもらえるように対応することが大切
- ・ 医療機関をどのように勧めるかが難しい
- ・ 子どもの頑張っている様子を具体的に伝えている
- ・ どのような事項まで関わるか、教師（支援者）と保護者の一線を越えないようにしているが、線引きは難しい
- ・ 保護者の言動を受け止めたい、悩みを理解するようにしている
- ・ 毎回、指導後に指導内容を説明している
- ・ 吃音を治したい思いの強い保護者への対応に苦慮している
- ・ 指導に対する要求の多い保護者への対応に苦慮している
- ・ 学習面への要望が強い保護者の対応に苦慮している
- ・ 何度も声をかけないと提出物が出ない
- ・ 繊細な保護者への対応が難しい
- ・ 指導が順調とは言えない場合の保護者への伝え方が難しい
- ・ 保護者との話し合いを大切にしている（特に年度初め）

- ・祖父母等、母親以外の家族の理解を得るのが難しい
- ・主訴以外の話を聞くことも重要

＜保護者と子どもの関係に関すること＞

- ・保護者の心配が子どもに影響しているように感じる（特に吃音）
- ・保護者の元気が子どもの元気につながると感じる
- ・保護者の関わり方は、子どもを伸ばすのに重要と感じる
- ・保護者が熱心だと改善が早いと感じる
- ・保護者が熱心な場合、発音時に舌に力が入り、改善が長引くこともあると感じる
- ・親子のコミュニケーションが希薄
- ・子どもの状態によって保護者の思いも変わる
- ・保護者を支えることが子どもを支えることにつながる

＜親の会、保護者同士の交流、行事に関すること＞

- ・行事への参加が少なくなった
- ・学習会、親の会への参加を呼びかけている
- ・親の会の運営が難しい
- ・親の会への入会率が低下した
- ・親の会を中心的に担える人がいない
- ・保護者同士のつながりが作りにくい
- ・保護者同士の交流の場が持ちにくい
- ・子ども一人の学級なので、同様の子どもを持つ保護者同士の交流ができない

＜その他＞

- ・保護者が子どもの姿を客観的に見られる場として通級があると思う
- ・保護者と学級担任の意識にズレがある
- ・他機関との連携が必要なケースが増えている

（２）子どもの障害に対する保護者の理解に関する課題や支援の具体例

子どもの障害に対する保護者の理解に関して、課題や支援の具体例を自由記述で回答を求めた。回答があったのは837校であった。課題としては、保護者の子ども理解に関する状況、保護者への情報の伝え方や対応の仕方、支援については、保護者に情報・知識を伝える場や手段、伝え方の工夫に関する記述が多くあった。基本的に前回調査とほぼ同様な記述が見られた。回答は、以下に回答記述をまとめて示す。

①課題

＜保護者の状況＞

- ・子どもの状況が正しく把握できない、子どもの特性が理解できていない
- ・子どもに無理なことをさせる
- ・子どもの実態、障害が受け入れられない
- ・保護者の要求水準が高過ぎる
- ・言語以外に子どもが抱える障害に気づかない
- ・学級担任のことばに傷ついている
- ・自然に言語障害が治ると思っている
- ・治さないといけないという思いが強い

- ・本人の努力でなんとかかなっている
- ・不安感が強い
- ・通級を知られたくないと思う保護者
- ・母親と父親の間で理解が異なる

＜保護者への対応＞

- ・保護者の心情を考えた対応の仕方
- ・医療へのつながりが難しい
- ・医療機関を紹介するタイミングが難しい
- ・検査結果をどう理解してもらうか、伝え方
- ・子どもの実態の認識にズレがある場合の伝え方
- ・子どもの障害について話すことは難しい

＜周囲の理解＞

- ・世間体、周囲の偏見
- ・祖父母等の理解を得る難しさ

＜その他＞

- ・保護者と話をする時間がとれない
- ・保護者が学ぶ機会の不足

②支援の具体例

＜学習会等の企画・開催＞

- ・学習会を開催する
- ・教育相談会を開催する
- ・卒業生の話を聞く会を開催する
- ・先輩の保護者の話を聞く会を開催する
- ・専門家等による講演会を開催する
- ・保護者同士の茶話会、懇談会等を設けている

＜情報提供の手段や工夫＞

- ・連絡帳を利用して情報提供する、知らせる
- ・通信、教室だよりなどで啓発している
- ・パンフレットなどを作成し配布している
- ・本や資料を閲覧できるよう、待合室においたり、貸し出したりしている
- ・本や、研修会、キャンプ等の案内をしている
- ・親の会に誘う
- ・グループ学習等の機会に、他の子どもや、他の親子関係を見て学ぶ

＜保護者への伝え方＞

- ・支援の手立て等、具体的な事項を伝える
- ・頑張っている様子や、得意なところを伝える
- ・困っていることを一緒に考える
- ・本人の困っていることを伝える
- ・時間をとって個人面談を行う
- ・校長室で、校長先生と一緒に話をする
- ・できるだけわかりやすく説明する

- ・できるだけ客観的資料（テスト等）を準備して丁寧に伝える
- ・事実を伝える
- ・録画した映像を見ながら説明する
- ・自分の受けた研修の内容を伝える
- ・保護者の障害受容の段階に応じた情報提供を心がけている
- ・保護者に指導の参観を呼びかけ、見てもらう
- ・子どもとのかかわりを見てもらい、丁寧に話し合いを続ける
- ・できるだけ子どもの状態を文字化して伝える
- ・他機関に相談に行くのに付きそう
- ・複数の教員で話すようにしている
- ・心理士、カウンセラー、言語聴覚士等の専門家に話してもらう
- ・特別支援教育コーディネーター、地域コーディネーターに協力してもらう
- ・特別支援教育アドバイザー（元校長）に協力してもらう
- ・聾学校の先生と連携し話してもらう
- ・学級担任に話をしてもらう
- ・親の会の役員の人に話してもらう
- ・通級担当者、学級担任、保護者の三者で会議を行う
- ・押しつけがましくならないように留意する

（３）学級・教室で保護者と連携しながら実施している活動

学級・教室で保護者と連携しながら実施している活動について、自由記述で回答を求めた。回答があったのは721校であった。回答は大きく以下の種類に整理できた。基本的に前回の調査の内容とほぼ同様であった。

＜日常の指導に関すること＞

- ・家庭での宿題、取組（口の運動、ことばの練習、音読、運動、自分について調べる、等々）
- ・連絡帳のやりとり
- ・家庭訪問
- ・保護者、通級担当者、通常の学級担任による三者懇談
- ・授業参観
- ・グループ指導への協力
- ・進学先の説明会、見学会への参加

＜教室行事・活動への参加・協力＞

- ・他の教室との交流行事
- ・修了式、修了を祝う会、お別れ会
- ・バザー及びバザー用品作り
- ・作品展及び作品作り
- ・教室だよりの発行
- ・学習発表会

＜主に保護者対象の行事＞

- ・保護者会の参加、運営
- ・保護者説明会

- ・学習会・研修会・講演会
- ・校長先生と話す会
- ・懇談会・茶話会

＜親子対象の行事＞

- ・クリスマス会等のお楽しみ会、親子レクリエーション
- ・野外活動等（遠足、キャンプ、ボウリング、りんご狩り、バーベキュー、等々）
- ・調理活動
- ・親子研修会
- ・体験学習

＜その他＞

- ・地域の行事（お祭りへの参加）
- ・教育委員会への陳情、要望、要望書作成
- ・手話指導
- ・情報保障（朝、休み時間など）
- ・補聴器の管理

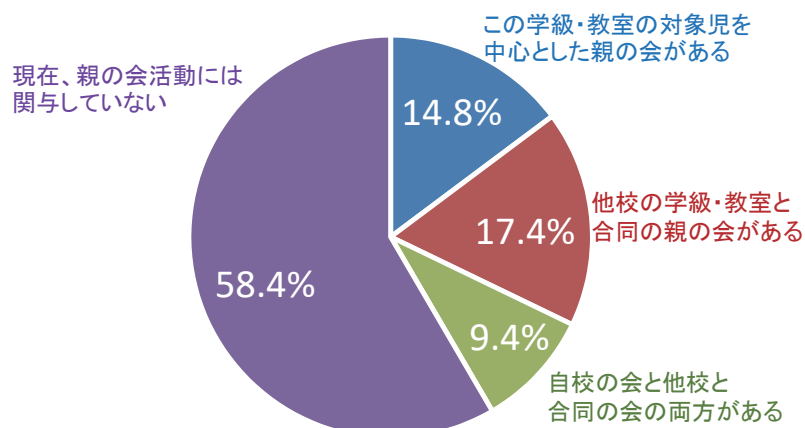
（４）親の会活動について

親の会の活動について、以下の選択肢の中から回答を求めた。

1. この学級・教室の対象児を中心とした親の会がある
2. 他校の学級・教室と合同の親の会がある
3. 上記の1. 2の両方にあてはまる
4. 現在、学級・教室としては親の会活動には関与していない

この質問に回答した（上記1～4のいずれかを選択した）のは、1,325校であった。この1,325校の回答の内訳は図C－12の通りである。

学級・教室独自の会か、他校の学級・教室と合同の会か、あるいはその両方があるか、いずれにしても、親の会が組織されている学級・教室は回答のあった学級・教室の41.6%（選択肢1～3の合計）であり、6割近い学級・教室（58.4%）は、親の会に関与していないという結果であった。



図C－12 親の会について

D. 担当者の経験及び研修

1. 担当者の経験、特別支援学校教諭免許の有無、研修等

(1) 難聴・言語障害教育の経験年数

今回の調査では 2,606 人の教員について回答があった。

2,606 人を経験年数別に整理した結果を図 D-1 に示した。

経験年数が 3 年以下の教員が 46.5% で最も多かった。前回 (43.2%) や前々回の調査結果に比して、増加傾向が見られる。一方、20 年以上の経験を持つ教員は 8.1% で、前回 (7.7%) や前々回の調査結果に比べて増加している。

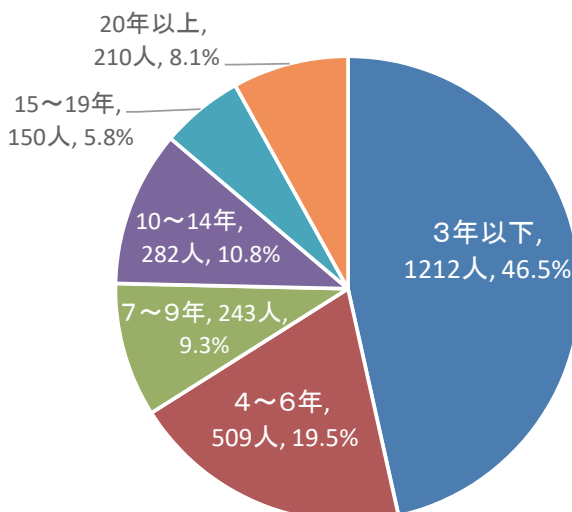


図 D-1 担当者の経験年数

(2) 勤務形態

今回の調査では、勤務形態（常勤か非常勤か）について尋ねた。この項目に回答のあった 2,597 人のうち、常勤が 2,404 人 (92.6%)、非常勤が 193 人 (7.4%) という結果であった。

(3) 特別支援学校教諭免許状

今回の調査では特別支援学校教諭免許状を有しているかについて尋ねた。この項目に回答のあった 2,593 人のうち、有している教員が 1,166 人 (45.0%)、有していない教員が 1,427 人 (55.0%) という結果であった。

(4) 研修経験

研修経験については、難聴・言語障害教育を初めて担当する際の研修経験の有無と担当する中での研修の有無について回答を求めた。初めて難聴・言語障害教育を担当する時点で研修を受けた教員は、1,692 人 (64.9%) であった。これは前回 (46.1%) や前々回の調査に比べて増加している。また、難聴・言語障害教育担当期間中に研修を受けた教員は、2,283 人 (87.6%) であった。これは前回 (77.3%) や前々回の調査に比べて増加している。

2. 難言教育の専門性の維持・向上について

難聴・言語障害教育に関する専門性の維持・向上について、自由記述で回答を求めたところ、821 件の記述があった。難聴学級及び難聴通級指導教室担当者の回答が 167 件、言語障害学級及び言語障害通級指導教室担当者に回答が 515 件、難聴・言語障害学級及び難

聴・言語障害通級指導教室併設されている担当者の回答が 130 件、幼児教室の回答が 65 件あり、そのうち、幼児教室のみが設置されている教室からの回答が 8 件あった。

○難聴学級及び難聴通級指導教室担当者

専門性の維持・向上を図るために、「研修会に参加する」という記述が 38 件あった。「積極的に研修に参加して専門性を高めたい」「さまざまな研修会に参加し、理解を深めていきたい」「個人で研修に申し込み、専門性の維持向上を図る」「補聴器・人工内耳など、日々進化しているので新しい情報を得るために積極的に研修に参加する」という積極的に研修に参加することで専門性を高めていく記述があった。

「研修の機会が少ない」という記述が 33 件あった。「いろいろな研修に参加したいが、今年度は地震もあり、研修が中止になった」「研修が少なく、首都圏まで出るのが負担」

「専門性を高める研修が年 1 回と極めて少ない」「財政難のため、通常の学級の先生が優先される」など様々な理由から、専門性が必要で学ぶ内容が多いにもかかわらず、研修の機会が限られていると感じている記述があった。

「聾学校（特別支援学校（聴覚障害）」に関連する記述が 20 件あった。「ろう学校の研修に参加し、理解を深めたり、専門性を高めたい」「ろう学校で授業を参観したり、体験をしたりしたい」「難聴言語に関する専門性の向上を図るために、ろう学校との人事交流を進めてほしい」など、ろう学校との連携を通して、専門性の維持・向上を図りたいという記述があった。

「手話」に関連する記述が 12 件あった。「公的な手話の研修があれば参加したい」「手話を覚えると支援の幅が広がる」などであった。

「人材育成」「人的配置」に関連する記述が 11 件あった。「担当者が 1～2 年でかわることが多いので専門的指導ができにくい」「中学校の難聴特別支援学級は増設の傾向にあるが、免許を持っていない担当者になることが多い」「専門性をもった教員を採用し、継続的に専門的指導ができるように人的な配置をしてほしい」など、計画的な人材育成と配置を希望する記述が見られた。また、「中学校の難聴特別支援学級は、新設後 3 年で児童生徒が卒業することで閉級になってしまうことが多く、専門性の維持が難しい」という現状もある。

○言語障害学級及び言語障害通級指導教室担当者

「研修」に関連する回答が 232 件あった。積極的に研修を受けるという記述や研修の機会が少ないという記述があった。また、「担当してから研修をするのではなく、研修を受けた教員が担当すればよいと思う」「実習制度があればよいと思います」「中級レベルの研修がないので、行ってほしい」など、研修の内容や実施方法についての記述があった。

「指導方法」に関連する記述が 30 件あった。構音や吃音に関する指導方法について研修を通して学んでいきたいとの記述があった。また、「大学などで長期研修を行う」という記

述が 27 件あった。「現職の教員が長期研修を受けられ、専門的な資格を受けられる制度を復活してほしい。」と研修制度が復活することを希望する記述があった。

「人的配置」に関する記述は 79 件あった。担当者が転勤やベテランの退職によって専門性の維持が難しい現状があり、適切な人事配置を希望する記述が見られた。「外部に研修」に行くとの回答が 35 件あった。「はじめの一步」「全難言協の全国大会」「日難言の研修」

「特総研の研修」「LD 学会」「自閉症スペクトラム学会」「日本授業UD学会」等、児童生徒の多様化に伴い、様々な外部の研修の機会を活用して専門性の維持・向上を図っているとの記述があった。しかし、遠方であったり、自費の負担が多かったりするために、参加できなかったり、近隣で研修が開催したりしてほしいとの希望が記述されていた。

「ことばの教室（学級）の初担当者」に関わる回答が 21 件あった。「担当になる前からの研修が必要である」という記述が複数見られた。「言語聴覚士」との連携に関連する記述が 18 件あった。「言語聴覚士（病院）と学校との連携し、指導・支援のあり方を知りたい」という記述など言語聴覚士から具体的な指導方法について学びたいという記述が見られた。

「連携」に関する回答が 15 件あった。「研修会が少なくなかなか相談できないので、横のつながりをもつ機会を増やすべきである」など困った時に、近隣の教室や関係機関などと気軽に相談したいという記述が見られた。

その他では、「免許制の創設」「通常の学級や管理職への理解を促す」「教室経営」などの記述が複数見られた。

○難聴・言語障害学級及び教室併設されている担当者

難聴・言語障害学級及び教室併設されている担当者の回答が 130 件あった。「研修」に関連する記述が 67 件あった。「研修に参加する」「研修の機会を増やしてほしい」「継続的に研修が必要である」など研修に積極的に参加しようとする記述があった。また、「首都圏で行われる研修を地方でも行ってほしい」「研修に出やすい体制を整えてほしい」「県外の研修を出張と認めてほしい」と研修を受けやすい体制や研修の機会を増やしてほしいという記述もあった。

「人的な配置」に関連する記述が 18 件あった。「難言で 7 年以上経験を積んでも市内だけで異動して、通常の学級や特別支援学級の担当になることがある」「人事異動の際に、通級指導教室間での異動というルートがない」「講師ではなく、正規の常勤の職員が配置されることを望む」という計画的な人事配置や人事異動についての記述があった。

また、「大学への内地留学」に関連した記述が 7 件あった。「以前のように大学への内地留学制度を復活してほしい」など、大学で一定期間集中して、専門的な研修を受けてから担当者になることができるように求める記述があった。

○幼児のきこえの教室・幼児のことばの教室

幼児のきこえの教室・幼児のことばの教室の回答が 65 件あり、そのうち、幼児の教室の

みが設置されている教室からの回答が 8 件あった。

「研修の機会を持つこと」は 5 件の記述があり、「日々の実践を大切にしていく」と記述が 2 件あった。また、「併設されている小学校担当者と合同研修の時間を確保できていることからケース検討や教材紹介、子どもの見立て等、学ぶ機会があり、小学校担当者の深い経験から専門性を高めていくことは続けていく」という併設されている小学校との連携をとおして、専門性の維持・向上を図る回答があった。

難聴・言語障害教育に関する専門性の維持・向上について、難聴学級及び難聴教室担当者、言語学級及び言語教室担当者、難聴・言語学級及び教室併設されている担当者、幼児教室のみが設置されている教室の担当者の自由記述を分類して示した。

難聴・言語障害教育に関する専門性の維持・向上を図るために、「研修」の必要性を担当者が実感していることが明らかになった。近年、経験の長い担当者が退職することが多いため、専門性の継承が課題となっている。経験の長い担当者の回答の中には、経験の短い担当者に向けて、研修受講や実際の授業を参観することなどを通して、難聴言語障害教育担当者を長く続けてほしいと願う記述があった。

しかし、「研修」の機会が少ないことや開催会場が遠方であることや費用面での負担などが挙げられていた。複数の都道府県で、大学等での長期研修制度がなくなってしまったこともあり、専門性向上・維持のために制度の復活求める記述があった。

E. 自由記述

難聴・言語障害教育の現在・将来等について意見を、見出し語を記してから自由記述で回答するよう求めた。回答は 542 校・園からあり、複数内容の記述も見られた。以下、「*」には見出し語を記載し、「・」には記述内容を記載した。

＜人事異動・人事配置・人材育成に関する事＞（112 件）

- * 若手の育成について
- * 人材の確保について
- * 指導技術の伝達について
- * 教員の不足について
- * 専門性の維持について
- * 難言経験年数について
- * 通級の加配について
- * 担当者の世代交替について
- ・ 転勤の際はできるだけ言語担当で人事異動させてほしい。
- ・ 異動に伴ってことばの教室の担当を続けられないことがあり、専門性の維持が難しい場合がある。
- ・ 経験年数の少ない担当者が増え、専門性の維持が難しくなっている。
- ・ 小・中兼務でも良いので、1 校につき 2 名（男性と女性）の配置が望ましい。小学校高学年～中学生になると異性の担当者を嫌がる傾向が見られる。
- ・ 特別支援学級担当者の免許保有を徹底し異動も一般教員とは別に行ってほしい。
- ・ 自立活動や言語聴覚士の免許を持ち、希望する者を優先的に担当にするなどの体制がとれないか。
- ・ 専門性だけがあっても言語聴覚士とは違うので学級担任の経験や見極めができないと学校にある通級の意味がないと考える。
- ・ 担当する前に内地留学があったが、現在はその制度がなくなり、新任者は、大変苦労している。

＜難聴に関連すること＞（111 件）

- * 難聴理解について
- * 難聴学級担当者について
- * 教員の専門性について
- * 指導方法について
- * 補聴器について
- * 人工内耳について

- * 情報保障について
- * 字幕について
- * 音声言語の文字化について
- * 手話について
- * 進路・就職について
- * 設備について
- * バリアフリーについて
- * 聴覚特別支援学校から転入する子の増加について
- * 難保ネットワーク作りについて
- * 合理的配慮について
- * I C T 活用について
- * 障害者手帳について
- * 聾学校との連携について
- ・ 道徳や学級指導、職員研修の機会をとらえて難聴理解を深めていくよう努力しなくてはいけない。
- ・ 軽度難聴の学級が設置されて 1 人の先生が配置されるような状況になったり、人工内耳の子どもに、不慣れな担任が配属されたりしている。
- ・ 同じ聴覚障害の仲間がいる喜び。
- ・ F M マイクの使用を拒否する高校が複数あり、生徒への進路指導をどのようにしていけばよいのか。
- ・ 中学校へ進学するにあたり、机・いすにテニスボールをつけてほしいと 1 年以上前から話しているが、なかなか動いてもらえないのが現状である。
- ・ 指導者の手話、口話を活用する上での研修（専門性）が必要になると思われる。
- ・ 聴覚支援学校と連携できるとよい。

<学校、教室経営に関連すること>（85 件）

- * 言語障害教育について
- * 通級指導教室の役割について
- * 言語通級教室引き継ぎについて
- * 支援体制について
- * 指導時間について
- * 連携について
- * 難言、自閉・情緒・L D・A D H D 教育部会の協働について
- * 教室の啓発について
- * 事務・業務について
- * 児童数について

＊ 専門性の伝達について

＊ 通級担当者と学級担任の温度差について

＊ 難言の将来について

- ・コーディネーターを中心としたチームの一員となり、サポートする役割を担う。
- ・どの子にとっても居心地のよい、居場所でありたいと思う。
- ・最近、発達障害の教室がとて増えてきている。そのうちことばの教室も対象児の区別なく「通級指導教室」として個別指導をする場になってしまうのではないかと危惧している。
- ・多数の学校との関係、他市町村との関係で事務手続きが多い。
- ・通級という特性を校内で理解してもらうのが難しい。この教育の必要性について啓発していくことが大事である。
- ・「ことばの教室に行きたい」「先生にこんなことを話したい」と思えるような関係を作っていきたい。
- ・長く難言の経験を積まれた先生方が退職や転任などで指導の場を離れてしまい、引き継ぎが難しい。
- ・途切れのない支援においては、医療、福祉との連携が欠かせない。
- ・幼児の言語指導も受け入れる、体制を作ってほしい。

＜研修に関連すること＞（85 件）

＊ 担当者の質の向上について

＊ 指導力向上について

＊ 専門研修について

＊ 専門性の維持向上について

＊ 在籍学級担任の理解について

＊ 新担当者の研修について

＊ 内留制度の復活について

- ・人材育成のための研修が必要である。
- ・研修機会の充実。採用に当たって大学連携を通して専門性の高い教員の確保してほしい。
- ・発達障害通級との連携、共同研修を行う。
- ・半年から 1 年間、難言教育にかかわる研修を複数回義務づけることが必要。
- ・聾学校等である研修会にもぜひ行政側からも参加し、障害への理解をしてほしい。
- ・言語の研修は、通常の学級の担任も参加して、ことばの教室をより理解してもらえると思う。
- ・関係機関や言語聴覚士との情報交換や連携、研修を指導にいかしたい。
- ・言語担当の希望者は内留など出来るとよい。

- ・難言担当となった初任者が、「明日すぐ使える指導内容」の研修を受けられる機会があるといい。
- ・将来どんな職業選択があるか、こういった方向が望めるのか、研修を深めたい。

<指導・専門性に関連すること> (66 件)

- * 指導の専門性について
- * 指導内容について
- * エビデンスのある指導方法について
- * 障害の理解について
- * 自己肯定感の向上、安定について
- * 指導力向上について
- * 資料教具機具等の充実について
- * 終了時期について
- * 早期支援について
- * 保護者支援について
- ・言語だけでなく発達全般に関する相談にも応じているので、見識が求められている。
- ・保護者に対しては、障害の受け入れ、交流学級等の先生に対しては、障害の理解が必要である。
- ・最近、良い教材を開発する人々が増えているので、もっと広めたい。
- ・構音を改善する指導の継承が担当者交代の方が早くて進まない。
- ・吃音の本質と吃音児の悩みを理解することが最も大事だと思う。
- ・構音指導を基礎として、障害児のコミュニケーション能力やソーシャルスキルの向上、読み書きが苦手な子への支援に対応できる教室になっていくこと。
- ・言葉に課題がある点で、LDや情緒も重複して課題を持つ子供が多いので、指導内容の幅を広げるなど、多様な障害に対応していく指導を考えていく必要がある。
- ・「自分が好き」な子。自分を信じ、自信が持てる子になってほしいので、一人一人のよさ、特性を生かした指導を心がけたい。
- ・終了の設定や決定が難しい。特に言語発達の遅れで通級している児童は、学年が上がるにつれ、次々と課題が出てくるため、何をもって終了とするかが難しい。
- ・言語聴覚士と連携しながら指導していけるのが望ましい。
- ・専門性は、目の前の子のニーズに応じて研修しながら進化した結果である。
- ・聾学校の教師を一定期間小・中学校へ派遣した方がいい。
- ・ことばでの「やりとりをしていく力」をつけていくこと「楽しんだ経験」をしたことはその後の人生を歩んでいくとき、とても豊かになっていくと思う。
- ・学校、学級の中でのその子の暮らし、居場所はもとより学習場面でのその子がどのように活躍できるのか、イメージした上で課題を明らかにし、自立支援へとつなげるこ

とが大切。

- ・ベテラン担当者による定期的に担当者に対して巡回指導などがあるとよいと思う。

<発達障害等多様な対象児に関連すること> (64 件)

- * 障害の多様化について
- * 場面緘黙児について
- * ディスレクシアについて
- * ことばの教室の対象について
- * 支援・指導領域の拡大傾向について
- * 情緒通級との連携について
- * 卒業後について
- ・発達障害の児童の指導が多くなるので発達障害の研修がどんどん多くなってしまう。
- ・発達障害についての専門的な研修を受けていないので、不安な面がある。
- ・側音化構音や口蓋化構音、吃音の子どもたちの中には、発達障害を合わせもつ子どもが高い割合でおり、これからの難言担当には、LD、ADHD、ASDの指導に関する知識や技能は必須である。
- ・児童の困り感に対応するため、ことばの教室で、発達障害が疑われる児童を受け入れている。
- ・言語障害の子どもが減り、発達障害の子どもが増えているため、言語障害に限定してしまうと、教室が運営できなくなる。
- ・経験の少ない担当が多くなってきいたため、発達障害のある児童の指導が非常に難しいと思う。
- ・情緒通級が設置されていないため、言語障害通級指導教室が担っている。

<学級・教室設置に関連すること> (61 件)

- * 通級の柔軟性について
- * 学校格差について
- ・各学校に通級指導教室があるとよい。
- ・通常の学級で全ての児童が教育を受けられる時間と障害に応じた通級指導の場や時間が存在する学校が理想的だと思う。
- ・言語障害通級であるかほとんど発達障害の子どもでしめている。どの学校もニーズが増えているので各校に発達障害のある子ども達の生きる場として、通級指導教室等を設置すべきだと思っている。
- ・通常の学級の中に言語に困難さをもってはいるが通級できない現状がある子も多い。
- ・発達障害の教室は設置されつつあるが、難言の教室は新設されていない。
- ・センター的機能が十分に果たせるような、教室配置の工夫がされるとよい。

- ・通級指導教室のある学校は、手厚く対応してあげられるが、ない学校は通級が難しい等、格差を感じる。
- ・言語と発達障害を分けて設置するのがよい。校内で発達障害が増え続けている。

＜担当者に関連すること＞（39 件）

- * 担当の専門性について
- * 子どもの全体像のとらえ方について
- * 心理面のサポートについて
- * 役割について
- ・大ベテランと初心者に近い指導者の割合が大きく、中堅の担当者が少なすぎて、今後が心配です。
- ・講師でなく身分のはっきりしている正規の教員を担当にあててほしい。
- ・教育学部での難言教育や発達障害に関する教育をすることで、教員としての基礎的な知識を身につけていくことも今後大切だと思う。
- ・一般の教諭とは異なる知識・技術を必要として、子どもとかかわるスパンも長くなることもあるので、転勤を 10～20 年位の基準年数でもよいと感じる。
- ・「子どもの幸せ」、「在籍学級へ戻った時の嬉しそうな姿について」、など思いを共有できる同僚の存在の大きさを感じます。
- ・忙しさが増し、経験年数もつみ上がらないため、担当者の相互のつながりが薄くなってきた。
- ・個に応じた指導が基本となるため職員数を増やしたい。
- ・私は言語聴覚士ではなくて教育者という自負をもちながら指導に当たっている。

＜巡回指導に関連すること＞（32 件）

- * 指導形態について
- * 教員の所属について
- ・送迎の難しさから必要だと分かっているけども通級できない子どもがいる。
- ・希望すれば月に数回、他校の子と小集団指導を受けられるなど、「通うことのよさ」も残していけるといい。
- ・言語指導の場合、教材・教具、施設設備の充実、親の送迎、小集団指導や教室行事の実施等を通して、課題改善に向けて前向きに取り組ませることが重要となるが巡回にすると困難になってしまう。
- ・仕事を持つ保護者が増えて、通級に保護者が同行することが難しいケースがある。
- ・難言学級も次第に巡回制になるのではないかと話題になっている。
- ・このままの通級でよい。
- ・山間地域など、通いたくても、通えない子がいる。定期的な巡回指導ができれば、そ

んな子どもが救われる。

- ・教育委員会所属とし、全て巡回指導とすることが望ましい。必要あれば、兼務発令も活用する。
- ・言語聴覚士、作業療法士の資格のある方が巡回で相談にのって下されると、指導が有効なものになると思う。

<幼児教室に関連すること> (23 件)

* 幼児担当の身分の保障について

- ・構音障害は、早期の指導が有効である。幼児担当が対応し、早期に改善できることが望ましい。
- ・幼児教室の経験年数が少ない担当者も多い。担当者同士で話したり、相談したりする場や時間を確保したり、研修の機会を増やしたりすることが大切だと考えている。

<中学通級に関連すること> (20 件)

* 支援のつなぎについて

- ・思春期以降の支援が必要と思われるケースも、中学、高校にことばの教室がなく受け入れている医療機関も少ない。小学校を卒業すると特別支援学級転籍か、まったくの支援なしかの 2 択しかなく、本人や保護者の安心を支える次の支援の形が作られていくとよい。
- ・個に合った支援をつないでいく意味で、中学校に通級指導教室があったら救われる生徒も増える。
- ・学校の言語通級指導教室がなく、小学校卒業後の子ども達の行き場がない。
- ・小学校 6 年生まで通級指導を受けていた言語発達の遅れの疑いのある子どもの中学校での受け入れの場がないなど、中学校での LD 等教室の設置が早急に必要だと感じる。
- ・幼・小・中と支援がつながり、支援環境が整いつつある中で、高校ではどのような支援が必要であり可能であるのか、中学校の担当者として高校と連携して考えていきたい。

<言語聴覚士に関連すること> (10 件)

* 資格について

* 障害の判断について

- ・言語聴覚士を学校現場で活用できるようにして、あくまでも言語に関する指導を行う時に来校してもらう。
- ・言語聴覚士を配置してもらい、「ことばの教室」は言語聴覚士に任せ、「通級」は、種別の壁をなくす。

＜インクルーシブ教育システム構築に関すること＞（８件）

- * 通級指導教室のあり方について
- * 他の指導の場との役割分担について
 - ・特別支援教室、特別支援学級・言語障害通級・情緒通級、いろいろな支援の場がある。支援の在り方をどう促えるかが課題である。
 - ・インクルーシブ教育システムの中でどう位置づけられるかという「守りのことばの教室」から、福祉、医療、日本語教育ともコラボレートしていく「攻めのことばの教室」へと踏み出したい。

＜その他の記述＞

- * 児童の育て方と発達について
- * 通級の立場について
- * 免許制について
- * 親の会について
- * 私立学校児童の通級について
- * 保護者の通級拒否について
- * 支援のシステムについて
- * スクリーニングについて
- * 外部専門家の活用について
- * 人間関係力の育成について
 - ・口や舌を使う体験不足が見られることから家庭教育の充実が必要。
 - ・管理職の特別支援教育に対する理解。
 - ・小中学校で問題のなかった児童・生徒でも必要を感じた時に気軽に相談できる場が充実してほしい。
 - ・将来保護者となる生徒へ構音・吃音の障害についての理解教育を行う。
 - ・特別支援教育を担う通級指導が認知されていない。
 - ・難言については免許なしで行っているの、専門性を高めるのであれば、免許制にしたらどうか。
 - ・難聴・言語障害教育について総合的にまとめたサイトがあるとうれしい。
 - ・幼児期から中学・高校まで、一貫性のある子どもとの関わりは必要だと思う。
 - ・学齢では支援学級と言語通級の二重サービスは使えないため、発音の残る子がいる。必要な子は言語通級にも通えるようにしたい。
 - ・在住の児童が私立の学級に通学（在籍）している場合の通級について。
 - ・特別支援学級に進んだ子どもの構音指導をどこで誰がするか。
 - ・高校や大学での支援・配慮の引き継ぎや連携のあり方を模索中であり、知りたい。
 - ・将来、社会に出ることを考慮し良好な人間関係を築くことができるように指導したい。

＜まとめ＞

担当者の「人材育成」と「適切な配置」に関する記述が多く見られた。「担当者の高齢化」や「経験年数が3年未満の担当者」の増加に伴い、「人材育成」と「適切な教員の配置」は喫緊の課題となっている。「人材育成」については、専門性の維持・向上を図るために、計画的な研修の機会や大学等への長期研修の機会を設けたり、他の教室と連携して指導の参観をしたりして、長期的な計画のもと人材育成が求められている。また、「適切な配置」については、人事異動の際に専門性がある教員が適切に配置されなかったり、講師で対応していたりすることで専門性の維持・向上が難しくなっていると考えられる。そこで、人事権をもつ教育委員会や管理職に難聴・言語障害教育の専門の必要性について理解を促し、連携して適切な人的配置を行う必要がある。

また、発達障害を合わせ有する子どもの増加に伴い、難言教育担当者が、発達障害について正しく理解するために研修に行き、支援・指導方法について悩んでいる。また、自閉症・情緒障害特別支援学級等、他の障害種の学級や教室との連携等、難聴・言語障害学級・教室の役割や意義について見直していく必要性を記述した回答も見られた。

「巡回による指導」に関する記述も見られた。巡回による指導の取組には地域差があった。巡回制への移行に不安を訴える回答もある一方、遠方の児童生徒や保護者の負担軽減や、児童生徒のニーズに応えることができると巡回による指導を希望する記述も見られた。

指導方法についての記述では、難聴に関連する記述が最も多かった。教科学習や自己意識の形成、支援機器の活用方法、補聴器、人工内耳や情報保障について、聾学校との連携や難聴のある児童生徒同士の集団活動、進路や就労に向けて全般的に記述がされていた。また、難聴のある児童生徒が入学することで「難聴学級」が設置され、経験が浅い担当者が配属されることもあるという記述があった。難聴にかかわる専門性を必要とすることからこそ、計画的な人的配置が望まれている。

資 料

平成 28 年度
全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査
調査用紙

平成28年度

全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

この調査は、本研究所の言語障害教育研究班及び聴覚障害教育研究班における年次基礎調査として実施するものです。（担当者：久保山茂樹、小林倫代、牧野泰美、原田公人）

担当の先生（難聴・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

- この調査は全国の傾向を把握するためにのみ使用され、個々の学級や学校の事例として使用されることはありませんので、実態をそのまま記入してください。
- この調査では便宜的に下記の名称を用いています。回答において下記の分類と名称にご留意ください。
学級・・・難聴特別支援学級、言語障害特別支援学級
教室・・・通級指導教室（難聴）、通級指導教室（言語障害）
※東京都の通級指導学級は 教室 として回答してください。
- 調査用紙は難聴・言語障害学級・通級指導教室設置校（園）1校（園）につき1部を送付しています。「同一校に複数の学級や教室が設置されている」「同一校内に他校（園）の学級が設置されている」「センター等にまとめて設置されている」などの場合でも、複数の学級・教室を合わせてご回答いただくことを原則とさせていただきます。
ただし、学級・教室の実態や回答のしやすさから、学級・教室ごとに別の用紙に回答していただいてもかまいません。その場合恐縮ですが、この用紙をコピーしてご回答いただきますようお願いします。
- 記入は、平成28年9月1日現在で、お願いします。
返送は、平成28年9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をお願いします）。
国立特別支援教育総合研究所 インクルーシブ教育システム推進センター 久保山茂樹

調査項目 A 基本的統計資料

A-1 所在地

学校所在地を都道府県名または政令指定都市名で記入してください。

都・道・府・県・市

A-2 学級・教室の設置状況や担任者数

下の表のうち、校内に（またはセンター等内に）設置されている学級・教室について○印をしてください。
学級・教室担当者のうち、小中学校等の教員（常勤か非常勤かは問いません）の人数を「教員」の欄に、それ以外の職員（言語障害専門職・介助員等）の数を「教員以外」に記入してください。

小学校

学級・教室の種類	設置	教員	教員以外
難聴特別支援学級		名	名
通級指導教室(難聴)		名	名
言語障害特別支援学級		名	名
通級指導教室(言語障害)		名	名

中学校

学級・教室の種類	設置	教員	教員以外
難聴特別支援学級		名	名
通級指導教室(難聴)		名	名
言語障害特別支援学級		名	名
通級指導教室(言語障害)		名	名

幼児の教室

学級・教室の種類	設置	教員	教員以外
幼児のきこえの教室		名	名
幼児のことばの教室		名	名
上記以外の幼児の教室		名	名

表に記入した教職員は、合計_____名

(1) 指導対象幼児・児童・生徒の障害等について

- ・ 子ども1人について1障害に該当するものとして記入してください。
- ・ 同一学校に複数の学級や教室が設置されている場合は、それぞれの学級、教室が該当する表に全て記入してください。

「正式な指導対象」(難聴・言語障害学級在籍児、または、難聴・言語障害学級における通級による指導の対象児)か「それ以外」(教育相談等)かを分類して人数を記入してください。

②通級指導教室及び幼児の教室用

③上記の①と②の表で「その他」として記入した子どもはどのような子どもですか。

- ・一側性難聴のある子ども及び人工内耳を装着している子どもについては、聴力レベルの欄に記入せず、一側性難聴または人工内耳の欄に人数を記入してください。
- ・一側性難聴のある子ども及び人工内耳を装着している子どもについては、補聴器装着の有無で分類してください。

[illegible]

(3) 発達障害等について
平成 28 年 9 月 1 日現在、指導している全ての子どもについてあてはまる欄に人数を記入してください。

	医師の診断や 専門機関の判定等がある						診断や判定等はないが 担当者の判断としてあてはまる					
	幼 児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生	高 卒 以 上	幼 児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生	高 卒 以 上
LD(学習障害)												
ADHD(注意欠陥多動性障害)												
自閉症スペクトラム												

(4) 卒業後の支援について
学級・教室で平成 28 年 3 月まで指導を受けていた子どもは、平成 28 年度、どこで支援を受けていますか。該当する欄に人数を記入してください。

① 幼児の教室で指導を受けていて、小学校等に就学した児童

特別な支援なし	人	自閉症・情緒障害特別支援学級	人
3月まで通った幼児の教室で継続	人	通級指導教室(難聴・言語以外)	人
難聴特別支援学級	人	特別支援学校(聴覚)小学部	人
通級指導教室(難聴)	人	特別支援学校(知的)小学部	人
言語障害特別支援学級	人	医療機関等学校以外	人
通級指導教室(言語障害)	人	その他()	人
知的障害特別支援学級	人	その他()	人

② 小学校の学級・教室で指導を受けていて、中学校等に進学した生徒

特別な支援なし	人	中学校の自閉症・情緒障害学級	人
3月まで通った小学校の学級・教室で継続	人	中学校の通級指導教室(難聴・言語以外)	人
中学校の難聴特別支援学級	人	特別支援学校(聴覚)中学部	人
中学校の通級指導教室(難聴)	人	特別支援学校(知的)中学部	人
中学校の言語障害特別支援学級	人	医療機関等学校以外	人
中学校の通級指導教室(言語障害)	人	その他()	人
中学校の知的障害学級	人	その他()	人

③ 中学校の学級や教室で指導を受けていて、高等学校等に進学した生徒

	難聴	言語障害
高等学校に進学し、特別な支援なし	人	人
高等学校に進学し、校内で特別な支援を受けている (具体的に:)	人	人
(具体的に:)	人	人
3月まで通った中学校の学級・教室で継続	人	人
特別支援学校(聴覚)高等部	人	人
特別支援学校(知的)高等部	人	人
医療機関等学校以外	人	人
その他()	人	人

調査項目 B 指導内容・方法

B-1 指導形態など

(1) 指導形態について、学級・教室の全体的な傾向として該当するもの 1 つに○印をしてください。

①難聴のある子どもの指導について

1. ほとんど 1 対 1 の指導である
2. 1 対 1 の指導を中心とし、小グループによる指導を併用している
3. ほとんど小グループによる指導である
4. 小グループによる指導を中心とし、1 対 1 の指導を併用している

→ 2. 3. 4. に回答した場合は、小グループによる指導を行う理由を記入してください。

②言語障害のある子どもの指導について

1. ほとんど 1 対 1 の指導である
2. 1 対 1 の指導を中心とし、小グループによる指導を併用している
3. ほとんど小グループによる指導である
4. 小グループによる指導を中心とし、1 対 1 の指導を併用している

→ 2. 3. 4. に回答した場合は、小グループによる指導を行う理由を記入してください。

(2) 指導時間について、それぞれに該当する人数を記入してください。

指導している子ども全員について、この学級・教室での指導時間が

1. 主に、通常の学級等の授業終了後である子ども・・・・・・・・人
2. 主に、通常の学級等の授業時間中のいずれかである子ども・・・・・・・・人
3. その他・・・・・・・・人

(3) 巡回による指導について

平成 28 年 9 月 1 日現在、巡回による指導をしている子どもがいれば、該当する欄に人数を記入してください。

1. 担当者が指導対象児の在籍校に出向く形態で指導をしている・・・・・・・・人
2. 担当者も指導対象児も在籍校以外の場所に出向く形態で指導をしている・・・・人
3. 上記以外（具体的に）人

B-2 指導について

指導において、重視していることを記入してください。

①難聴のある子どもの指導

②構音障害のある子どもの指導

③吃音のある子どもの指導

④言語発達の遅れのある子どもの指導

⑤「その他」に該当する子どもの指導

調査項目 C 学級・教室の経営等

C-1 学級・教室の経営について

学級・教室の経営上課題になっていることがらのうち主なものを3点まで記入してください。

- ・
- ・
- ・

C-2 通常の学級との連携について

(1) 学級・教室における指導に関する連携のうち行っているものすべてに○印をつけてください。

1. 連絡帳でのやりとり
2. 電話でのやりとり
3. 電子メールでのやりとり
4. 学級・教室だよりの発行
5. 通常の学級の授業や行事等を参観する
6. 指導報告書等を通常の学級に渡している
7. 通常の学級の担任に授業参観してもらう
8. 通常の学級の担任に学級や教室の行事を参観してもらう
9. その他 ()

(2) 通常の学級における学習や生活について学級担任に依頼していることを記入してください。

①難聴のある子どもについて

②構音障害のある子どもについて

③吃音のある子どもについて

④言語発達の遅れのある子どもについて

⑤「その他」に該当する子どもについて

(3) 通常の学級における学習や生活に関する連携について、行っているものすべてに○印をつけてください。

1. 通常の学級の授業に参加し、指導対象児への個別的な支援を行う
2. 通常の学級の授業に参加し、指導対象児以外の児童・生徒への個別的な支援を行う
3. 通常の学級で、障害に関する授業を行う
4. 通常の学級の担任から、指導対象児について相談を受ける
5. 通常の学級の担任から、指導対象児以外の児童・生徒について相談を受ける
6. その他 ()

(4) 指導対象児の個別の指導計画について、当てはまるものに○印をつけてください。

1. 作成の段階から、学級・教室の担当者と通常の学級の担任が協議して、共有している。
2. 学級・教室の担当者が作成した指導計画を、通常の学級の担任と協議して、共有している。
3. 学級・教室の担当者が作成した指導計画を、通常の学級の担任に渡している。
4. その他 ()

(1) 学級・教室の設置校内や地域の特別支援教育体制で果たしている役割について、該当するものに○印をつけてください（担当者が複数いる場合は、あてはまるもの全てに○印をつけてください）。

(4) 幼児の指導や教育相談をする場の名称を記入してください(例: ○○小学校幼児部、△△町幼児ことばの教室)。

C－5 幼児の教室や小学校における中学生の指導について

(幼児の教室や小学校の学級・教室で中学生を指導している場合に回答してください)

(1) 中学生をどのような手続きで受け入れているか記入してください。

(2) 中学生に対して、どのような指導をどの程度の頻度で行っているか記入してください。

(3) 中学生の指導内容や方法について課題があれば記入してください。

C－6 高校生の指導について

(幼児の教室や小・中学校の学級・教室で高校生を指導している場合に回答してください)

(1) 高校生をどのような手続きで受け入れているか記入してください。

(2) 高校生に対して、どのような指導をどの程度の頻度で行っているか記入してください。

(3) 高校生の指導内容や方法について課題があれば記入してください。

C－7 保護者との連携について

(1) 保護者とのかわりについて感じることがあれば記入してください。

(2) 子どもの障害に対する保護者の理解に関して、課題や支援の具体例があれば記入してください。

(3) 学級・教室で保護者と連携しながら実施している活動があれば記入してください。

(4) 親の会活動について、該当する番号に○印をしてください。

1. この学級・教室の対象児を中心とした親の会がある
2. 他校の学級・教室と合同の親の会がある
3. 上記の1, 2の両方にあてはまる
4. 現在、学級・教室としては親の会活動には関与していない

調査項目 D 担当者の経験及び研修について

(1) 担当者全員について、教員経験や難言教育の経験年数を記入し、勤務形態、免許状の有無、難言教育の研修経験（教育センター・大学・研究組織等）について当てはまるものに○印を記入してください。

担当者	教員経験 の通算	難言教育 の経験	勤務形態	特別支援学校 教員免許状	難言教育を初めて 担当する際の研修	難言教育を担当 する中での研修
A先生	年目	年目	【常勤・非常勤】	【有・無】	【有・無】	【有・無】
B先生	年目	年目	【常勤・非常勤】	【有・無】	【有・無】	【有・無】
C先生	年目	年目	【常勤・非常勤】	【有・無】	【有・無】	【有・無】
D先生	年目	年目	【常勤・非常勤】	【有・無】	【有・無】	【有・無】
E先生	年目	年目	【常勤・非常勤】	【有・無】	【有・無】	【有・無】
F先生	年目	年目	【常勤・非常勤】	【有・無】	【有・無】	【有・無】
G先生	年目	年目	【常勤・非常勤】	【有・無】	【有・無】	【有・無】
H先生	年目	年目	【常勤・非常勤】	【有・無】	【有・無】	【有・無】

(2) 難言教育の専門性の維持・向上について考えていることがあれば記入してください。

調査項目 E 自由記述

難聴・言語障害教育の現在・将来などについて考えていることをお書きください。

また、その他にご意見がありましたらお書きください。

（下欄の_____に、見出し語を記入し、その内容について箇条書きで記入してください）

○ _____ について

・

○ _____ について

・

○ _____ について

・

ご協力ありがとうございました。

以下に、学校名や記入された先生のお名前を記入いただければ幸いです。差しつかえない範囲でご協力お願い申し上げます。

学校名 _____ 記入者 _____

平成 28 年度

全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書

代表者 久保山茂樹

平成 29 年 9 月

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 : 0 4 6 - 8 3 9 - 6 8 0 3

FAX : 0 4 6 - 8 3 9 - 6 9 1 8

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

