

第4章

通常の学級と通級指導教室の連携を進めていく上で

I 通常の学級の立場から

通常の学級担任の時を振り返って連携を考える

II 通級指導教室の立場から

通級担当者が行う学級担任との連携について

III 言語障害教育研究・臨床の知見から

ことばの教室の専門性を生かした役割（「つなぐ」支援）を考える

IV 相互の指導効果及び学校全体の在り方の観点から

通常の学級とことばの教室の連携が機能していくために

IV 地域の言語障害教育の実践・研修の実態から

「ある」ものをつかい考え工夫し、伝え創りあう連携・協働

本章では、本研究における資料収集活動及び研究協議会での議論から、通常の学級と通級指導教室の連携を進めていく上での知見を整理、論考した。

収集資料は、各地の通級指導教室からの実践資料の提供、教室訪問による聞き取り、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会及び地区大会への参加によるものと、研究協力者による言語障害教育研究・臨床、行政・学校経営、教員研修等の観点からの資料及び知見の提供によるものである。

Iでは、通常の学級担任の日常や抱える課題等を踏まえ、通常の学級担任と通級担当者の連携を、通常の学級担任の視点から捉え、通級担当者の在り方を整理・論考した。

IIでは、通級担当者の視点から、効果的な連携を進めるための、通常の学級担任への情報提供の内容、働きかけ方について検討・整理した。

IIIでは、これまでの言語障害教育研究・臨床の蓄積の中で議論されてきたことばの教室担当者の専門性を整理し、その上で、連携を進めていく上でことばの教室担当者に求められる事柄について論考した。

IVでは、通常の学級、通級指導教室の双方における指導効果につながる連携、学級担任をはじめ教職員にとって教育活動全体の中で通級指導教室が身近な存在と感じられるような連携について、学校や地域の資源としての通級指導教室の観点から論考した。

Vでは、地域における通級担当者の研修の現状や、近年の通級指導教室及び通常の学級における教育が抱える諸課題から、通常の学級の教育の充実のために通級担当者が持つべき視点を整理した。

I 通常の学級の立場から

通常の学級担任の時を振り返って連携を考える

1. はじめに

筆者は現在、小学校に設置されている通級指導教室の担当をしている。通級指導教室の担当になる前には、9年間、小学校で通常の学級担任をしていた。高学年の担任をすることが多かったためか通級指導を受けている児童を担当することは少なかった。振り返ってみると当時は「通級による指導」についてよくわからずに、「通級による指導を受けている」ことを特に意識せずにその児童に接していたと思う。

放課後通級の児童については「習い事に行く」程度にとらえていたし、そこでどのような指導がなんのために行われているかほとんど関心がなかった。また関心をもっているゆとりすらなかった。そこでの指導は完全に通級担当者に任せていた。その程度の意識であったから、非協力的な担任であったにちがいない。

通級担当者になって6年目を迎えた。この間、特殊教育から特別支援教育へ変わったが「通級による指導」の理解が大きく進んだとは思えない。一方で通常の学級担任の多忙化は進んでいると感じている。そのような状況の中で、児童の健やかな成長のための通常の学級担任と通級担当者との連携について考える一助として、当時通常の学級担任として通級による指導を受けていた児童をどのようにとらえていたか、出会った順に振り返ってみたい。

2. 通級していた児童

(1) 4年生のA君（構音障害のある子ども：自校通級：担任になった時には既に通級は終了）

教師になって5年目を迎え、赴任した小学校には言語障害通級指導教室があり、その教室の担当者は二人。そこがどのような場所なのかよくわからなかったが、A君は3年生まで通っていたと聞かされていた。構音障害だったと思う。

学力に問題のない、むしろよくできるA君の話す会話はやや聞き取りづらかった。言い合いになると興奮して早口になり、ますます聞き取りづらくなった。さらに故意にはないが唾を飛ばしてしまうことも多かったし、飛ばした後は謝ることができず、あわてて手でこするだけだった。そのためかクラスメイトからは「きたない」と嫌がられていた。授業がつまらなかったり、何かうまくいかないことがあったりすると「気持ち悪い。保健室に行行って休みたい。」と訴えてくる児童であった。

私はA君の話し方よりもA君が興奮してしまうことや、唾を飛ばしてしまった後の言動や、「気持ち悪い」と訴えてくることが心配であった。

今考えてみるとA君の気になる言動は、構音障害があったために伝えたいことがうまく伝えられない幼児期を過ごし、そのもどかしさの積み重ねから生じたものとも推測できる。

(2) 5年生男子児童B君とC君（二人とも言語発達の遅れのある子ども：自校通級）

5年生の担任を初めてした時、そのクラスでは二人の児童が通級していた。

B君はほとんど自分から話さなかった。頷いたり、首を横に振ったりして意思表示をし

ていたが、表情は豊かであった。教室にいるが授業に参加ができないことも多く、学業不振の状態であったが、体育は参加できることが多かった。休み時間や放課後には友達と遊ぶことができた。ちょっとしたいたずらが好きであったり、高いところで遊ぶことが好きであったりしたため担任をドキドキさせて困らせるが、友達に対してひどいことをすることはなかったから、クラスメイトにとってはユニークな存在であったのかもしれない。

C君は力持ちで仕事を進んでやってくれる児童だった。他の児童が嫌がるような汚いものを処理することや、重たい物を動かすような仕事を黙って最後までやっていた。口数は少なかったが、表情は豊かであった。国語は苦手だったが、算数はできた。汗っかきであったことと、服の汚れを気にしないところがあったため、近くによると独特の臭いがした。

穏やかな児童が多い学年だったためか、二人とも友達とのトラブルはなかった。

二人とも国語の時間に通級指導教室に通うことになっていたが、彼らも担任も通級すること、通級させることを忘れることがあり、通級担当の先生が教室まで迎えに来てくれることがあった。

B君は授業に参加できない時間が多いことと学業不振の状態が心配であった。C君は、清潔感がないことと国語の学習の苦手さが気になっていた。二人の口数が少ないことについて、私は課題として強く意識していなかった。恐らく担任として彼らの表情や言動からコミュニケーションがとれていると感ずることができていたのだろう。

（３）３年生男子児童D君（構音障害のある子ども：他校通級）とE君（言語発達の遅れのある子ども：他校通級）

2校目の小学校に異動して1年目、元気いっぱいの3年生を初めて担任した。39名が在籍していて、そのうち2名が隣の小学校の言語障害通級指導教室に放課後通級していた。

D君は体が小さく、アトピーがあった。話を落ち着いて聞くのが苦手な集会の時などは、後ろに並んでいる子の方を向いておしゃべりをしたり、下を向いて上履きをいじっていたりすることが目立つ子だった。運動神経はよく、体育が得意だった。算数も得意だった。普段は会話が不明瞭であるということではなかったが、友だちとトラブルになり泣いてしまった時や、叱られて反省している時、自信のない時に幼い話し方になった。通級の日には、母親が迎えに来ていて間に合うように早めに教室から送り出さなければならなかったが、D君は自分から急ぐことはなかったし、私は帰りの学級活動の指導に精いっぱいであり、おそらく遅刻していたと思われる。

E君は学業不振の状態が深刻であった。授業中は静かにどこかを見つめてぼうっとしているので、一斉指導の後に近くに行き個別に指導をしたが、「説明を聞き逃したからできない」というレベルではなく、学年相当の学習の理解ができなくなっていた。単学級だったために1年生からずっと同じクラスなのに友だちの名前を覚えることはできていなかった。休み時間に誘って、E君に「お名前教えて下さい。」とクラスメイトに声をかけさせ、友だちが「〇〇です。」と答えてくれると「ありがとう。」とニコニコしていた。ゆっくりとゆっくりと友だちの名前を覚えていった。当番や係の仕事は友だちに教えてもらいながら取り組むことができた。自分から意地悪なことをすることはなかったため友だちとのトラブルはなかったが、かまわれて嫌がっていることはあったので、嫌がらせをした児童への指導が大切であった。保護者は通常の学級での学習を強く望み、塾へ通わせたり、家で宿題をさせたり一生懸命であった。

通級担当者が希望して来校し、授業参観や情報交換をしていった。WISCⅢの結果を説明してくれた。当時の私にはその数値の意味はよくわからなかったが、相当厳しいらしいことはわかった。学級担任として彼と接する中で、教師としての経験や勘から、E君の学年相当の学習と生活を続けていくには厳しさを実感しており、既に保護者ともそういったことについて話し合いを始めていたので「相当厳しい」という情報に、特に驚くことはなかった。

情報交換は空き時間を充てた。いつもなら学級事務に充てている時間であるから情報交換のために、その日はなんとなく慌ただしくなったように感じた。授業参観はやや緊張したのを覚えている。通級担当者の訪問は、学級担任の側にその必要感がなければ負担に感ずるのではないだろうか。

その後、通級担当者が連絡ノートを提案して、通級指導教室と保護者と在籍学級と情報交換をしていくことになったが、E君はランドセルの中に連絡ノートを入れっぱなしにしまい、私も気がまわらず続かなかった。

（４）６年生男子児童F君（吃音のある子ども：他校通級：出会った時には既に通級は終了）

F君との出会いは担任としてではなく、マーチングバンドの練習の時間だった。秋に行われる運動会では高学年全児童がマーチングバンドの発表をする。6年生のF君は他校で受けていた通級による指導を終了していたが、吃音がひどかった。私はそれまでにF君ほどどもる人に会ったことがなかったため非常に驚き、気になってしまい、無神経にもどこかに治療にいつているのかと尋ねたことがあった。その時F君は私をまっすぐに見つめ「いいんです。この話し方で。治さなくていいんです。これがぼくの話し方なんです。」というようなことを答えてくれたのを覚えている。あまりにも堂々と立派だったので「ふうん。そうなんだ。」とF君に返事をして楽器の練習にもどったが、どこか納得してはいなかった。本当に治らないのか、治す努力をしなくていいのか、と気にはなったが、担任ではないのでそれ以上直接その児童に吃音のことで声をかけなかった。

3学期には学習発表会という大きな学校行事があった。全校児童・教職員・保護者の前で1年間の学習で身につけてきたことを劇などにしてクラスごとに発表する行事である。

「『本番でもどもるかもしれないけれどいいんだ』って本人は言ってるんだけど…どうなんだろう。」と担任は悩んでいた。職員室でも話題になり、どうしても言えなかった時のために、F君の次に台詞を言うことになっている児童とF君と担任とで一応作戦をたてたらしいが、結局それほど詰まらずに台詞が言えて劇は大成功だった。そしてF君は堂々と卒業していった。

３．通常の学級担任の毎日を考える

（１）空き時間の一例

低学年担任は児童を下校させるまで空き時間はない。1年生は毎日5時間授業、2年生は1日だけ6時間の曜日があるが、それ以外は5時間授業。5時間授業の日の下校時刻は、15時、6時間授業の日は15時45分である。

3年生担任の空き時間は1時間しかない。つまり毎日5時間～6時間の授業を担当している。4年生は4時間の空き時間があるが、毎日5時間の授業を担当していることになる。

今年度は5年生と6年生は、1クラスあたりの児童数が他より10人前後多いので6時間の空き時間をとれるようにした。

(2) 朝

児童が登校してくる時間よりも前に出勤して児童を迎える。持ってきたものをロッカーや引き出しにしまわせ、提出物を出させる。業前活動の指示を出す。職員室に戻り職員打ち合わせを行い、再び教室へ行く。

(3) 空き時間や休み時間、昼休み

課題の終わらなかった児童への対応、職員の打ち合わせ、トラブルのあった児童たちへの指導、けがをした子や体調不良の児童への対応、なんとなく元気のない児童への対応、前時の授業の片づけ、次時の準備。理科や家庭科の実験実習、体育、習字、図工などの時は、準備や片づけに特に時間がかかる。連絡ノートのチェックをして必要なら返事を書いたり、関係職員に伝達・調整したりする。宿題や生活ノートに目を通す。欠席した児童がいれば配布物などの対応をする。

(4) 給食

準備の時間は食中毒を出さないための衛生面に配慮した指導。配膳の失敗への対応。偏食の児童への指導、お代わりについての指導。食べ過ぎて、あるいは咳き込んで吐いてしまった児童への対応。

(5) そうじ

数カ所の掃除場所を移動して一緒にそうじをしながら指導。さぼってしまいがちな児童への指導。

(6) 放課後

テストやドリルの採点、申込書や承諾書など提出物のチェック、明日の授業の準備、宿題の準備、必要に応じて保護者に連絡。学級便りや学年便りの作成。掲示物など教室環境を整えることもある。

クラブ活動や委員会活動などの主担当はその準備や指導を行う。研修会持参資料の作成、研修会の企画運営を任されている職員はそれにまつわる仕事。校内研修のテーマに沿った自己研修。出張する場合の調整や準備、出席簿や成績処理などの事務処理、教育委員会等からの調査の回答。

行事の準備。例えば校外学習があれば計画立案、下見、調整、伝達、しおりや保護者宛通知の作成。もし作品展があれば、展示方法の検討、展示場所の設置、搬入や搬出。作品の仕上がりや間に合わない児童への指導も行う。

A校では2学期に運動会、遠足、マラソン大会、音楽発表会、学年親子行事、作品展、教育相談、避難訓練、学校保健委員会が行われた。PTA活動では環境整備活動、星空観測会、学習会（視察研修）、PTA広報誌の発行があった。特別活動では健康教育の保健委員会による「目の集会」や食育の給食委員会による「感謝の集会」、異学年活動「遊び集会」があった。学年によっては、その他に社会科の地域学習でマーケットや工場見学、総合的な学習の時間のゲストティーチャーを招いた授業を実施したり、校区に住む特別支援学校在学の児童との交流及び共同学習を実施したり、スポーツテストをしたり、水泳記録会をしたりしている。教育実習生を受け入れた学級もある。

4. 通級担当者として在籍学級担任と連携できそうなこと・すべきこと

(1) 構音障害のある児童について

4年生の興奮しやすいA君と3年生の落ち着きのないD君は、通級担当者から見れば構音障害であるが、通常の学級担任から見れば構音の問題は気にならない。それよりも彼らの興奮しやすい性格や落ち着きのない態度は、集団生活を送る上で大きな問題となってしまう、彼らのより良い学校生活を邪魔する。

そこで通級担当者は在籍学級での様子を担任から聞いて把握しておき、通級指導教室でそのことについて望ましい言動を児童と話し合っ^てて決め、その話し合った内容を学級担任に伝える。学級担任は児童がそれを実践できるように見守り、応援し、少しでもできた時は学級の友だちの前でほめ、通級担当者にそのことを報告する。できなかった時も通級担当者に報告するが、それはその児童にとって脅しにならないような配慮が必要だろう。

A君のように構音障害が背景にありそうな場合も、D君のように幼さが構音障害となって表れているような場合にも、学級担任にそういった児童を理解する視点を伝えていくことが、通級児童のより良い成長につながるだろう。そうすることで、多忙な学級担任が落ち着きのない児童に対して陥りがちな単純な強い指導や厳しい指導を防ぐことができ、励ます指導や建設的な指導を後押しできるのではないだろうか。

(2) 言語発達の遅れのある児童について

5年生のB君、3年生のF君は言語発達の遅れを主訴として通級していたが、二人とも言語障害以外の障害を併せ持っていたと考えられる。そのような場合学級担任はありとあらゆる場面で特別な支援が必要である。授業中も、休み時間も、登下校も、学校行事も個別的な配慮や指導が必要であり、保護者や職員に児童の実態を伝えて理解や同意、協力を得ることが重要になる。場合によっては、その児童のために他の保護者にも報告して理解や同意、協力を得なければならないことが生ずる。その児童が学級にいることによって学級担任の仕事量が増えると言っていいだろう。さらに気になる子はその児童以外にもいるのである。時々、「通級している子よりも気になる子がいるんだけど」「あの子が通級しているのに、どうしてこの子は通級していないの？」という言葉が聞こえてくることもある。学級担任のそのような状況を頭において、言語発達に遅れのある児童の健やかな成長のための連携について考えてみる。

言語発達に遅れがあっても、在籍学級では集団の楽しさや、少しでもわかった喜び・できた喜びを味わわせたい。学級担任にもそう思ってもらえるように児童の良さ、けなげなさ、ユニークさ、願いを無理なくさりげなくソフトに伝えていくことが必要である。学級担任は一人一人の児童の良さ、けなげなさ、ユニークさ、願いを深く思いやる時間的、精神的な余裕をもつのは簡単ではない。

それを実現させるためには、オリジナルの指導方法や教材が必要な場合もあるだろう。通級担当者は学級担任が児童を深く理解することと、その児童の目標を明確化しオリジナルな指導方法を具体的に開発すること、そして学級担任がその方法で実際に指導できるように保護者の同意、学校の理解、学級の理解を得ることまで協働しなければならない。とにかく日々の一般的な教材研究等に追われている学級担任は、経験したことのないオリジナルの指導方法や教材に挑戦することは、そのために当然生ずるであろう仕事量の増加に

大きな不安を覚え、それに見合うだけのメリットがあるのだろうかとの疑問をもつかもしれない。そこで通級担当者がその不安を取り払い、疑問を期待に変えられるように、協働する意志や見通し、役割分担をわかりやすく伝えたい。「担任にしかできないこと」「担任にして欲しいこと」を明確にし、それ以外は通級担当者が引き受ける覚悟が必要だと思う。さらにその取組は通級している児童以外の子どもにもメリットが期待できるような取組であればより良いだろう。

学級担任は年度ごとに替わることが多いが、通級の担当は継続していることが多いのではないだろうか。同年齢の児童と比較して、あるいはこれまで出会った同年齢の児童と比較して児童理解するしかない学級担任に対して、その子の以前の状態を把握している通級担当者は、その子なりの成長のしかたを理解することができるのであるから、その子なりの成長を必ず担任に伝えていきたい。

集団での学習の楽しさについて考えてみる。児童のひらめきは、教師の発想を超えることはよくある。ある児童のひらめきからヒントをもらい、さらに次のひらめきへとつながることも多い。偶然の積み重ねもおもしろい。そのおもしろさは集団の中で過ごすことで得られる。さらに、集団の中で多くの友だちに「すごい」とか「なるほど」と認めてもらえたら、この上なくうれしい。通級指導教室で身につけたことを集団の中で発揮できたら、その子の自己肯定感を高めることができる。通級担当者が計画を練り、通常の学級担任と協力して、通級児がさりげなく力を発揮できる場を設けていけるといい。

通級担当者として学級担任に伝えたいこと、一緒に考えたいことはたくさんあると思うが、学級担任がその情報や協力を求める状態にないとき、通級担当者からの言葉は、通級児童を抱える学級担任のみに生ずる負担感を与えやすいので配慮が必要ではないかと思う。

（３）吃音のある児童について

６年生のＥ君は自分の吃音について無神経で無理解な大人から質問されても堂々と答えられるたくましさを持っていたから良かったが、やはり、教師として吃音について正しく知っておくことが必要である。通級担当者は、理解啓発をしていかなければならない。そのために道德の授業でゲストティーチャーとして参加する実践を積み重ねていったらどうか。通常の学級担任は道德の授業の充実のために悩んでいる場合は多いが、なかなかゲストティーチャーを招いた授業を実践しようとはできないものである。こちらからねらいや内容、簡単な展開について記載したチラシを年度当初に配布しておけば、実践してみたいと希望する担任は出てくるだろう。事後指導として、授業の概要と児童の感想等を学級便りで紹介してもらうことによって、保護者への啓発も進めることができる。吃音の児童の在籍の有無や、もし在籍している場合にはその児童や保護者の願いによって内容や配慮が変わってくるので、その点は慎重に授業作りをしなければならない。さらにその授業は「吃音の理解」だけが目標にならないように配慮したい。吃音を知のことをきっかけとして全児童がより良く生きるために必要な道德性を養うことを目標にした授業実践を通して、児童・保護者・教師への吃音に対する理解が進んでいくのではないだろうか。そしてこの実践は通級担当者にとっても新たな気づきが期待でき、通級指導教室での授業の充実につながるように思う。

Ｄ君が通級指導教室に通っていた当時の学級担任は、恐らく通級担当者から吃音について聞かされていて理解していたのかもしれない。しかし、そのことが次の担任へ引き継が

れず、学校内の全職員に伝えられていなかった。通級担当者は必要な情報が引き継がれるように、そして全職員で共通理解を継続して指導してもらえるように、特別支援教育コーディネーターや管理職と協働していくことが大切だろう。引き継ぐ方法は在籍校任せにするのではなく、「こんな方法で行うと大切な情報を適切に管理できます」と提案していくことが親切であろう。

（４）全体的に

どのような特徴をもっているにせよ、その子の弱い部分をからかう児童がいた場合、毅然とした態度で厳しく指導をするのは当然である。教師はその子の弱い部分への配慮や支援をしてあげたいと思うし、周りの児童へもそうするように指導することが多い。しかし目に見えるその厳しい指導や、優しいと思われる配慮がその子に巡り巡ってどのような影響を及ぼしているか、その子が本当にそうして欲しいと願っているか、実はその子の成長の妨げになっていないか、というところまで通常の学級担任は考えが及ばないこともあるだろう。通級担当者は、その視点を意識して在籍学級の雰囲気をつかみ、場合によっては担任の同意を得てその子が信頼している友だちの考えも聞き取るなどして、学級経営にも関わっていくといいだろう。

学級担任との連絡方法についてはメモ等書いたものを渡すのがいいのか電話や立ち話等口頭で行うのがいいのか、担任の都合の良い方法とタイミングをできるだけ優先したい。

５．おわりに

児童にとっては在籍学級が一番の場所であり、学級担任が一番の存在であるべきと思う。在籍学級で充実している児童は通級指導教室が必要な場所であっても、授業を抜けてまで行きたい場所ではないのかもしれない。通級担当者が認めてくれることはうれしいが学級担任に認めてもらえることのほうがずっとうれしいのではないかな。そうあって欲しいと願っている。

通常の学級担任をしていたときに通級指導教室に出かけていく児童を見送り、「おかえり」と迎えていた時は、その子がいなくて、楽しいことはしないようにしていた。なんとなく出かけていく姿がさみしそうに見えたからである。帰ってきたときは学級でどんな時間が流れていたのかを探るような表情をしていると感じていたからである。

また通級の担当になってから、担任の先生や学級の様子について児童と話をしていると担任からの評価がその子に大きな影響を与えていることがよくわかる。

このように考えてみると、通級担当者は、子どもにとっては、心地よい空間で、誰かのペースではなくその子のペースで、だれかと比較されずに自分が目標の達成を目指していくのを支えてくれる存在、達成できてもできなくてもその努力を称え、その子を常に温かい眼差しで見守ってくれる存在、許してくれる存在、助けてくれる存在であることが大切なのではないか。

教員にとっては、通常の学級担任は学習指導要領や学校の目標に則って、集団を相手に様々な教育活動を展開していくが、ふと立ち止まって誰かに全く別の視点からアドバイスが必要になったとき周囲を見回してみたら通級の先生がいた、というような存在。時々さりげなくくれる助言は確かなもので、見失ってはいけない重要な観点があり、耳が痛い話もしてくれる存在。そして一緒に児童のことを考えてくれ、授業を実践してくれ、陰で支

えてくれる存在。こうした存在だとありがたいのではないか。

教員をしているとその子の後ろに保護者の顔が思い浮かぶが、通常の学級担任はさらに通級の担当者の顔も思い浮かんでいるのである。普段は目立たず、困ったときには頼りになる、豊かで思慮深い、協力的な存在でありたい。間違っても「通級担当者に関わりたくないから、通級の子の担任は嫌だ」と思われるような存在になってはいけないと考える。

Ⅱ 通級指導教室の立場から

通級担当者が行う学級担任との連携について

1. 連携の基本的な考え方

(1) 子どもへの共通理解と連携

通級指導担当教員（以下「通級担当者」）が行う、通級する子どもが在籍する学級の学級担任（以下「学級担任」）との連携について、まずは、学級担任・保護者・通級担当者の間で、子どもへの理解を共有する必要がある。

一般的に、学級担任は、その年齢の多くの子どもの学習や生活の状況について理解があり、その比較から子どもの特徴を把握することができる。通級担当者は、個々の子どもの特性をより専門的に捉えることができる。

学級担任、通級担当者、保護者が、それぞれの捉えた子どもの姿を共有し、また、相互に補完し合うことが必要であろう。

その上に立って、子どもの課題を明確にし、対応策を検討し、それぞれの場で改善に向けて働きかけていくことが連携の基本的な在り方であろう。

(2) 通級担当者の役割

通級による指導（以下「通級指導」）を受けている子どもの学校教育は、その多くの時間が学級担任に委ねられている。通級担当者は、子どもの障害に関わる事項の専門的な側面を担い、通級指導での指導や支援を通して、通常の学級での生活や学習がより充実することをねらいに働きかけているといえる。

ここでは、学級担任への働きかけの実際について、事例を通してその要点を整理した。

2. 子どもへの共通理解を進めるために

学級担任、保護者、通級担当者の間で、通級する子どもについての理解が共有されることが必要である。子どもの捉え方が三者で異なっていると、問題が生じてくる場合がある。

(1) 通級指導の必要性の判断に相違がある場合

①学級担任は、通級指導の必要性を感じていなかった事例

構音の問題が改善され、授業中の音読や、日常の会話の中でもほぼ正しく発音できるようになったが、時々、誤ることもある。子ども自身も保護者も、あと少し自信がつくまで通級したいと考えていたが、ほぼ発音の問題は改善されていたため、学級担任は、通級指導を継続する必要性が理解できなかった。

(学級担任への働きかけ)

学級担任に子どもの学級での様子を尋ね、これまでの通級指導の様子、現在の状況や今後の見通しについて説明した。

学級担任には、再度、子どもの発音の様子を観察を依頼し、特に問題となる点はないとの判断であったので、そのことを学級担任から直接子どもに伝え、自信を持たせてあげるように依頼した。

（通級担当者が行ったこと）

その後、自信をつけるための練習を1ヶ月程継続し、通級指導を終了した。

【連携の要点】

子どもの状態は、言語症状だけでなく、子ども本人や保護者の思いにも目を向けることが大切である。

この事例では、言語症状としては、改善に向かっていたが、まだ、確実でない状態があり、本人も自信が持てない状態であった。子ども、保護者、通級担当者と学級担任の見立てや思いが共有されていない状況があった。

学級担任と通級担当者、保護者との共通理解が大切であるとする。具体的に知っておくべきことには、以下のようなことが考えられる。

○子どもについて

個々の子どもの課題、思いや願い、家庭での様子、学級での様子など

○保護者について

保護者の願いや思い、通級指導への期待など

○通常の学級担任について

個々の子どもの課題、通級指導への期待など

○通級担当者

個々の子どもの障害の状況の判断、子どもの通級指導への考え

特に、通級担当者は、通級指導を開始するに当たっては、保護者、子ども、学級担任のそれぞれの考えや思いをしっかりと受け止め、何をねらいに通級指導をするのかを共通理解しておくことが大切である。

②学級担任に、子どもの課題が見えにくかった事例

子どもは、吃音があることをとても気にして、話すことに消極的で、通常の学級では、吃音がほとんど目立たない状態であった。そのため、学級担任には、その子について、特に課題となるとは感じられなかった。

（学級担任への働きかけ）

家庭では吃音があってもよく話していること、通常の学級で、話すことを避けたり、吃音が出ないような話し方をしていたりすることなど子どもの状況の背景を説明し、吃音があっても話すことが大切であることを説明した。

また、吃音があっても、そのことで笑われたりからかわれたりすることがないように配慮をする必要があることを話した。

（通級担当者が行ったこと）

子どもとは、吃音についての話し合いなどを通して、吃音は悪いことではない、吃音があっても大丈夫だと子ども自身が思えるように働きかけた。その後、通常の学級でも、よく話すようになり、その結果、吃音の状態もよく見受けられるようになってきたが、より活発に学校生活を送るようになった。

【連携の要点】

言語障害は、見えにくい障害である。ことばの状態を気にして話さなかったり、ことばの状態を目立たないようにするために過剰に努力したりする場合があり、学級担任には、気づかれにくい。

ことばの状態だけでなく、その背景や要因、子どもの心にも目を向けることなど、子どもの言語障害に対する正しい理解を得られるように、通級担当者は学級担任と話し合う必要がある。

(2) 指導終了(退級)の判断について

① 吃音の症状はあるが指導終了となった事例

通級指導を進める中、吃音の症状は音の繰り返しが少しみられるが目立たない程度になってきた。子ども自身も、吃音の症状はあっても、話すことを避けることなく、授業中も積極的に発言し、また、吃音について友達に尋ねられれば、自分の吃音について説明できるようになったので、子ども本人、保護者、学級担任との指導終了に向けての話し合いを進めた。

(学級担任への働きかけ)

自分の吃音の受け止め方や周囲への説明の仕方、吃音の症状へ対処の仕方など吃音への理解が進み、自分でも、「もう大丈夫!」と自信が持てるようになったことを学級担任へ説明し、指導終了に向けて話し合った。学級担任へは、指導終了後も引き続き子どもの吃音への配慮を依頼した。

(通級担当者が行ったこと)

吃音の受け止め方、吃症状への対処の仕方、自分の吃音についての周囲の人への説明の仕方など、吃音への向かい方などについて子どもと話し合った。

指導終了後も、自信をもって学校生活を送ることができる状態であることを確認し、また、指導終了後も、心配なことや困ったことがあったら、相談に来るように話した。

【連携の要点】

通級指導によって、問題の改善が進む中、子ども本人、保護者、学級担任との話し合いを通して、指導終了の判断や指導終了に向けての共通理解が必要となる。

吃音のある子どもの指導終了についての一つの目安として、以下の観点が考えられる。

○吃音についての正しい知識を学んでいる。

○吃音についての思いを通級担当者や保護者や友達などと話し合うことができる。

○吃音さえ治れば全とうまく行くと思わずに、吃音の悩みを様々な悩みの一つとして受けとめることができる。

○吃音のある自分について、よりよい将来像をもつことができる。

○吃音の症状で困ったときに、その症状を軽くする方法をいくつか知っていて、いざというとき、こうすれば大丈夫と思える方策を実際に使える。

○吃音があってもなくても、伸び伸びと自分らしく過ごすことができ、何より、自分自身が大好きである。

②発音の問題は改善されたが、他の課題がみえた事例

発音の問題で通級指導を行ってきた。1年間の指導で発音の誤りは改善されたが、その後、文字の読み書きの困難さやそれに伴う授業中の落ち着きのなさがみえてきた。文字の読み書きの困難さに対応して、引き続き通級指導を行うこととした。

(学級担任への働きかけ)

学級担任とは、発音の問題は解消されていることを確認し合った上で、通常の学級での様子や学級担任の心配について話し合いを行った。

保護者とも発音の問題が解消されたことを確認し合い、家庭での様子や保護者や子ども本人の心配について話し合った。

話し合いの中で、文字の読み書きの困難さがあることが確認された。

通級指導により、文字の読み書きの困難さの改善が見込まれると判断し、子どもの課題を「構音障害」から「言語発達の遅れ」として、通級指導を継続することとした。

（通級担任が行ったこと）

通級指導では、文字の読み書きの状況を把握し、読み書きの基礎的な事項について個別指導を行った。

【連携の要点】

学級担任、通級担当者、保護者、子ども自身を含めて、通級指導のねらいや内容についての共通理解が必要だと考える。通級のねらいがはっきりし、共通理解できていれば、指導終了の目安は、自ずと決まってくる。

子どもの状態とその課題となる事項は、指導によって、また、年齢や学年が進む中で変化してる。通級担当者は、指導の節目で、子どもの状況を見つめ直すとともに、行っている指導のねらい、内容、方法等が適切であるかどうかを振り返る必要がある。

一つの課題が改善されたことで、新たな課題が見えてくることもある。子どもの状態を常に的確に把握することが必要である。

3. 通級日時の決め方について

通級指導は、在籍校の授業に加えて行う場合や、一部の授業に代えて行う場合がある。通級指導は、在籍校の教育課程上に位置付けられていることから、在籍校の授業と通級指導が、個々の子どもの実態やニーズに対応して、調和のとれた構成になることが望ましい。

多くの場合、基本的には、在籍校での授業に大きな支障が出ないように通級日時は配慮されることが多い。

いずれにしても、学級担任、子ども本人、保護者と話し合って決めることが必要である。以下、具体的な事例からその考え方を整理する。

（１）放課後に通級指導する場合

一般的には、保護者、子ども本人、学級担任ともに、放課後の通級を希望することが多い。通常の学級での授業を受けた後の指導となるので、子どもの体力や健康状態を考えて過重な負担にならないように、また、放課後の子どもの生活の確保なども考慮する必要があるだろう。

（２）１～２校時を通級指導に設定する場合

構音指導が必要な低学年の子どもの場合は、５～６校時の授業の後の放課後の通級では、疲れているために集中しての構音指導が円滑に進められないことが予想される。

１～２校時に、通級指導を設定することで、指導の効果を確保することができる場合がある。

通常の学級での朝の会への参加ができない場合があり、また、通常の学級での授業が始まった後の登校となるので、その際の通常の学級での配慮などについて連携が必要となる。

（３）教科等の時間を通級指導に設定する場合

通常の学級の授業時間に通級指導を設定する場合、どの教科等の時間に設定するかが課題となる。

通常の学級の指導と通級指導が調和的に構成される必要があるので、基本的には、教育課程上、週１時間程度で編成されている教科等の時間に設定することを避けることが必要であろう。

教科では、時間数の多い国語、算数の時間に設定することも考えられるが、系統性や連続性を考慮する必要がある場合があるので留意することが必要である。

また、子どもにとって特に大事にしたい教科、通常の学級の経営上、特に、重要としている教科などもあるので考慮する必要があるだろう。

通級指導は、一定の期間を継続して行うものであることから、保護者、子ども本人の思いも十分に考慮し、子どもの教育全体を見通して、また、子どもの生活全体を見通して、調和的に構成されることが必要であろう。

また、保護者の付き添いを必要とする他校からの通級の場合などでは、通級に際して保護者に過重な負担が生じないように、それぞれの自治体は、いろいろなサポート体制をとっているところも少なくない。あらかじめ情報を収集して保護者に伝え活用できるとよいだろう。

【連携の要点】

通級に際しては、保護者、子ども本人、学級担任など、それぞれの通級への意識や思いをしっかりと把握しておくことが大切である。

通級について、学級の子どもたちにどう伝えればいいのかは、子ども本人や保護者の通級に対する考え方、受け止め方によって、対応の仕方が異なる。まず、学級の友達に、通級していることを「話す」か「話さないか」が異なる。

通級時間が授業中の場合は、毎週、同じ時間に、他の子どもと異なる場で学習をすることになるので、その理由を学級の友達に説明しておくことがよいだろう。

通級していることを学級の友達に知られたくないということで、放課後の通級を希望する場合がある。その場合には、通級していることを学級の友達に説明する必要はないだろう。

どちらにしても、ことばのことや通級していることをどのように受けとめているのか、その時点で確認し、また、今後、どのように受けていけばよいのかななどを観点に、学級担任、通級担当者、保護者、子ども本人がよく話し合うことが大切だと考える。

通級していることを学級の友達に話す場合は、「何を説明するのか」「どのように説明するのか」「いつ説明するのか」「誰が説明するのか」などをよく話し合うことが大切である。

可能であれば、通級していることを学級の友達みんなに知ってもらい、通級の際、「行ってきま〜す」「行ってらっしゃ〜い」「ただいま〜」「おかえり〜」と、声をかけ合うことができるように、学級全体が温かく見守ってもらえるようになるとよいだろう。

学級担任へは、障害の有無に関わらず、「みんな一人一人課題は違っていて、それに向き合っていけること自体が大切なことであること」を学級の子どもたち一人一人に伝えて

いくことを学級経営の柱の一つとして心に留めていただくようにしたい。

4. 連携を進めるための手立てについて

通級担当者、学級担任、保護者間の連携は、連絡帳などを通しての日々の連絡、学期の区切りなどで取り交わされる報告書や通知票、通常の学級訪問や授業参観、学級担任連絡会、通級指導教室公開・通級指導参観、保護者面接、個別の指導計画の立案と実施、評価の各プロセスを通じて行うことなど、様々な場面で行われている。

以下に、連携を進めるための手立てやその在り方について整理した。

(1) 連絡帳の活用

連絡帳は、多くの通級指導教室で使われているがその使い方は様々である。

通級担当者と学級担任との間で取り交わされる連絡帳、通級担当者、学級担任、保護者の三者の間で取り交わされる連絡帳があり、また、ときには、子ども本人が連絡帳でのやり取りに参加するような場合もある。

連絡帳はそれぞれその目的や機能を明確にしておく必要があるだろう。

①連絡帳を子どもへの励ましに活用する事例

通級担当者、学級担任、保護者の間で取り交わされる連絡帳を、子どもへの励ましに使った事例がある。

この事例の連絡帳は、指導後に、教育委員会が運営する交換便で、通常の学級担任に送り、通常の学級担任が書き込んでから、子どもを通して、保護者に手渡され、保護者が書き込んで、次の通級指導の時に持参することとしていた。

この使い方では、連絡帳に書かれている内容を子ども自身が読むことになるので、逆に、連絡帳を子どもへの評価や励ましに活用することを考えた。

学級担任、保護者、通級担当者が連絡を取り合い、連絡帳には、それぞれの視点で子どものよいところを書くようにし、本人が自信をもてるように、また、みんなに認められていると感じることができるよう配慮した。

子どもに、知られたくない連絡事項がある時は、電話などを使って連絡し合うようにした。

②連絡帳を目的によって2冊活用した事例

子どもの問題は言語の理解面にあり、授業中の一斉指示が伝わらなかったり、友達とのコミュニケーションがうまく行かなかったりすることが多く、そのため、授業に対する意欲に乏しく、友達とのトラブルが多かった。

この事例は、学級での状態をそのまま保護者に伝えることが、必ずしもいいことではないと考え、連絡帳を2冊用意した。在籍学任と通級担当者間の連絡帳、通級担当者と保護者間の連絡帳をそれぞれ用意し、学級での課題を学級担任と通級担当者が丁寧に連絡し合い、その中で、保護者へ伝えたいことを共通に理解した。その上で、通級担当者と保護者間の連絡帳への記述を工夫し、三者での共通理解を図るように工夫した。

【連携の要点】

連絡帳は、その目的や状況によって、回覧の仕方や記述の内容が異なる。通級指導教室によっては、保護者との連絡帳はなく、毎回、指導の際に指導の様子を伝える面談を行っているところもある。

大事なことは、まずは、学級担任にも、保護者にも指導の様子、子どもの様子がしっかりと伝わることである。また、通常の学級の様子や家庭での子どもの様子を把握することである。

（２）通常の学級訪問の活用

通常の学級訪問は、通常の学級での子どもの様子を参観したり、学級担任と話し合うなどしたりして子どもへの理解を深めることや、学級の子どもたちへのことばや通級指導教室についての説明をする機会となっている。

①学級の子どもに通級への理解を促した事例

吃音があるために通級指導を始めたが、保護者は、授業を抜けることにも、通級することを他の子どもたちに知られることにも不安があるようで、通級していることは、クラスみんなに話すことなく通級していた。

指導をしていく中で、子ども自身は、吃音のことをみんなにわかって欲しいと思えるようになり、通常の学級訪問の際、通級担当者が、子どもが通っている通級指導教室の指導担当であることをみんなに紹介してもいいということになった。保護者も子どもの意向に従うことを了解した。

（学級担任への働きかけ）

学級担任と話し合い、通常の学級訪問の際、授業の初めに通級担当者の紹介をしてもらうこと、子どもが通級していることについて、学級の友達みんなに話をするに理解をもらった。

（通級担当者が行ったこと）

通常の学級訪問では、学級の友達への次のような話をした。

○子どものことばの様子について、たまに音を繰り返したり、詰まったりすることがあることや吃音についての知識など

○通級のことについて、毎週１回放課後に別の学校でことばの勉強していることなど

○子どものことばのことをからかったり、真似したりしないで欲しいことなど

②通常の学級訪問の計画－友達関係が気になる事例の在籍校訪問の例－

吃音のため通級していた。おとなしい子で休み時間の過ごし方や友達とのコミュニケーションの取り方が気になっていた。そこで、次のようなスケジュールで在籍校訪問を行った。

時間帯	参観内容
休憩時間（20分）	友達と遊んでいる様子を参観する
3校時（生活科）	班毎の活動で、学校探検の準備の様子を参観する
4校時（音楽専科）	専科担任による授業の時間を活用 学級担任との話し合いをする。
給食の時間	配膳時の様子、給食中の様子を参観する。

【通常の学級訪問を行う際の留意点】

学級訪問を行う際の留意点を以下のように整理した。

- 特別な授業を組んでもらう必要はなく、普段の授業をみせてもらうことでよい。
- 通級担任が特別に授業参観をしに行くことを、子ども本人が嫌がる場合は、保護者向けの一般の授業参観日に訪問する場合もある。
- 授業中の発言の様子を参観したい場合は、通級担当者が参観している間に、子どもを指名してもらえ場面を設定するように依頼しておく。
- 友達関係が気になる場合は、授業だけでなく、休み時間の様子も参観させてもらうこと。また、友達とのやりとりが気になる場合は、班活動のような活動が参観できるような授業時間に訪問するようにする。
- 通常の学級訪問の目的にもよるが、通常の学級担任と話し合う時間が欲しい場合は、参観の時間の前後に、通常の学級担任の空き時間のある時程を選び、参観と面談を一度に行うように計画する。
- 在籍学校の運動会、学芸会、音楽会、展覧会のような行事は可能な限り参観するようにする。なお、各行事の際には、必要に応じて、通級指導の中で、行事に向けた話し合いをしたり、練習や配慮等を行ったりすることも考えられる。

学級担任、保護者、通級担当者の間での連携を進めるために、連絡帳、面談、在籍校訪問、学級担任との連絡会などを設けることが多い。

連携は、通級指導を進めるために不可欠である。指導を始めるに当たっては、子どもの見立てや指導のねらいや指導内容など指導計画の説明、通級に当たっての事務的内容の連絡などが、通級指導の実施の際には、日々の指導の様子や通常の学級や家庭での様子を伝え合うこと、また、指導終了時には、子どもの状況を確認したり、指導終了後の支援などを話し合ったり、保護者や子ども本人の不安がないように、三者がよく話し合っておくことが大事である。

通常の学級担任や保護者とは、各学期の区切り等を節目に、しっかりと面談の時間を取り、子どもの学校や家庭での様子を聞き、その学期の指導を振り返り、次のねらいを検討することが必要だと思う。できればその際、三者が揃った場で、個別指導計画や個別の支援計画の作成・見直しが行われるとより良い連携につながると思う。

重要なことは、学級担任、保護者、通級担当者の三者が、子どもを中心とした連絡を密にしていけることである。時には、三者の考え方や思いがうまく噛み合わなかったり、指導に当たって共通理解できなかったりすることもあるだろう。

そのような時は、通級担当者が中心となり、より良い連携ができるように調整していくことが必要になる。そのためにも、子どもの学級での様子、家庭での様子、通級指導での様子を常に三者が共通理解できるようにしておくことが大切だと思う。

5. 授業中の配慮について

通常の学級での言語障害のある子どもへの配慮は、個々の子どもの障害の状況と子どもの気持ちや思いなどを背景にその時点での子どものニーズや課題によって異なるだろう。

(1) 音読などの指名の仕方や発表場面での配慮

子どもの障害の状況や課題によって、指名の仕方についての配慮は違ってくる。

① 席順で、一文毎に交代で音読する「まる読み」(句点で区切られる文単位での

音読）が苦手だった吃音のある子ども

子どもは、国語の授業の中の「まる読み」がドキドキして嫌だということを話していた。通級担当者から学級担任へ子どもの気持ちを伝えるとともに、配慮について説明し、どのようにしたいかを子ども本人と話し合うようにお願いした。

学級担任は、子どもと話し合い「まる読み」の時は、隣の席の子どもと一緒に二人で声を合わせて読む読み方（ペア読み）をすることになった。また、その時は、学級全体で、ペア読みに取り組むことにした。

② 指名されるのは嫌だけど、挙手はしたかった吃音のある子ども

子どもは、授業で発問の答えが分かったけれど、指名されるとうまく答えられないことや、分かっているのに指名されるのが嫌で挙手ができないことへの悔しさを訴えた。通級担当者から学級担任へ子どもの気持ちを伝えるとともに、配慮について説明し、どのようにしたいかを子ども本人と話し合うようにお願いした。

学級担任は、子どもと話し合い、挙手する際は、当てられたくない時と当てても大丈夫な時を学級担任に分かってもらえるように、グウ・チョキ等のハンドサインを出すことにした。以後、子どもは自信をもって挙手することができるようになった。

③ 発表の時、なかなか声が出なかった吃音の子ども

授業で発表する時、しばらく声が出てこない状態を示す子どもとその時の気持ちについて話し合った。子どもは、「待っていて欲しい。」とその気持ちを話した。

通級担当者から学級担任へ子どもの気持ちを伝えるとともに、配慮について説明し、どのようにしたいかを子ども本人と話し合うようにお願いした。

子どもは、自分から学級担任に「授業中、詰まっても待っていて欲しい。」と話すことができた。また、通級担当者からの助言により、学級担任は、そのことを学級全体に説明し、理解を求めた。

【配慮の要点】

吃音のある子どもでも、苦手とする場面は、一人一人異なる。急に当てられた方が楽に話せる子ども、まる読みだと、自分の順番が分かるため、それに備えて準備することができて楽と感じる子ども、まる読みだと、徐々に自分の番が近づいてくるため、かえって緊張する子どももいる。

また、吃音の症状やその際の感情も、一人一人異なる。たとえどんなに吃っても、最後まで自分の言いたいことを自分で言いたい子ども、なかなかことばが出てこないことで、学級みんなの注目を浴びたり、シーンとしてしまったり、待たせたりすることが嫌だと感じる子ども、たとえばほんの少しでも、人前でことばを繰り返すのは嫌だと感じる子どもがいる。

通常の学級での配慮は、その子どもへの配慮をさりげなくすることだけでなく、その配慮を学級全体での取組とすることも配慮の要点の一つであることを学級担任へ伝えることが必要であろう。

通級担当者は、学級担任へ、配慮の仕方や考え方を説明するとともに、子どもとよく話し合うことが大切であることを伝える必要があるだろう。

「授業中どうしてほしいか」については、子どもと学級担任が話し合える関係を作ってもらえることが大きなポイントとなる。通級する子どもの課題について、面と向かって話し

合うことは躊躇されるかもしれないが、話し合える関係を作ってもらえるように、学級担任へ働きかけることが必要である。

（２）学校での生活や行事の場面での配慮について

①吃音を友達に真似されて、泣いてしまった子ども

通常の学級で、吃音を友達に真似されて泣いてしまったことを訴えた子どもについて、通級担当者が学級担任と連絡を取り合い、学級の全員が、「自分の苦手なこと」と「みんなにお願いしたいこと」について発表し、お互いに他者を思いやる気持ちを主題とする道徳の授業を行った。通級担当者は、学級担任と一緒に指導案の検討を行った。

（授業のねらい）

人は、みんな一人一人違いがあることに気付き、「自分自身の苦手なこと」を発表することで、学級全員がお互いに優しく対応できるようにすること

（実際の授業の流れ）

学級全員（通常の学級担任も含めて）が、一人ずつ「自分の苦手なこと」と「して欲しくないこと」を発表し合った。

子ども本人も「苦手なこと」として、「話す時、ぼ・ぼ・ぼくって、ことばを繰り返したり、引き伸ばしたりすることがあること」「走るのが遅いこと」の二つを話し、「して欲しくないこと」として、「ことばをくり返したり、詰まったりした時、笑ったり真似したりしないで欲しいこと」を発表することができた。

友達から「ぼくも、話す時、詰まっちゃうことあるよ。」と共感的な発言があり、そのことで、子ども本人も、安心することができた。また、それ以後、吃音のことでからかわれることも、真似されることもなくなった。

②学芸会の劇でうまく言えない台詞があり、言い回しを変更する配慮をした事例

構音の誤りで通級していたが、通級し始めたばかりで、正しく発音できない音がいくつかあった。学芸会の台詞の中で、どうしても言いづらい音があったが、子ども本人からは、間違えずに大きな声で堂々と演技したいという希望が強く出された。

（学級担任への働きかけ）

子ども本人と話し合ったことを学級担任に伝えるとともに、学級担任には、子どもと具体的にどうすれば良いかを話し合ってもらった。その結果、台詞を少し変えてもらうことになった。また、台詞を変えることについては、学級のみんなにも話してもらい、了承を得ることができた。

③構音の誤りがある子どもの通常の学級での指導の事例

構音の誤りのある子どもについて、学級担任から、「授業中の発表や日常会話で、発音が間違っている時、言い直しはさせていいのでしょうか。」という質問が出された。

（学級担任への働きかけ）

子どもの発音の状態について、子どもの発音は、カ・ガ行音がタ・ダ行音に置き換わってしまっているため、自分では「カラス」と言おうとしても、「タラス」になってしまっていること。したがって、今の段階では、言い直しはさせないこと、学級担任との会話の中で音が間違っていたら、例えば、子どもが「ねえ、タラスださ、……だったよ。」と言った場合、学級担任は、「へえ、そうか、カラスが……だったんだね。」などと正しい音で言い直して返してあげることが必要であることを説明した。

その後、指導によって構音が改善され、会話の中でも意識していれば、正しく発音ができるようになった。この段階では、学級担任には、子どもが、今まで誤っていた音が正しく発音できた時にほめてあげること、学級担任との会話の中で、もし、音が間違っていたら、そのことを指摘し、言い直しをさせ、正しく言えたときに、ほめることなどをお願いした。

④文字の読みが苦手な子どもへの教科書の音読の指導の事例

文字の読み書きが苦手で、特に授業中の音読を嫌がっていた子どもについて、通級担当者と学級担任が連携して音読の指導を行った。

（学級担任への働きかけ）

通級指導の中で、授業の進度の少し先の単元の部分的な音読練習を、気持ちを込めて、暗唱できるくらいまで繰り返し行った。学級担任には、通級指導で事前に練習したことを連絡しておき、授業でその単元に入った時に、教材文の部分の音読の指名をしてもらうようにした。練習していたことで上手に音読することができた。学級の友達からも拍手が起こった。

子どもは、音読に自信をもつことができ、それ以後も、通級指導で音読の予習を行い、通常の学級でも意欲的に自信をもって、音読を発表することができるようになった。

6. おわりに

子どもの「学級での居場所」を確保することも、とても重要だと考える。「学級での居場所」とは、子どもが学級の中で認められる場面を見つけること、子どもが得意なことを生かして認めてあげること等、子ども自身が学級の中で伸び伸びと過ごすことができる場と考える。

事例を通して、通級指導で行ってきたこと、通常の学級担任に働きかけたことなど連携について述べてきた。

課題があった事例を中心に連携の在り方を説明してきたために、課題解決のための連携が中心となった。

子どもの得意なことを伸ばしたり、好きなことを広げたり、また、夢や希望を実現するための取組も、連携の重要な観点である。

Ⅲ 言語障害教育研究・臨床の知見から

ことばの教室の専門性を生かした役割

（「つなぐ」支援）を考える

1. 特別支援教育におけることばの教室の意義

特別支援教育が目指す社会は「共に生きる社会」である。言語障害通級指導教室（以下「ことばの教室」）はことばに何らかの課題がある子どもたちが、たとえ課題がありながらも、様々なクラスや地域の仲間と共に楽しく過ごし、自己実現を図ることができるために支援を受ける場であろう。では、そのために「ことばの教室」担当者がなすべきことは何か。いま一度考える必要があるのではないか。

共に生きる社会を実現するには、「三つの助」が必要だといわれている。「三つの助」とは扶助・互助・自助である。

扶助とは、障害のある方々の様々な状態や活動の制約を社会全体で支えることであり、行政が行っている経済的な公的支援策を含めて考えられている。

互助とは、お互いに助けたり、助けられたりする関係を構築することである。障害のある方が常に助けられる側にいるのではなく、時には多くの方が障害のある方から学び、救われる関係を作ることが大切であろう。パラリンピックが多くの人の心を揺さぶり、感動を与え、生きる勇気を得た人も多いただろう。こうした関係の構築を様々な学校生活や社会生活場面で作る努力が相互に必要である。

自助とは、障害のある方が自己の機能障害が引き起こす日常生活上や学習上の様々な制約を改善するための取組を言う。障害のある人や高齢者が自らの力をつけていく、その力を獲得するプロセスを含んだ概念でもある。自己の主体性を発揮して、最も望ましい援助方法を選択することのできる力を獲得することで、障害のある人の QOL（生活の質）を高めるもので、障害のある幼児や児童生徒の生きる力を育成することと同心円上に存在するものと考えられている。

ことばの教室が果たす重要な役割は、このうち互助と自助への支援ではないだろうか。ことばの教室に通級する子どもたちが、在籍する学級の仲間と楽しく過ごし、自己実現が図れるように学級担任とともに支援するべきことは何か。本研究の目的の一つはここにあると考えている。また、通級する子どもたち自らが自己の機能障害を改善するために努力する取組に、ことばの教室担当者がどのように専門性を発揮するのか。本研究のもう一つの目的はこの専門性の担保とともに、その指導技術の向上、担当者のスキルアップを図る具体策を普及することであろう。

今、ことばの教室を振り返ると、各担当者の努力や頑張りがあってもかかわらず、組織体として、この教育の専門性の担保、指導技術の向上という視点から振り返るといささか揺るぎがあるのではなかろうか。

まず、子どもの実態把握のためのアセスメントがあまり重視されていないように思える。

構音障害児の実態を把握するため、担当者間で、構音検査を行うための「目合わせ・耳合わせ」を実施していることばの教室はどのくらいあるのだろうか。音環境の調査や浮動性のチェック、運動の不器用さのチェック等がどの程度実施されているのだろうか。吃音児の実態把握のために、吃音音読検査を実施し、吃頻度・一貫性効果・適応性効果を把握したり、親子関係を調査したり、吃音児の心理検査を実施して、指導方略を立てていることばの教室はどのくらいあるのだろうか。かつてあることばの教室で「ジャックと豆の木」吃音音読検査があるか尋ねたところ「そんな検査は知らない」と言われたことがあった。これまでことばの教室の必需品であったのにといいながら、それに代わる検査道具を聞くと「ない」と言われたことがあった。子どもの適正な実態把握（アセスメント）なくして、有効な指導方略（方針）を立てることはできない。ことばの教室担当者として、できなくては（しなくては）ならないアセスメントがあるのではないか。アセスメントを実施せずにどんな指導が実施できるのだろうか。

指導技術にしてもしかりではなかろうか。近年、構音障害児を2年も3年も抱え込んでいる担当者が多くなったと聞く。初任者なら研修途上と考えられるがどうもそうではないらしい。私がことばの教室を担当していたころ、S行構音障害やK行構音障害はこの順序で指導するとよいという「〇〇方式」が各地にあった。この指導方式を先輩から教わった。否、叩き込まれた。構音障害そのものの様相が近年随分と複雑にはなってきた。かつてほど指導も簡単ではないのかもしれない。しかし、こうした各地に伝わってきた指導方法は今も先輩からきちんと引き継がれているのだろうか。

現在でも私の悩みの一つである吃音指導に対する「打つ手」の少なさに対して、担当者間でどのような研鑽が行われているのだろうか。こうした担当者の悩みを出し合える研究会や事例検討会は今も活発に機能しているのだろうか。担当者相互のこうした努力なくして専門性の担保はないと思う。

2. ことばの教室担当者の専門性

ことばの教室の担当者としてどのような専門性が必要なのであろうか。

その一つは、先に問題提起した「子どもの実態把握のための知識・技術」を有することである。指導方略は実態把握ができて初めて立てることができる。この実態把握が正確でなければ、その後の指導効果も上がることはない。

その二つ目は、「指導方略としての『打つ手』の計画力と実践技術力」である。個々の子どもの実態に応じた『打つ手』を指導者としてどれだけ持っているかが、個々の子どものニーズに対応できる指導力となる。教室で、地域で共に研鑽しあう（「学び合う関係」）システムがあるかが重要である。そのことが「指導効率」を少しでも高める努力に繋がり子どもへの的確な支援となることは論を待たない。

その三つ目は、「カウンセリングに関する知識・技術」である。心とことばは表裏一体と考えていいのではないか。言いたいことが話せるにはそれなりの心が育っていることが必要なかもしれない。ことばよりも心が辛い（病んでいる）場合もあるだろう。子どもだけでなく、保護者だって同じかもしれない。保護者の気持ちの安定なくして子どもの安定はないかもしれない。こう考えるとカウンセリングに関する素養を研鑽する必要がある。

四つ目は、「多様な実態の子どもや様々な分野の人と適切に対応できる協調性（人間性）」

である。子どもの自己実現を図ることや指導効率を高めるには様々な分野の専門家との連携が重要である。そのためには専門家同士があるいは関係者同士が協働していくシステムを構築することが早急に求められている。保護者との協働をはじめとして、ことばの教室担当者と在籍学級担任との連携、医療や福祉関係者との連携などがその例であろう。

ことばの教室とその担当者が、子どもや保護者にとってのキーパーソン、キーステーションの存在であることが求められている。

3. ことばの教室担当者が支援する「つなぎ」

ことばの教室担当者は、そのもてる専門性を生かして、通級してくる子どもの自己実現を支援するために、各方面とどのような連携（つなぎ）をすればいいのだろうか。

まず最初に、ことばの教室担当者がすべき「つなぎ」は、『子ども同士をつなぐ』ための支援である。ことばに課題がある子どもは、クラス仲間とうまく関わらずに、疎外感を持ったり、仲間はずれになっていると感じていたりすることが多い。当然、一義的には言語障害を軽減すべき支援策を講じ、子どもの自助を支援し、言語問題そのものの解決を図ることこそ持てる専門性の活用には他ならない。しかしながら、課題解決の途上にいる子どもも多い。このような折、ことばの教室担当者は子ども同士をつなぐための支援を実施する必要がある。

これまでの本研究における研究協議会での話題から、

- 1) ことばの教室を開放してクラス仲間と遊ぶ場を提供することで、子ども同士をつなぐできた事例報告
- 2) ことばの教室担当者が『障害理解』の出前授業を行って、一人一人が違ってみんな素晴らしいと具体例を出しながら、違いと良さを認め合う教育実践をする中で人を思いやる心を育む教育の実践報告
- 3) ことばに課題がある子どもたちのクラスでの頑張りを認め、誉める環境を工夫し、子ども同士が「学び合う関係」を構築する実践の取組

などが見られた。障害を越えて子どもたち同士が高まろうとする意欲を育む支援も必要である。

二つ目の『つなぎ』は、通常の学級担任が「保護者とつながる」支援である。保護者は誰でも、我が子が学校で楽しく生き生きと過ごしているか不安を感じながら見守っていることが多い。ことばに課題がある子どもの保護者はさらにその不安が高いのではないだろうか。保護者が安心できる支援は、通常の学級担任が保護者の辛さに耳を傾けるとともに、「ことばの教室と連携しながら支援をしていきますよ。」と保護者に話せるように、子どもの学校生活や言語学習についてきめ細かな情報を共有することが基本である。ことばの教室担当者と保護者がうまく情報共有できたとしても、通常の学級担任との関係がうまく進んでいないとしたら、言語指導を行っている専門家としては反省すべきことである。障害がある子どもを支えることは、その保護者を支えることでもある。子どもを交えながら、三者で子どもを支援できるよう互いの情報と技術、アイデアを共有すべきである。

三つ目の『つなぎ』は、「教師間をつなぐ」支援である。特別支援教育の本来の目標は、通常の学級にいる支援を求める子どもに対して、今いる担任が今いる学級でできる支援をすることにある。ことばに課題がある子どもが、「わかる授業」「楽しい授業」「楽しい学校

生活」を享受することができるための教師間の協働とチーム力が求められる。そのための具体的な支援方法（打つ手）をことばの教室担当者と通常の学級担任が共有し活用することである。『打つ手』は何によって導き、共有することができるのだろうか。

1) アセスメントから導く子ども理解と「打つ手」

アセスメントすることで子どもの支援ニーズが明らかになる。これをもとに、本人・家族のニーズ、指導者のニーズを織り込みながら校内委員会等で、具体的な支援内容や指導目標を明確化するとともに、関係機関との連携が図られる。いわゆる「個別の教育支援計画」がことばの教室担当者と通常の学級担任との協働で策定される。そして、具体的な教育的支援を行う者・機関が明らかにされ、支援が両者の協働と保護者等関係者との連携をしつつ実施される。

2) 教室環境等の整備から導く「打つ手」

ことばに課題がある子どもが担任や仲間とかかわりやすい環境（座席位置やグループ分け、黒板の活用等）を工夫することで、より分かりやすい、安心のある授業等が享受できる。

3) 仲間との交流から導く「打つ手」

ことばに課題がある子どもが授業中のみならず、休み時間や放課後、休日等に仲間と過ごしやすくするための支援が必要である。仲間の理解を得るための方法と共に、当事者の仲間とかかわる意欲を培う支援が重要であり、前述したように様々な取組が行われている。

4) 認められ・誉められる経験から導く「打つ手」

このことは言語障害教育だけでなく、特別支援教育の基本であり、意欲を育てる基本である。担任や仲間から認められ、誉められる経験はだれもが欲するものである。これを満たすのは担任にしかできない。この共通認識に立って、子どもの良さをことばの教室担当者と通常の学級担任が共有することが大切である。

5) 保護者との協働から導く「打つ手」

ことばに課題がある子どもたちが、学校や家庭生活で安定して過ごすには、保護者の願いや不安を知り、子どもを交えながら互いに協力して子どもの支援を共に考えていくこと、担任ひとりではなく、学校・園全体で支えられている思いをきちんと伝えることが保護者の信頼を得る重要な点である。

6) わかる授業・楽しい授業から導く「打つ手」

ことばに課題がある子どもが、授業を理解するためには、もてるコミュニケーション能力を高めること、新たなコミュニケーションスキルを獲得する支援など、支援策の中心的なものの一つである。教科を理解する基本に言語力があることは言うまでもない。この力を向上させるために、通常の学級担任と現在のコミュニケーション能力を評価しつつ、具体的支援策を考え、役割分担をしながら支援する必要がある。

四つ目の『つなぎ』は、「**地域とつながる**」支援である。ことばに課題がある子どもたちを取り巻く社会基盤をより確かなものにするため、地域住民等への言語障害についての理解啓発活動を計画し、実施していくことが待たれている。偏見やいわれなき差別を排除するためにも、特に大人の理解啓発が重要であることは言うまでもない。

五つ目の『つなぎ』は、「**専門機関等とつなぐ**」支援である。ことばに課題がある子どもは学校だけで支援を受けている訳ではない。様々な専門家による支援を受けている場合も

多い。他領域の専門家とつながることで、新たな『打つ手』が見いだせることもある。学校コンサルテーション（医療・福祉・心理・特別支援教育の専門家による通常教育の専門家への指導助言）を活用することや、新たな視点を教授されることで学校の教育力を向上させることが可能となる。本来、言語障害指導は教育だけで可能な領域ではなく、様々な専門家が協働しあって支援をしてきた歴史がある。この専門家同士の協働と役割分担が何より重要である。

4. まとめ

言語障害教育とは何か。その対象となる児童生徒はどんな子どもたちか。言語障害は治るのか。治らないとしたら「ことばの教室」はどんな教育が求められるのか。保護者が家庭でできる親子のコミュニケーションに対してどのような支援ができるか。等々、言語障害教育が抱える課題はあまりにも多い。どの課題も確たる答を出せないまま、現実には支援を求める子どもが後を絶たない。担当者の悲鳴が聞こえてくる思いがする。それでも、支援を求める子どもがいる限り、われわれは歩みを止めることはできない。だとすれば、ことばの教室担当者が一致団結して、情報を交換し、もてる知識や技術を分かち合い、この難局を乗り切っていかなければならない。

Ⅳ 相互の指導効果及び学校全体の在り方の観点から

通常の学級とことばの教室との連携が機能していくために

1. 通級による指導における連携の位置づけ

小（中）学校学習指導要領総則では、通級による指導に関して、「教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと」とされている。また、学習指導要領解説総則編第1章第4の2（7）では、障害のある児童の指導（生徒 以下も同じ）について、「対象となる児童に対する通常の学級における指導と通級による指導とが共に効果的に行われるためには、それぞれの担当教師同士が児童の様子や変化について定期的に情報交換を行い、特別の指導の場における指導の成果が、通常の学級においても生かされるようにするなどして連携に努め、指導の充実を図ることが重要と言える。さらに、他校において指導を受ける場合には、学校間及び担当教師間の連携の在り方を工夫し、情報交換等が円滑に行われるよう配慮する必要がある。」と記されている。

加えて、障害のある児童の指導に当たっては、特に教職員の理解の在り方や指導の姿勢が、児童に大きく影響することに十分留意し、学校や学級内における温かい人間関係づくりに努めることが大切である。」とされている。（傍線は筆者による）

通常の学級とことばの教室の連携（以下「連携」）を考えていく上で、相互の指導効果につながる担当者間の有機的な連携とともに、学校や学級全体のあり方も併せて考えていくことが求められていると言えよう。

本稿では、この二点から連携について述べていく。

2. 連携に関する課題

昭和46年に千葉県特殊教育研究連盟言語障害教育研究部会が発足し、同48年より毎年、研究協議会が行われてきている。当時、治療教育の考え方が広まっていた中で、この協議会のテーマに、初めて「連携」という表現が用いられたのは、昭和51年である。そこでは、「担任の主訴」に注目すべきであること、また、今後の重点が「セラピーか、普通教育との接点になるのか」といったことが協議されたようである。しかし、その後は、地域への啓発といったこと以外、再び「連携」の表現が提案テーマに現れるのは、平成2年であった。通級の制度化を前に、文部省（当時）の研究指定校となった習志野市立袖ヶ浦東小学校からの報告であったが、以降、連携をテーマにした提案が増え始めている。

こうした報告の多くは、連携のための手段、通級担当者から依頼する内容等について「ことばの教室」の側からの視点で語られることが多かった。また、その依頼の内容も、通級の場における指導目標を効率的に達成するための協力要請というニュアンスが強かった。

さらに、これらの報告や協議の中では、連携がスムーズに図られていたかにも見えても、細かな協力依頼に対して、「集団の中で一人を見ているので…」と、婉曲的にその遂行の困難さや抵抗感を伝えられることが課題とされることもあった。これは、通常の学級担任に理解が不足しているわけでも、非協力的なわけでもない。子どもと関わる場の質が異なることによるところが大きい。通常の学級で学習や生活をしている児童への指導や支援を考

えていく際に、学級担任としては、年間の指導計画に基づく教科指導や生活指導等を、学級集団との関係の中で、進めようとしているのであり、その文脈の中で迷いや不安を感じながら、配慮や工夫をしている。その文脈との距離によって、交換された情報の生かされやすさは、変わってくるものと思われる。

こうした課題を前提にして、千葉県特殊教育センター（1996～1999）は、複数の事例を通して、連携が一方的な関係ではなく、双方向の関係の中で深まり機能していく過程を示してきている。そこでは、具体的なエピソードの交換を通して、児童の課題について焦点化し掘り下げられていく一方で、課題とされていることに対して異なる視点が提供されたり、異なる意味づけがなされたりしながら、相互の子どもの理解や受容が進み、子ども自身が困っていたことが解消されていった。

また、千葉県特殊教育センター（1998, 1999）は、連携を、「個」のレベルと「組織」のレベルに分け、多様な連携が補完し合うことの必要性を示している。

3. 今後の連携のために

上述のことから、「何を伝えたか」ではなく、「どう伝わったか」、「お互いに、どのような理解に立てたか」を大切にしながら、連携が効果的に機能しているかを考えていくことが大切であろう。そのためには、「個々の通級児童をめぐる担当者間の連携」とともに、一人一人を大切にする「学校や地域の土壌づくりに向けた連携」とが補完し合えるよう、以下のような幅広い視点に立って、連携が進められていくことが重要であろう。

（1）個々の通級児童をめぐる担当者間の連携

①子どもの日常の様子を理解する

通級は、保護者や担任の何らかの課題意識（主訴）から開始されることが多い。「何かがうまくできない（苦手である）」といった内容である。例えば、「吃る（ことがある）」ということである。しかし、当該の子ども自身にとっては、「音読する前に過度に緊張してしまうこと」や「今度、取り組む劇の台詞が言いにくく、苦勞していること」などが、当面の重要課題であったりもする。こうした、その子どもにとって、その時々表現についての困り事に思いをはせていくこと、いわば子どもの主訴にあたることを通級担当者と通常の学級担任が共有していくことにより、学級での生活や学習に、より取り組みやすくなったり、より力を発揮しやすくなったりする。

②子どもの変容や成長を整理する

「音読する前の緊張」などに対して、そうした状況に出会わないよう配慮する場合もあれば、担任や学級の友達と、その内面を共有、共感しながら、困っている場面と一緒に過ごしていけるようにする場合もあろう。また、通級場で得た、このような子どもの声を担任に代弁していくことも、子ども自身が何らかの形で伝えられるように援助することもある。

子どもの表現は、場によって異なる様子を示すこともある。例えば、ことばの教室では会話レベルで出ていた音が、通常の学級では、まだ不明瞭であったり、ことばの教室では頻度の高い吃音が、通常の学級では、あまり目立っていないなどである。

対応方法の選択にあたっては、子ども本人との相談とともに、それぞれの場で、どのような状況で（例えば、困ったと感じる状況で）どのような表現やコミュニケーションがで

きるようになっていくのか、その推移が共通理解されていることが大切である。子ども自身の状態や内面の理解については共有した上で、それぞれの場にできる支援や配慮は、それぞれの場を担う者に委ねられる。

なお、連絡帳や電話、訪問時の協議等様々な情報交換の手段があるが、そこで交わされるエピソードも、上記のような推移の中で見られるようになってきたこと、特定の印象的な出来事ではあるが、以前も同様の場面で見られた様子、かなり偶然の要素の強いことなど様々である。場の条件と様子を対応させながら視点が絞られていくことで、情報交換の効率化も図ることができる。

③通級する子どもへの具体的な支援内容や方法の調整

よく「視覚的な手がかりを添えて」等といった情報を提供することがみられる。決して難解な専門用語を使っているわけではない。しかし、必ずしもこの表現から具体的な場面での手立てがイメージされやすいわけでもない。筆者が初めて通級担当になった頃、研修会や参考書等で触れる様々な表現に対し、「わかった」ように感じるものの、いざ、実際の指導場面になると、うまく結びつけられなかった経験がある。個々の通級児童との関わりの中で、目や耳にした、こうした表現を参考に、あれこれ試行錯誤しつつ、うまくいかなかったことも少なくなかった。そこで、先輩等の助言を受けながら、何人もの子どもたちとの体験を重ねることで、徐々に手応えを感じられることに出会い、実体験やイメージを伴った理解になり始め、場面場面で、子どもにあった工夫が少しずつできるようになってきたのが実際である。

特定の場面で、どう具現化することができそうか、その結果はどうだったかなど、専門用語を使わず、お互いの理解が重ね合わせられる言語で、丁寧に情報交換を重ね、イメージを共有させることを大切にしたい。一つ手応えを感じることで、他の場面でも適用してみようという動機にもなっていく。

④通級する子どもと周囲との関係に関わる

周囲の児童にとって、通級している子どもが、「ある時間になると、学級からいなくなり、どこかで何かをしているらしい」という場合と、どのような場所でどのような教師と、どのようなことをして過ごしているのか、肯定的な意味を付加して理解している場合とでは、通級する児童と周囲の児童との関係は異なってくることもあろう。通級担当者や通級指導教室のことを身近に感じる体験が、親しみや楽しさを伴ってなされた場合、それが、通級する児童へのまなざしにもよい影響を与えていく。

校内通級の場合であれば、通級する児童の有無に関わらず、生活科の学校探検等の単元に計画的に位置付けておくことができる。通級児童がいれば、ことばの教室の教材と一緒にやってみたり、そのやり方を他の友達に教える場面を用意することで、子ども同士の関係に関わることもできる。(通級児童の自立活動と通常の学級の生活科の交流及び共同学習とも言える)。

同様に、教職員にもことばの教室を身近に感じてもらうために、教室紹介ビデオの作成と上映、相互の授業研究への参加など、通級担当者が他の職員との交流を積極的に図っていくこともできるであろう。筆者は、校内通級児童についてのケース会議を通級する学級担任と不定期に開いていた。ことばの教室での指導場面の録画をもとに、在籍学級での対応だけではなく、ことばの教室での様子についても気軽に話し合う場を設けた。通常の学級担任の視点から、子どもの様子や教材などについて、たくさんのヒントが得られた。

（２）学校や地域の土壌づくりに向けた組織内の資源としての連携

ことばの教室で指導を受ける児童にとって、学級での表現場面には、何らかの困難さを伴うことが考えられる。通級児童の表現のしやすさへの配慮は、他の児童にとっても、同様の効果を生む。通常の学級における特別支援教育を進めていく上で、特定の児童に対する支援が、他の児童の学びやすさにもつながると言われることが多い。このことは、自他の尊重という土壌を育んでいく素地にもなっていく。特定の児童に限らず、子どもたちの学びやすさや過ごしやすさという土壌を作っていくことは、当然、通級する児童への配慮のしやすさも保障する。

①通級する児童の参観を契機に、他の児童について情報交換する

通常の学級担任との連携の一手段として、学級訪問が行われることがある。他校通級の場合には、これにより、初めて、日常の様子を目にすることができる。この時、通級していない児童についても、話題になることが少なくない。通級担当者から、新たな視点や解釈を投げかけることから、「子どもの見方」を広めることにつながっていく。

②個々を尊重し合う学校や学級作りで協働する

従前より、連携の一環として、「温かい人間関係のある思いやりのある学級に」といった協力依頼がなされることもあるが、通常の学級担任であれば、当然考えていることである。通級担当者として、そこにどう貢献できるかを考えていきたい。

近年、特定の通級児童を対象にして、その在籍学級において障害理解の授業が取り組まれるようになってきた（田原，2003 等）。例えば、聞こえづらさのある児童にとって聞きやすい環境を学級の児童が理解していきながら、安心してコミュニケーションできることを目指していくなどである。実際に、当事者として経験していたり、それに直接、近く関わる存在でなければ、なかなか気づきにくい困難さもあり、このような情報発信の大切さは言うまでもない。

しかし、話者の方向を向いて、発言を遮るノイズを出すことなく聞こうとするなどの話し合いのルール、他者の表現（表現されたもの）、表現しようとする気持ちの尊重など、教科領域を通して指導がなされていくなれば、難聴や吃音などコミュニケーション上、何らかの困難さのある児童にとっても、聞きやすい環境、話しやすい環境の保障につながる。

また、総合的な学習の時間に、障害の理解のための疑似体験や施設での体験的な学習等を取り入れたりすることが少なくない。しかし、「障害のある人」に対して、「何かをしてあげる」対象であったり、「障害があるのに頑張っている」といった表層的な理解の獲得に終わることもある。子どもたち自身にとって、より身近なテーマとして、暮らしにくさ、困難さについて考えを深める学習が必要であろう。久保山（2009，等）の実践のように学校として各学年の発達段階に応じて計画的に実践していけるよう、特別支援教育を担当する職員として、協働していけることもあるだろう。

通級担当者は、福祉教育や学校人権教育、教育相談、特別支援教育コーディネーターなど個を大切にする分掌を担うことも多い。校内組織の中で、障害に特化するばかりではなく、学校や学級の過ごしやすさ・学びやすさという土壌づくりにおいて、障害や教育相談の専門性を生かした連携をしていくことが、今後重要になってくるであろう。

③言語活動やコミュニケーションに関して協働する

現行の学習指導要領改訂の重要事項の一つとして、言語活動の充実が求められている。

ことばの教室担当者は、ことばの専門家として、子どもたちが言語への興味関心を高めたり、子どもたちの表現意欲を高め、イメージを言葉にしていく指導などを行っている。そのために楽しく取り組める遊びなどを知っていることも多い。言葉を含めた表現やコミュニケーションに関する専門性から、学校で取り組む様々な表現活動や校内の言語環境の向上等に関わっていくことができるであろう。

④協働して地域に発信する

保護者会やPTA活動、地域の方々との集会、学校だより等の文書やホームページなど多くの交流の機会がある。学校として、子どもたちの表現やコミュニケーションを育てていくための発信をしていく中で、ことばの教室の専門性を生かしていくこともできるであろう。

なお、現段階では、通級担当者一人あたりの指導時数がかかなり多いこともまれではなく、こうした状況が解消され、多様な連携が一層充実していくことが望まれる。

文献

千葉県特殊教育センター（1996，1997）．言語障害教育における学習内容・方法に関する研究～「安心感」を軸とした連携の過程と通級担当者の役割（Ⅰ・Ⅱ）．研究紀要第81集，82集．

千葉県特殊教育センター（1998，1999）．「通級による指導」における通常学級担任と通級担当者の連携（Ⅰ・Ⅱ）．研究紀要第83集，84集．

千葉県特殊教育センター（1998，1999）．通常学級と校内の特殊学級等の関係についての調査研究（Ⅰ・Ⅱ）．研究紀要第83集，84集．

千葉県特殊教育研究連盟言語障害教育研究部会（1995）．千葉県の言語障害教育三十五年誌．

井上皓太郎（1980）．普通学級担任教師との協力．大熊喜代松（編著）言語障害教育の実際 シリーズ⑦『教室経営』．日本文化科学社．

久保山茂樹（2009）．友だちをわかろうとすること 自分を知ろうとすること ―交流及び共同学習や障害理解授業で子どもたちが学ぶもの―．独立行政法人国立特別支援教育総合研究所．

大熊喜代松・林賢之助（1970）．言語治療教室の設置と運営．日本文化学社．

田原佳子（2003）．聴覚障害理解のための教材開発とそれを活用した授業．独立行政法人国立特殊教育総合研究所聴覚・言語障害教育研究部一般研究報告書．

八千代市教育委員会（印刷中）．交流及び共同学習の充実のために．

V 地域の言語障害教育の実践・研修の実態から

「ある」ものをつかい考え工夫し、伝え創りあう連携・協働

1. はじめに

私は教職に就くと同時に、当時の「言語障害特殊学級」担当者となった。教員養成学部は卒業していたが、聴覚や言語障害のある子どもたちとふれあった経験も知識もほとんどないままに、子どもたちと対面する有り様だった。そんな私に、教室主任は、まず担当する子どもの家庭と在籍校を訪問するように告げ、そこから教育臨床を始めるよう教えられた。そして、そのときに言われたことばは“子どもの暮らしを感じて来い”だった。今にしてみれば、それらの訪問は、その子を取り巻く家庭や在籍校、ことばの教室という環境が連携し、多面的にかつ総体的に協働して支援していくためのスタートだと意味づけられ、私たちが行う指導・支援は、決して子どもの暮らしから乖離することなくその充実をめざすことであると理解できる。また、子どもを取り巻く周囲他者のまなざしやそこでのやりとりの一つ一つの積み重ねが、子ども自身の自己性を培うことになるのだから、「まずはそれぞれの場での様子を直接見て感じ、今後の指導・支援に生かせ」と言われたのだと理解できよう。しかし、当時の私は、これから始まる‘子どもへ関わり’と‘子どもの暮らし’との接点や意味合いがつかめないまま、ただ言われたとおりに各所を訪問していたような気がする。

あれから四半世紀以上が経過した。その間、通級による指導の制度化により、島根県においては「言語障害特殊学級（当時）」は「通級指導教室^{注）}」となり、やがて指導対象の障害種も増えていった。障害のある子どもの教育は特殊教育から特別支援教育へと移行し、今や、その充実と進展にむけた取組が全国で進められている。その中にあって、各校で指名された特別支援教育コーディネーターのみならず、管理職や通常の学級の担任を含めすべての教職員が、校内外との連携や協働の視点をもった指導・支援を行うことが重要視され、求められている。

しかし、島根県内に限らず多くの通級指導教室の実践を顧みるに、言語障害特殊学級の時代から変わらず、一貫して、連携や協働の視点をもった教育臨床を展開してきている。それは、通級による指導が週に何時間かの指導を行う、いわばパートタイムの教育であり、そうせざるを得ない側面があるからだということもできるが、むしろ、その特徴を積極的に活用することで、子どもや保護者(家族)、通級担当者自身の成長につながることを先達からの実践が物語っているからだともいえよう。

本稿では、現在の子育て事情や学校現場の状況を踏まえつつ、これまでの通級指導教室と通常の学級における連携・協働の実践を振り返りながら、特別支援教育を推進する今だからこそ大切であるとする連携・協働について考えてみたい。

2. サトシくんの事例から考えること

サトシくん(仮名)は小学校2年生の男の子。右唇顎口蓋裂で生まれ、生後4か月のときに唇裂形成手術、1歳半のときに口蓋形成手術を受けた後、同じ病院のリハビリテーショ

ン科が中心となり、言語訓練を含めた全体的なフォローが継続された。就学の段階で、構音については、全体的に音が鼻にかかっていたり/s/や/tsu/、/dz/に歪みが認められたりと、指導の継続が必要であったため、指導の場を通級指導教室に移して行うことになった。それから1年を経過したころ、サトシくんについて校内ケース検討会(校内委員会)が開かれることになり、筆者も同席することになった。検討会は、サトシくんが通う学校に設置されている通級指導教室の担当者全員や在籍する通常の学級担任のほか、校長、教頭、特別支援教育コーディネーターが出席して始まった。そこでの主な話題提供は次のとおり。

＜通常の学級担任から＞

- ・担任として、ことばについてはあまり気になっていない。
- ・他校との交流会では、司会役を自信をもってやった。
- ・学習面や友だち関係においても、気になる子は他にもたくさんいて、サトシくんはいい方である。
- ・明るくひょうきんにしているが、気持ちにムラがあり、同じことをするにしても心配そうだったりそうでないようだったりする。
- ・一時、「歯が痛い」とか「お腹が痛い」と言って、学校に行きたくない日が続いたため、母親と一緒に登校する時期があった。

＜通級担当者から＞

- ・構音については徐々に改善しているが、まだ歪みが残っている。音によっては鼻に抜けることがある。会話において、全体的にはわかりにくいことはない。
- ・3歳のころから吃音がある。その頻度は低いが、ことばがつまって言えない時がある。
- ・運動会で行う種目が気に入りととても集中して張り切ってやっていたが、終わってしまうと抜け殻のような表情になり、そのギャップに驚いた。不安や緊張が高まると、とてもこわばる表情になるのも気になっている。
- ・あと2年くらいしたら腸骨を顎裂部に移植する手術を行い、それから歯列矯正を始める。その際、上顎にある漏孔を塞ぐ手術も行う予定である。
- ・母親からは、家族に吃音のある者がいることの影響や吃音の頻度を心配する質問が多くあり、ことばがつまることが一番気になっているようだ。
- ・すぐ上の姉の登校渋りも経験され、母親は「姉弟みんな、私の関わりが大事なんですよね」と、まるで自分に言い聞かせるように話されたのが印象的だった。

これらの情報を受けて協議が始まり、構音の誤りや吃音による通常の学級での学習（特に音読や発表）や友だち関係の現状についてやりとりがなされた。また、構音や吃音に関することは勿論だが、最近気になりだした「それだけではないサトシくん」と思える部分（このところの本児の様子を見ていると‘ポキッと折れそうな気がする’）があり、本児の心の育ちにも関わっていく必要がある）の配慮にも話が及んだ。

そして、全体とすれば、概ね良好な状況に向かっているので、今後も、通級指導教室では、通常の学級担任との情報交換をしながら構音と吃音に対する指導を継続し、通常の学級では、主にサトシくんの「話す」ことが積極的になされるように配慮と工夫を行い、友だち関係も観ていくこととなった。さらに、気持ちのムラや登校渋り、時折見せる抜け殻のような表情に対するため、通級担当者も通常の学級担任も、サトシくんの気持ちを受け止め、寄り添いながら関わっていくこととなった。

協議の様子を聴きながら、筆者とすれば、先生方が話される内容や資料から推察するサトシくん像の見立てや、それを踏まえての指導・支援の方向性は理解できたが、通級担当者や通常の学級担任が、明日から行うサトシくんへの関わりの具体に迫り切れていないことが気になっていた。それがなければ、ただの情報交換や確認の会にすぎず、教育現場で行うケース検討会ではないような気がしていたからだ。

そこを考える材料を提供してくれたのは、資料として添付され、通級担当者が書いた「エピソード記述」であった。(紙幅の関係で一部抜粋、斜体部分)

エピソード「ボク、手術しないといけないんだ」

……音読での構音練習で明瞭度が高かったので、「はっきりと上手に発音してるね」と声をかけると、サトシくんは「でも…」と少し間があり、“何か様子が違うぞ”と感じた。私はいつもなら「何？」とすぐに聞くのだが、かなり気になっていることのように思われ、自分のタイミングで話してくれるような気がして黙っていた。すると、小さな声で「ボク、手術しないといけないんだ」と不安な気持ちを伝えた。“不安だよなあ”とサトシくんの思いを感じて、少しでも安心するように努めて明るく「お母さんに聞いているよ。でも、すぐじゃないんだよね」と言うと、「うん、来年か再来年」と答えた。気持ちが少し楽になったのか、「今日はバスケしよう！」と私を誘った。

このエピソードを受け、担当者は「手術も不安な上に、その後も歯列矯正がまだまだ続く現実を前にした本児の気持ちを受け止め、寄り添いながら支援していく」と述べていた。

しかし、協議全体を通じて、サトシくんの気持ちを受け止め、寄り添うことはどういうことなのか、受け止め、寄り添う担当者の姿とはどういうものなのかに対する考察はなく、具体的な内容は示されないまま、指導・支援の方向性に議論が終始していたことから、協議の最後に、私から次のようにコメントした。

- ・手術を受けるサトシくんの気持ちを担当者は「不安」と捉えている。しかし、その不安な気持ちを払拭してもらいたいがために、「すぐじゃないんだよね」と応えているが、それではサトシくんの気持ちを受け止め、寄り添うことにはなっておらず、むしろ、サトシくんの気持ちとのズレが生じていると思える。気持ちが楽になってバスケに誘ったのではなく、「話しても駄目だ、伝わらない」と思ったので、本児の方から話題を変えたとも捉えることができる。
- ・担当者が「サトシくんは不安な気持ちである」と思えるとき、先回りしてその不安を消そうとする言葉がけをするのではなく、想像したサトシくんの気持ちのとおり「手術をすることになって、不安なんだよね」と、まずはがっぷりと本児の状況と心情を受け止めることが必要で、その上で「でも大丈夫」ということを伝えていくことが、不安をできる限り和らげていくことになるだろう。
- ・その際、通級担当者に求められるのは、「手術はまだ先のことから」といった逃げの話ではなく、眼前の子どもの思いを真正面から受け止め、逃げないという気概と、手順や予後等の手術に関する最新の豊富な医療情報をもっていることである。
- ・そのような関わりが、サトシくん「ことばのことで困ったら、先生に相談すればいいんだ」という信頼感を育て、不安は消えないまでも「よし、手術を受けてやろう」という勇気や意気込みがもて、口唇口蓋裂でもある自分自身の受け止めにもつながるのでは

ないか。

- ・また、吃音に関する別のエピソード記述の考察で、「母親が一番気にしている吃音について、私は“何かきっかけを見つけて話題にしたい”と思いながら、きっかけが見つからないのと、ことばをつまみながらも最後まで伝えているサトシくんの姿に安心して、話題にしていない」ことも、吃音に対する真正面からの受け止めになっていないと思える。サトシくと担当者の中に、あるいはサトシくと母親との間に「吃音」自体を置いて話題として取り上げ、話し込むことが必要である。そして、その話し込みを通して得られたポジティブな受け止めが、サトシくんの暮らしの充実につながるはずである。
- ・「気持ちを受け止める」とか「気持ちに寄り添う」ということは、耳に優しい心地よいことばであるが、それを実行するためには、受け止め寄り添う側に、揺るぎない相当者の覚悟がいることを感じてほしい。
- ・さらに、そのような真の意味での受け止めと寄り添いをするときには、他との連携が不可欠である。例えば、通級担当者とサトシくんが、不安や吃音を間に置いて向き合い話し込んだとすると、そのことをすぐに学級担任や母親に情報発信し、注意深く様子を見てもらったり、担任や母親とサトシくんの間でも「不安」や「吃音」をテーマに話し込んでもらう機会をつくってもらったりしていくが必要になる。そのような複数の関わりが同時期に行われることで、サトシくん自身に、それらの前向きな受け止めが芽生え、同時に担任や母親への信頼感が醸成されていくだろう。また、担任や母親にとっても、このようなサトシくんとの関わりを通して、自分を振り返り自己観を見つめることで、自らの成長や変化にもつながることになるだろう。
- ・このように、通級指導教室において、子どもにとっての「様々な自分自身」を受け止めていく重要な作業が動き始めようとするとき、それが通常の学級や家庭などの他のところでも同調し、後押しする動きが生じてくれば、まさにこれが、連携・協働である。

3. 島根における通級指導教室（の文化）

通級による指導の制度化の歴史を振り返ると、通級指導教室の前身である「言語障害特殊学級（当時）」の時代がある。昭和40年(1965)代以降、全国で急速に広まった言語障害特殊学級は言語治療教室とも呼ばれ、器質的・機能的構音障害や吃音、言語発達遅滞等の言語症状を改善する(治す)ことを目的に設置された経緯がある。そのため、それらの言語症状の改善のための指導方法の開発に係る諸研究が進められ、多くの知見を得るとともに、現在もそれらを生かした指導が行われている。

その一方で、大石(1995)が示す「障害は、障害のある児者だけに帰属するのではなく、周囲他者等との関係によって生ずる」という考え方や、伊藤(1998)の「吃音を治す努力を否定し、自己を受容し肯定して素直に自分らしく生きよう」とする考え方、あるいは鯨岡(1999)が提唱した「関係発達」という考え方等に基づいて行っている指導・支援がある。そこでは、障害を含めたその人の「今」の姿をまるごと受け止め共に生きようとするのが重要であり、その営みによって自己肯定感や自尊感情が育まれ、子どもたちが豊かに生きることにつながると考えるのである。

この二つの考え方による指導・支援の一義的なねらいを端的に言えば、前者が「子ども

の障害の改善・克服を図ることでの能力の伸長」であり、後者が「子どもとその周囲にあるモノ・コト・ヒトとの関係の改善を図ることでの内面(心)や自己観の育成」であるといえよう。

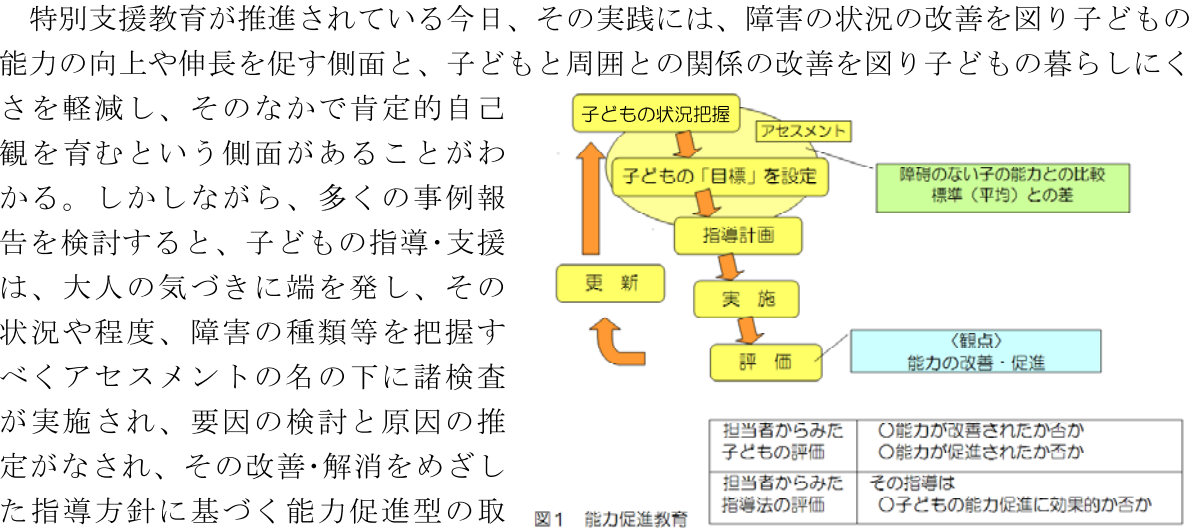


図1 能力促進教育

そこでは、障害等に応じた適切な指導方法が既にあり、それを子どもに「与える」「させる」意図の強いものであることがうかがえた。しかも、子どもに関する情報収集が、障害のない子どもたちと比較する方法(平均や標準との差)でなされることが多く、得られた情報での子ども像と実際のそれとが乖離することが少なからずあった。

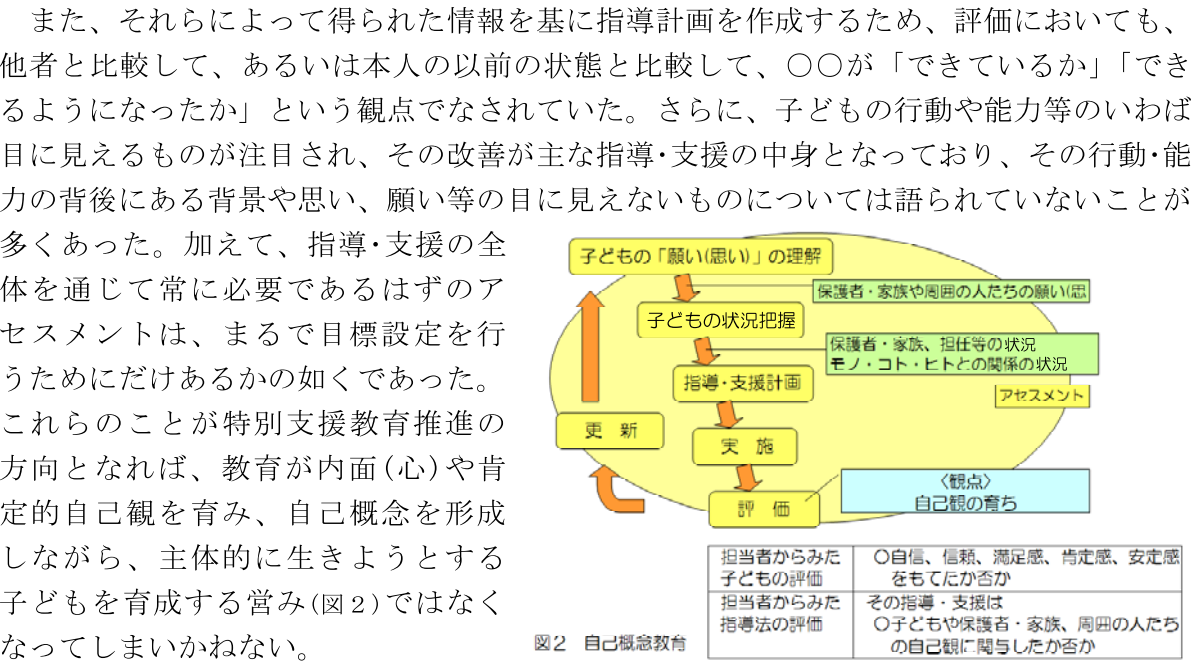


図2 自己概念教育

通級による指導は、通常の学級で学習しながら、障害の状況に応じた専門的な指導を受けることができる教育形態であることは言うまでもない。そこでは障害に応じた適切な指導・支援が展開されているが、島根県においてはそれに加え、「信頼できる教師との出会いで、子どもが自分らしく過ごすことができ、発達や自己実現に影響を与える」「通常の学級とは異なった視点で見つめられることにより、子どもが新しい自己を発見することを

支援できる」ことが重要な利点として考えられてきた。そのために「子どもを見つめる大人のまなざしを検討」しながら、「子どもと関わることを通して子どもの内面(心、思い、願い、意欲…)を育て、障害を生きていく際の所与の条件の一つとして捉えながら、自分が主体として他者と共に、自分らしく生きていく」ことを育む実践をしてきている。先に述べた通級による指導を巡る二つの考え方でいえば、前者の重要性を踏まえつつ、後者の側面を色濃くする教育臨床を展開していることになろう。そして、その一例が、本稿2で述べたサトシくんの検討会を通して考えた、子どもとその周囲の大人の両方の育ちに関わろうとするものである。

4. 子どもを取り巻く今どきの風景

(1) 今どきの学校風景～忙しい先生たち、忘れられる“静かな”子どもたち～

今から少し前の職員室風景。授業しているのはその学校の学級数だけの先生たちで、残りの先生は職員室や準備室で一人黙々と次の授業の準備や教材研究をしていたり、自分たちの机を乗り越えんばかりの勢いある姿勢で子どもについて話し込んだり、時には珈琲を飲みながら、昨日あったことや互いの趣味について話の花を咲かせたりと、互いにコミュニケーションをとる姿が散見できた。

しかし、今の職員室は様変わりし、職員室には人がいない。子どもたちの現状にあわせた授業形態が開発され、複数教員(T-T)による指導、少人数による指導、学習の定着が進まない子どものための特設授業等々で、先生方は一日中動き回る毎日である。授業の合間のちょっとした時間が、学級事務をする唯一のとき。それでも、学校や学級で「○曜日は外遊びの日」と決まったら校庭で走り回る。給食や昼休憩は子どもたちと勉強以外でつきあえる限られた大切な時間……。巡回指導で学校を訪問している通級担当者にしてみれば、清掃指導直後で5時間目が始まるまでの数分間を逃すと、もう担任と会うことはできない。放課後は、いつも、どこかで、何かしらの会議が開かれている。その上に、不登校や生徒指導上の問題で家庭を訪問したり、暴言や行動で気になる子どもへの対応を考えたり、登校渋りやいじめなどに対する細やかな指導をしたり、の繊細な対応が求められ、はたまた部活動での躍進や地域と連携した様々な教育活動も求められている。職員室での談笑は、ほとんど見られなくなった。まさに、先生は忙しい。先生たち、よくやっている。

そのような事情もあってか、“静かな”子どもは先生にみてもらえない。誤解を恐れずに言えば、構音が少々違っていても、吃音があったとしても、少々学習がわからなくても、授業中バタバタと動き回ったり大声や暴言を言ったりしない限り、先生の気持ちは子どもに向かっていたとしても、なかなか「次の支える行動」に移せない状況にあるのだろう。

最近、構音に誤りのある小学5年生の相談を受けた。その場で構音指導を行った後、今後も継続して指導が行えるように、その子が通う学校にある通級指導教室を紹介すると、彼は小さな声で質問してきた。「通級指導教室って、ボク(のような子)も行けるんですか」。質問の意味をもう少し尋ねると、通級指導教室は、勉強がわからなかったり気持ちが抑えられなかったりする子どもが通うところという認識だった。言語の通級指導教室が設置されていても、彼がこれまで指導が受けられなかったのは、本人や保護者の通級指導教室の認識が違ったこと、おそらく、小学校の担任や教員も含めてそのような認識で

あったことに加え、この子は構音以外ではあまり問題を認めず、むしろ成績もいいなどと気にならない子どもであったからだろうか。

「気づきからはじめる特別支援教育」といわれるが、「気づき」とは、どうやら、担任にとって気になる事柄であるということらしい。極端になれば、そこには、子どもが困っている、気になっていることへの気づきではなくなる。

そうは言っても、やはり先生は忙しい。担任は忙しい。通級している子どもの話をするために訪問しても、別の子どものことを滔々と話し始める担任。「まず、私（通常の学級担任）の話を聴いてよ」「まず私たちの大変さをわかってよ」から協議は始まる。学習指導も、生徒指導も、学級経営も、不登校も…、まだまだ、何でも担任！の学校社会。そのような状況にあるので、通級している子どものことについて、「先生の学級の子どものことなので、もう少し〇〇についても配慮してください」などといくら言っても、伝わらない。伝わるはずもない。担任は、いっぱい、いっぱいなのである。言語障害のある子どもだけでなく、宿題をしない、すぐに暴れる、身勝手な行動をとる……子どもがいる学級である。そんな中で、担任は毎日を過ごしている。

ここでは大人の忙しさの中で、子どもの内面(心)といったわかりにくいものとの関わりや寄り添いは疎遠のものとなり、心を斟酌することのないやりとりが繰り返えされ、子どもの心をみようとししない大人の姿を子どもたちに見せ続けることになる。そして、子どもに心を向けられない大人たちによって、子どもたちは「自分は受け止められている」「自分のことを大事に思ってくれている」といった感覚や、「自分はこれでいい」という自尊感情を育ちにくくしているといえよう。またこのことが、自分たちも心を他者に届けなくてもいいし、他者の心の理解やそれとの関わりを億劫にしているのではないかと思えてならない。

(2) 今どきの子育て事情～揺れる子育て、揺れる子育て～

筆者は教育相談に携わることが多いが、そこで感じるのは、子育て自体が大きく揺れているということである。育てる大人側の価値観が多様化し、様々な考えや思いによって子どもへの関わりが違ってくことは想像できるが、むしろ、子育ての価値観をもたない大人(親)によって子育てがなされ、大事なものが育てられていないと思えるのである。しかもこの事情は、障害のある子どもを育てている、いないにかかわらず感じることである。

例えば、泣いている赤ちゃんに対峙し、立ちすくむ母親がいる。育児書やネットからの知識で赤ちゃんが泣いたときに想定できるのは、お腹が減ってミルクがほしいか、排泄によっておむつを交換してほしいときであり、今しがた、その両方をすませたので、もう「することがない」というのである。そこには、ゆっくり抱き上げて身体を柔らかに自分の身体に押しつけ、おしりを軽くリズムカルに叩きながら心地よく身体を揺らすなどということとは、「得た情報にはなくやり方がわからないし、教わっていないからできない」ことらしい。その結果、赤ちゃんは仕方なく泣き疲れて眠るまで泣き続けることになる。そこには、「(何か気持ちがわるいから、何か気分がのらないから)何とかしてくれ」という赤ちゃんの訴えに応えることはできていない。

例えば、つい手が出てしまって、隣の子を叩いてしまう子どもがいる。それに対し、周りの大人は、「駄目だよ叩いたら、痛いよ。自分が叩かれたら嫌な気持ちになるでしょ。

隣の子の気持ちになってごらん」とすぐに指導する。「それはわかっているんだけど、うまく言葉で言えないし、なかなかボクの思うようにならないから、つい叩いてしまうんだよ」という子どもの訴えは受け止めてもらえない。

例えば……と挙げれば枚挙にいとまがないが、ここで共通するのは、周りの大人による子どもの気持ちの受け止めが脆弱であり、その結果、いつも子どもは周りとのやりとりがしっくりいかず、宙ぶらりんの状況になることである。

加えて、「泣きやんだら、こっちで遊んであげる」「テストで 90 点取ったら、好きな物を買ってあげる」というように、「〇〇したら～～」といった条件付き肯定での子育て（大人の都合に適したら、それで良しとする子育て）がはびこり、子どもの「今の姿」を認める大人の関わりが減じているように思えてならない。子どもにとってみれば、いつも他者によって眼前に「壁」を用意され、それを乗り越えると初めて良しとされる。しかも、乗り越えるとすぐに次の「壁」が用意される繰り返し。いつまでたっても「次」が用意されていく。子育てにおいて、このような関わりはよくあることかもしれないが、ここで大人が考えなくてはならないのは、子どもが「今」の自分で認められることはないし、自分の声を受け止めてくれることもない点である。「いつになったら、自分は認めてもらえるのか」「（壁を）乗り越えられない自分は駄目なのか」と、常に不全感を味わい続ける日々であり、他者から認められないことにより、自分の軸を育ちきれないままに、身体だけは成長していつている。

そして、赤ちゃんのころからこのように育てられた結果、それに同調するかのようになり育ち自体も揺れてきている現状がある。それが、子どもたちの学習意欲や好奇心、物事への興味関心、そして自信の減衰であり、自尊感情や自己評価の低さである。やがて、このように育てられた子どもたちは小学校に入学し、先に述べた学校風景の中に組み込まれていくとすれば、そこでも心に寄り添われないまま、自分自身や自信を見いだせないままに成長していくという悪循環の渦の中に身を投じてしまうことになりかねない。

5. 子どもを取り巻く今どきの風景から考える連携・協働

～通級担当者が通常の学級担任と関わっていく上で求められること～

（1）連携・協働の目的やねらいの共通認識

筆者自身、これまで、通級指導教室や通常の学級での教育に携わり、総合病院での言語発達外来や教育委員会という行政に身を置きながら過ごしてきたが、どこにいても、どのような業務をするにしても、連携して事に当たり協働した取組をユーザー側に提供していくことが重要であった。しかしながら、連携・協働のある取組を促すため関係者での協議をする際、そこでの議論は「どんなことを」「どんなふうに」するのかというやり方の共通認識や共通理解に終始し、そのやろうとする指導・支援の中身は「何のために」するのかについて議論することは少なかったように思う。なぜなら、参会者にとって、そのような目的やねらいは、暗黙に了解された前提事項と考えられていたからにほかならない。

しかし、これまでの教育臨床を経験して言えるのは、これまで議論されてこなく前提として考えられていた部分、つまり、「何のために」その指導・支援をするのかという目的やねらいをそれぞれの関係者が詳らかにするための協議をもち、確認しあう機会を設ける

ことから始めることが大切だということである。そうすることで、指導・支援を行う複数の者が各自の考えや思い、願い等を意識化し、自らの価値観を他者に滲みだし、おそらく同じではない他者の価値観も伝わってくる。その上で、それでも互いに認め合おうとする意志があり、合意形成に向かおうとする作業自体が、連携・協働の軸を創る上で必要である。それを抜きにした連携・協働では、いくら協議を繰り返し、「どんなことを」「どんなふうに」したとしても、互いの意図をもった展開につながらず、それぞれがバラバラの支援をただ自分の役割としてこなしているに過ぎないのではないかと思うのである。

（２）連携・協働による取組の際の「軸」として大切なこと

先に述べた学校風景や子育て事情を翻って考えると、どちらの状況においても、子どもの気持ちを受け止めながら主体性を育てることが重要であり、自尊感情を育てる営みが大切となる。そのために連携や協働を図るわけで、これが軸となり幹となって枝葉が伸び、それぞれの実践に、ひいては子どもの暮らしの充実につながっていく。このことは、島根の通級指導教室がこれまで大切にしてきた関わりでもある。他者に対して適切な言動ができ関わりがもてるようになることや、テストの得点や成績・評価の数値など、目に見えてわかりやすいものに着目し、それを改善していくこと自体を否定はしないが、それらの活動の最中に、あるいは活動を終えたときに、改善の結果にかかわらず、子どもの意欲や自信などの心が育まれたかどうかの方がより重要事であり、そのことを子どもの成長・変化の観点として意識して見ていく必要がある。しかし、心を育てるといった抽象的な内容は前提のこととされ、しかも、前提としているはずの心の育ちの評価は、いつ、どのようになされているのかもわからず、取組と心の育ちをつなげないままに子どもと関わり、その後の子どもの姿は子ども側の責任であるかのように捉えていなかったらどうか。

心の育ちは取組の前提ではない。むしろ、子どもへの関わりの視点や具体を知っていることが前提で、その上で育てたい子どもの内面（自尊感情、意欲、気持ち、願い…）への関与と評価を行っていく必要がある。

（３）連携・協働を進める上で不可欠なこと

障害のある子どもへの指導・支援が、場による指導・支援を行う特殊教育から、いつでもどこでも誰でも行う特別支援教育に転換したことに伴い、筆者が所属する教員養成学部においても、様々な授業や学部教育活動において、特別支援教育を意識した取組が行われている。これから幼稚園や学校の教員となって巣立つ学生に対し、学校（園）風景や子育て事情がイメージできるようにわかりやすく伝え、そこから教育臨床上の課題やその解決について考える機会を可能な限りつくるようにしている。その機会に、教員間や保護者（家庭）、専門機関等との連携・協働についての話題を呈示しているが、教職経験がなく、教育実習の経験しかもたない学生にとって、この内容は、ことばとして想像して理解できても実感としてはわかりにくいものの一つとなっている。

連携や協働を進める上で不可欠なことは、まずは双方にその意思が存在することであり、加えて、相手の前提知識や前提意識に立つことである。そして両者の「間性」を創り、両者間の了解可能性、つまり、わかりあうことを高めることが必要になる。

連携や協働での取組は、その取組をしようとする者同士が何かを「一緒にする」というような単純ものではなく、双方の価値観の関わりや絡み合いを避けて通ることはできな

い。当然のことだが、人によって子ども観や指導観、教材観、発達観等の価値観は異なるはずである。だから故に、連携・協働においては、双方が相手の目には見えない「観」を感じながら互いに影響しあって進めていくことから、自分も含め他者をわかろうとしない限り、連携・協働はしっくりいかないことになる。ここでいう「わかる」ということが、実は双方による相手の「観」の理解であると考えるのが、この部分が学生には難しいところである。

もっとも、このことは何も学生だけに限らず、通級担当者と通常の学級担任との間においても生じ、両者がわかりあえない、関係不全な状態にあることもある。先に述べたように、通常の学級担任が忙しさに溢れている状況にあれば、そこで、いくらこちらの考えやお願いをあれこれ言ったとしても、相手の心に届き、伝わることはない。相手の前提意識を踏まえるなら、担任の話を「ほんとだねえ」「たいへんだねえ」と静かに聴いてくれる通級担当者、癒し系の担当者が求められることになる。そして、担当者が聴いていくことで、やがて担任もこちらの話を聴いてくれるようになり、「じゃあ、〇〇のようにやってみることにします」と終われる懇談となる可能性は高い。

（４）連携・協働における「わかる」ということ

ここでいう「わかる」ということはどういうことだろうか。

例えば相談場面において、すぐ目の前に座る来談者が今を大事に生きていこうとする勇気をわき起こし、今の状態でそれでもやってみようとする意欲につながるためには、まずは「自分のことが相手にわかってもらえている」と、来談者自身が実感できる必要がある。この「わかる」や「わかってもらえている」という思いは、相談場面に限られたものではなく、通級担当者と通常の学級担任との連携や協働のある活動においても潜んでいる。

人と人との関わりは、やがて双方の少しの「わかり」となり、その深まりがわかりあいへと進展していく。しかし、相手の全部がわからないと相手のことが「わかった」と思えないのかといえそうではない。おもしろいことに、たとえほんの一部であったとしても、それが、気持ちや感情といった目に見えないものであった場合、それだけで「わかった」とか「わかってもらえた」という思いにつながっていく。

このように考えていくと、相手をわかろうとするときには、その人の心の理解に思いを馳せ、間主観的に理解することが求められてくる。

これに関して鯨岡（2005）は、『相手の主観的な状態と関わり手の主観的な状態とのあいだがなんらかのかたちで繋がるという意味で、これを「間主観性」とか「間主観的な関係」と呼び、それを一方の側に引き寄せたときに、「相手の思いが間主観的に分かる」というように表現するとし、間主観的に分かるとは、一方の主観的な状態（こう思っているということ）が相手の主観に通じる事態、あるいは相手に分かるという事態であり、当事主体に引き寄せれば、「相手の思っていることが分かる」といえる事態です。そして、「誰それはこうした、こう言った」という行動的事実を超えて、関与主体に「相手がこう思っているのが分かった」という事実、その後の関与主体とその関与対象との関係を動かすだけの重みをもつ』と述べ、「わかる」ことの意味と臨床現場での意味合いを教示している。

こうして導かれた他者理解のもとで、他者への対応がなされるとすれば、主体同士の関

わりのなかで内省や省察による理解がさらに進展し、互いの「わかり感」がもっと増していくという循環となる。それが“あるがまま”の姿の捉えであり、これにより、やがて両者はさらに良好な関係に再構築され、そのなかで次の臨床場面を迎えていくことになるのである。

（５）連携・協働を進めるための研修

双方がわかりあい連携や協働を進めるためには、双方がもつ価値観を互いに浮き彫りにする作業が求められるが、そのために、島根県内のすべての難聴特別支援学級・通級指導教室の担当者や設置校長等で組織する島根県聴覚言語障害教育研究会（以下「島聴言研」）では、長い間、担当者の指導記録のあり方や活用の仕方について議論してきた。その間、松村や牧野（松村・牧野，1997；牧野・松村，1998，1999）が示した「教師自身が記述した指導日記とその分析」を参考にした取組を重ね、その実践を踏まえながら、最近では鯨岡（2005）による「エピソード記述」とその活用を図る研修を実施している。

エピソード記述は、本稿2において一部を掲載しているが、大人と子どもや大人同士、あるいは子ども同士の関わりについて、行動や発言の内容といった客観的な事実だけを記述するだけでなく、一つの固まりとしてのエピソードとして取り上げ、関わり手の身体に間主観的に感じられ理解されてくるものを捉え記述するものである。これにより、子どもの姿が、その子の思いを伴ったリアルな姿で表現できるとともに、書き手(担当者)の思いや姿もまたリアルに表すことができ、双方の“あるがままの姿”を浮き彫りにするものといえよう。そして、エピソード記述を書いた後に相互に協議しあうことを通して、子どもの成長や変化が捉えられるばかりでなく、担当者自身の子どもへの関わりを振り返り、そのあり方自体を問うこともできることから、通常の学級担任との話し合いや校内委員会においてエピソード記述を活用して協議することは、子ども理解を深めたり関わりを検討したりできるのに大いに効果的であった。

また、島聴言研では、他者や他機関とのつながりを深め、連携・協働ある実践を行えるよう、次のように研修スタイルを工夫している。

①年3回の合宿研修会を実施

他者や他機関との連携・協働を図る前に、まずは会員同士が仲間意識をつくり、つながって教育に携わるようにするねらいから合宿研修会を実施している。泊を伴う研修会であることから、招聘講師や会員同士でじっくり協議できる時間があることや、研修期間中の食事を参加者で作るなどの共同作業を行いながら、教室・学級経営や指導法について話し合うことができ、講師と会員との、あるいは会員間での間性を高める上で大変有効である。

②ブロック研修会を開催

全県で行う合同研修会に並行して、県内を四つに分けて行うブロック研修会を開催し、各ブロックでは、合同研修会の概論的な研修内容を受けた各論的な研修をしたり、毎年異動があるメンバーや研修したい内容を考慮したりして、研修内容を柔軟に、かつ適切に組むよう工夫している。また、通常の学級担任や特別支援教育コーディネーターの参加を積極的に呼びかけ、同じ研修を一緒に受けるようにし、研修後の話し合いの活性化につなげている。

③吃音や口唇口蓋裂等の一つの障害をテーマに集まる研修会の企画・運営

これらの研修会には、子どもや家族をはじめ、通常の学級担任や療育関係者等、関係する人たちが集まってくるので、居ながらにして双方の生の声での情報交換や意見交換ができています。

④ケース検討会の定期的開催

一人の子どもやその背景について語り合うことは、この上ない連携の場である。各通級指導教室においては、可能な限り通常の学級の担任や特別支援教育コーディネーターの参加を得ながら、ケース検討会を定期的に行っている。

⑤教育委員会と連携して行う研修会

県や市町村教育委員会と連携し、教育委員会や教育センター主催の研修会に島聴言研の意見を取り入れてもらいながら、連携・協働等のホットな話題や課題解決のための研修内容を組めるようにしている。教育委員会主催の研修会であり、通常の学級の担任等は参加しやすいメリットがある。

6. おわりに

今の教育や子育てにおいて、先行き不透明な閉塞感を感じるのは筆者だけだろうか。その閉塞感に対し通級指導教室ができることの一つは、通常の学級担任との連携・協働を図ることを通して、新たな息吹を吹き込むことにある。それは、通常の学級の担任をはじめ多くの先生方に、「子どもの心を育て、主体的に生きる子どもを育てる」ことを実践を通して提案し、学校教育で大事にしたいことや育みたいこと、あるいは前提であると考え意識から忘れそうになっていることなどを再び思い起こし、確認してもらいたいためである。その実践の具体については、本報告書に掲載されている中身や方法であるが、それらを行うことは手段であって目的ではなく、それらを用いて、目に見えない内面(心)を育てることに寄与したいと考えている。

また、息吹を吹き込むと言うと、今あるものを否定し、何かこれまでにない新しいものを求めていくと捉えがちだが、ここで言う息吹を吹き込む作業は、これまでの教育で大事にしてきたものや、一人一人の教職員がそれぞれの経験に伴って我が身に沈殿させ培ってきた既に「ある」ものを顕在化させ、使い考え工夫し、それらを複数の人たちと伝え合いながら、子どもへの指導・支援を多面的に総体的に創造していくことである。今自分たちに「ない」ものを探し求めて備蓄していく時勢にあつて、むしろ、今「ある」ものをつかう工夫を考えていくことも重要であろう。

そのためには、「私は〇〇のことに取り組んでいる」と言える自分なりの臨床を努力して実践していることが基にあり、その上に「さらによりよい」臨床を行うために連携や協働が必要なのであり、最初から連携・協働ありきではなく、ましてや、努力をすることをしない臨床家の至らなさを補うためのものではないはずである。

注) 島根県において「通級指導教室」は、障害種を限定した教室設置ではなく、通級による指導の対象となる障害種に広く対応している。

文献

- 伊藤伸二 (1998). 新・吃音者宣言. 芳賀書店.
- 鯨岡 峻 (1999). 関係発達論の構築. ミネルヴァ書房.
- 鯨岡 峻 (2005). エピソード記述入門. 東京大学出版会.
- 大石益男 (編著) (1995). コミュニケーション障害の心理. 同成社.
- 松村勘由・牧野泰美 (1997). 子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷－指導日記の分析とその活用－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要第24巻, 81-87.
- 牧野泰美・松村勘由 (1998). 子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷 (2)－関係障害の要因と援助の視点－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要第25巻, 35-44.
- 牧野泰美・松村勘由 (1999). 子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷 (3)－関係援助へのアプローチ－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要第26巻, 13-22.