

国内調査研究報告書

**全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査**

(平成 13 年度～平成 14 年度)

平成 15 年 2 月

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

## 序 文

国立特殊教育総合研究所では、特殊教育に関する基礎的なデータの収集を目的として、国内調査研究事業を実施しています。その一環として、聴覚・言語障害教育研究部では、平成13年9月に、全国の難聴、言語障害特殊学級や通級指導教室の実態調査を実施しました。具体的には、軽度の聴覚障害あるいは言語障害の子どもが在籍している小・中学校の特殊学級や、通常の学級に在籍している軽度の聴覚障害あるいは言語障害の子どもがその障害の状態の改善・克服にかかわる指導を受けるために通っている通級指導教室のそれぞれの教育の実態について、質問紙による調査を行いました。

こうした調査は、過去5回（昭和48年、54年、60年、平成3年、8年）にわたり、定期的実施されてきました。その都度、調査結果は報告書にまとめられ、通級による指導の制度化や特殊学級等の設置など、国はもとより各都道府県の教育行政の施策立案や運用において、貴重な資料として活用されてきたところです。

今回の調査は、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、難言教育の経年的な変化を把握するとともに、平成11年3月に改訂された盲・聾・養護学校の学習指導要領等を受けて、この教育の関係者の新たな関心事であろうと推測される「通常の学級や他機関との連携のあり方」、「通級指導教室等における幼児への対応の実態」、「個別の指導計画に関する実態」、「難言教育の今日的課題」などについても焦点を当て、その現状と課題の把握を目的としました。

調査に当たっては、別記研究協力者のご協力を得るとともに、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会作成の学級・教室設置校一覧を活用させていただいて発送及び回収の作業を行うことができました。全国の難言学級や教室の担当者から、この教育にかける真摯なご意見等の記された回答を収集することができ、聴言部のスタッフ全員で分析・検討を進めてきました。このように多くの関係者のご協力によってこの報告書の完成をみたことに改めて感謝申し上げます。

ここで、今回の調査結果を概観してみます。「A 基本的統計資料」によれば、1,154の回答が得られ、回収率は61.3%でした。障害別内訳については、言語障害特殊学級や通級指導教室の設置校が799で69.2%を占めていました。また、設置形態別では、全設置校の約7割に通級指導教室が設置されていました。次に、対象児童生徒について過去4回の調査結果と比較してみると、難聴、口蓋裂の占める割合が減少傾向にあり、構音障害、その他の割合が増加していることが分かりました。特に、学級や教室等で指導を受けている子ども（25,673人）の中で、特定の診断名（自閉症、LD、ADHD等）のある者の合計が1,328人（5.17%）を数えたことが目新しい点の一つとして挙げられます。

「B 指導内容・方法」については、難聴児と言語障害児それぞれの実態に即した独自の専門的な指導の重視が指摘されていますが、両者に共通する新たな指導上重視すべき事柄としては、障害認識や周囲とのコミュニケーションが挙げられます。子どもたちの内面性を重視する担当者の姿勢がうかがえます。また、個別の指導計画については、今回の学習指導要領等の改訂において、盲・聾・養護学校の自立活動等の指導の際にその作成が義務づけられました。難言教育においては、従前より個に応じた指導を進める必要性から、個別の指導計画に基づく先行的な指導実践例が見受けられたところですが、今回の調査では「決

まった書式がない・計画を立てていない」という回答が全体の約2%という数字になり、前回の調査（約23%）よりも激減しています。難言教育においては、個別の指導計画の作成が広く行き渡ってきていると考えることができそうです。

「C学級・教室経営等」においては、回答をもとに、指導対象児の決定（入級）に関する経緯が大きく三つのタイプに整理されること、また、学級・教室経営上の課題としては、この教育に対する管理職の理解が重要であることなどがまとめられました。さらに、通常の学級や他機関との連携の実態についても分析が行われ、難言教育担当者は、連絡帳や電話など何らかの形で、子どものことに関して通常の学級の担任と連絡を取り合っていることが明らかになりました。特に、難聴教育の担当者については、言語障害教育の担当者と比べて、通常の学級を訪問した際にそこで何らかの授業を行っているという割合が高いことも分かりました。通常の学級における聴覚障害等の理解・啓発への関心が高まっていることの現れと言えそうです。

幼児の指導についての調査と分析は、小・中学校における通級による指導の普及がそれなりに進展する中で、早期からの教育的対応を希望する保護者等の要望を受け、各市町村がその実態に応じて独自の取り組みを展開しつつある現状を把握するという今回の調査の主たるねらいの一つでもありました。幼児に関する基本資料がまとめられるとともに、担当者の有無、担当者の所属・勤務形態等が明らかになりました。また、障害の多様化、低年齢、制度面での課題を把握することができました。

「D勤務・研修等」については、教員の数に比して指導対象児数が多すぎることや指導の時間が午後に集中してしまうことなどの勤務に関する課題とともに、研修については、担当者の約4分の1が研修を受けておらず、難言教育の経験年数が3年以下の担当者が約4割を占めるという現状がまとめられました。

難言教育に多くの影響を及ぼした通級による指導が平成5年に制度化され、本調査研究が実施された平成13年で丸9年の歳月が経過しました。「E自由記述」の分析からも指摘されるように、難言学級や教室で指導を受ける子どもたちの実態には、難聴や言語障害にとどまらず、LDやADHD、高機能自閉症の子どもたちも見受けられるようになってきているようです。

平成14年10月に、文部科学省特別支援教育課に設けられていた「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」より「今後の特別支援教育の在り方について」（中間まとめ）が公にされました。その中では、特殊学級や通級指導教室の将来を左右する「特別支援教室（仮称）」の検討が提言されています。まだ、その展望は定かではありませんが、本調査研究で得られた様々の知見が生かされる形で、新たな教育の形態の創造が行われることを期待せずにはられません。

最後に、改めて本調査研究にご協力いただいた多くの関係者に衷心より謝意を表するとともに、日々子どもたちの指導に献身的にいそまれる難言教育担当者の今後の実践に心より期待申し上げます。

平成15年2月

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長

宍戸 和成

# 目 次

序 文  
研究組織

## 第一部 調査結果と考察

### I. 目的及び方法

- 1. 調査の趣旨・目的…………… 1
- 2. 方 法…………… 1

### II. 結果及び考察

#### A. 基本的統計資料

- 1. 回収率…………… 3
- 2. 学級・教室の内訳…………… 3
- 3. 対象児童・生徒の内訳…………… 4
- 4. 指導形態別内訳…………… 6

#### B. 指導内容・方法

- 1. 難聴児の指導について…………… 7
- 2. 言語障害児の指導について…………… 9
- 3. 「その他」の子どもの指導について …… 12
- 4. 指導形態…………… 13
- 5. 個別の指導計画…………… 14

#### C. 学級・教室の経営等

- 1. 指導対象児の決定・指導終了の決定について…………… 19
- 2. 経営上の課題…………… 23
- 3. 通常の学級や他機関との連携について…………… 24
- 4. 幼児の指導について…………… 27
- 5. 中学生以上の指導について…………… 30
- 6. 保護者との連携について…………… 32

#### D. 勤務・研修等について …… 35

#### E. 自由記述 …… 38

## 第二部 難聴・言語障害教育の充実に向けて

- I. 自由記述を通して見えること…………… 宍戸 和成… 43
- II. いま、きこえの教室で・・・…………… 佐藤 正幸… 46
- III. 言語障害教育担当者の指導観を考える…………… 牧野 泰美… 48
- IV. 指導対象児の決定までのプロセスから見えること…………… 松村 勘由… 51
- V. 通常の学級や他機関との連携のあり方を探る…………… 小林 倫代… 53
- VI. 幼児の指導に求められるもの…………… 久保山茂樹… 56

資料：調査用紙

## 研究組織

### 研究統括者

宍戸 和成 (聴覚・言語障害教育研究部)

### 研究分担者

小田 侯朗 (聾教育研究室)  
横尾 俊 (聾教育研究室)  
佐藤 正幸 (難聴教育研究室)  
小林 倫代 (言語機能障害教育研究室)  
久保山 茂樹 (言語機能障害教育研究室)  
松村 勘由 (言語器質障害教育研究室)  
牧野 泰美 (言語器質障害教育研究室)

### 研究協力者

池田 寛 (札幌市立大通小学校)  
櫻澤 浩人 (大田区立入新井第一小学校)  
金井 隆司 (飯山市立飯山小学校)  
杉本 浩 (伊丹市立伊丹小学校)  
田村 元美 (福岡市立博多小学校)

# 第一部

## 調査結果と考察

# I. 目的及び方法

## 1. 調査の趣旨・目的

聴覚・言語障害教育研究部では、過去5回（昭和48年、54年、60年、平成3年、8年）にわたり、難聴・言語障害学級や通級指導教室における教育の実態調査を行い、指導対象児童・生徒や指導内容等の経年変化を分析してきた。前回の調査（平成8年度）では、平成5年度より新たに施行された「通級による指導」の難言教育への影響や個別の指導計画のあり方に焦点を当てて調査した。

今回の調査は、これまでの調査内容に関する継続的な資料を得るとともに、平成11年3月に改訂された盲・聾・養護学校学習指導要領等を受けて、「通常の学級や他機関との連携のあり方」「通級指導教室等における幼児への対応の実態」「個別の指導計画に関する実態」「難言教育の今日的課題」についても明らかにすることを目的とした。

## 2. 方法

### (1)調査対象

全国の難聴・言語障害学級及び通級指導教室設置校（園）を対象とし、それらすべてに対し、1校（園）当たり1通の調査用紙を送付した。発送にあたっては、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会事務局作成による『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13年8月）』を使用した（以降、特殊学級を学級、通級指導教室を通級と記す）。

発送総数は、1,883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送付・回収によって実施した。発送は平成13年9月3日に行い、同年9月末日を締め切り日として返送を依頼した。実際には同年11月まで返送があり、それらについても集計の対象とした。

回答にあたっては、平成13年9月1日現在の実態を記入するよう依頼した。

### (3)調査項目

調査用紙はA4版9頁（巻末に「資料」として掲載）で、以下の項目で構成された。

#### ・調査項目A 基本的統計資料

- A-1：所在地
- A-2：記入学級・教室数、担任者数
- A-3：指導対象児童・生徒数
- A-4：指導形態別児童・生徒数

#### ・調査項目B：指導内容・方法

- B-1：指導形態など
- B-2：難聴児の指導について  
言語障害児の指導について
- B-3：「その他」の子どもの指導について
- B-4：個々の子どもの指導計画（個別の指導計画）の立案について

#### ・調査項目C：学級・教室の経営等

- C-1：指導対象児の決定・終了について
- C-2：学級・教室の経営上の課題
- C-3：通常の学級や他機関との連携について

- C-4 : 幼児の指導について
- C-5 : 中学生以上の指導について
- C-6 : 保護者との連携について

・ **調査項目 D : 勤務・研修について**

- D-1 : 勤務について
- D-2 : 研修について

・ **調査項目 E : 自由記述**

難聴・言語障害教育の現在・将来などについて感じていること、その他

**(4) 研究協力者**

調査の実施にあたっては、全国の教育現場から5名の研究協力者を依頼し、調査用紙の作成、結果の分析及び考察、報告書の作成において貴重な知見をいただいた。また、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会のご協力をいただいた。

## Ⅱ. 結果及び考察

### A. 基本的統計資料

#### 1. 回収率

今回の調査では、1,154の回答が得られた。これを発送総数1,883で除して求めた回収率は61.3%であった。前回調査(平成8年)では、回答数1,059で回収率は64.1%であり、当時と比較して、今回は学級・教室の設置校数が増加しているが、それを考慮しても、前回とほぼ同様の回収率が得られたと言える。

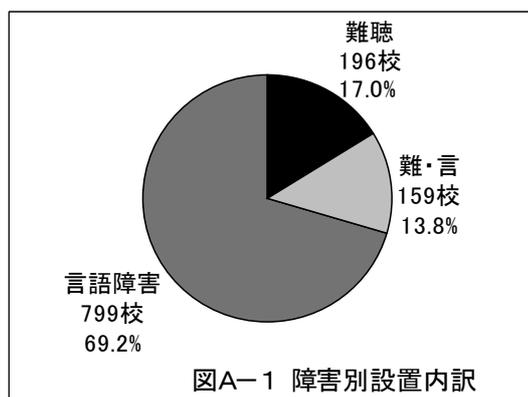
#### 2. 学級・教室の内訳

##### (1) 校種別内訳

回答の得られた1,154の学校種別の内訳は、小学校1,048(90.8%)、中学校92(8.0%)、幼稚園等14(1.2%)であった(小学校には、幼児や中学生の指導の場が併設されているものを含んでいる)。

##### (2) 障害別内訳

全回答1,154の障害別設置内訳を図A-1に示した。難聴学級又は難聴通級指導教室の設置校が196(17.0%)、言語学級又は言語通級指導教室の設置校が799(69.2%)、難聴と言語の併置校が159(13.8%)であった。



次に、全回答1,154から「幼稚園等」の14を除いた1,140について、障害種と校種別設置形態を整理すると表A-1のような結果となった。

このうち、障害種を問わず全学級・教室の設置形態別内訳をグラフ化したものが図A-2である。

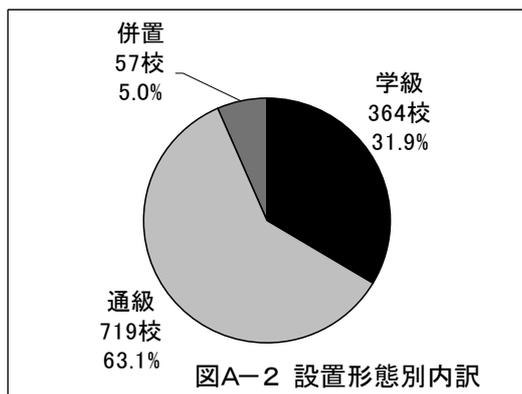
特殊学級は364(31.9%)、通級指導教室は719(63.1%)、特殊学級と通級指導教室の併置が57(5.0%)であった。通級と併置を合わせると68.1%となり、全設置校の約7割に通級指導教室が設置されていることがわかる。通級の占める割合は、前回調査(平成8年度)の58.8%に比して増加している。

表A-1 校種別設置形態(小中学校1140校)

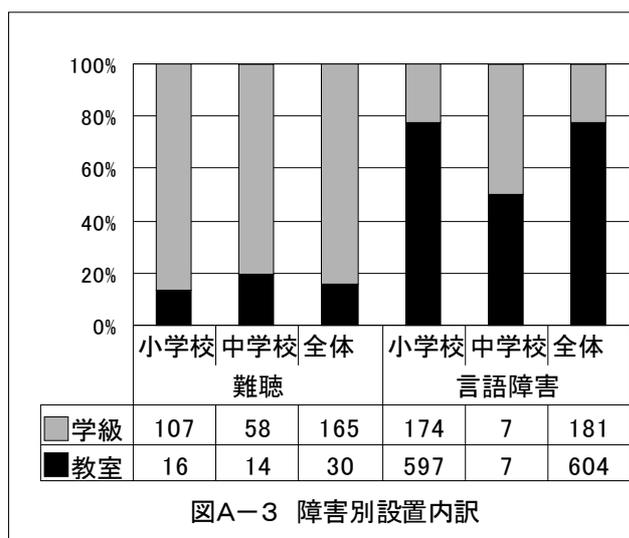
	学 級			通級指導教室			難学 言通 併置	その 他	計
	難聴	言語 障害	難言 併置	難聴	言語 障害	難言 併置			
小学校	107	174	16	16	597	84	54	0	1048
中学校	58	7	2	14	7	1	2	1	92

\*「難学言通併置」とは難聴学級と言語障害通級指導教室の併置をさす。

「その他」の1校は難聴学級と難聴通級指導教室を併置する学校である。



さらに、障害種別での設置形態を整理したのが、図 A-3 である（ここでは、難聴と言語障害の学級・教室を併置した学校(159)と難聴学級と難聴通級指導教室を併置した学校(1)を除いた 980 校について表示した）。難聴では、小学校・中学校とも約 8 割が学級であった。言語については、中学の設置校では学級と通級が同数であったが、全体としては約 8 割が通級指導教室であった。難聴については学級での指導が多くを占め言語については通級での指導が多くを占めていることがわかる。



### 3. 対象児童・生徒の内訳

#### (1) 指導の場

学級で指導を受けている子どもは 2,110 人であった。そのうち、学級に在籍している子どもは 1,415 人(67.1%)で、それ以外の子どもは 695 人(32.9%)であった。

通級で指導を受けている子どもは 22,389 人であった。そのうち、通級指導教室において指導対象としてカウントされている子どもの数は 19,724 人(88.1%)で、それ以外の子どもは 2,665 人(11.9%)であった。

#### (2) 障害別内訳

指導を受けている児童・生徒について、障害種別と年代によって整理した。表 A-2 には週 1 回以上の定期的指導を受けている児童・生徒について、表 A-3 にはその他の指導（週 1 回以上の定期的指導以外の指導）を受けている児童・生徒について、表 A-4 には、上記 2 表を合わせた全児童・生徒について表記した。さらに全児童・生徒について、障害種別構成比を 図 A-4 に示した。

表 A-2 障害種別指導対象児童・生徒数：週 1 回以上の定期的指導

	難聴(内訳)					難聴(計)	構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達	その他	年代別計
	60dB未満	61~79dB	80~99dB	100dB以上	不明							
幼児	24	12	6	6	6	54	860	50	175	1072	208	2419
小学校低学年	227	214	181	180	16	818	7549	250	991	3362	822	13792
小学校高学年	183	198	228	183	7	799	1614	162	654	2023	608	5860
中学生	30	55	95	74	3	257	35	7	14	73	38	424
高校生以上	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	4
全体	464	479	510	443	32	1928	10058	469	1835	6532	1677	22499

注) 「(1)指導の場」での児童・生徒数の合計は 24,499 人、「(2)障害別内訳」での児童・生徒数の合計は 25,673 人で、一致しないが、これは、回答用紙において記入欄が別々であるために生じた相違である。

表 A-3 障害種別指導対象児童・生徒数：その他の指導

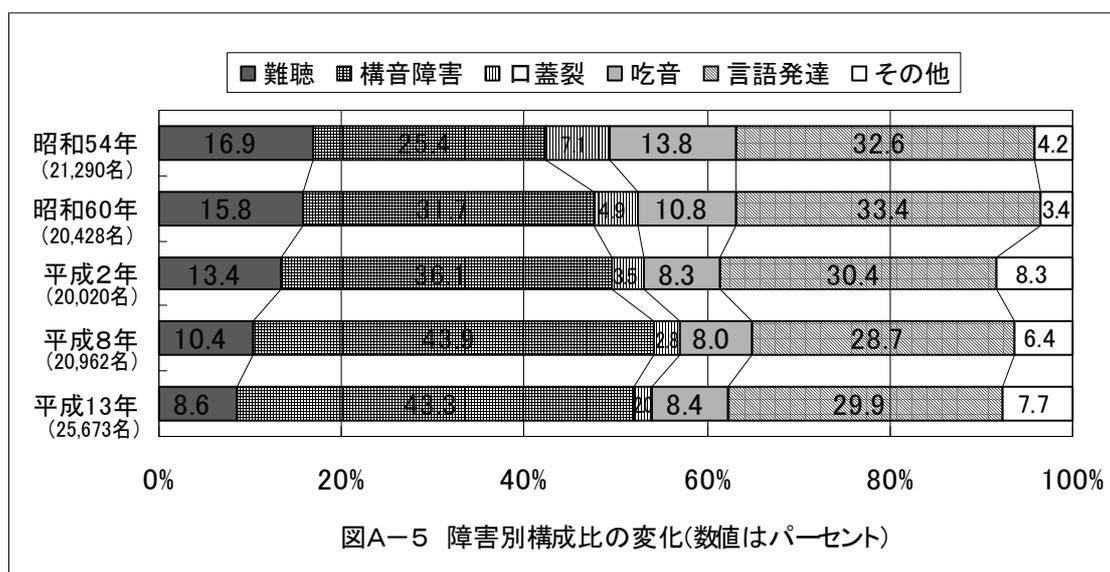
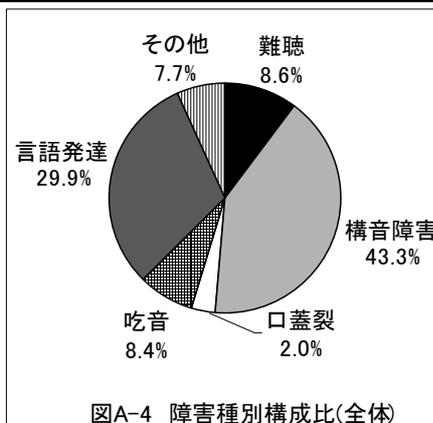
	難聴(内訳)					難聴 (計)	構音 障害	口蓋 裂	吃音	言語 発達	その 他	年代 別計
	60dB 未満	61~ 79dB	80~ 99dB	100dB 以上	不明							
幼 児	7	8	6	4	2	27	371	19	126	598	96	1237
小学校低学年	40	15	12	8	4	79	548	17	113	325	113	1195
小学校高学年	28	14	16	9	1	68	119	11	63	183	78	522
中学生	26	30	15	13	1	85	19	9	28	42	15	198
高校生以上	7	0	5	0	0	12	1	1	0	1	7	22
全 体	108	67	54	34	8	271	1058	57	330	1149	309	3174

表 A-4 障害種別指導対象児童・生徒数：全体

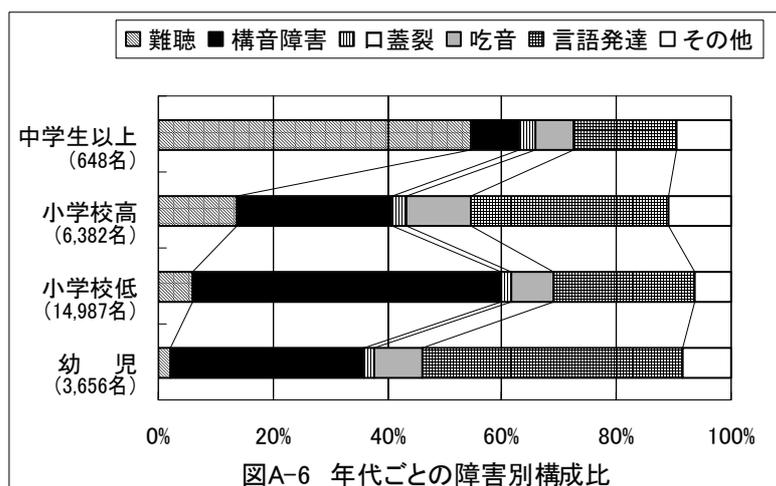
	難聴(内訳)					難聴 (計)	構音 障害	口蓋 裂	吃音	言語 発達	その 他	年代 別計
	60dB 未満	61~ 79dB	80~ 99dB	100dB 以上	不明							
幼 児	31	20	12	10	8	81	1231	69	301	1670	304	3656
小学校低学年	267	229	193	188	20	897	8097	267	1104	3687	935	14987
小学校高学年	211	212	244	192	8	867	1733	173	717	2206	686	6382
中学生	56	85	110	87	4	342	54	16	42	115	53	622
高校生以上	7	0	5	0	0	12	1	1	1	3	8	26
全 体	572	546	564	477	40	2199	11116	526	2165	7681	1986	25673

全体結果を見ると、構音障害がもっとも多く、次いで言語発達遅滞、難聴、吃音、その他、口蓋裂の順であった。しかし、その他の指導（定期的指導以外の指導）においては、言語発達遅滞、構音障害、吃音、その他、難聴、口蓋裂という順序となった。

次に、全体結果について、過去4回の調査結果と比較したものを図A-5に示した。難聴、口蓋裂の占める割合が減少傾向にあり、構音障害、その他の割合が増加している。

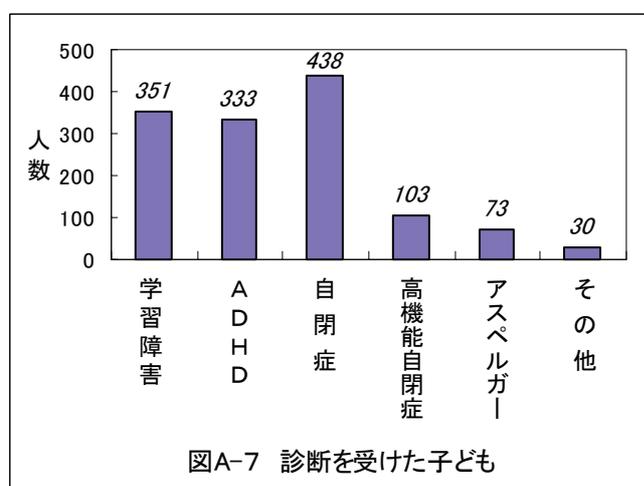


次に、今回調査について年代ごとの障害別構成比を図A-6に示した（高校生以上は少数のため中学生と合算してある）。それぞれの年代で最も多かった障害種をあげると、幼児は言語発達遅滞、小学校低学年は構音障害、小学校高学年は言語発達遅滞、中学生以上は難聴であった。



### (3) 特定の障害について診断を受けている子ども

指導を受けている子どもの中で、特定の診断名のある子ども的人数を図A-7に示した(図中の「ADHD」は注意欠陥/多動性障害を、「アスペルガー」はアスペルガー症候群を示す)。これらの子どもの合計は1,328人となり、児童・生徒総数25,673人で除すると5.17%になる。その他の子どもの増加傾向とともに、子どもの多様な実態がうかがえる。



## 4. 指導形態別内訳

通級による指導を受けている子どもについて、自校通級、他校通級、巡回指導の別で見ると、難聴がそれぞれ601人(34.1%)、1,133人(64.2%)、30人(1.7%)であり、言語障害がそれぞれ5,962人(34.0%)、11,203人(63.9%)、359人(2.1%)であった。

## B 指導内容・方法

### 1. 難聴児の指導について

#### (1) 聴覚管理や補聴器の調整

##### ① 設備・備品（選択回答、複数回答可）

全回答 1,154 のうち、回答数を列举すると、オージオメータ 480、騒音計 296、音場聴力検査装置 146、補聴器特性検査装置 90 であった。

##### ② 聴覚管理や補聴器の調整について（選択回答、複数回答可）

まず、聴覚管理や補聴器の調整をだれが行っているかについて以下に回答数を列举した。

・専門家に依頼	391
・保護者に任せている	298
・教室で行っている	194
・補聴器会社に依頼している	139
・その他	17

専門家の内訳は、「医療機関」284、「聾学校」163、「療育機関」83、「大学・研究所等」35 であった。医療機関のみならず、聾学校との連携も行われていることが明らかになった。

次に、「教室で行っている」内容の内訳を以下に列举した。

・聴力検査	194
・音場における聴力検査	104
・補聴器の特性検査	54
・補聴器のフィッティング	52

このことから、聴力検査までは学級・教室で実施しているものの、補聴器に関することは教室以外の専門家に依頼している状況と推察される。

#### (2) 指導上重視していることがら（自由記述）

言語障害の学級や教室であっても、実際に難聴児を受け入れている場合は、分析の対象とした。以下のカテゴリに分類し、考察した。

##### ① 難聴児と難聴児を取り巻く人々とのコミュニケーション

- ・難聴児におけるコミュニケーション意欲の向上
- ・コミュニケーション能力の育成
- ・健聴児と意欲的にコミュニケーションがとれるための指導
- ・コミュニケーションを大切にし、小さなことでも伝わった、伝えたい、わかったという感情や思いの交流に心がけている。
- ・「聞く」「確かめる」「理解してもらえよう話す、伝える」

ここでは、難聴児本人に対して、どのように自分の考えを伝えるか、コミュニケーションの相手の話をどのように受け止めるかの指導を行っているという記述が多く見られた。

##### ② 心理面における援助

- ・難聴児の心理的不安をなくすこと
- ・心身をリラックスさせる。
- ・不安やストレスを取り除くことや、和らげることなど、心理面のサポート
- ・難聴である自分を否定的に捉えないようなかかわりをしたいと考えている。

通級指導教室（難聴）に通ってくる難聴児の多くは、通常の学級に在籍している。そこでの情報の不足などに起因されるストレスを、通級指導教室で担当の教師と関わることによって解消させている様子が窺える。また、担当の教師としてもどのようにフォローしているのかがわかるような記述が見られた。

### ③通常学級の連携

- ・通常学級の担任との連携を密にし、聴覚障害に関する情報を常に流すようにしている。
- ・個々の子どもの見方を通常学級の担任と協議する機会を設けている。

前述のとおり、多くの難聴児が通常学級に在籍するため、通級指導教室、一部では難聴学級の担当教師が通常学級の担任との協議を多く持っていることの記述が見られた。

### ④ことば（特にことばの意味、使い方）の獲得についての援助

- ・語句の意味について理解しているかどうかを確認する。
- ・作文で正しい助詞の使い方が出来るようになること
- ・日常生活で使われることばを中心に獲得させ、言葉によるコミュニケーションができるようにさせたい。

以前は、発音・発語の指導に関する記述が多く見られたが、今回は発音・発語よりもことばの意味についての理解をどう援助していくかの記述が多く見られた。このことは、コミュニケーションにおいて、発音・発語の明瞭さよりも、相手にどうわかりやすく伝えるかを重視した指導をしている結果であると思われる。

### ⑤きこえ・きこえの管理

- ・音のききとりを集中してできること
- ・聴覚の管理及び残存聴力の活用

これは、聴覚に障害があるということで必ず重要視される事柄であるが、以前と比べて今回は記述が少ないようであった。

### ⑥障害認識

- ・子どもが「障害のある自分」を適切に認識し、主体的に自分らしい生き方ができるように指導していきたい。
- ・自己の障害を認識し、困難さに立ち向かう自信と意欲を育てる。
- ・自分の障害を認識し、自分なりの目標をたてる力を身につけさせたい。

障害認識について、以前はあまり記述が見られなかったが今回は多く見られた。ここに通級指導教室及び難聴学級における新たな役割として障害認識に関する事項が出てきたように思われる。

その他、補聴器の管理、個別指導、学力、難聴児への支援、聾学校との連携、自立活動発音・発語指導、聴覚障害の理解、軽度・中等度難聴児の指導、保護者援助に関する記述が見られた。

## (3)指導上の課題となっていることがら（自由記述）

### ①コミュニケーション

- ・難聴児とのコミュニケーションの取り方が難しい。
- ・生活言語が少ないため、コミュニケーションができない。
- ・友達、担任外の教師とのコミュニケーションができない。
- ・コミュニケーションマナーが育たない。

これは単にコミュニケーションができないというばかりでなく、相手の話を受け止める、それに応じて話すというコミュニケーションの仕方まで言及している記述が多く見られた。

## ②指導時間

- ・週1回～2回の時間しかとれず、定着、成長がなかなかみられない。
- ・指導時間数不足から教科などの補助指導が不十分
- ・難聴学級では通常学級と同じ時間割の中で授業をするため、「自立活動」の時間を設定することが難しい。
- ・島しょのため、交通機関の確保が難しく指導時間、回数が少なくなりがちである。

ここでは、通級指導教室においては、在籍している通常の学級の時間数及び行事などの状況で時間の調整に苦慮している記述が見られた。また、上述の記入例に見られるように、離島など教室または学級とかなり離れている場合、行き帰りの時間にとられてしまい、指導時間が少なくなってしまう記述も多く見られた。さらには、つきそいの保護者との時間調整に苦慮している記述も見られた。

## ③指導者の専門性・研修

- ・担当教諭及び校内で経験者がいないため、研修などが必要である。
- ・1人担任のため、研修に出られない。
- ・指導経験が少なく障害の持つ特性を理解するのに時間がかかる。
- ・デジタル補聴器などコンピュータ調整になり、指導者が対応できない。

ここでは、難聴学級の担任が1人であることや、代替の教員がないことなどの理由で研修を受ける機会がなく、専門性を身につけることができないという記述が目立った。また、日進月歩である補聴器の対応についても、あまりの進歩の速さについていけないという記述も出された。

その他においては、前項の重視していることがらにも見られたが、発音・発語、心理面、言葉・語彙、補聴器、学習環境、難聴児の支援体制、通級の体制、指導体制、他校難聴学級との交流、教科指導、保護者援助、通常学級担任との連携、進路指導に関する記述が散見された。これらからは、重視していることがらがそのまま課題となっていることが窺える。また、少数ではあるが、通級指導教室または難聴学級における総合的な学習の時間に関する記述もみられ、早くも新しい教育課程における課題が提起された印象を受けた。

## 2. 言語障害児の指導について

自由記述であるため前回調査との客観的な傾向比較は困難であるが、今回の回答の内容において特筆すべき新たな事項は見られなかった。以下に回答の傾向及び記述内容について報告する。

### (1)指導上重視していることがらについて（自由記述）

この質問には、言語障害学級及び言語障害通級指導教室からの回答の約95%に何らかの記述がなされていた。したがって、調査に協力した学級・教室のほとんどがこの質問に回答していると考えてよいことになる。

回答には、重視していることがらが1点のみ記述されているもの、複数記述されているもの、ある障害種（例えば、構音障害）に関して記述していると考えられるもの、どのような子どもにも共通して重視していることがらを記述していると考えられるもの、などが

見られた。また、指導方法、関わり方等のかなり具体的なことがら（例えば、自分の発音をしっかりと聴かせる、舌の運動、等）が記述されている回答もあれば、指導方針、ねらい等のかなり大まかなことがら（例えば、短期間での改善、自分自身を好きになること、等）が記述されている回答もあり、記述内容の具体性にかなりの幅が見られた。

以上に回答の記述様式についての概観を述べたが、記述内容に関しては以下にいくつかの柱に分類・整理して列挙する。なお、回答は内容の重複を避けつつ、かつ、文意が損なわれない範囲で文言を整理してある。

#### ①指導を的確に行うこと、スムーズに行うことを重視した記述

- ・ 日常の観察、諸検査などにより客観的資料を蓄積し児童の実態を正しく把握すること
- ・ 多側面から子どもの状況を把握し的確な見立てを行い指導すること
- ・ 障害の背景となる様々な諸要因を把握すること
- ・ 個々の子どもの指導計画を立案し、適した指導を行うこと
- ・ 意欲的に学習に取り組めるよう教材教具を工夫すること
- ・ 子どもが飽きないように遊びなどを取り入れて指導すること
- ・ 言語を使うこと、話すことの楽しさを感じさせるようにすること

#### ②障害の状態の改善や、能力の向上を重視した記述

- ・ ことばの問題の軽減・改善を図ること
- ・ 語彙の拡充、文法力、文章力、表現力の向上を図ること
- ・ 言語発達を促すため、自然な会話、やりとりを重視している
- ・ 生きたことばとなるよう、できるかぎり実際の生活場面を指導に取り入れること
- ・ 正しい音の弁別、舌の機能訓練、構音法の習得
- ・ 正しい発音を日常生活の中で使っていけるように積み重ねの指導を大切にしている
- ・ 全体的な運動機能を高めること
- ・ 苦手な音、場面に対する緊張を解くこと、苦手意識を解消すること
- ・ 発話のなめらかさを促すこと

#### ③障害認識・自己認識を重視した記述

- ・ 自己の障害との向き合い方を支援すること
- ・ マイナスイメージを持たせないようにすること
- ・ 子どもが自分自身を好きでいられるようにすること、自己肯定観を持たせること
- ・ 自己を理解していくことを支援すること

#### ④子どもの全体像、心、個性、暮らしを大切にすることを重視した記述

- ・ 子どもの暮らし全体を支えること
- ・ 子どものパーソナリティを大切にすること
- ・ 子どものよいところを見て、伸ばすこと
- ・ その子なりの姿を認め支援すること
- ・ 障害があっても自信をもって話すこと、暮らすこと
- ・ 言語の状態のみを見るのではなく、全体発達に配慮すること

#### ⑤子どもとの関係を重視した記述

- ・ ことばの教室は楽しいところと思われるようレポートづくりを重視する
- ・ 子どもと気持ちのやりとりができるようになること

- ・ことばの教室や担当者を好きになり、安心して通えること
- ・子どもとの人間関係を深めること
- ・子どもの内面や担当者自身の内面を見つめること、振り返ること

#### ⑥子どもと周囲との関わりやコミュニケーションを重視した記述

- ・学級集団生活で適応していけるよう社会性を身につけること
- ・子どもを取り巻く周囲の人との関わり合いを広げ深めること
- ・言語環境を豊かにすること

#### ⑦周囲との連携、周囲への支援を重視した記述

- ・保護者の気持ちを受け止めるようにすること
- ・子どもの障害、状態について保護者の理解を促すこと
- ・保護者同士をつないだり、保護者の子育てに関する支援を行うこと
- ・学級担任との情報交換を行うこと、連携を図り深めること
- ・在籍学級の子どもたちに理解を促すこと
- ・医療機関や福祉機関等、関連機関との連携を図ること

以上のとおり、指導上重視していることがらを類別・列挙した。記述内容は、子どもの障害状況、教室をとりまく地域の状況、文化、風土、担当者の研修歴やおかれた状況等にも影響されていると思われるが、これらの記述には教室担当者の教育観、障害観、言語（指導）観などが少なからず反映されていると考えられる。

#### (2)指導上課題となっていることがらについて（自由記述）

この質問には、言語障害学級及び言語障害通級指導教室からの回答の約90%に記述が見られた。自由記述により得られた回答を以下に整理・分類して列挙する。

##### ①子どもへの指導に関する記述

- ・実態把握や評価の仕方
- ・ニーズをいかに把握するか
- ・舌の機能訓練や構音の改善方法
- ・吃音の子どもへの対応、指導の仕方
- ・ことばの力を伸ばすための指導方法
- ・長期指導しているが成果が上がらない
- ・この指導でよいかどうか不安
- ・どのように子どもと関係を作ったらよいか
- ・どのように自信を持たせ、生き生きとさせるか
- ・終了のめやす、判断
- ・その子に合った教材の工夫
- ・社会性を育てたいが個別の場でどのようにできるか
- ・ことばの教室でできたことの日常場面への般化

##### ②子どもへの直接的指導以外に必要な様々な取り組みに関する記述

- ・指導記録の書き方
- ・周囲への理解啓発
- ・指導内容の保護者や学級担任への説明
- ・子どもの実態に関する情報収集が個人情報保護との関係で難しい

- ・保護者、親の会、在籍学級、関係機関との連携・協力

### ③子どもの受け入れ体制、指導体制等に関する記述

- ・障害の多様な子どもが増加し、対応が困難
- ・指導時間の確保、やりくりに工面している
- ・午後から放課後に通級希望が集中する
- ・ニーズがあるのに家庭事情で通級できない
- ・遠方からの通級で子どもが疲れていて指導に影響する

### ④人事・研修・制度に関連した記述

- ・校内業務との兼ね合いで指導に専念できない
- ・専門的知識、技術が不足している
- ・数年で異動となり、指導上十分な専門性が身に付かない
- ・一人で担当しているため、ケース会議や話し合いが持てない
- ・研修したいが機会に恵まれない

### ⑤設備・備品等、教室環境の不十分さに関する記述

- ・プレイルームが手狭
- ・指導室が不足している
- ・部屋の構造がよくない
- ・必要な検査器具、遊具、教材がない（買えない）

以上に「指導上課題となっていることがら」について整理したが、回答のあった学級・教室の半数以上は、子どもへの指導に関することがらを記述していた。そこには(1)の「重視していることがら」と共通する記述もかなり見られた。「重視していることがら」の不十分さがそのまま「課題となっていることがら」として記述されたということもできる。また、制度や経営上のこともかなり挙げられている。指導に関する課題は、制度や経営上の課題と完全には切り離せないということでもあるだろう。全体としてみると、担当者自身が情報を得たり、研修を積んだり、工夫したりして解決に向かう課題と、周囲への働きかけや、理解、協力なくしては解決が困難と思われる課題とに大別できるようである。

## 3. 「その他」の子どもの指導について

### (1) 「その他」の子どもの障害状況について（自由記述）

指導している難聴あるいは言語障害以外の子どもの障害状況をきいた設問である。有効回答 1,154 件のうち、調査項目 A-3「その他」に記入がある回答は 688 件である。そのうち、この設問に対して回答しているのは 341 件の約半数であった。ちなみに調査項目 A-3 から得られた「その他」の子どもの数は、難聴・言語学級及び通級指導教室で指導されている子どもの全数 25,693 名のうちの 1,986 人であり、全体に占める割合は 7.7%であった。

なお、調査項目 A-3「その他」に記入がないにもかかわらず、この設問で記述が見られる回答があった。これらは「その他」を「それ以外」と混同している可能性があるため、分析は、A-3の「その他」に記入があり、この設問に記入があったものだけを対象とした。

この回答中、障害名として多く回答されているものには以下のものがあった。

- ・知的障害
- ・自閉症
- ・LD（学習障害）
- ・ADHD（注意欠陥/多動性障害）
- ・場面緘黙
- ・脳性麻痺
- ・高機能自閉症
- ・ダウン症候群
- ・広汎性発達障害

前回調査には登場していなかった ADHD の子どもの指導が行われている。

この他に障害名だけではなく、指導対象とする児童・生徒の状態を記述したものが多く挙げられている。回答の多い内容は、「コミュニケーションが難しい子ども」「集団不適応」「学習障害と考えられる子ども」「落ち着きのない子ども」「情緒的に不安定な子ども」「学習が苦手な子ども」「不登校」などであった。この他にも数は少ないが、外国籍の児童や帰国児童生徒の日本語の指導などが複数回答されている。

ここで記入された障害名や児童の状態はまさに多様であり、現在の難聴・言語学級及び通級指導教室では、様々な障害や困難のある児童を指導している実態にあることがわかる。

## (2)「その他」の子どもの指導上の課題（自由記述）

回答は以下の5種類に整理できた。

**①指導の内容・方法** 子どもに適した指導をどうすべきかなど、言語障害や聴覚障害以外の子どもへの指導を、研修を受けない状態で行っていることに対する悩みや、学級や教室での指導効果がでて、通常の学級などに戻ってしまうとその効果が反映されないことや、個々の子どもに適した教材の準備の難しさが課題として語られている。

**②指導体制** 「その他」に含まれる幼児児童生徒の数が増えてきている現状に、今の体制では教員が能力的、時間的な理由から対応しきれないことや、子どもに適した指導頻度を取ることが難しい現状が課題とされている。

**③指導のための取り組み** 集団への適応が難しい子どもや、高機能自閉症の子どもに対して小集団で社会性などの学習を行うことが必要だが、他に似かよった状態の子どもがいないために難しいことなど、行うべき取り組みを行えない問題を課題としている。

**④関係者との連携・協力** 家庭での対応が重要な子どもや、学級での対応が必要な子どもと担当者が考えている場合でも、保護者や学級担任との連絡がうまくいかず、指導の効果があがらないことなどが課題とされている。

**⑤教師の専門性・研修** 子どもの見立て方がよくわからないということや、「その他」の子どもに関する研修体制がなく専門性を身につけにくいこと等の課題が述べられている。

ここで最も多く回答された課題は、①指導の内容・方法についてである。②から⑤の課題はそれに比べると少数である。

子どもたちの多様な障害の状態に対して、教員の専門性や学級・教室の体制が対応しきれない現状を訴えた課題が多い。

## 4. 指導形態など

### (1)指導形態（選択回答）

以下の選択肢によって回答を求めた。

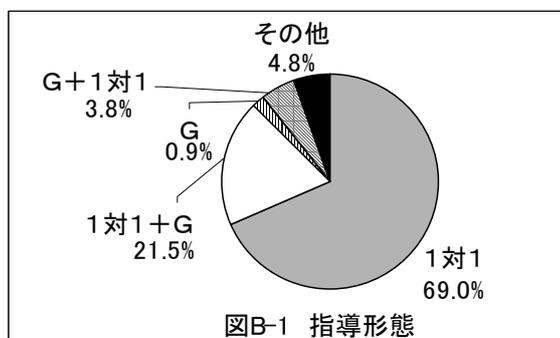
a: ほとんど1対1の指導である（図中「1対1」）。

b: 1対1の指導を中心とし、小グループを併用している（図中「1対1+G」）

c: ほとんど小グループによる指導である（図中「G」）

d: 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（図中「G+1対1」）

e: その他

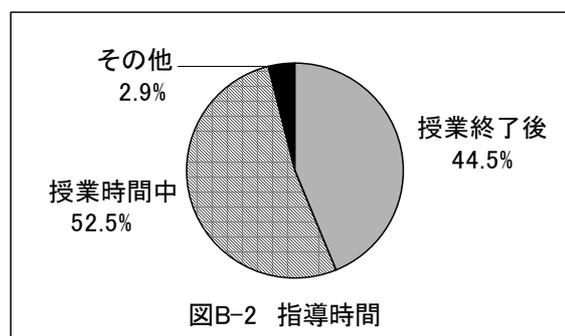


この設問への回答は790件あった。回答を整理した結果を図B-1に示した。全体の約9割が1対1の指導を中心としていることが明らかになった。一方、何らかの形で小グループ指導を行っている学級・教室が26.2%あることがわかった。

## (2) 指導時間

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。

- a:主に、通常の学級等の授業終了後である子ども（図中「授業終了後」）
- b: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（図中「授業時間中」）
- c:その他



この設問に記入された対象児の人数は合計15,357人であった。回答を整理した結果を図B-2に示した。全体の5割強の子どもが授業時間中に指導を受けているが、授業終了後に指導を受けている子どもも4割以上いることがわかった。

## 5. 個別の指導計画

### (1) 指導計画の項目について(自由記述)

前回の調査結果では、無回答・決まった書式がないという回答が約23%あった。今回は決まった書式がない・計画を立てていないという回答は全体の約2%であり、無回答を含めても全体の約4%であった。前回と比べて個別の指導計画を立案することは急速に広まったと思われる。代表的な項目は、①児童について、②指導の方針、③指導目標、④指導の内容と方法、⑤評価・反省、⑥その他、に分けられた。各項目の詳細について以下に列挙する。

- ①**児童の実態**；児童名、性別、生年月日、在籍学校名、学年組、担任名、保護者名、住所、電話番号、障害名、障害状況、主訴、家族構成、家庭環境、生育歴、入級年月日、諸検査や観察の結果等
- ②**指導方針**；保護者のニーズ（願い）、本人のニーズ（願い）、学級担任のニーズ（願い）、学級での様子、家庭での様子、身体障害者手帳の等級、関係機関からの情報、問題の仮説、指導の仮説、
- ③**指導目標**；年間の目標、年度の目標、学期の目標、長期の目標、短期の目標等
- ④**指導内容**；領域・教科、構音指導、聴能訓練、指導する音の順、コミュニケーション・言語、社会性・適応指導、音韻・構音指導、感覚訓練、教科補充、発音練習、聴覚学習、指導の留意点等
- ⑤**評価・反省**；学期毎の反省、計画の評価・修正、再評価等
- ⑥**その他**；特記事項、特別支援、保護者・在籍学級との連携等

今回の調査で添付された資料は122件であった。添付された資料の名称は、「個別指導計画」のほかに「教育計画」「通級指導計画」「個別指導年間計画」「学習指導計画」「年間指導計画」等であった。

子どもの実態を把握するにあたり保護者や学級担任に記入してもらうアンケート用紙や面接時に聞き落としなく、記入しやすいように項目が立てられた記録用紙が添付してある



<例3>原寸はA4版

個別指導計画

児童氏名	男・女	生年月日	平成 年 月 日	初回	平成 年 月 日	記入者
保護者氏名	在籍校・学年・組		小学校 年 組			
住所	電話					
通級日	曜日	午前・午後	時 分	時 分		
通級開始日	平成 年 月 日 ( )					
実 態 概 況	検査	諸検査 初面接時の様子				
	①	家庭状況				
	②	生育歴				
	③	言語発達歴				
	④	日常生活 (生活・食事など)				
	⑤	教育歴				
	⑥	医学的診断				
⑦	その他					
保護者の願い						
学級担任の願い						
長期目標						

<例4>原寸はA4版

個別指導計画表 (継続)

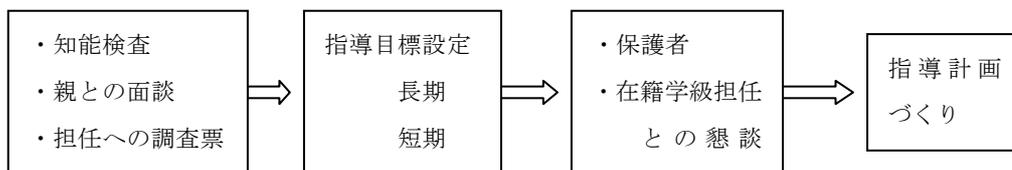
児童名	男 女	学校名	学年	生年月日																																																																																																																																
主訴																																																																																																																																				
家族構成及び 住居の状況																																																																																																																																				
生育歴・教育歴	<p>オーディオグラム</p> <table border="1"> <tr> <th>dB</th> <th>125</th> <th>250</th> <th>500</th> <th>1000</th> <th>2000</th> <th>4000</th> <th>検査日 ( )</th> </tr> <tr><td>-10</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>0</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>10</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>20</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>40</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>50</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>60</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>70</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>80</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>90</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>100</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>110</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>120</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>130</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>周波数 (Hz)      検査日 ( )                  平均聴力レベル (右 dB 左 dB)                  障害者手帳 (種 級 番号)                  補聴器装用耳 (右、左)                  補聴器の種類 (通常耳掛け FM その他)</p>				dB	125	250	500	1000	2000	4000	検査日 ( )	-10								0								10								20								30								40								50								60								70								80								90								100								110								120								130							
dB	125	250	500	1000	2000	4000	検査日 ( )																																																																																																																													
-10																																																																																																																																				
0																																																																																																																																				
10																																																																																																																																				
20																																																																																																																																				
30																																																																																																																																				
40																																																																																																																																				
50																																																																																																																																				
60																																																																																																																																				
70																																																																																																																																				
80																																																																																																																																				
90																																																																																																																																				
100																																																																																																																																				
110																																																																																																																																				
120																																																																																																																																				
130																																																																																																																																				
聞こえの様子																																																																																																																																				
ことばの様子																																																																																																																																				
コミュニケーションの様子																																																																																																																																				
その他	本人の障害理解・受容	知的発達の様子	健康医療面の配慮																																																																																																																																	
通常学級の様子																																																																																																																																				
家庭での様子																																																																																																																																				
要 望	通常学級からの要望																																																																																																																																			
	家庭からの要望																																																																																																																																			

(2) 計画立案に至るまでの具体的な作業内容(自由記述)

この項目について約8割の回答があった。「保護者との話し合い」や「学級担任との話し合い」「子どもの様子を見て」だけが記載されている回答もあったが、①子どもの実態把握、②保護者からの情報、③学級担任からの情報、④関係機関からの情報、⑤ケース会や協議等が指導計画を立案するために行われる作業であった。

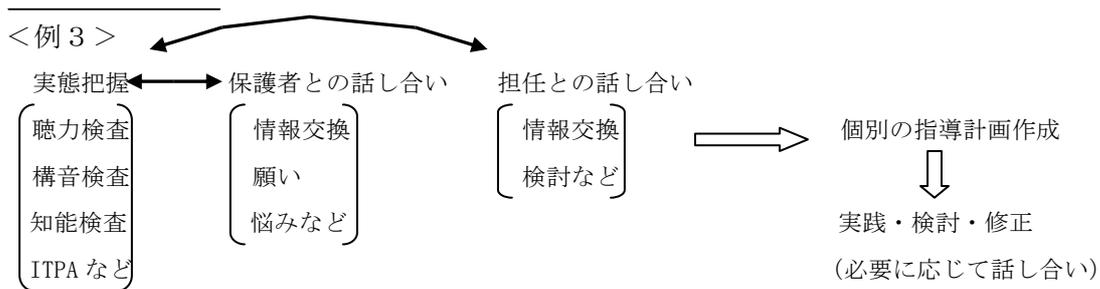
以下に、回答された中から図示された作業過程を例示する。

<例1>



<例2>





### (3) 保護者の意見の反映方法(自由記述)

前回の調査結果では、無回答・反映させていないという回答が約 32%であったが、今回の調査では、無回答・反映させていないという回答は 27%であった。

反映させている方法としては、以下のようなものが挙げられる。

- ・面談・家庭訪問・授業参観・懇談会・連絡帳（日記）・電話
- ・個別指導計画に保護者のニーズ欄を設けている。
- ・調査カードで要望を記入・面談で確認
- ・保護者同室を原則としているのでその都度話し合い、反映させている。
- ・個別指導計画を保護者に見ていただき、感想、意見などを聞いています。

### (4) 新学習指導要領による変化(自由記述)

前回は調査されていない項目である。無回答・変化無しと回答としたのは 87%であった。

「変化した」と回答した具体的内容は、以下のように整理された。

#### ①「指導内容・方法・考え方」の変化

この内容は、さらに子どもの「主体性」「コミュニケーション」「保護者の意向」「自立活動」「評価」というキーワードに分けられる。

##### 「子どもの主体性」

- ・個々の子どもたちの発達を支援するかかわりと子どもの主体性・自主性を尊重し興味関心、課題意識を生かす活動内容をさらに重視するようになった。
- ・子どもの主体性を大切にし、指導目標を一致させるようにし、子どもが自ら課題解決にあたれるようにしている。

##### 「コミュニケーション」

- ・小グループ指導を取り入れ、社会性やコミュニケーション面への配慮をより行うようになった。
- ・コミュニケーション、生きる力、情報教育、体験、地域の中で、などをより充実させるように考慮している。

##### 「保護者の意向」

- ・保護者のニーズの重要性
- ・保護者の意向の確認と指導内容の説明を意識的に実施するようになった。

##### 「自立活動」

- ・自立活動の 2 2 項目を参考にして課題の意味づけをするようになった。
- ・指導内容を養護・訓練的なものから自立活動的なものになっている。

## 「評価」

- ・目標が確かになった。長期にわたり大きくとらえたり、細かいステップを考えたりするようになった。
- ・月ごと、学期ごとの評価を重視

## ②「書式・形式」の変化

- ・形式に変わりがあったが、こちらの考え方にはあまり変化なし。
- ・県からの提出書類要項が大幅にかわって苦勞した。あまり変更の意味もなさそう。
- ・各担当者がそれぞれの指導目標をたてて指導にあたってきたが、共通の書式を使い、在籍校、家庭へも配布し、理解・協力を得るようにしている。
- ・指導方針や保護者のニーズ、話し合いの結果などを明文化し、記録として残すように心がけている。

## ③「総合的な学習」に関すること

- ・「聴覚的総合学習」として自立活動、国語、道徳などを総合的に学習できる計画を学期毎に実践している。
- ・特別にないが、「総合的な学習」の時間が自由自在に入ってくるため、「通級」という形が成立しなくなる場面も出てきて危機感を感じている。

## ④「連携・交流」に関すること

- ・学級の他の子どもたちとの交流を図れるような内容をできるだけ入れるようにした。
- ・総合的な学習を指導計画の中に取り入れ、在籍学級と連携をとりながら児童が学級の中で生き生きと生活できるような支援をするようになった。
- ・在籍校担任と計画案について懇談会をもつようになった。

## ⑤「その他」

- ・特にないが時間割編成が難しくなった（モジュール方式になった）。
- ・「自立活動」という表現がそぐわない感じがする。「養護・訓練」でよいのでは。
- ・TTの部分がふえ、子どもへの援助の幅が出てきた。
- ・QOLを高める支援が学校教育の中でもできるよう、教育課程、個別の指導計画の中に位置づけている。
- ・障害の認識について考えるようになった

## C 学級・教室の経営等

### 1. 指導対象児の決定・指導終了について

#### (1) 指導対象児の決定（自由記述）

回答の形式や内容が多岐にわたっているが、指導対象児の決定について、次の3つの視点でそれぞれ整理することができた。

- ①入級の決定までに関与する機関や関与する人について
- ②入級の基準について
- ③入級の決定に至るまでのプロセスや手続きについて

#### ①入級の決定に関与する機関や関与する人について

##### <保護者の関わり方>

保護者の関わり方については、概ね3つの経過に整理できる。

- ア. 保護者からの申し出によって相談が始まり、相談活動を経て、入級の審議・決定がされる例
  - イ. 就学時健診や定期健康診断等の悉皆検査の中でスクリーニングされ、保護者に通知されて相談が始まる事例
  - ウ. 学級担任の気づきにより、学校で言語検査が行われ、指導が必要と思われる場合に保護者に通知されて相談・指導が始まる例
- いずれにしても、最終的には、保護者の希望と承諾を得て、通級指導が開始される。

##### <教室の担当者の関わり方>

難言担当者がどのような立場で相談等の活動を行っているかを視点に整理した。

- ・市区町村の就学指導委員会等の委員の立場で相談に当たる例
- ・市区町村の教育委員会の教育相談員の立場で相談活動を行っている例
- ・設置校の校内組織の中で相談活動を行っている例
- ・教室独自に相談機能を持って行っている例
- ・対象児の決定には関与しない例

以上のように実質的に深く関わるものが多いものの、対象児の決定には関与しない例も見られた。

##### <学校長の関わり方>

学校長が対象児の決定にどう関与するかを整理した。

- ・児童の在籍校の校長として各相談の過程で意見を述べたり協議に参加したりする例
- ・就学指導委員会の委員として関わる例
- ・校内就学指導委員会の責任者として関わる例
- ・難言担当者とともに校内での判定の場を組織し関わる例
- ・教育委員会より決定の通知を受けるだけの例

以上のように、深く関与する場合、全く関与しない場合がそれぞれ見られる。

##### <市町村就学指導委員会等の機能>

対象児の決定に関わる就学指導委員会等の機能について整理した。

- ・就学指導委員会等が組織的に実質的な検査・相談・審議を行い判断を行っている例
- ・難言担当者が決定に関わる意見を具申し就学指導委員会等は書面で審査し判断する例

- ・ 就学指導委員会等の審議する組織がないために難言担当者（学校組織）の判断に基づいて教育委員会が決定する例

以上のように、就学指導委員会等が実質的な相談・判断の機能を持つ地域、難言担当者の判断を審査する機能を持つ地域、対象児の判断決定に就学指導委員会等が関与しない（あるいは組織がないと思われる）地域が見られた。

### < 専門家の関与 >

就学指導委員会の専門委員等の立場で医師・ST（言語聴覚士等）等の専門家が対象児の決定に関わる例も見られる。

### ②入級の基準について

入級の基準について記述されている回答の内容が次のように整理できた。

- ・ 諸検査等により指導の必要が認められた場合に対象児とする記述
- ・ 通級指導で改善の効果が見込まれるものとした記述
- ・ 他の障害によるものでないものとした記述
- ・ 客観的な基準を記述したもの

その他「保護者の心配があり、指導の希望があれば対象とする」「本人と相談して希望があれば対象とする」などの記述も見られた。

検査等で客観的に評価し判断する例と、特に検査等での評価は行わず保護者や子どもの希望にしたがって指導を開始する例が見られた。

### ③入級の決定に至るまでのプロセスや手続きについて

回答の記述が「就学指導委員会で決定」「保護者の希望」というように必ずしも全体の流れを記述するものばかりではなかったが、内容を推し量りながら全体のプロセスを3つのフローチャートに整理することができた。

- ア. 教育相談をスタートにするプロセス
- イ. 就学時健診等での言語検査をスタートにするプロセス
- ウ. 担任の気づきをスタートにするプロセス

#### ア. 教育相談をスタートにするプロセス

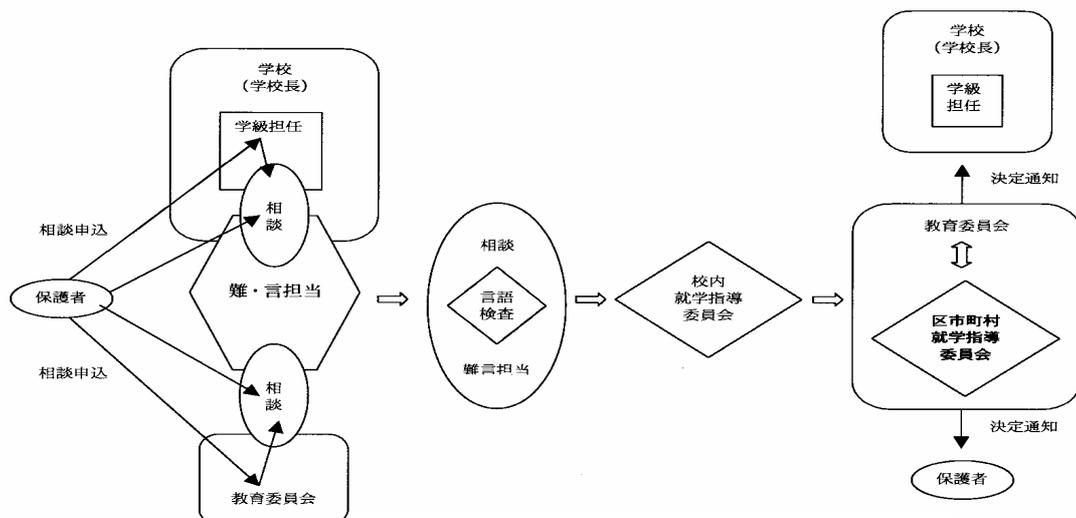


図 C-1 教育相談をスタートにするプロセス

この流れは、保護者が教育相談を申し込むことによって始まるプロセスである。

難言担当者の相談活動を設置校内の分掌組織として位置付けるものと、教育委員会の委嘱

によるものが見られる。相談の申し込みは、学級担任（在籍校）や教育委員会を経由する例と直接教室に申し込む例が見られた。

指導の決定は、難言担当者による相談の結果をもとに、校内就学指導委員会・市区町村就学指導委員会の審議を経て決定される例、校内での審議はなく直接市区町村就学指導委員会を経て決定される例、就学指導委員会の審議は経ずに教室での判断のみで指導が開始される例も見られた。

#### イ. 就学時健診等での言語検査をスタートにするプロセス

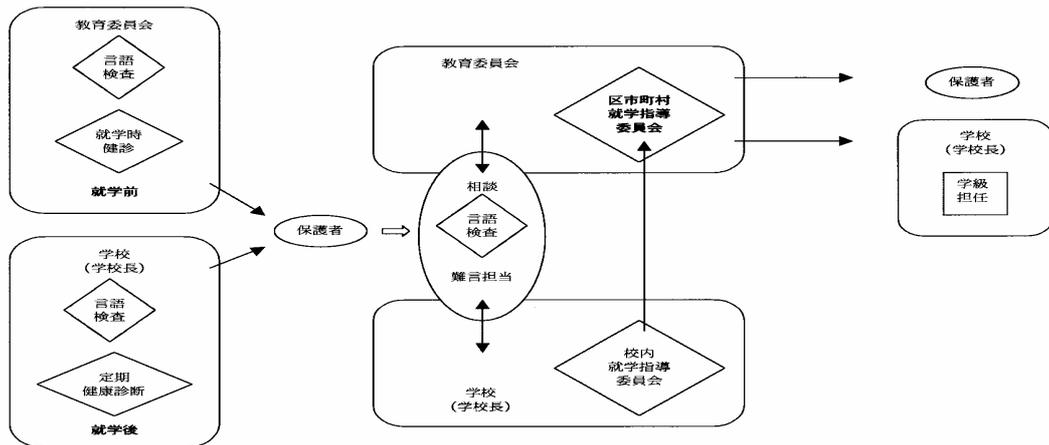


図 C-2 就学時健診等での言語検査をスタートにするプロセス

この流れは、就学前の言語検査（就学時健診、悉皆で行う言語検査）、あるいは就学後に言語検査（定期健康診断、悉皆で行う言語検査）を行うことから始まるプロセスである。悉皆検査のスクリーニング（一次検査）の後、保護者に精密検査（二次検査）の希望を確認し相談の流れにのせていく例と、精密検査（二次検査）後に、保護者の希望を確認し相談・指導の流れにのせていく例が見られた。

指導の決定は、難言担当者による相談の結果をもとに、校内就学指導委員会の審議から市区町村就学指導委員会等の審議を経て決定される例もあるが、校内就学指導委員会の審議を経ない例も見られる。

#### ウ. 担任の気づきをスタートにするプロセス

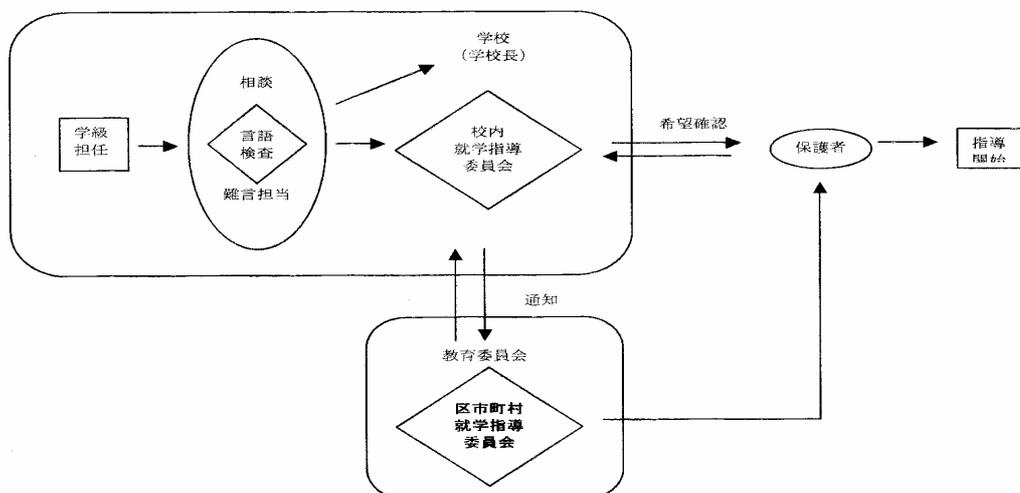


図 C-3 担任の気づきをスタートにするプロセス

この流れは、学級担任の気づきから指導開始に向けて進めていく流れである。担任の気づきをもとに校内での言語検査が始まりその後、校内就学指導委員会、市区町村就学指導委員会の審議を経て決定される。

保護者への通知が就学指導委員会での決定後行われ希望を確認するものと、言語検査の結果が出た時点で保護者へ伝えられる例が見られた。主として、難言教室(学級)の設置校(校内通級)での指導決定の流れの一つと考えられる。

以上いくつかの視点で整理したが、指導決定に関わるプロセスは、市区町村毎に決められているために、同一の都道府県であっても異なっている。地域差が大きいことが分かる。

## **(2)指導終了の決定(自由記述)**

回答の内容や形式が多岐にわたっているが、2つの視点で整理した。

### **①指導終了の決定に至るまでのプロセスや手続きについて**

指導対象の決定に比べて極めて簡略な記述が多かった。

- ・ 難言担当者が、本人・保護者と相談して決める。
- ・ 教室のケース会議で審議し終了の判断をする。
- ・ 難言担当者が、在籍学級担任、在籍校校長の考え・意見も考慮に入れて判断する。
- ・ 難言担当者が判断した結果を就学指導委員会に報告し書面での審査を経て、終了する。
- ・ 難言担当者が判断した結果を教育委員会に報告し終了する。

指導終了の実質的な判断は難言担当者が行っていることが多い。担当者が本人・保護者・在籍担任等と相談して判断しているようである。就学指導委員会等は書面での報告等事務的な手続きの流れの中で関わる例が少なくない。また、指導の終了にあたって就学指導委員会等が関与していない場合が多いようである。対象児の決定に関わる判断は比較的丁寧に行われることが多く終了の判断は簡略化されているようである。

### **②終了の判断の基準について**

障害の改善解消など客観的な評価に基づく判断と本人や保護者の「困らなくなった」、「安心した」などの主観的な状況の変化を合わせて終了の判断の視点となっている。また、言語障害の改善だけでなく適応状況が判断の基準としてあげられている。そのほか、前もって目標を定めてその目標が達成されるまで、あるいは、卒業までなど、個々の目標や期間を定めて終了の目安としている例も見られた。以下回答を例示する。

- ・ 障害の状況の改善・解消があれば終了とする。
- ・ 主訴が解消されれば終了とする。
- ・ 障害の状況がある程度改善されて、本人や周囲が困らない程度であれば終了とする。
- ・ 障害の状況が改善され学級での適応や周囲とのコミュニケーションが円滑であれば終了とする。
- ・ ことばの面では改善されても、適応面で問題があれば指導する。
- ・ 構音障害は発音明瞭度 85%以上を目安に
- ・ 吃音は、症状の安定、心理的な安定
- ・ ことばの遅れは、ことばの発達について保護者が将来の見通しをもてるようになる事
- ・ 入級時点と比べて改善されているかどうか。
- ・ 当初の目標が達成されたかどうか。
- ・ 卒業まで通級指導を継続する。

## 2. 学級・教室経営上の課題（自由記述）

回答の記述は極めて多岐にわたっているが内容を次のような視点で整理することができた。

### (1) 教員配置・人事異動

- ・配置人数が指導する子どもの数に見合っていない。担当者一人当たりの指導人数が多い。
- ・人事異動が激しく1から2年で交替し、指導や経営が積み上がらない。専門性が積み上がっていかない。

### (2) 専門性・研修

- ・研修の機会が少なく専門的な知識や技能が不足し困っている。
- ・障害の多様化等新たな課題に対応するための研修ができない。

### (3) 管理職の理解

- ・管理職の交替が多く、また、難言・通級についての理解が不十分で適切な対応がされない。

### (4) 教育委員会の理解

- ・担当者の交替が多く、また、難言・通級についての理解が不十分で適切な対応がされない。

### (5) 校内職員の理解・交流

- ・仕事の性質が異なり、理解を得にくい。放課後通級に対応するため学校の会議等に参加できない。

### (6) 予算備品施設

- ・予算が少なく、教材、備品、施設が不十分

### (7) 障害の多様化

- ・LD、ADHD、アスペルガー等の子どもに対応することが多くなった。専門性が不足して適切な指導かどうか自信がない。
- ・純粋に言語障害の子どもへの指導に力が入れにくくなった。

### (8) 放課後通級と時間割の編成

- ・放課後の通級希望が多く指導枠がとれない。

### (9) 教室設置とその基準等の課題

- ・広域通級で子どもの負担が多い。それぞれの地域に設置できないものか。
- ・2人配置の基準がはっきりしない。

### (10) 一人担任の問題

- ・一人担任で指導をしている。相談する相手もいない。研修にも出にくい。

これらの記述の内容は前回調査との大きな違いはないが、特に今回の調査ではLD、ADHD、アスペルガー等近年対応が検討されるようになった障害に関わる課題が記述されたのが特徴である。

### 3. 通常の学級や他機関等との連携について

#### (1) 通常学級との連携（選択回答）

通常学級との連携について以下の a から f の項目を示し、行っていることすべてに○印を付けるように求めた。

a：難言教育担当者と通常の学級の担任とが連絡を取り合う（連絡帳で・電話で・口頭で・その他）

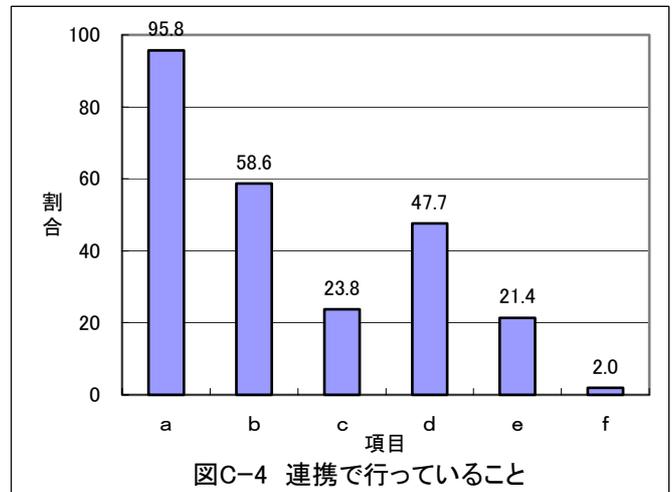
b：難言教育担当者が通常の学級を訪問し授業参観する

c：難言教育担当者が通常の学級を訪問し授業する

d：通常の学級の担任が難言学級・教室を訪問する

e：通常の学級の子どもが難言学級・教室を訪問する

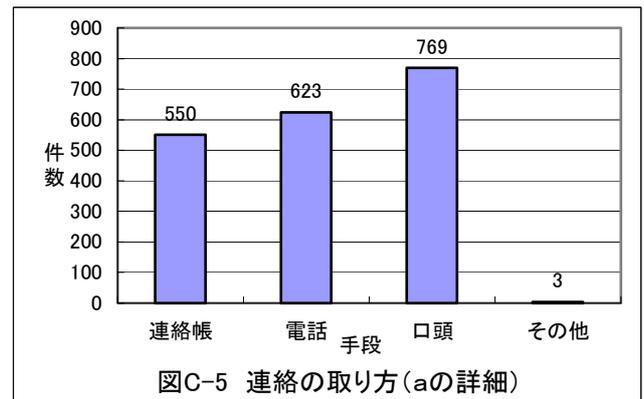
f：その他



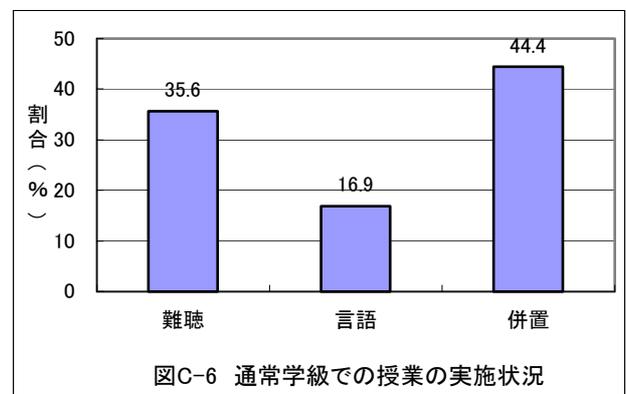
各項目ごとに○印をつけた数をカウントし、全回答数に対する比率を調べると、図 C-4 に示すように「a：通常学級の担任と連絡を取り合う」という回答が一番多く 95.8%であった。

次いで「b：難言教育担当者が通常の学級を訪問し授業参観する」が 58.6%であった。多くの難言教育担当者は何らかの手段を用いて通常学級の担任と連絡を取り合っていることが分かる。

通常学級の担任と連絡を取り合う手段についてみると、aに回答した 1,108 件のうち、口頭で行っている場合が 769 件であり、電話での連絡は 623 件、連絡帳での連絡は 550 件であった（図 C-5 参照）。



難聴学級・教室と言語障害学級・教室と難言併置の教室・学級の違いにより通常学級との連携の仕方に違いがあるかどうかを調べると「c：難言教育担当者が通常の学級を訪問し授業する」で違いが見られた。約 4 割近くの難言併置、難聴の学級・教室の担当者は、通常の学級に訪問して授業を行っていることが明らかになった。（図 C-6 参照）



#### (2) 校内での役割(自由記述)

難言教育担当者が学校内において難言教育以外に求められている役割について回答を求めた。様々な分担が記述され、「配慮してもらっているので分掌等はない」という回答もあった。記述された内容は、以下の通りである。

### <役割内容>

・生徒指導部教育相談担当	／	・委員会クラブ活動の指導				
・保健安全部清掃担当	／	・部活動顧問	／	・校務分掌		
・市の教育振興会教科部担当	／	・校内研修全体会出席				
・研修部・保健部	／	・同和教育	／	・障害児教育		
・校内指導部・教科部	／	・行事への参加・指導	／	・教育相談		
・他教員と同様の役割分担	／	・視聴覚教育				
・校務分掌・教科部会・部活動	／	・配慮してもらっているのではない				
・就学指導委員	／	・PTA 広報	／	・障害児理解推進		
・プールの監視	／	・教科担当	／	・児童会	／	・補教

### (3)校内での役割についての考え方（自由記述）

結果は、以下のように整理された。

#### <積極的な考え方>

- ・積極的に役割をこなすことで特殊教育への理解が深まってきた。
- ・就学指導や教育相談には積極的に参加していきたい。

#### <現状肯定・配慮がある>

- ・学校職員の一員として頑張っているつもりであり、負担には思っていない。
- ・負担や偏りが無い様な配慮がある。

#### <消極的な考え方>

- ・校内の一員である以上、ある程度はやむを得ない。
- ・担当者が教職員の一員であるということの意味を大切にすることで特に問題は無いと思いますが、会議や実践など「歩調」が合いにくいことが難点。

#### <負担・困る>

- ・管理職の考えによって左右される。負担が大きい。
- ・指導時間に重なることがあり支障をきたす。

### (4)難言学級・教室が学校に設置されている意義・利点（自由記述）

利点はないとする回答も数件あったが、多くは通級児、在籍児童、担当者、学校職員のそれぞれにとって次のような利点があると記述されていた。

#### <障害理解>

- ・障害児に対する理解が深まる。
- ・通級指導教室がどのようなものか分かってもらえる。

#### <早期対応>

- ・校内に気になる児童がいると素早い対応ができる。
- ・配慮が必要な子どもの早期発見・指導に関して窓口になることができる。

#### <物理的距離>

- ・本人と保護者への負担が少ない。
- ・校内で担任と随時連絡がとれる。

#### <人員増加>

- ・いろいろな専門分野の知識を有する職員がいると便利。

- ・職員数が増える。 / ・後方支援的、出張要員のな人員となる。

#### <地域・校内の特殊教育の充実>

- ・個別指導の立場から子どものニーズに合わせる教育という考え方が校内に伝わる。
- ・地域の特殊教育の中心校となっている。

#### <利点はない>

- ・学校にとって利点があるかどうかは、分からない。
- ・設置校の教員との連携は難しく、両者がその必要性を感じないと利点は生かされない。

#### (5) 他機関との連携の課題（自由記述）

結果は以下のように整理された。

#### <地理的・人的課題>

- ・専門的な立場で診断・助言できる医師がいない。どこにいるか、分からない。
- ・専門の医療機関が遠方で、それらの情報が少ない。専門機関が少ない。

#### <手段の課題>

- ・情報交換は保護者を通じてである
- ・電話、手紙、インターネットによる連絡に止まっており直接会って話し合う機会が持ちにくい。

#### <制度の課題>

- ・医療機関とはほとんど連携はとっていない。福祉機関の場合は担当が変わると関係も変わってしまう。異動や担当者に関係ない連携体制を作ればと思う。
- ・行政としてのバックアップが欲しい。

#### <経済的・時間的課題>

- ・出かけるとき出張扱いにならない。
- ・勤務時間内では交流や共通理解が得られず、定期的・継続的に行う時間の確保が課題。

#### <調整の問題>

- ・補聴器装用の考え方が医師と教師で異なり、保護者は医師の意見に従う。
- ・医療機関においては教育の立場のものと一緒にやっていくというスタンスに立ってもらえる医者が非常に少ないこと

#### <情報の扱い方の問題>

- ・子どものプライバシーもあるのでどこまで話したら良いのか、が課題。
- ・問い合わせでも守秘義務とのかかわりで詳しい情報を教えていただけないことがある。

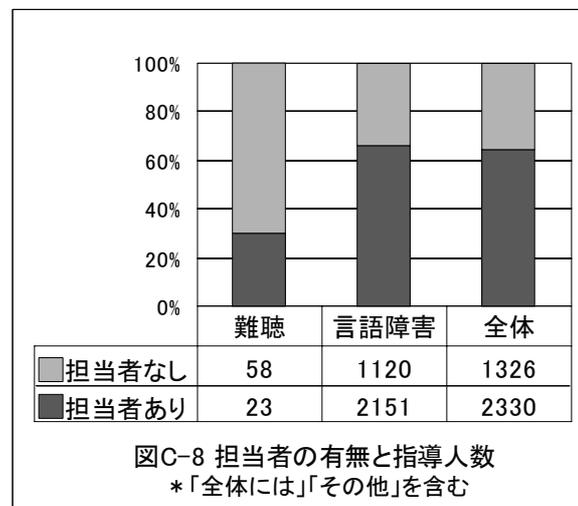
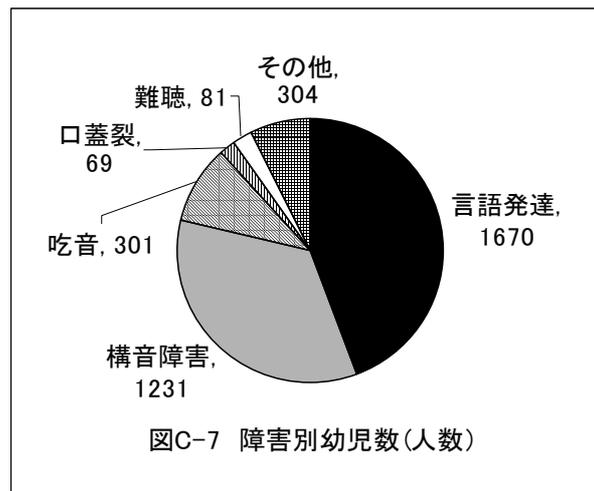
#### <連携先>

児童相談所 / 医療機関 / 保健師 / 県総合教育センター / 心理判定員 / 福祉課 / 県立療育センター / 県立小児保健医療センター / スピーチ・セラピスト / ろう学校 / 福祉センター / 養護学校 / 乳幼児対象の福祉施設
---

#### 4. 幼児の指導について

##### (1) 幼児に関する基本資料

総回答数 1,154 の学校・幼稚園等で教育相談や指導を受けている幼児の総数は 3,656 名であった。これらの幼児の障害別の内訳を図 C-7 に示した。多かった順に、言語発達遅滞(45.7%)、構音障害(33.7%)、その他(8.3%)、吃音(8.2%)、難聴(2.2%)、口蓋裂(1.9%)であった。小中学生を含めた全体結果と比較すると、言語発達遅滞と構音障害の順位が逆転していることが特徴である。また、幼児担当者がいる機関(幼稚園等の幼児専門機関や幼児担当として配当された市町村職員・保育士等がいる小学校)で指導を受けた幼児は 2,330 名で、幼児担当者のいない機関で指導を受けた幼児は 1,326 名であった。障害別に割合を示したのが図 C-8 である。難聴では「幼児担当者なし」の機関で指導を受けた子どもが多く、言語障害では「幼児担当者あり」の機関で指導を受けた子どもが多い結果となった。



##### (2) 幼児受け入れの時期と手続き(自由記述)

類型化は困難であったが、受け入れの時期ごとに整理し、記入例を記す。

###### <乳児期>

- ・ 1歳半後から保護者の申し込みを受けて相談し、その後指導の手続きをする。
- ・ 2歳児健診後ぐらい。手続きはなし、保護者が直接相談の予約の連絡をしてくる。相談後、指導の必要有無を決める。

###### <幼児期>

- ・ 就学時健康診断や〇歳児健診等で特定されてから指導するという原則はない。地域の療育センターや幼稚園・保育園と連絡を取り、指導の必要性について検討し、教室運営が小学校対象児に影響がないところで受け入れをしている。
- ・ 年中児から保育所・幼稚園・保健センターを通して町教育委員会への相談申し込み書を提出してもらい、それを受けて相談活動を行っている。
- ・ 保育園・幼稚園から直接相談がくる。調査用紙を送付→相談→園長に相談内容を報告。年少、年中は保護者のみ懇談、必要があれば子どもの観察(特に吃)。年長は月1度の定期相談を継続

###### <就学時健診前後>

- ・ 就学時健診の頃から、年長児(就学児)のみ教育相談を受け入れる。また、市内の幼稚園保育園を訪問し年長児について情報をうかがう。園より依頼があれば、当日簡易検

査もし、教育相談につなげる。これ以前は市内に幼児専門の機関があるのでそちらへ紹介している。

- ・夏休み中に年長児のスクリーニングを各幼・保を訪問して行う。2学期以後にピックアップした幼児の教育相談を行う。

### (3) 幼児担当者について

#### ① 幼児担当者の有無

幼児担当者がある機関は109あり、21都道府県に設置されていた。そのうち、単独設置機関が13(幼稚園11、教委等が設置2)、小学校等に併設の機関が96(小学校内94、園・校外に設置2)あった。これら109機関に勤務する幼児担当者は195名であった。

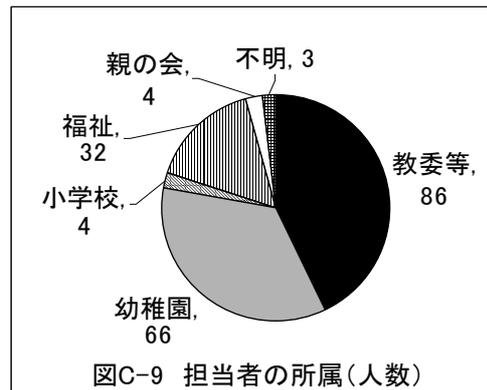
#### ② 担当者の所属(自由記述)

自由記述で回答を求めた。回答は下記の3群に整理でき、図C-9に示した。

<教育機関> 教育委員会等、幼稚園、小学校

<福祉> 社会福祉課、児童福祉課、健康介護福祉課など

<その他> 親の会、不明



全体の約8割を教育機関所属の職員が占めるが、福祉や親の会など教育機関以外の担当者も存在し、小学校等の教育機関内に勤務している実態がある。

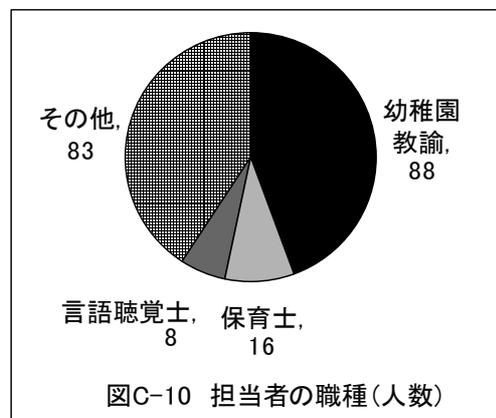
#### ③ 担当者の職種と勤務形態

職種について選択で回答を求めた。その結果を図C-10に示した。選択肢では「幼稚園教諭」、「保育士」、「言語聴覚士」の順であったが、「その他」の回答も多く以下の3種に整理できた。職名は多様であった。

<専門職名ではないもの> 嘱託、技師、技術員、非常勤職員

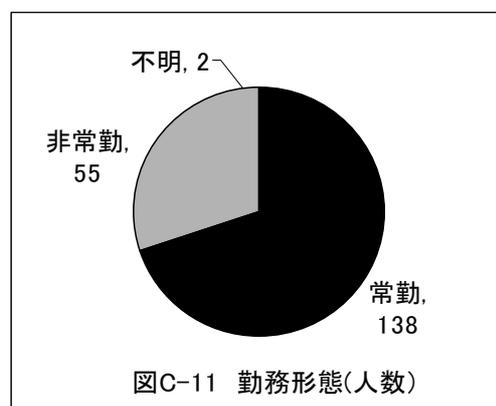
<教諭等> 元教諭、小学校教諭幼児担当、教諭補助員、講師、幼児言語教諭

<教諭以外の専門職名> 言語指導員、指導員、指導主事、ことばの教室専門員、教育相談員、言語療育指導員、臨床言語士、障害児教育専門員、



次に、勤務形態について図C-11に示した。常勤は全体の約7割であった。

機関別に見てみると、「常勤職のみ」が64、「常勤+非常勤」が12、「非常勤職のみ」が32、「無記入」が1であった。非常勤のみの機関はいずれも小学校内に設置されており、常勤職である小学校教諭とともに勤務している。



#### (4) 幼児の指導や教育相談をする場について

109の機関について、設置形態、設置場所、幼児担当者の所属の3点から分類し、幼児担当者の職種と機関の名称について整理した結果を表C-1に示した。

表C-1 幼児指導機関の設置形態と担当者

形態	設置場所	幼児担当者の所属	幼児担当者の職種	名称
幼児 単独	幼稚園内	設置幼稚園	幼稚園教諭	①
	教育研究所等	設置機関の市町村教育委員会	その他(指導主事・専門員)	②
小学生の 教室と 併設	小学校内	設置校の市町村教育委員会	幼稚園教諭・言語聴覚士・ その他	③
		設置校近隣の市町村立幼稚園	幼稚園教諭	
		設置校と同じ市町村の福祉課等	保育士・その他	
	親の会が運営する幼児の教室	幼稚園教諭・保育士	④	
市町村機関 (公民館等)	設置機関と同じ市町村教育委員会 や、市町村立幼稚園	幼稚園教諭・その他	⑤	

◎名称の詳細(下記の番号は表の番号と対応している)

- ①「〇〇幼稚園ことばの教室」等、設置園の名称を含む名称
- ②「〇〇市幼児言語教室」等、特定の園や学校の名称を含まない名称
- ③「〇〇小学校ことばの教室」など設置校の名称そのままか  
「〇〇小学校ことばの教室幼児部」など設置校名に幼児部等をつけた名称か  
「〇〇市ことばの教室」など対象児を表記せず市町村全体の教室としての名称か  
のいずれかである
- ④「幼児のためのことばの教室」という名称
- ⑤「〇〇市ことばの教室」など対象児を表記せず市町村全体の教室としての名称

#### (5) 幼児の教育相談や指導をする利点と課題(自由記述)

①利点 記述内容は以下の3種に整理することができた。

##### <障害の早期発見と早期対応>

単に「早期発見・早期治療(教育)」とする回答も多かったが、早期発見後の内容については、「終了」できる利点か、「継続」できる利点かに分類できた。

- 「終了」 ・構音障害の子は早期の指導で改善するケースが多く、入学前に構音がよく  
なることで自信を持って入学できる。  
・子どもが意識しないうちに改善できる。
- 「継続」 ・学齢期と一貫した指導ができる。  
・学齢担当者は幼児期の様子がわかり指導上参考になる」

##### <保護者にとって>

- ・本人よりも保護者の気持ちを安定させることができる。
- ・子どもとのかかわり方を知ることができる。

<担当者にとって>

- ・学齢当番者は幼児期の様子がわかり指導上参考になる。
- ・ことばだけでなく発達全体を支援できる。
- ・他機関と連携がとれる。 / ・早期に出会えるとゆったりかかわれる。

②課題 記述内容は以下の3種に整理することができた。

<障害の多様化>

- ・他に機関がないので多様な対象児を受け入れざるをえない。
- ・言語以外の障害児を受け入れられないので不満が出ている。

<低年齢>

- ・幼児では指導が成り立ちにくい場合がある。
- ・幼児では効果が期待できない種別がある。

<制度面について>

- ・法的な裏づけがない。
- ・担当者が1人であることから受け入れ人数に限りがあり待機することになる。
- ・担当者の待遇が不安定。

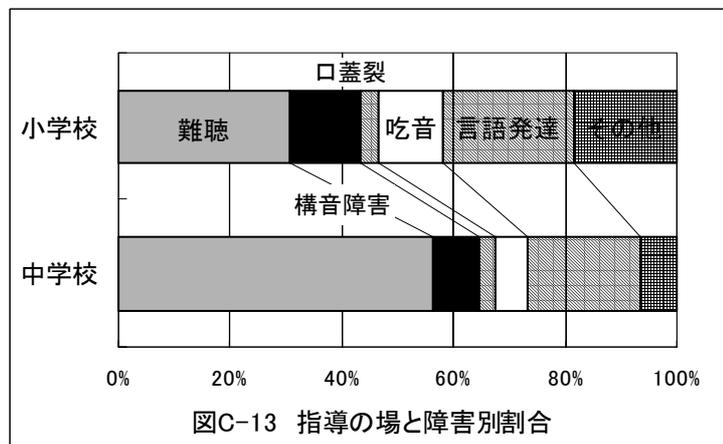
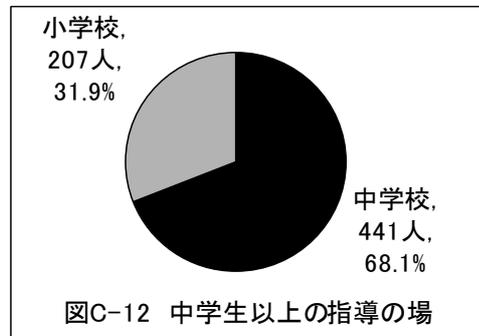
<その他>

- ・担当者の専門性の向上 / ・保護者とのかかわり
- ・他機関との連携 / ・保護者が送迎できず通級できない
- ・小学校併設で行事等に縛られる。

5. 中学生以上の指導について

(1) 中学生以上の生徒に関する基本資料

今回の調査では、中学生以上の指導対象生徒は648名（中学生622名、高校生以上26名）であり、そのうち、小学校で指導を受けている生徒は207名（31.9%）であった（図C-12）。小学校で指導を受けている207名の障害別割合は、難聴65名（31.4%）、言語発達遅滞47名（22.7%）、その他35名（17.0%）、構音障害29名（14.0%）、吃音24名（11.6%）、口蓋裂7名（3.0%）であった。これを中学校で指導を受けている生徒（図中「中学校」）441名の障害別割合と比較したものが、図C-13である。図のように小学校では、中学校に比べて言語障害の割合が多い。これは、中学校言語障害の学級・教室の設置が十分ではないことを示している



と言えよう。なお、中学生以上の生徒を指導している小学校は、32 都道府県に 90 校あり、以下の項目は該当する 90 校の結果を分析したものである。

## (2) 受け入れの手続きについて（自由記述）

回答内容は以下の 5 種類に整理できた。

### <小学校の指導の継続>

- ・小学校から引き続き指導を行っている場合、その後のフォローとして。
- ・小学校からの継続で、障害を限定した上で通級を許可している（難聴、吃音、構音）。

### <教育委員会の関与>

- ・町の就学指導委員会の判断で決定される。
- ・委員会へ名簿提出
- ・教育委員会にはサービスということで認知してもらっている

### <保護者の希望>

- ・保護者の強い意向があれば。
- ・通級していて、さらに継続が望ましいと保護者と結論を出した時

### <在籍中学校の依頼>

- ・中学校長からの特別な申し込みにより。 / ・校長同士口頭で

### <その他>

- ・書類上の手続きは一切なしで子ども・保護者・担任・校長の了解の上で。
- ・情緒学級でカウント（難聴児）。 / ・担当の医師からの依頼。

## (3) 指導方法や内容についての課題（自由記述）

全体の約 3 割である 28 校が無回答であり、「なし」とする回答が 2 校あった。残りの 60 校の回答は以下の 6 種類に整理できた。

### <指導時間が組みにくい>

- ・部活に入ったので PM5:30 以降しか実際にはこれない。
- ・授業中に抜け出さたくないという本人の強い希望があるので時間設定が難しい

### <指導内容>

- ・中学生の学習内容について十分対応できない。
- ・進路や障害理解を含めた指導内容が手探り。
- ・思春期、進学、友だち関係などの相談が多い。

### <正式な通級ではない>

- ・指導しているのにカウント数にならない。
- ・正式通級として認めるよう法改正すべきだ。

### <連携が難しい>

- ・教科担任制の中学校教師に本児の理解を促すのが難しいことがある。
- ・中学校の先生との連携は小学校以上にむずかしい。LD やアスペルガーについての理解がうすい。
- ・学校での様子が本人を通してしかわからない。

### <担当者の負担が大きい>

- ・中学生の数を含めた職員配置ではないので担当者の負担が大きくなる。

### <その他>

- ・本人の意識と保護者の心配のズレに対する指導。
- ・知的障害や情緒障害を伴うことばの障害なので、親のことばへの願いが続くかぎり指導は続いていく、終了を希望する保護者はいない。
- ・小学校のことばの教室に来るのに抵抗を感じる子がいる。
- ・教室及びプレイルームが小学生を対象にしているため狭い感じがする。
- ・高校生にもニーズがあるがそこまでは対応しきれない。
- ・「ことばの教室」というよりも「担当者」を慕って相談に来ている。担当者がころころかわることによって、相談機関としての役目が十分に果たせなくなるのではないかと感じている。

## 6. 保護者との連携について

### (1) 連携しながら実施している活動（自由記述）

回答は下記の5種類に分類できた。

#### <日常の指導に関するもの>

- |           |   |               |
|-----------|---|---------------|
| ・授業参観（参加） | ／ | ・指導後の話し合い（面談） |
| ・ノート・連絡帳  | ／ | ・家庭での課題       |

#### <主に保護者向けの行事>

- |              |   |         |   |                 |
|--------------|---|---------|---|-----------------|
| ・保護者会・親の会    | ／ | ・顔合わせ会  | ／ | ・座談会・おしゃべり会・茶話会 |
| ・講演会・学習会・勉強会 | ／ | ・自助グループ | ／ | ・バザー            |

#### <教室行事への保護者の参加>

- |      |   |      |   |        |   |      |   |      |
|------|---|------|---|--------|---|------|---|------|
| ・開級式 | ／ | ・閉級式 | ／ | ・まとめの会 | ／ | ・発表会 | ／ | ・大掃除 |
|------|---|------|---|--------|---|------|---|------|

#### <親子対象の行事>

- |         |   |            |   |                   |   |       |
|---------|---|------------|---|-------------------|---|-------|
| ・おたのしみ会 | ／ | ・遊びの会      | ／ | ・親子レクリエーション・親子の集い |   |       |
| ・キャンプ   | ／ | ・ハイキング（遠足） | ／ | ・バーベキュー           |   |       |
| ・クリスマス会 | ／ | ・新年会       | ／ | ・豆まき会             | ／ | ・いもほり |

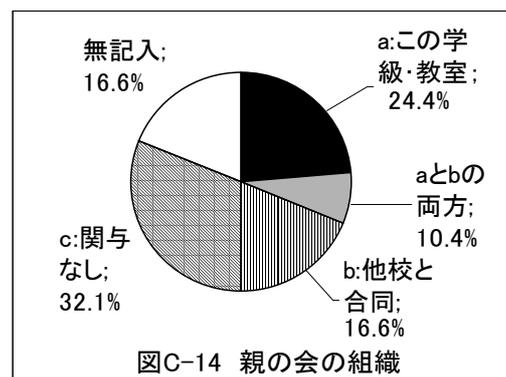
#### <その他>

- |                    |   |             |   |       |   |              |
|--------------------|---|-------------|---|-------|---|--------------|
| ・月1回のニュース発行（親の会会報） | ／ | ・市の福祉活動への参加 |   |       |   |              |
| ・ことば相談会            | ／ | ・文集         | ／ | ・社会見学 | ／ | ・親の会全国大会への協力 |

### (2) 親の会活動について

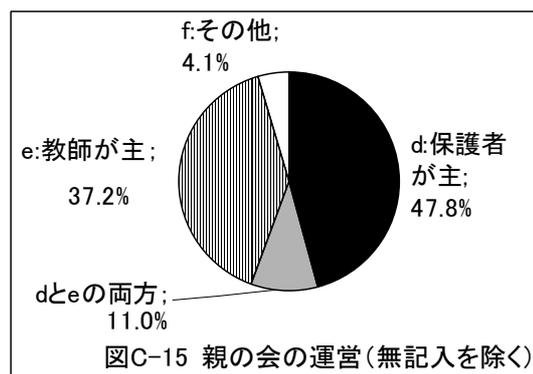
#### ① 親の会の組織（選択回答）

親の会の組織について以下の選択肢で回答を求めた(a:この学級・教室の対象児を中心とした親の会がある、b:他校の学級・教室と合同の親の会がある、c:現在、学級・教室としては親の会活動には参加していない)。結果は図C-14に示した。親の会活動が行われている学級・教室は全体の51.4%（592校）であった。



## ②親の会の運営（選択回答）

親の会の運営について以下の選択肢で回答を求めた（d:保護者が主に活動を計画・運営し、教師は補助的な役割を果たしている、e:教師が主に活動を計画・運営し、保護者はこれに参加している、f:その他（自由記述））。回答のうち無記入を除いた611件に関する結果を図C-15に示した。保護者が主に活動している親の会は、全体の47.8%（292校）であった。



なお、fの自由記述は「dとeの両方」に該当内容が多く、そうした記述は「dとeの両方」に含めた。それ以外は空欄が大半であった。

## ③親の会の運営等についての課題（自由記述）

回答内容は、「親の会への参加の少なさや関心のなさ」と「親の会運営上の課題」の2種類に大別でき、さらに6つの項目に整理できた。

### <親の会への参加の少なさや関心のなさ>

「親の会への参加が少ない」

- ・軽い構音障害の場合、比較的短い通級期間で終了するため、親の会に入会する保護者が減少してきた。
- ・仕事を持つ親がほとんどのため、活動にあまり参加できない親子が多い。
- ・指導をしてもらっただけで、他の親子との交流はしたくないという親もいる。

「親の会へのニーズ・関心がない・少ない」

- ・親は、塾のような気軽さで通っている。強い問題意識を持っているわけではないので、親の会活動にまで関心がない親がほとんど。

### <親の会運営上の課題>

「保護者の主体性がない」

- ・運営に積極的に関わってもらえる人が少なく、役員の交代が難しい

「教師の負担が大きい」

- ・『親の会』会員でない教師が実際に運営している。親が渋るのを教師が説得して役員も決めている。非常によくないシステムだと思う。

「親の会の内容」

- ・レクリエーション活動が多くなりがちで、学習会的な内容は組みにくい。

「その他」

- ・親の会の運営に関わる役員のほとんどが、現在ことばの教室に通級している親ではなくOB（その人たちの子どもは中高生が多い）であり、固定化している。現役の親が入りにくい（ように感じる）。
- ・教室とは別の扱いになってきているため、教師と保護者が連携しにくくなってきているため活動がしにくくなってきている。
- ・保護者の考えの相違により心情的な分裂がおこっている。

### (3) 保護者との関わりについての課題（自由記述）

保護者とのかかわり全般について記入を求める設問であったが、回答は親の会についての記述が多かった。回答は以下の6種類に整理できた。

<親の会について> (2)③と同様の内容が記述されていた。

<保護者との関係について>

「信頼関係」

- ・保護者の気持ち考えが十分聞き取れていない。信頼関係の確立。

「子どもの実態のとらえ方」

- ・保護者の方の考え方と担当者の考え方の違いが大きいときの対応
- ・就学指導にかかわっている児童の場合に、話のすすめ方もっていき方がむずかしい。

<保護者とのかかわる時間について>

- ・指導時間割がつまってきたため、指導後の話し合いの時間を十分とることができなくなってきた。
- ・子どもの送りむかえ時は、子どもがいるため話しづらいことがある。別の時間を設けて保護者だけ来てもらうことも行っている。

<自校通級の保護者について>

- ・他校通級の親とは送迎の時、直接話せるが、校内通級児の親とはファイルに書く手紙を通しての関わりがほとんどで、直接話せるのは個人懇談の時だけである。

<保護者について>

- ・親自身が心が乱れ、方向のわからない場合がある。この場合、子どもへの改善は持続できない。失業や家庭不和、親へのいじめ・・・枚挙にいとまなし。
- ・明らかに生活習慣など（家庭生活に）問題がある子どもがいるのですが、繰り返し同じような助言をしても改善されない家庭もあります。保護者の子育てへの意識を変革させるのはすごく難しいことです。

<その他>

- ・教室だよりを定期的に発行しておられる先生があるが、私は忙しくてできない。
- ・土曜日を使って学習会やつどいを行っているが、来年度から土曜日が使えなくなりどこでどう行うか検討が必要である。

なお、課題ではなく、以下のように、現状を肯定的に記したものも含まれていた。

- ・当校の場合、保護者がとても協力的で理解があり、感謝している。
- ・通常学級のPTA活動に加えて、保護者の生活をさらに煩雑にしないため、親の会活動はすすめていない。個々の親とのコミュニケーションをはかるように努めている。

## D 勤務・研修等について

### 1. 勤務について

#### (1) 勤務時間（自由記述）

勤務時間の具体的問題点として、超過勤務や休憩のとりにくさが述べられている。それらの原因としては以下のように分析することができる。

##### <教員の数に比べ指導する児童数が多すぎる>

「教員と指導児童生徒の数が釣り合っていない」

- ・オーバーワークになり休憩を取ることができない。
- ・教材研究、記録書きの時間を勤務時間中に取りすることができない
- ・一人一人の児童生徒に十分な指導時間をとることが出来ない。

「児童が多すぎる」

- ・年度途中から指導を始める児童が多く、その児童増加分に対しての教員の加配が考慮されない。
- ・カウントされない子どもが増えてきている。

##### <指導時間が午後に集中してしまう>

- ・親学級の指導時間を優先するために、抜き出での指導が午後になってしまう。
- ・他校通級の児童は、基本的に放課後の指導になるために、午後に指導時間が集中してしまう。
- ・学校への交通機関が不便で、指導児童生徒の来る時間が遅くなってしまう。

などがあげられ、指導時間が勤務時間中に終わらないということもあるようである。

また、結果的には指導記録も勤務時間中に取り出ることが出来ないために、超過勤務になったり、自宅に持ち帰って仕事をしたりする現状があるようである。

この他としては、保護者の仕事の都合で児童の送り迎えが時間外となり、超過勤務になってしまうなど、最近の家庭環境が反映された回答もあり、現在の指導時間の実態と勤務条件が必ずしも合っていないことが示唆される。回答の中では出勤時間を遅くし、その分退勤時間を遅くするなどの配慮がされているというものも少ないながら見ることができる。

#### (2) 勤務内容（自由記述）

勤務内容についての問題点は、難聴・言語学級及び通級教室のタイムテーブルが校内のそれと異なっていることや他の職員からの理解が得られないことから生じているものが多いようである。

##### <自校のタイムテーブルとの違いから生じる問題>

「自校のタイムテーブルとの違い」

- ・校内分掌の役割が取りにくい。
- ・比較的空きが多い午前中に応援に入る必要があり、教材の準備などできない。

「指導時間が午後に集中する」

- ・職員会議や校内研修などが午後のため出席できない
- ・会議や研修を優先すると指導時間を削減せざるをえない

### <他の職員から理解が得られないことから生じる問題>

- ・時間に余裕があると誤解されている
- ・校内の行事に出てこないと思われている
- ・出張や研修に行きにくい
- ・校内にいながら孤立してしまっている
- ・指導児童生徒の学校に指導上の問題で連絡すると、校内に協力しないのに（他校とは協力する）と言われる

など、難聴・言語学級及び通級指導教室の教員が学校内で不安定な立場になりやすいことを推測できる回答が見られた。

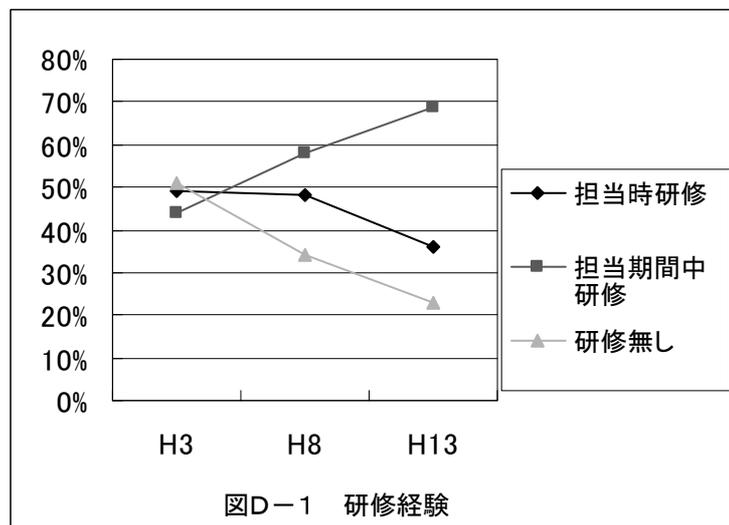
## 2. 研修について

本項目への回答は調査回答校全数1,154校のうち1,115校(96.6%)、設問の一部のみの記入者もふくめ記入対象者総数は2,059名であった。ここでの分析はこれらの全数を対象とした。全体としては担当者の約4分の1が研修を受けておらず、経験の比較的浅い3年以下の担当者が4割を占める現状が確認された。

### (1) 研修経験

先ず難言教育を初めて担当する際の研修経験については1,987名から回答が寄せられ、そのうちの718名(36.1%)が「有」と答えた。同様に担当する中での研修経験の有無に関しては、1,951人中1,350名(68.7%)が「有」と答えた。さらに、この両設問に「無」と答えたものが475名おり、本項目に対する回答者総数(2,059名)の23%にのぼった。

研修に関する設問はこれまで昭和60年度、平成3年度、平成8年度の調査でも設けられており、その都度の設問の形式に若干の異なりはあるが、比較すると以下のようなになる。担当時研修の割合については49.4%（平成3年度）、約48%（平成8年度）、36.1%（平成13年度）と減少傾向にある。担当期間中の研修に関しては44.2%（平成3年度）、約58%（平成8年度）、68.7%（平成13年度）と増加傾向にある。また、研修無しの割合に関しては49.8%（昭和60年度）、50.7%（平成3年度）、34.0%（平成8年度）、23.0%（平成13年度）と減少傾向にある。



### (2) 大学での専門について

ここでは専門を「難」（聾教育課程等）「言」（言語障害課程等）「特」（難・言以外の特殊教育）「外」（特殊教育以外）に分けて設問したが、本分析では難聴・言語の専門的な課程を卒業しているか否かに主な関心があったため、複数回答（「難言」、「特」、「外」の複数にチェック）の場合には「難言」を最優先（「難」・「言」のいずれかにチェックがある場合にはこれにカウント）、「難」・「言」にチェックがないものについては、「特」にチェックがあれば「特」にカウント、「難言」・「特」にチェックがなく「外」のみの場

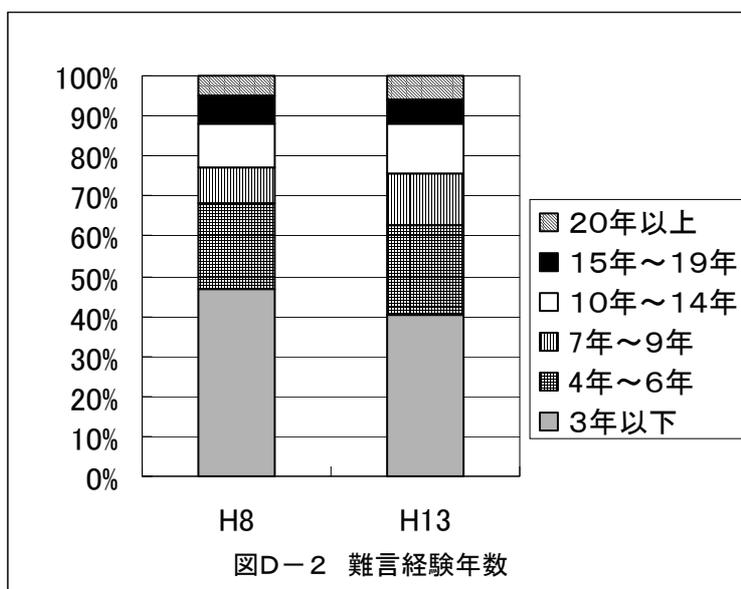
合には「外」と分類した。難聴学級担当者と「難」、言語障害担当者と「言」を対応させての分析は行わなかった。

本設問への回答者総数1,836名のうち、「難言」専門との回答が22.1%、「特」との回答が17.2%、「外」との回答が60.6%に及んだ。

平成8年度の調査では「難言」課程卒の担当者がおよそ22%であり、この設問に関する実態に大きな変化は見られないと言えよう。

### (3) 難言経験年数

今回は経験年数そのものをたずねたが、前回との比較のため本稿では期間を6つに分けて分析を行った（図D-2参照）。結果は3年以下40.2%、4年～6年21.9%、7年～9年12.9%、15年～19年6.3%、20年以上6.3%であり、前回との比較では3年以下の経験者数が若干減少し、10年前後の経験者数が若干増加していると言えよう。ちなみに1年以下の経験者数を調べると17.1%であった。



## E. 自由記述

### <分析の視点>

本項目は、難聴・言語障害教育の担当者がその現在及び将来について、日ごろ感じていることあるいは意見等を自由に書いてもらうために設けた。担当者の記述からは、日常の教育実践や保護者・教職員等関係者とのかかわりの中で担当者が抱えている悩みや課題、通級による指導が成立して10年ほどが経過したところでの制度に対する希望等がうかがえた。そこで、以下のような項立てのもとに、この教育が抱えている課題等が鮮明になるよう記述内容を列記することとした。その際、内容の重複を避けるとともに、文意を損なわない範囲で文言の整理を試みた。なお、( )内の記号は、下記の集約対象校の分類を表している。

### <集約対象> 総計 428学級

- A：小学校難聴学級
- B：小学校言語障害学級
- C：中学校難聴学級
- D：中学校言語障害学級
- E：小学校難聴通級指導教室
- F：小学校言語障害通級指導教室
- G：中学校難聴通級指導教室
- H：中学校言語障害通級指導教室
- I：幼稚園等のきこえやことばの教室
- J：小、中、難聴、言語、特学、通級等の併設

### (1) 現状認識

- ・通級制という制度は、子どもの側に立ってみるととても効果的なシステムと考えている。(F)
- ・子どもや保護者の悩みに耳を傾け、一人一人を大切にする教育にやりがいを感じる。(I)
- ・通級指導教室は現在でもそうであるように、今後もセンター的役割を果たす割合が大きくなっていくと思う。地域はそれを期待している。(J)
- ・小学校内に幼児と小学生が通えることばの教室があるため、保育所や保健婦、福祉課、町教委と連携しやすい。(J)
- ・従来の言語障害は医療機関や療育センターの領域とし、学校教育ではLD児等へ対応するために通級指導教室を増やすことが必要と思われる。(F)
- ・言語障害児だけでなく、学級集団に適応できない子や授業についていけなくなった子どもなどの通級希望が増えている。しかし、こうした子どもがことば・きこえの教室に通うことが良い方法であるとは思えない場合もある。(F)
- ・担当者が何をしているのか分からないので避けようとしている職員、学校経営の補助をするのだと考えている職員等があり、通級による指導について真に理解されていないのが残念。(J)

### (2) 指導内容・方法に関する課題

- ・教材開発が進み、音声は文字化されれば、子どもの学習に大いに役に立つと思う。(A)

- ・聴覚をよく活用している子でも、口話だけでは情報を受け取るのが難しいので、音声  
を認識して文字化し情報提供できる機器が開発されるとよい。手話も必要と思う。(A)
- ・発声・発語指導を進める上で、医学と科学の両面からの指導根拠が不足しているの  
ではないかと感じる人が多い。(A)
- ・厳しいだけではいけないが、子どもの成長には身に付ける時期というものがあり、そ  
の時期を逸すると倍以上の時間と労力がかかる。発音や読話などに関しては、少々の  
厳しさをもって指導することも大切だと思う。(E)
- ・中学校では、学力をつけること、生活指導が大切であるし、高校入試のことも不安に  
思う。(C)
- ・中学校の校内通級として、特定の教科では取り出して個別指導をする。この点は生徒  
にとって利点である。そのため、難聴の生徒が一つの学校に集中することがある。そ  
れをどう考えればよいか。(G)
- ・5年生になり、「算数」と「理科」は交流学級で授業を受ける。その際、難聴学級の  
担任が付いて補助指導を行う。(A)
- ・高度難聴児の通常学級での情報保障が課題である。(G)
- ・難聴児の教育を考える場合、指導内容や就学先の選択の幅等を踏まえると、固定制と  
通級制の併設がふさわしい。また、センター校方式で難聴児の集団があることも重要  
である。(J)
- ・現在の指導においては、専門的な指導(構音指導、吃音指導)よりも、通常学級での  
支援や教科補充など、一般の教育領域の指導が増えている。(B)
- ・純粋な構音障害は別として、「ことばの指導」にはこれといったマニュアルがないし  
生活全般にかかわることだから、様々なアプローチがある分だけ、かえって指導が難  
しい。(F)
- ・来年度の週五日制実施に伴い、時間割の組立がますます難しくなってきた。特にグル  
ープ学習の時間が確保しにくい。(E)
- ・総合的な学習の時間の導入や各学校の変則的な時間割の作成等により、決まった曜日  
の決まった時間での通級が難しくなっている。(J)

### (3) 研修に対する課題

- ・せめて1年ぐらい研修する機会があつて、その後専門職として配属されるようになら  
ないものか。(F)
- ・親の悩みを聞き、親の心の負担を軽くするためには、幼児教育の専門としての立場も  
大切だと思う。「教室」の担任になる前に、2～3か月の研修の場が必要である。(I)
- ・LDやADHDの子どもに対応するための研修を義務づけてほしい。(F)
- ・今後ますます通常の学級では配慮の必要な子どもが増えていく。それに伴って、こと  
ばの教室も多様なニーズに応えられる専門性が必要になる。(F)
- ・初任者の研修も大切だが、経験を積んだ者への研修も必要である。(I)
- ・町又は郡に一つしか教室がないので、言語障害教育担当の教師同士の交流ができない。  
定期的に研修できる機会がほしい。(F)

### (4) 学級や教室の運営に対する課題(連携も含む)

- ・難言教育の専門性ととともに、校内の一職員として、生徒指導、児童理解、教材研究等の  
知識や働きが求められる。言語障害教育を中心としながらも、その責任をバランスよく

果たすことが、「校内に位置付いて機能することばの教室」となるコツであると考える。

(B)

- ・この仕事は、専門性ととも、連携の教育であるので学級担任への理解啓発が大切である。(F)
- ・通級担当者と学級担任の話し合う時間が取りにくい。中には、通級等への関心のうすい教員もいる。また、医療機関との連携も取りにくい。(F)
- ・子どもが在籍している学校を自由に訪問できるようなシステムを作る必要がある。(F)
- ・地域で教室の知名度が低いので、パンフレット等を作りアピールしたい。(F)
- ・難聴独自の親の会がないので、親同士、子ども同士の交流がうまくいっていない。(A)

#### (5) 学校経営や理解啓発に関する課題(人事異動も含む)

- ・学校経営上、教室の運営が管理職により異なるので、通級制度について管理職が学習できるシステムがあるといい。(B)
- ・ことばの教室が学校教育の中でどのようなことをするところなのか、皆さんにもっと理解してもらう必要がある。(B)
- ・毎年、担当者が3年単位程度で入れ替わる。専門職として認められるようになるといい。(F)
- ・校内人事で、担当する意志のない教員が配置される場合もある。専門性を重視してほしい。(F)
- ・担当者が短い期間で替わるため、どのような支援をすればよいのかよく分からないままに担当期間が終わってしまう傾向がある。(F)
- ・担当者の入れ替わりが激しく、通級指導を初めて経験する教員の数が増えている。経験者が担当できるようにしてほしい。(F)
- ・通級指導教室は学級ではないので、周囲の意識として最低レベルに扱われることがある。専門職としての地位を確立してほしい。(J)
- ・学校内でのバリアフリーに対する意識が十分ではない。特に難聴児については、いっさらか配慮してもらうことで、学習や学校生活で本人の理解できることが多くなると思われる。(E)
- ・側音化構音に対する家庭の理解が得られないケースが増えており、理解を深めるのに苦勞している。(F)
- ・学級数の増減や担当教員の入替わり等が、児童や保護者に不安を抱かせているのではないかという心配がある。(F)

#### (6) 制度に関する課題

##### ①対象児

- ・幼児の通級が認められ、中学校にも通級指導教室が設置されれば一貫した教育が可能になる。(I)
- ・吃音等は卒業までに改善しにくいことや、ことばの遅れの子は中学に行っても援助が必要なことから、中学校にも言語障害通級指導教室が必要である。(J)
- ・中学校の通級指導教室については、その担当者が学校の中で果たす役割が大きい。少し違った立場で子どもを見る目をもっていること、また「教室」が「非日常」としての場であることなどから、人間関係に疲れている生徒にとっては居心地の良い空間になっているように思える。(H)

- ・言語障害教育の対象児は今後どうなっていくのか。LDやADHDの子どもは、どこで指導すればよいのか。(J)
- ・情緒障害通級指導教室がないため、LD児が言語の教室に通ってくる。LD児も通級の対象にしてほしい。(F)
- ・知的な遅れ、高機能自閉症、LD、ADHD、学級不適応などの子どもが通級してきている。そのための幅広い研修や行政的対応が必要である。(F)
- ・特殊学級在籍で言語指導を受けたい子のケースは、対象児として認めてほしい。(F)
- ・個別指導の必要な子が多いので、通級指導教室が各校に設置されるとよい。(F)
- ・コミュニケーションに問題のある子の指導に対するニーズが高まっている。障害の種類を越えて通級できる教室がすべての学校に設置されるとよい。(J)
- ・対象児の受け入れや指導内容は、担当者の裁量に委ねられている。そのため、学校によって、受け入れや指導の形態が異なる。質的に横並びする必要はないが、最小限の統一した基準や見解があればよいと思う。(F)
- ・年々、通級指導教室へのニーズは高まっているが、様々な児童が通級するようになり、通級指導教室は「なんでも屋」になりつつある。通級指導教室としての性格を打ち出すべきではないかと思う。(F)
- ・地域に発達センター的な相談機関や情緒障害学級が設置されると、ことばの教室のあり方(指導内容)が整理されると思う。(F)

## ②指導時間

- ・指導時間については、1人8時間が上限となっているが、進学を目指す生徒には、10～12時間が必要である。(G)
- ・通級してくるのに要する時間が1時間とか2時間かかるということは、すごく大変かつ無駄な時間だと思う。増級並びに巡回指導の導入等、予算面の整備が課題である。(J)
- ・午前中の時間割の空いているところを、幼児の時間として、ことばときこえの両方の子どもに対応しているが、これらの取り組みが認可外であることは残念である。(F)

## ③教員配置

- ・現在は児童9名で2学級あり、4学年にわたっているため2学年ずつ2人で担当しているが、来年は8人になり1人で4学年にわたる子どもを担当することになる。人数もだが、学年数も考慮して定員の枠を決める必要がある。(A)
- ・非常勤講師2名(週4日で1日当たり指導3時間、教材研究2時間)が配置されたが、今の通級指導の実態には合いにくい。(J)
- ・在籍制であれば1名でも教室が開設されるが、通級制度では10名程度いないと開設されない。開設されても担当者の配置基準が不透明で疑問が多すぎる。(B)
- ・通級による指導の定数が明確でないため、一人の担当者が20人を抱え込むこともある。(J)
- ・第7次の改善計画では、通級指導担当教員の加配枠がなくなり、開設が困難になった。(J)
- ・互いに相談したり研修したりできるように複数担当にしてほしい。(F)
- ・年度途中からの入級者が多く、年度当初の子どもの数とは異なる。指導のための順番が来るのを待ってもらっている状況で申し訳ない。指導者を複数にしてほしい。(F)
- ・担当者が加配という形のため、何年間続けられるのかその身分が不安定である。(F)

#### ④予算や免許

- ・予算面でせめて固定（特殊学級）並みの措置をしてほしい。（F）
- ・専門性を確実にするため、研修を充実するとともに難言学級担任の免許を早急に実現させるとよい。（E）
- ・難言教育にかかわる教員免許が設定されるという話が出ているがどうなるのか。（J）

#### ⑤「言語聴覚士」との関連

- ・S Tの資格ができたが、教育現場では、やはり教職経験のある人がことばの指導をした方が、広い視野で子どもをとらえることができる。（B）
- ・将来的に、言語障害児教育は学校で行われるべきなのか。教員は専門性が十分ではないので、むしろ言語聴覚士に治療していただいた方がいいのではないかと。（B）
- ・医療機関やS Tとの連携が大切である。通級指導教室へのS Tの配置若しくは定期的な派遣、担当者のS T資格の取得などが必要である。（J）
- ・今後は、言語聴覚士の通級指導への登用が進んでいくのか。（F）

#### ⑥付き添い

- ・仕事があり送迎が難しい家庭が多く、巡回指導をしてほしいという要望がある。（F）
- ・保護者は、子どもの送迎を負担に感じたり、仕事をもっていたりするため、子どもに通級指導を受けさせることをあきらめるケースもある。（F）

#### (7)その他

- ・財政的に厳しい中、難聴児の指導の場については、幾つかの市町村や区が共同で運営できるようにするべきである。（G）
- ・地域のニーズに応えるため、担当者の勤務の位置付けを明確にした上で、巡回指導を促進してほしい。（J）
- ・通級指導教室の担当者は学校の職員であるが、その仕事は、行事との関係で学校全体の動きと合わない場合が多い。不登校の子を対象とする教室のように、通級指導教室は学校とは別組織のものになった方がよいと思う。（F）
- ・小学校の組織上、実態のつかみにくい「教室」という立場ではなく、独立したリソースルーム的な教室として運営されるべきである。（F）
- ・通級に対する幅広いニーズに応じていくようにするため、「個別学習支援教室」のように変えていくことも考慮すべきである。（J）
- ・専門の相談員をおいて、通級担当者を指導してほしい。（F）
- ・関係機関の連携を促したり、必要な情報を提供したりできるように、地域にコーディネーターが必要である。（F）
- ・難聴児が在籍する学校に難聴特殊学級が設置される。そのため、小規模学級が多くなる。それらのネットワークの中心的役割を聾学校が果たしてほしい。（A）
- ・将来的には、聾学校と通常の学校が同じ敷地内にあり、交流が密に行われるとよい。（C）

## 第二部

難聴・言語障害教育の充実に向けて

# 自由記述を通して見えること

宍戸 和成

(聴覚・言語障害教育研究部)

## 1. 分析の視点

「自由記述」については、難聴・言語障害教育の担当者がその現在及び将来について、日ごろ感じていることや意見等を自由に記述してもらうために設けた。担当者の記述を以下のように大きく七つの項目に分けて分析し、難言教育の現状や課題を検討した。

## 2. 結果の概要

### (1) 現状認識

通級による指導は平成5年に制度化が図られ、本調査が実施された平成13年度で9年目を迎えた。その間、小・中学校については、第6次教職員配置改善計画が実施され、通級担当教員が各学校に配置されるなどして、徐々にその制度が全国に行き渡ってきた。

こうした状況において、通級による指導に対しては、「効果的なシステム」あるいは「やりがいを感じる」など、一人一人の子どもや保護者に適切に対応できることに対する担当者の肯定的な意見が見受けられる一方、「言語障害児だけでなく、学級集団に適応できない子や授業についていけなくなった子どもの通級希望が増えている」など、通常の学級で様々な課題を抱えている子どもへの個別対応を希望する教職員や保護者の意見が見受けられるなど、通級による指導の新たな展開を期待する声もある。

また、地域差があるゆえと推測されるが、通級による指導が校内や地域で「真に理解されていない」という意見もあり、継続的に教職員同士の相互理解を図る取り組みが望まれている。

### (2) 指導内容・方法に関する課題

難聴学級・教室と言語障害学級・教室とでは、課題に違いが見受けられ、難聴関係についての意見が多かった。音声の「文字化」による情報提供や通常の学級における「情報保障」についての指摘があり、難聴学級の担任が、通常の学級での指導の際に傍について補助指導を行うような取り組みも紹介されていた。また、中学校では、「取り出して個別指導」を行うなど、「学力」の向上や「生活指導」が課題となっていること、「固定制と通級制」のいずれが難聴児の教育を進めていく際に適切かという課題も見受けられた。

一方、言語障害学級・教室においては、「通常学級での支援や教科補充」に関する指導が増えているという指摘があり、これまでことばの教室等で実践されてきた内容とは異なることも求められている現状が推測される。

なお、通級による指導については、完全学校週五日制の施行に伴い、土曜日に行っていた教育相談ができなくなったことや総合的な学習の時間の導入によって各学校が「変則的な時間割の作成」になったことなどにより、通級指導教室の「時間割の組立」が難しくなったことなどの新たな課題が見受けられた。

### (3) 研修に対する課題

通級による指導は少ない指導時間で最大限の指導効果が求められる教育の形態であることから、教室を担当する前に「1年ぐらい」あるいは「2～3か月」の専門的な指導にか

かわる事前研修が受けられるようにすることを希望する意見が多数あった。また、小学校の言語障害通級指導教室においては、「LDやADHD」の子どもや通常の学級で「配慮の必要な子ども」に対応するための研修希望が見受けられた。平成14年10月の「今後の特別支援教育の在り方について」の中間まとめで指摘されているように、通常の学級に在籍する障害の軽い児童生徒への教育的対応が進められていくとすれば、通級による指導の形態の見直しも含めて、担当者の専門性の向上により一層努めていく必要がある。

#### **(4) 学級や教室の運営等に対する課題**

通級による指導は「連携の教育」であることから、学級担任等との連携を図るためには「話し合う時間」の確保や「自由に訪問できる」システムの構築が必要であるという意見が見受けられた。言語障害通級指導教室で指導あるいは教育相談等を行っている子どもの実態が多様化している中で、個々の子どもに適切な対応を行うためには、在籍学級担任等との連携の在り方について工夫していくことが大切である。

#### **(5) 学校経営や理解啓発等に関する課題**

学校経営上の課題としては、管理職による通級による指導の理解やそれに呼応した人事異動上の配慮を望む声が多かった。「担当者の入れ替わりが激しく」「児童や保護者に不安を抱かせている」という意見もあり、担当者の指導等に対する保護者の信頼がなければ、制度自体の衰退を招きかねないと危惧された。

#### **(6) 制度に関する課題**

通級による指導が制度化され、10年近くの歳月が経ち、当初想定された仕組みと現状との齟齬が見受けられる。そこで、「対象児」「指導時間」「教育配置等」「予算や免許」「言語聴覚士との関連」「付き添い」の六つの視点を設けて記述内容を分析した。

対象児については、情緒障害通級指導教室の設置が少ないことなどの影響によるのか、言語障害通級指導教室にLDやADHD、高機能自閉症の子どもが通ってきている実態が見受けられ、こうした実際的な対応を制度的に裏付ける必要がある。また、幼児の通級を制度的に認めたり、中学校の通級指導教室を増やしたりするなどして、「一貫した教育」が可能になるような配慮を望む声も見受けられた。

指導時間については、中学校の難聴通級指導教室の場合、週当たり8単位時間では十分な指導ができにくいという意見もあり、障害種別に関係なく一律に規定していることの改善も必要であろう。

教員配置については、通級による指導の普及による対象児の急激な増加に教員配置が追いつかない現状が見受けられる。非常勤講師の配置などによる工夫もなされているが、その活用については課題も指摘されている。研修等を円滑に進めていくために、通級指導教室を複数担当にしていくことなどの工夫が望まれている。特殊教育については総合免許状の設置等が話題となっている。しかし、専門性の維持向上を図るためには、難言教育担当者向けに特化した免許状の創設等を望む声もある。専門性については、「言語聴覚士」の制度化に伴い、病院等と学校における対応の違いについて悩む意見も見受けられた。また、保護者による付き添いが困難なために通級をあきらめるケースもあるとの指摘もあった。こうした通級による指導を取り巻く状況の変化に適切に対応することも必要である。

#### **(7) その他**

通級指導教室が、単に言語障害や難聴の子どもの教育等を行うだけでなく、通常の学級で何らかの個別の教育的な対応を必要としている子どもへの指導や支援を行う機関として

位置付けられることを期待する声もあり、「特別支援教育」としての新たな施策が検討されようとする今日、これまでの通級による指導の実践に今後も期待する声を十分把握した上で、個々の子どもの教育的なニーズにできるだけ対応できる教育の場の創造が望まれる。

# いま きこえの教室で・・・

佐藤 正幸  
(難聴教育研究室)

## 1. 聴覚に障害のある子どもの教育的処遇

以前、文部省（現文部科学省）の提示した障害のある子どもの教育的処遇では、通級指導教室または難聴学級に入級してくる子どもは聴力が軽度、中度またはどんなに聴力の損失の程度が重くても平均聴力レベルが 100dB(HL)までとされており、それ以上の聴力の損失の程度の子どもたちは聾学校ということが言われていた。しかしながら、近年の状況をみると聴力の損失の程度による聾学校または通級指導教室・難聴学級の選択はほとんどなくなってきている。今回の調査でも多くみられたが、聴覚に障害のある子どもの居住地、保護者の希望、本人の希望などで選択していることが多く、特に居住地については聾学校が遠いため、本来ならば寄宿舎を利用するところが家族そろって暮らしたいという希望から聾学校を選択せず、居住地近隣の小学校・中学校の通級指導教室・難聴学級に通うケースが増えてきた。また、それと同時に聴力の損失の程度が重度及び最重度の子どもも入級してくるようになってきた。その意味で、聴力レベルによって聾学校及び通級指導教室、難聴学級を選択する意義は薄れてきている印象が伺える。

## 2. 聴覚に障害のある子どものコミュニケーションの多様化

前項に関連して聴力レベルによる選択の意義が薄れた今、以前のように通級指導教室及び難聴学級の子どもたちはコミュニケーションにおいて聴覚一口話を中心になるという図式は崩れてきた。今回の調査でもみられたように課題となっている事柄で、聴覚に障害のある子どもとのコミュニケーションでは手話が必須であるという記述がいくつかみられ、いかにわかりやすくお互いが楽にコミュニケーションできるようにするかということが今後の課題になりつつある。一方では、聴覚一口話中心の図式は崩れつつあるが、デジタル補聴器の開発などによる音環境の向上とともに聴覚活用について広い視点で改めて考え直すという動きもみられた（例えば、音声言語のみではなく様々な音環境にアクセスしてそれを教材にするなど）。これらを踏まえ、通級指導教室・難聴学級の担当教員はいかに子どもと手話、聴覚などのコミュニケーションメディアを通じて、通じあい、共感しあうかということも考えていく必要があるものと思われる。

## 3. 通級指導教室・難聴学級担当教員の専門性・研修

今回、課題となっている事柄に見受けられた担当教員の研修であるが、一部を除いて多くが1人担任のため、自分の専門性を高めるための研修に出られないという現状がある。そのため、例えば担当している子どもが今装着しているアナログ補聴器からデジタル補聴器に替えたいと希望しても研修などで新しい情報が得られないために即座に対応できないという事態が生じてきている。今後は、ある地域ではすでに始まっているがコンピュータネットワークの利用で常に居ながらにして新しい情報が引き出せるような環境作りが必要とされよう。

#### 4. 聴覚障害理解と援助

通常の学級に在籍する聴覚に障害のある子どもが増加してくる状況で、その子どもを取り巻く人々(共に在籍する聴児も含む)の聴覚障害理解の試みが各地でなされてきている。これは、コミュニケーション、補聴器、きこえの状態など一般論に留まらず、学級に在籍する聴覚に障害のある子どもを理解(聴覚に障害がある子どもでもそれぞれ違うこと)し、援助していこうという内容のものであり、今後、主な課題となっていくものと思われる。すなわち、それぞれの聴覚に障害のある子どもにとって、どのようなところで援助が必要なのか(例えば社会の時間に要約筆記が必要。水泳の授業など補聴器が無いところでの情報保障 他) というものである。

# 言語障害教育担当者の指導観を考える

牧野 泰美

(言語器質障害教育研究室)

## 1. はじめに

今回の調査の中で、言語障害児の指導について、「指導上重視していることがら」の記述を求める項目があった。その項目に対する回答の分析・検討を通して、全国の言語障害教育担当者（言語障害学級ないしは言語障害通級指導教室の担当者）が指導に際し重視している事項の類別・整理を行うことができたが、そこには担当者の持つ指導観（言語障害教育における担当者の理念）が少なからず反映されていると考えられる。ここでは、その箇所の調査報告をもとに言語障害教育担当者の指導観について考えてみたい。

## 2. 回答記述に見られる言語障害教育担当者の指導観

調査報告においてまとめられている「指導上重視していることがら」の回答記述の分析・検討から、記述に表れている、あるいは含意されている言語障害教育担当者の指導に関わる考え方を、概ね以下のように分類することが可能であろう。

- I. 言語障害の改善や言語能力の向上を指導・支援の中心におく考え方
- II. 子どもの全体像、個性、内面等に注目して、それらの安定ないし伸張を図ることを指導・支援の中心におく考え方
- III. 担当者と子どもとの関わりや、子どもと周囲との関わり、コミュニケーションを豊かにすることを指導・支援の中心におく考え方
- IV. 子どもの生き生きとした暮らしの実現を指導・支援の中心におく考え方

これらは、現在の我が国の言語障害教育担当者が持つ代表的な指導観を表していると考えられる。各言語障害教育担当者は、個々の子どもに柔軟に対応しながらも、あるいはいくつかの理念を持ち合わせながらも、多くは上記のいずれかを自分の理念の中心として意識していると推測されよう。

## 3. 言語障害教育担当者の持つ指導観の背景にあるもの

言語障害教育担当者が持つ指導観の背景として、以下のような事項が影響していることも考えられる。担当者の指導観を捉えるに際して、充分考慮することが必要であろう。

### (1) 担当者が指導対象としている子どもの実態

例えば、対象としている子どものほとんどが、その障害状況が改善可能と考えられる教室の担当者の場合は、当然、障害の改善を意識した指導が行われやすい、といったように、子どもの実態が指導に関する考え方に多分に影響していると考えられる。

### (2) 担当者のそれまでの研修の状況や、周囲先輩の考え方

担当者がどういった考え方の師・先輩に学んだか、どのような研修を受けたかによっても、多分に影響されていると考えられる。

### (3) 地域の言語障害教育のあり方、考え方

地域の言語障害教育の状況、地域の考え方に影響されていることも考えられる。例えば、

地域の医療機関等、他の資源との関係、そしてその中で担うその教室の役割といった事項、また、地域の言語障害教育担当者で組織する研究会の方向性等も、その地域の一担当者の考え方に影響を与えられられる。

#### (4) 保護者や子ども自身の願い

保護者の考え方や願い、子ども自身の願い等も指導に対する考え方に影響を与えられられる。

#### (5) 担当者の校内における状況

担当者が、校内の様々な仕事、関係の中でどのような状況におかれているか、あるいは管理職の求める事項、といった、担当者をめぐる様々な校内事情も関与していると考えられる。

#### (6) 地域の文化・風土・歴史等

例えば、周囲社会の「ことば」に対する寛容さの違い、生活習慣の違いなど、地域の持つ文化・風土に影響を受けることも考えられる。

#### (7) 担当者自身のそれまでの教員経験、人生観等

担当者がそれまでの教員歴の中で、体験し感じてきた事柄や、あるいは、担当者の人生観等に影響されていることも考えられる。

### 4. 指導観の対立を超えて

以上に指導上重視していることに関する回答記述から、そこに見られる指導観（Ⅰ～Ⅳ）と、その指導観に影響していると思われる事項（(1)～(7)）について考えてみた。

ことばに何らかの障害（構音の不明瞭、発話の非流暢性、言語発達の遅れ、等）のある子どもに関わる言語障害教育は、それゆえ必然的にその障害の改善に向けた言語指導（いわゆる言語治療）を主要な仕事にしてきた。その積み重ねの中で、個々の子どもの障害状況の改善に向けて様々な実践・研究が行われ、近年では、この調査の「指導上重視していること」についての報告や、上記の指導観（Ⅰ～Ⅳ）からもわかるように、子どもの障害という部分のみを見るのではなく、子どもの全体を見ながら教育的関わりをしていくことの重要性が主張されたり、障害があっても自信をもって暮らしていくといったことに向けての支援もなされるようになってきている。この流れの中で、障害の改善を目指す指導観と、障害があっても充実した暮らしの実現を目指す指導観がともすれば対極におかれ、対立軸にされてきた傾向がある。前者は、障害の改善によって解決することは多く考えられるし、そのために専門性を磨くこと、有効な指導法（治療法）を追求していくこと、治るはずの障害を確実に治せる技量を身につけること等の必要性を主張し、後者は、治るのか治らないのか分からない障害、治りにくい、さらには治らない障害のある場合に、改善を目標に努力するのみではその子どもの暮らしの充実は図れないことから、障害があってもいかに生き生きと過ごせるかといった視点に立った支援の必要性、さらには、障害と上手につきあっていくことの重要性等を主張してきた。同時にこれらの主張は、障害の改善を目指す指導観には、障害を、あるいは障害のある状態を問題とか劣ったこととして、いわばマイナスイメージで捉えられやすい危うさを、障害があっても充実した暮らしの実現を目指す指導観には、言語に関する専門性が軽視されかねない危うさをはらんでもいた。

筆者は、これらの指導観は決して対立するもの、対極にあるものではなく、個々の子ど

もの生活世界の中での暮らしにくさの軽減・払拭、さらには暮らしやすさの実現（その子がより暮らしやすくなること）という大枠の目標に包含されるものではないかと考える。言語症状の改善によってそれが果たされることもあり、その場合には、その子どもがより暮らしやすくなるよう支援する意味で、言語症状の改善を目指した指導は必要なことと考えられる。しかし、言語症状が改善しても暮らしやすくならなければ、さらに別の視点からの支援が必要ということにもなる。あるいは言語症状の改善は難しいが、生き生きとしたコミュニケーションを培うことでより暮らしやすくなるということもある。本稿で整理した指導観は、全て、個々の子どもの暮らしやすさを目指すための視点という位置づけも可能であり、そのような捉えが、指導観の単なる対立を解消し、個々の子どもの暮らしにくさの払拭、暮らしやすさの実現に向けて、様々な方向から個に応じた指導を考え、実践していくことにつながるのではないかとと思われる。

## 5. おわりに

本稿では、言語障害教育担当者の持つ指導観について考えてきた。現在、特殊教育、特別支援教育は、大きな変革期を迎えており、言語障害教育に限って見ても、どのような状況になるのか明確ではない。いわゆる言語障害に限定した学級・教室経営が続いていくのか、それとも様々なニーズを抱える子どもを広く対象とした教室の中で言語障害の子どもを見ていくのか、地域の事情によっても様々であろう。しかし、どのような場においても、言語に障害のある子どもへの支援がなくなることはない。その子どもへの支援の担い手の一人として、どのように子どもを見ていくのか、担当する自分自身は何をしようとしているのか、その子どもとどんなことを共にしていくのか。このように、担当者として子どもを、そして自分自身を見つめる作業をしていく上で、本稿で述べてきたことが活かされるとしたら幸いである。

## 指導対象児の決定までのプロセスから見えること

松村 勘由

(言語器質障害教育研究室)

全国調査の結果から、指導対象児の決定に至るまでのプロセスについて整理してみると「悉皆調査によるスクリーニング検査をスタートにした流れの中で指導対象を決める方法」と「保護者の心配に対応する教育相談から始まる流れの中で指導対象を決める方法」に大別することが出来る。それぞれの方法を言語障害の特徴に関連させながらその在り方を考えてみた。

スクリーニング検査としては、就学時健康診断等での音声言語の検査が多くの地域で行われている。

就学時健康診断は、学校保健法によって定められた健康診断で、その目的は、就学予定者の心身の状況を的確に把握し、就学に当たって、保健上必要な勧告や助言と適正な就学を図ることとされている。検査項目と技術基準が同法施行令及び施行規則に定められている。音声言語に関して、施行令には「5. 耳鼻咽喉疾患 7. その他の疾病及び異常の有無」として定められ、施行規則には「七 耳鼻咽喉疾患の有無は、耳疾患、一中略一、口腔咽頭疾患及び音声言語異常等に注意する。」「十 その他の疾病及び異常の有無は、知能及び呼吸器、循環器、消化器、神経系等について検査するものとし、一中略一 呼吸器、循環器、消化器、神経系等については臨床医学的検査その他の検査によって結核疾患、心臓疾患、ヘルニア、言語障害、一中略一、の発見につとめる。」と検査の方法等が定められている。児童生徒の心身の状況を把握し、音声言語異常の発見に努め、保健上必要な勧告、助言を行う学校保健の立場からの取り組みである。

学校教育における教育相談は、各学校等の組織の中で行われ、その機能は多岐に渡っているが一般的には、①教育についての専門的な知識を持っている者が②心配なことがあるお子さんとその保護者を対象として③個々の子どもの状況を把握し子どもへの対応についての必要な情報を提供したり、助言したり、話し合いながら問題への気づきを促したり、時には、治療的な関わりを持ったりすることであるだろう。言語障害に関わる教育相談も通常こうした立場に立って行われることが多い。

このように言語障害に関わる教育的な対応については、(1)子どもの健康を管理する学校保健の立場からアプローチする立場と、(2)子どもの教育上の諸問題について相談を行う教育相談の立場からのアプローチが見えてくる。

言語障害は見えにくい障害である。話さなくては分からない。本人の困難さは周囲から理解されにくい場合も少なくない。保護者や担任が心配していない状態でも本人が困っていたり、辛い思いをしていることもある。

言語障害の受け止めは主観的な要素が多い。その状況を困ったことと見るかどうかは、個々人によって異なる。周囲の人が心配な状況と見ても本人や保護者がそれほど困ってはいないことも少なくない。

言語障害は治すことで問題の解決に導くことができる場合もあるが治らない場合も多い。言語障害は、コミュニケーションの障害である。したがって、子どもと周囲との相互の関係に生じる問題である。

こうした特徴を踏まえて、指導対象の決定に至るまでのプロセスについて考えてみた。

### **(1)子どもの健康を管理する学校保健の立場では**

子ども達の言語障害の状況をスクリーニングし、客観的に評価することで、支援が必要な子どもを発見し、どの子どもにも教育的に働きかけていく機会を与えることができる。

ことばの状態を視点に客観的な評価が行われるために、ことばの状態という言語障害の一側面に強い意識付けを行うこととなり、主観的な側面に目が行きにくくなる。結果として教育的な働きかけが、ことばを治すという一方向に限定される傾向が生じる。治らない場合は苦慮する。

### **(2)子どもの教育上の諸問題について相談を行う教育相談の立場では**

心配であることや困っていることを保護者が訴えて相談に訪れることから支援がはじまる。保護者の訴えやニーズに対応し、保護者の主体性を尊重し、相談や支援ができる。

言語障害の主観的な側面を重視した関わり方で、当事者の感じ方や考え方を尊重した支援を行うことができる。言語障害の主観的な側面に関わることで、状況によって様々な支援の可能性が広がる。しかし、保護者の問題意識がない場合には、子どもへの支援の機会が得にくくなる。

スクリーニングによる悉皆調査は、障害を見つけ出すということで、批判をされる。その主な視点は次のようなことであろう。自分で気づけばその時点で、相談をすればいいことで、そもそも困ってもいないのに大きなお世話である。言語障害は全て治るのであればいいが、治らないものを見つけ出して、否定的感情を喚起するのは人間的でない。教育的な配慮や働きかけが重要で、それは、日常の教育活動の中で行われるべきである。

しかし、スクリーニングによる悉皆調査は、児童生徒等の教育上の課題について保護者及び本人の認識に関心を深めるという大きな役割を果たしている。

教育相談によるアプローチは、気づかなかつたり、問題意識がない場合には、必要な治療や教育的働きかけを受ける機会を逃しやすいという問題点が生じる。

どちらの場合にも、利点と課題がある。利点を生かしながら、課題を克服して実施していくことが必要であろう。

どちらのアプローチにも共通に取り組まなくてはならないことは、言語障害に関わる理解啓発活動であろう。言語障害とその教育についての理解や啓発を日常的に丁寧に行う必要があるだろう。言語障害が適切に理解され、その対応の必要性や教育の意味を伝えていくことが重要であろう。それぞれの感じ方、考え方の違いを許容しつつ、言語障害についての正しい情報を伝えることが必要であろう。

人間尊重の立場から啓発活動を行うことが大切である。言語障害の治療という側面だけでなく、子どもの教育という視点で捉えた理解啓発が重要であるように思う。

# 通常の学級や他機関との連携のあり方を探る

小林 倫代

(言語機能障害教育研究室)

## 1. はじめに

難聴・言語障害学級や通級指導教室が、適切で効果的な指導を行うためには、通常学級や他機関との連携が重要である。通級学級に関する調査研究協力者会議が報告した「通級による指導に関する充実方策について（審議のまとめ）」（平成4年3月）では、「在籍学級・学校等との連携の在り方」の中で、担当教員の職務の一環として以下のような内容をあげている。

- ・在籍学級の担任や保護者等との間で定期的な情報交換
- ・通級の担当教員が、通常の学級の担任等に対して助言を行うこと
- ・他校通級の場合には、通級の担当教員が定期的に在籍校を訪問すること
- ・盲・聾・養護学校及び特殊教育センター等との協力体制の維持

また、平成14年度から施行されている盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部指導要領には「家庭、児童福祉施設、医療機関等との連携を密にし、指導の効果をあげるよう努めること」と記され、さらに自立活動の項には「児童又は生徒の障害の状態により、必要に応じて、専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めるなどして、適切な指導ができるようにするものとする」と記されている。

これらの方針と今回の調査結果からみえてくる現状を照らし合わせ難言学級・教室における連携のあり方を探る。

## 2. 通常学級との連携について

小・中学校学習指導要領において「障害のある児童（生徒）などについては、児童（生徒）の実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫すること。特に特殊学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと」と規定されている。

今回の調査結果でも実際に、難言教育担当者と通常の学級の担任とは何らかの手段で連絡を取り合っている現状が明らかになった。その手段は、口頭が一番多く、次いで電話、連絡帳の順であった。なかにはメールでやりとりしているという回答もあり、情報化社会の広がりを感じさせられた。しかし、難言教育担当者と通常の学級の担任とが直接顔を合わせて話し合う機会として、「難言教育担当者が通常の学級を訪問し授業参観する」は約6割、「通常の学級の担任が難言学級・教室を訪問する」は約5割の実施状況である。児童・生徒の指導内容や様子を伝えることはできていても、相互に共通理解しながら子どもを支えていくという密度の濃い連携には至っていないことが予想される。

「難言教育担当者が通常の学級を訪問し授業する」と回答したのは、全体の約2割であるが、授業をしているのは、難言併置あるいは、難聴の学級・教室の担当者が多く行っている状況が明らかになった。これは、担当者が複数配置されているため担当者が動きやすいという条件があることが予想される。また、難聴学級・教室の担当者が通常学級で授業を行っているという回答した実態は、難聴児とともに通常学級に入り難聴児の聞こえに対する

配慮をしていたり、TTとしてクラスの授業に参加していたりするという回答が多かった。さらに最近では総合的学習の中で、担当者が通常学級に出向き、障害理解の授業を行っていることも考えられる。

いずれにしても難言教育担当者は、通常学級の担任と連絡をとる努力をしているが、時間的、物理的（例えば1人担任）な制約があるために密度の濃い連携には至らない現状がある。この状況の打開には難言教育担当者は、この教育に対する管理職の理解を求めると共に校内の教員の理解も深めていく必要がある。上述した障害理解の出前授業などを行っていくことは学校内での難言教育の理解も図られていくのではないだろうか。

### 3. 他機関との連携について

通常学級や家庭の他に難言学級・教室が連携を図っていく機関として、教育機関、保健医療機関、福祉機関等があげられる。教育機関としては、教育相談センターや特殊教育センター、総合教育センター、幼稚園・聾学校・養護学校・(在籍)小中学校等である。保健医療機関としては、保健センターや病院の耳鼻科、形成外科等である。福祉機関では、療育センター・幼児通園施設・児童相談所・保育所等が考えられる。これらの機関は、調査結果の中でもあげられており、連携の程度に差があるものの、他機関との連携を図っている実態が明らかになった。

しかし学校以外の機関との連携における課題として調査結果からは、「地理的・人的課題」「手段の課題」「制度の課題」「経済的課題」「時間的課題」「調整の問題」「情報の扱い方の問題」等に整理された。

他機関に出かける際、出張扱いにならないなどの「経済的課題」や勤務時間内では理解が得られず交流等を定期的・継続的に行う時間の確保ができないなどの「時間的課題」は、学校内の状況や管理職の考え方が変わることで、解決される課題が含まれているように思われる。さらに、経済的・時間的な課題が解決することに伴い、電話だけ、文書だけでは伝わらないというような「手段の課題」も解決に向かうことが考えられる。通常学級との連携をベースに校内全体に難言教育の理解を進めていくことが大切であろう。

また、専門の医療機関が遠方で、それらの情報が少ないというような「地理的・人的課題」や行政としてのバックアップが欲しいなどの「制度の課題」は、地域の実情によってその課題や内容が異なってくることが考えられる。先輩教師や保護者から情報を得たり、地域を回って情報を得たり、インターネットで情報を収集したりして、その地域における関係機関マップを作成してみることは、地域をあらためて見直す機会になるだろう。このようにして地域や人とのつながりを作っていくことが可能になるのではないだろうか。

他機関の職員と教員との意見が食い違い、保護者との話し合いが難しくなることがあるというような「調整の問題」と、子どものプライバシーを考慮するとどこまで話したら良いかわからないという「情報の扱い方の問題」は、上述してきたような周囲の環境を整えることでも解決は難しい問題である。しかし、個人のプライバシーの保護と情報の共有は相対立するものでもない。他機関との情報の共有が子どもの教育にとって有効であるならば、両者の信頼関係の中で情報を共有し、それぞれの支援の在り方を検討していくことに発展させていくことも可能であろう。

「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」(平成14年10月)では、特殊学級や通級による指導の担当教員は、教育上必要となる関係機関との連携・調整のための

コーディネータ的な役割を担うことを期待されている。このような役割を果たすには、専門的な知識を高めるとともに人間関係を豊かに結んでいくことができるような人間性を磨いていくことが重要である。

#### 4. おわりに

地域社会の中には、難聴・言語障害教育を支えるさまざまな機関がある。これらの機関と難聴・言語障害学級・教室が友好的かつ効果的に連携するためには、まず相手先の状況を知るとともに、難言学級・教室のことも知ってもらうことが大切である。たとえば、相手先が通常学級であれば、その学級に在籍している子どもたちの様子や雰囲気、担任の教育観や学級経営の方針等を知ることである。また、学校以外の専門機関であれば、その業務内容や専門分野での取り組みを知ることである。そして難言学級・教室の役割や指導内容、さらには難言学級・教室でできることの限界も含めて先方に伝えていくことが大切である。このようにお互いに知り合うことから連携はスタートする。知り合うことを通して相互の信頼関係を築き上げ、その信頼関係を維持できる教師や専門家の間ではじめて、子どもに関する情報を伝え、相互に理解協力し、役割分担し、連携して、一人の子どもを支援していくことができるのではないかと思う。

# 幼児の指導に求められるもの

久保山 茂樹

(言語機能障害教育研究室)

## 1. はじめに

今回の調査では幼児の指導について、指導の場の設置や幼児担当者の配置などに関する質問を新たに設定し、詳細に回答を求めた。調査結果からは、指導対象幼児の約3分の1が教育的サービスによる指導を受けていることや、指導の場の設置や幼児担当者の配置には地域ごとに多様な形態が存在することなどが明らかになった。本稿では、これらについて、地域における難言学級・教室の役割と、幼児担当者の役割について論じる中で検討し、幼児の指導の充実に向け提言したい。

## 2. 地域における難言学級・教室の役割

難聴や言語障害のある幼児への指導を行う機関としては、医療機関、保健機関（保健センターなど乳幼児健診やその後のフォロー事業を行う機関）、福祉機関（療育センターのような総合的な機関や、「母子通園施設」などと呼ばれる小規模通園施設などの機関）があげられる。現在、医療機関における難聴や口蓋裂等に対する医学的治療と初期のフォローや、市町村の保健機関における乳幼児健診とその後のフォロー事業（主に1歳半健診後のフォロー）までは、広く実施されている。問題となるのは、その後、すなわち3歳前後以降の幼児に、どの機関がかかわっていくかということである。筆者らの調査(久保山・小林 2000)では3歳前後に子育ての大変さが急増する。そうした年齢の幼児や保護者に対して教育機関である難言学級・教室はどのような役割を期待されることになるだろうか。地域における他機関の存在によって次の3種に分類を試みた。

①総合的な療育センターがある地域では、障害のある幼児のほとんどが療育センターを利用することとなり、難言学級・教室を利用する幼児はいないか、極めて少数であろう。

②総合的な療育センターはないが小規模通園施設があるという地域では、言語発達遅滞のある幼児はそこを利用することとなり、難言学級・教室は、それ以外の構音障害等の言語障害や難聴のある幼児に対しての役割が期待されることとなろう。

③療育機関が全く存在しない地域では、難言学級・教室は幼児の指導において大きな役割を期待されることとなろう。

現状では②③のような地域が大半である。さらに、難言学級・教室等教育機関が幼児の指導をしていない地域の子どもは①の地域まで出かけていくことを強いられていると思われる。今回の調査では指導対象幼児の3分の1にあたる1,326名が、幼児担当者のいない小学校で教育的サービスによって指導を受けていたが、こうした指導は、他に幼児の指導をする機関がない地域において、難言教育担当者の努力や管理職の独自の判断で行われているものと推察される。また、幼児担当者の職名が、「技師」等専門職名ではないものから「臨床言語士」等の専門職名まで非常に多様であったが、それは、②③のような地域において、幼児担当者の配置への強い願いから生み出された各地域の工夫によるものと考えられる。

以上のように、幼児の指導において難言学級・教室に求められている役割は、地域の他機関の存在やその業務内容によって大きく異なってくるのである。このことが、難言教育

における幼児の指導の実施形態を多様なものに行っていると考えられる。

### 3. 幼児担当者の役割

次に、実際に指導を行う幼児担当者の役割について以下に4点抽出し、特に幼児の指導に特徴的なことについて、記述内容をもとに述べる。

#### (1) 子どもへのかかわり

記述内容には、学齢前に障害状況を改善することを念頭に置きながら指導している場合と、学齢期まで一貫してかかわれることを想定して指導している場合とが見られた。前者は入学前に改善することで自信を持って入学できることなどを、後者は学齢期までを含めてゆったりとかかわれることなどを、それぞれ利点として記述していた。両者の違いは大きいように見えるが、どちらも子どもと早期に出会ったことを生かす視点を持ち、見通しを持ってかかわる点では共通である。こうしたことは、子どもや保護者の安心感や信頼感にもつながると思われる。

#### (2) 保護者への支援及び保護者との協働

幼児担当者は、障害の告知直後の保護者に出会うことになる。このため、学齢期以上に保護者への支援を重視し、慎重な対応をすることが求められる。「保護者の気持ちを安定させることができる」や「(保護者が)子どものかかわり方を知ることができる」という記述からは、保護者を支援しつつ、協働しながら子どものかかわり方を探っていこうとする担当者の姿勢がうかがわれた。

#### (3) 幼稚園・保育園との連携

難言学級・教室を利用している子どものために連携が必要であるのはもちろんである。加えて、現行の幼稚園教育要領や保育所保育指針には、専門機関との連携が謳われており、地域の専門機関として難言学級・教室は期待されている。今回の調査でも幼稚園・保育園からの相談を受け入れている例が多数見られた。また、幼児担当者として幼稚園教諭や保育士が配置されている小学校が多いが、これは、連携を進める上で利点が多いと思われる。

#### (4) 福祉制度に関する情報提供

療育手帳や身体障害者手帳、特別児童扶養手当の受給、緊急一時保護や保育所の利用等、幼児期に重要な福祉制度があるが、これらについても幼児担当者は熟知しておく必要がある。幼児担当者として児童福祉課等に所属する職員を教育機関である小学校に配置することが見られたが、こうした職員の配置は福祉制度を活用する上で利点が多いと思われる。

## 4. おわりに

本稿では、幼児の指導における難言学級・教室の地域での役割や担当者の役割について調査結果に基づき検討した。池田(2002)は、「保護者が願っていることは、身近にある幼稚園や保育園に通いながら、必要に応じて身近なところで相談ができたり、指導を受けたりできる仕組みである」と述べている。その「身近なところ」としての役割を難言学級・教室に期待している地域があると思われる。学級・教室の機能拡大は担当者の負担増とつながるが、調査で明らかになった多様な実施形態の中には、地域の新規事業として実現可能なものも含まれているかもしれない。この調査結果が、幼児の指導の試行や、それを「仕組み」、すなわちシステムとして継続していくための一助となれば幸いである。

<文献>久保山・小林(2000)：障害児の早期からの教育相談における保護者対応．特殊研紀要  
池田寛(2002)：北海道における早期教育相談の歴史と通級による指導．科研費報告書

# 資 料

# 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 国立特殊教育総合研究所  
聴覚・言語障害教育研究部

## 記入方法について

- この調査は全国の傾向をみ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。回答においては下記の分類と名称にご留意下さい。尚、東京都の通級指導学級は 教室 とお考え下さい。  
学級・・・難聴学級、言語障害学級                      教室・・・通級指導教室
- 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。したがって「同一校に複数の学級や通級指導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・教室を合わせて記入することを原則としております。ただし、学級・教室運営の現状や回答のしやすさに応じ、学級・教室ごとに別の用紙に記入することは差し支えありません。この場合、恐縮ですが、この用紙をコピーして使用して下さるようお願いいたします。
- 記入は、平成13年9月1日現在 で、お願いいたします。  
返送は、平成13年9月末日 を目安に、同封の返信用封筒にてお願い致します。

ご不明の点は、下記までお問い合わせください。

国立特殊教育総合研究所 聴覚・言語障害教育研究部

電話：0468-48-4121（内315） Fax：0468-49-9819

電子メール：kuboyama@nise.go.jp

担当 小林倫代 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・政令指定都市でお書き下さい。

都・道・府・県・市

### A-2 記入学級・教室、担任者数

(1)学級・教室や担任者の数について、該当する欄に数字をお書き下さい。

小学校	学級数	担任者数
難聴学級		
通級指導教室(難聴)		
言語障害学級		
通級指導教室(言語障害)		

中学校	学級数	担任者数
難聴学級		
通級指導教室(難聴)		
言語障害学級		
通級指導教室(言語障害)		

幼稚園等	担任者数
幼稚園のきこえの教室	
幼稚園のこぼの教室	
上記以外の幼児の教室	

どのような教室(親の会が運営、福祉と共同運営など)か記入してください

(2) 次の各項目に該当する担任の人数を記入して下さい。

- ・正式採用の教諭・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・人
- ・期限つき・臨時採用の講師等・・・・・・・・・・・・・・・・人
- ・その他(例：言語聴覚士、保育士、指導員など) ( ) 人

(3) 学級・教室の通称(〇〇小ことばの教室など)がありましたら記入して下さい。

### A-3 指導対象児童・生徒数

平成13年9月1日現在実際に指導している全ての幼児・児童・生徒について人数を記入して下さい。

	難聴学級・言語障害学級		通級指導教室	
	在籍している子ども	それ以外の子ども	対象児として計数している子ども	それ以外の子ども
難聴				
言語障害				
その他				

区分	週1回以上の定期的指導					その他の指導				
	幼児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生 以上	幼児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生 以上
難聴	60dB未満									
	60dB～79dB									
	80dB～99dB									
	100dB以上									
	不明									
言語障害	構音障害									
	口蓋裂									
	吃音									
	言語発達の遅れ									
その他										

注：この表では統計処理上児童・生徒1人について1障害に該当するものとして記入して下さい。  
難聴の場合、表中数字(dB)は良耳の平均聴力レベルを記入して下さい。

上記の表の全ての子どもについて下記の診断を受けている子どもの人数を記入してください。

学習障害 人 注意欠陥/多動性障害 人 自閉症 人  
 高機能自閉症 人 アスペルガー症候群 人

### A-4 指導形態別児童・生徒数

A-3で記入したすべての子どもの指導形態について障害別に分類して人数を記入して下さい。

	自校の子どもで			他校から通っている子どもで			巡回指導を受けている子どもで	
	主に難言 学級・教室	主に他の 特殊学級	主に通常 の学級	主に難言 学級・教室	主に他の 特殊学級	主に通常 の学級	主に他の 特殊学級	主に通常 の学級
難聴								
言語障害								
その他								

注：「主に難言学級・教室」とは、主に難言学級・教室で指導を受けている場合を指します。  
 「主に他の特殊学級」とは、主に知的障害学級等、他の特殊学級で指導を受けている場合を指します。  
 「主に通常の学級」とは、主に通常の学級で指導を受けている場合を指します。

# 調査項目 B 指導内容・方法

## B-1 指導形態など

(1) 指導形態（教室の原則として、該当するもの1つの記号に○印をして下さい）

- a : ほとんど1対1の指導である
- b : 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
- c : ほとんど小グループによる指導である
- d : 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
- e : その他 \_\_\_\_\_

(2) 指導時間（それぞれに該当する人数を記入して下さい）

指導している子ども全員について、この教室での指導時間が

- a : 主に、通常の学級等の授業終了後である子ども ..... 人
- b : 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
- c : その他 ..... 人

## B-2 難聴児の指導について

(1) 聴覚管理や補聴器の調整について

① 設備・備品について、現有する備品に○印をして下さい。

- オーディオメータ
- 騒音計
- 音場聴力検査装置
- 補聴器特性検査装置

② 聴覚管理や補聴器の調整について、該当するものに○印をして下さい（複数回答可）。

- 専門家に依頼している
  - どこの専門家ですか →  医療機関
  - 療育機関（難聴幼児通園施設等）
  - 聾学校
  - 大学・研究所等
- 教室で行っている
  - どれを実施していますか →  聴力検査
  - 音場における聴力検査
  - 補聴器の特性検査
  - 補聴器フィッティング
- 保護者に任せている
- 補聴器会社に依頼している
- その他

(2) 指導上重視していることがらを記入して下さい。

(3) 指導上課題となっていることがらを記入して下さい

## **B-2 言語障害児の指導について**

(1)指導上重視していることがらについて記入して下さい。

(2)指導上課題となっていることがらについて記入して下さい。

## **B-3 「その他」の子どもの指導について**

(1)現在指導中の「その他」(A-3)の子どもについて、障害状況の概略を記入して下さい。

(2)「その他」の幼児・児童・生徒の指導上課題となっていることがらについて記入して下さい。

## **B-4 個々の子どもの指導計画（個別の指導計画）の立案について**

(1)個々の子どもの指導計画に記載されている項目の概略を記入して下さい。

(箇条書きで結構です。例：児童の実態、長期の指導目標、など)

(2) 指導計画立案に至るまでの具体的な作業の内容について記入して下さい。  
(図示、箇条書きでも結構です。例：保護者との面接、知能検査、など)

(3) 保護者の意見を反映させていますか。反映させている場合、その方法について記入して下さい。

(4) 新学習指導要領になって、個別の指導計画の立案・展開の仕方に変化がありましたか。

※個別の指導計画の立案・展開にあたって使用している用紙がありましたら、調査用紙とともにお送り下さい。

## **調査項目 C 学級・教室の経営等**

### **C-1 指導対象児の決定・指導終了の決定について**

(1) 指導対象児をどのように決定していますか。

(2) 指導終了の決定の基準、方法について記入して下さい。

## C-2 学級・教室の経営上課題

学級・教室の経営上課題になっていることがらを3点まで記入して下さい。

- ・
- ・
- ・

## C-3 通常の学級や他機関等との連携について

(1) 下記のうち行っていることすべてに○印をつけ、具体例を記入して下さい。

- a : 難言教育担当者と通常の学級の担任とが連絡を取り合う  
(連絡帳で・電話で・口頭で・その他) )
- b : 難言教育担当者が通常の学級を訪問し授業参観する  
(具体例: )
- c : 難言教育担当者が通常の学級を訪問し授業をする  
(具体例: )
- d : 通常の学級の担任が難言学級・教室を訪問する  
(具体例: )
- e : 通常の学級の子どもが難言学級・教室を訪問する  
(具体例: )
- f : その他

(2) 校内で、校務分掌など、難言教育以外に求められている役割にはどのようなものがありますか。

(3) 上記(2)で記した役割についてどのようにお考えですか。

(4) 難言学級・教室が設置されていることが学校にとってどのような意義や利点があると思いますか。

(5) 学校以外の機関（医療機関・福祉機関等）との連携において課題があればお書き下さい。

**C-4 幼児の指導について**（幼児の指導や相談をしている場合のみお答え下さい）

(1) どの時期（年齢または〇〇健診後など）から、どのような手続きで受け入れていますか。

(2) 幼児担当者について

① 幼児担当者（幼児の担当として配属された職員）はいますか。

・  いる（ 名） ・  いない（小学校教員が担当）

② 幼児担当者の所属は（例：〇〇幼稚園、△△町役場××課、□□村教育委員会）

③ 幼児担当者の職種は

・  幼稚園教諭 【 常勤（ 名） ・  非常勤（ 名）（週に \_\_\_\_\_ 回）】

・  保育士 【 常勤（ 名） ・  非常勤（ 名）（週に \_\_\_\_\_ 回）】

・  言語聴覚士 【 常勤（ 名） ・  非常勤（ 名）（週に \_\_\_\_\_ 回）】

・  その他（ \_\_\_\_\_ ）  
【 常勤（ 名） ・  非常勤（ 名）（週に \_\_\_\_\_ 回）】

(3) 幼児の指導や教育相談をする場の名称を記入して下さい。

（例：〇〇小学校幼児部、△△町幼児ことばの教室、特にない・・・）

(4) 幼児の教育相談や指導をする利点と課題についてのお考えをお書き下さい。

・ 利点

・ 課題

**C-5 中学生以上の指導について**（小学校で中学生以上を指導している場合に記入して下さい）

(1) 中学生以上の対象児・者をどのような手続きで受け入れていますか。

(2) 中学生以上の対象児・者の指導方法や内容について課題があればお書き下さい。

## C-6 保護者との連携について

(1) 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お書き下さい。

(2) 親の会活動について、該当するものすべての記号に○印をして下さい。

### ①親の会の組織について

- a: この学級・教室の対象児を中心とした親の会がある
- b: 他校の学級・教室と合同の親の会がある
- c: 現在、学級・教室としては親の会活動には関与していない

### ②親の会の運営について

- d: 保護者が主に活動を計画・運営し、教師は補助的な役割を果たしている
- e: 教師が主に活動を計画・運営し、保護者はこれに参加している
- f: その他 ( )

③親の会の運営等について課題があればお書き下さい。

(3) 保護者との関わりについて課題があればお書き下さい。

## 調査項目D 勤務・研修等について

### D-1 勤務について

現在の勤務時間や勤務内容などについて問題点があればお書き下さい。

### D-2 研修について

学級・教室の担当者全員について、大学等において難言教育に関する専門課程を卒業しているか、大学・研究所・センター等における難言教育に関する研修経験などについて下記に記入して下さい。

担当者	大学等での 専門課程（選択）	難言教育の 経験年数	難言教育を初めて 担当する際の研修経験	難言教育を担当 する中での研修経験
担当者A	【難・言・特・外】	___年___月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
担当者B	【難・言・特・外】	___年___月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
担当者C	【難・言・特・外】	___年___月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
担当者D	【難・言・特・外】	___年___月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
担当者E	【難・言・特・外】	___年___月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
担当者F	【難・言・特・外】	___年___月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
担当者G	【難・言・特・外】	___年___月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
記入例1	【難・言・特・外】	3年___月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
記入例2	【難・言・特・外】	9年___月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】

注：専門課程 【難：難言教育課程等、言：言語障害課程等、特：難言以外の特殊教育、外：特殊教育以外】

## 調査項目 E 自由記述

難聴・言語障害教育の現在・将来などについて感じていることをお書き下さい。  
また、その他にご意見がありましたらお書き下さい。

ご協力ありがとうございました。

下記に、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 13 年度～平成 14 年度 国内調査研究報告書  
全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査

---

平成 15 年 2 月 印刷・発行

編 集 聴覚・言語障害教育研究部

発 行 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

〒239-0841

横須賀市野比 5-1-1

電話 046 - 848 - 4121 (代)

Fax. 046 - 849 - 5563

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

---