

特教研 B-211

平成18年度

全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査

結果報告書

平成19年7月

独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

## 目次

### はじめに

I 目的及び方法	1
1. 調査の趣旨・目的	1
2. 方法	1
II 結果及び考察	3
A 基本的統計資料	3
1. 回収率	3
2. 学級・教室の内訳	3
3. 対象幼児・児童・生徒の内訳	4
B 指導内容・方法	11
1. 指導形態など	11
2. 指導について	11
C 学級・教室の経営等	18
1. 学級・教室の経営上の課題	18
2. 校内での役割について	21
3. 地域での役割について	22
4. 幼児の指導について	26
5. 中学生以上の指導について	32
6. 保護者との連携について	33
D 勤務・研修等について	38
1. 勤務について	38
2. 研修について	38
E 自由記述	42
おわりに	44

資料：調査用紙

## はじめに

これまで国立特別支援教育総合研究所では、障害種別に設置された研究部（聴覚・言語障害教育研究部）を中心に難聴・言語障害教育に関する基礎的なデータの収集を目的として、定期的に調査研究を実施してきました。このような調査は、過去6回（昭和48年、54年、60年、平成3年、8年、13年）にわたり、定期的実施されてきていました。調査結果はその都度、報告書にまとめられ、通級による指導の制度化など、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。

今回は、本研究所教育支援研究部の調査研究「特別支援教育にかかわるデータ収集」の一貫として、課題別研究「難聴・言語障害児を地域で一貫して支援するための体制に関する実際研究」と連携しながら平成18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、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。

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18年3月に通知のあった「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）」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「発達障害等について」「学級・教室の経営や校内の体制の変化」についてその実態を調査すると共に、課題別研究のテーマである「難聴・言語障害児を地域で一貫して支援する」ために難聴・言語障害特殊学級や通級指導教室が地域の中で果たす役割を明確にするために「卒業後の支援」「地域での役割」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。

調査にあたっては、別記研究協力者の貴重な知見を提供していただいたとともに、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きました。このように難聴・言語障害教育に関わる多くの方々のご協力によって、この調査が実施できたことに感謝いたします。

なお、「学校教育法等の一部を改正する法律」が平成19年4月1日から施行されており、「特殊学級」の名称は「特別支援学級」に変更されていますが、本調査は、平成18年9月に実施しているため、本報告では特殊学級と表記しています。

## I. 目的及び方法

### 1. 調査の趣旨・目的

本調査は難言教育の実態と成果や課題について検討することを目的として、昭和 48 年以来 5、6 年ごとに実施されてきた。難言教育に関する継続的な資料の収集や、実施時期ごとの状況に応じたトピックを設定した資料収集を行い検討してきた。

平成 8 年度は、「通級による指導」制度化の難言教育への影響や個別の指導計画のあり方を、平成 13 年は、盲・豊・養護学校学習指導要領改訂（平成 11 年）等を受けて「通常の学級や他機関との連携のあり方」「幼児への対応の実態」「個別の指導計画に関する実態」をトピックとした。

7 回目となる今回は、継続的な資料の収集・検討と、通級による指導の対象児の拡大や特別支援教育に関する法改正の難言教育への影響をみるために「発達障害等について」「学級・教室の経営や校内の体制の変化」を、また、課題別研究との関係で「卒業後の支援」「地域での役割」を明らかにすること等を目的とした。

### 2. 方法

#### (1) 調査対象

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

発送にあたっては、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会の協力により、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 18 年 8 月）』を使用した。

調査用紙の発送総数は、2,187 であった。

#### (2) 手続き

調査はすべて質問紙法で、郵送による調査用紙の発送・回収によって実施した。調査用紙の発送は平成 18 年 9 月 12 日に行い、同年 9 月末日を締め切りの目安として回答と返送を依頼した。実際には平成 18 年 12 月末まで返送があり、締め切り後の回答も全て集計の対象とした。

回答にあたっては、平成 18 年 9 月 1 日現在の実態を記入するよう依頼した。

#### (3) 調査内容

調査用紙は A 4 版 8 ページ（巻末に「資料」として掲載）で、以下の A～E の調査項目で構成された。

調査項目の作成、結果の分析及び考察にあたっては、研究協力者から貴重な知見をいただいた。

##### ・ 調査項目 A 基本的統計資料

A-1：所在地

A-2：学級・教室の設置状況や担任者数

A-3：指導対象幼児・児童・生徒数

- ・ 調査項目 B 指導内容・方法
  - B-1：指導形態など
  - B-2：指導について
- ・ 調査項目 C 学級・教室の経営等
  - C-1：学級・教室の経営について
  - C-2：校内での役割について
  - C-3：地域での役割について
  - 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

## 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 1,299 校・園（機関）から回答があり、回収率は 59.4%であった。前回調査（平成 13 年）では回答数 1,154 で回収率は 61.3%であり、回収数は前回よりも 145 増えたが、回収率は前回とほぼ同程度であると言える。

#### 2. 学級・教室の内訳

##### (1) 校種別内訳

回答の得られた 1,299 の学校種別の内訳は、小学校 1,142 校、中学校 119 校、単独設置の幼児指導機関 38 機関であった。このうち小学校には、幼稚園のこたばの教室等の幼児の指導の場や中学校の学級・教室が併設されているものを含んでいる。

##### (2) 障害別内訳

全回答 1,299 の障害別の設置内訳を図 A-1 に示した。難聴のみの学級・教室の設置校が 271 校（20.9%）、言語障害のみの学級・教室の設置校が 780 校（60.0%）難聴と言語障害の学級・教室の併置校が 248 校（19.1%）であった。

全回答のうち小中学校 1,261 校について障害種と学級・教室の設置状況を整理した結果を表 A-1 に示した。

このうち、障害種を問わず学級・教室の設置形態を整理したものが図 A-2 である。学級のみ設置が 411 校（32.6%）、通級のみ設置が 705 校（55.9%）、学級と通級の併置が 145 校（11.5%）であった。通級のみ設置校と学級と通級の併置校を合わせると 67.4%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。通級の設置割合は、前回調査（平成 13 年度、68.1%）と同程度であった。

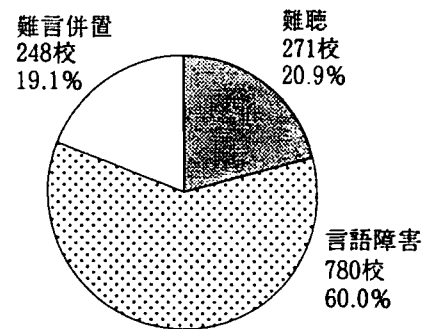


図 A-1 障害別設置内訳

表 A-1 校種別設置形態(小中学校1,261校)

	特殊学級			通級指導教室			その他	合計
	難聴	言語障害	難言併置	難聴	言語障害	難言併置		
小学校	159	148	5	16	580	92	142	1142
中学校	83	16	0	12	4	1	3	119

・「その他」とは特殊学級と通級指導教室が併置されている学校である。  
 ・小学校の「その他」には中学校の学級・教室を併設している学校を含んでいる。

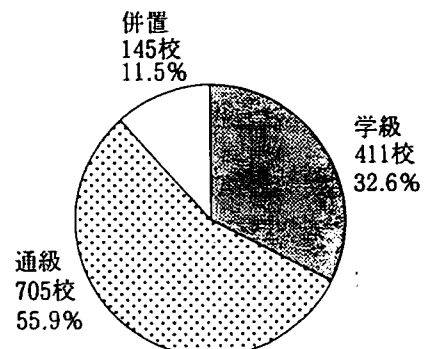


図 A-2 設置形態別内訳

次に、難聴、言語障害のそれぞれについて、設置形態を整理したものが図 A-3 である（障害種ごとの傾向を見るために難聴の学級・教室のみ設置の学校と言語障害の学級・教室のみ設置の学校について整理した）。

難聴では小学校、中学校とも約 9 割が学級であった。言語障害では中学校で 8 割が学級であったが、全体としては約 8 割が通級であった。

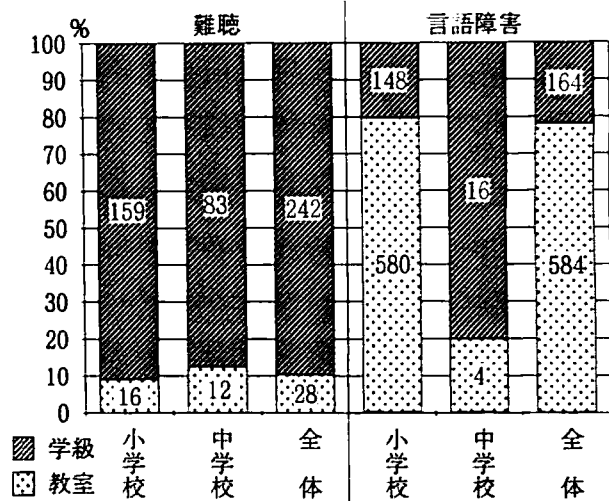


図 A-3 障害別設置内訳

### 3. 対象幼児・児童・生徒の内訳

#### (1) 指導の場

学級で指導を受けている幼児・児童・生徒は 3,256 人（10.5%）であった。そのうち学級に在籍しているのは 1,608 人で、学級で通級による指導を受けているのは 1,351 人、それ以外は 297 人であった。

通級で指導を受けている幼児・児童・生徒は 27,663 人（89.5%）であった。そのうち指導対象として計数されているのは 24,277 人で、それ以外の子どもは 3,386 人であった。

#### (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、表 A-2 と表 A-3 の 2 表を合わせた全児童・生徒について表記した。

図 A-4 は、表 A-4 の総計の障害種別構成比をグラフ化したものである。

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

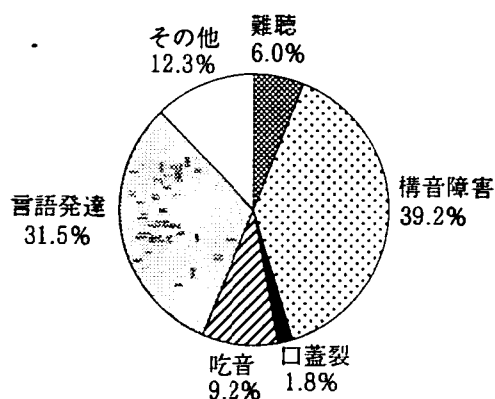
	難聴(内訳)						難聴(計)	構音障害	口蓋裂	吃音	言語発達	その他	総計
	40未満	40~59	60~79	80~99	100~	不明							
幼児	4	5	5	3	4	1	22	1134	34	164	1168	252	2774
小学校低学年	70	148	203	131	110	27	689	7727	257	1255	3900	1577	15405
小学校高学年	63	124	188	162	120	7	664	1638	173	844	2607	1183	7109
中学生	8	25	62	66	55	1	217	64	8	18	67	29	403
高校生	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
高卒以上	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
全体	145	302	458	362	289	36	1592	10564	473	2281	7742	3041	25693

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	総計
	40未満	40~59	60~79	80~99	100~	不明							
幼 児	3	3	6	1	3	9	25	604	29	184	1017	226	2085
小学校低学年	1	14	10	4	2	17	48	459	30	182	461	222	1402
小学校高学年	9	9	15	10	5	1	49	122	12	118	218	158	677
中学生	6	12	24	14	11	7	74	21	1	12	39	42	189
高校生	0	1	2	0	3	0	6	1	1	0	0	1	9
高卒以上	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
全 体	19	39	57	29	24	34	202	1207	73	496	1735	649	4362

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	総計
	40未満	40~59	60~79	80~99	100~	不明							
幼 児	7	8	11	4	7	10	47	1738	63	348	2185	478	4859
小学校低学年	71	162	213	135	112	44	737	8186	287	1437	4361	1799	16807
小学校高学年	72	133	203	172	125	8	713	1760	185	962	2825	1341	7786
中学生	14	37	86	80	66	8	291	85	9	30	106	71	592
高校生	0	1	2	0	3	0	6	1	2	0	0	1	10
高卒以上	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
全 体	164	341	515	391	313	70	1794	11771	546	2777	9477	3690	30055



図A-4 障害別構成比(全体)

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、その他、吃音、難聴、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、その他、吃音、難聴、口蓋裂という順序となった。



次に、全体結果の障害別割合について、過去 5 回の調査結果と比較したものを図 A-5 に示した。

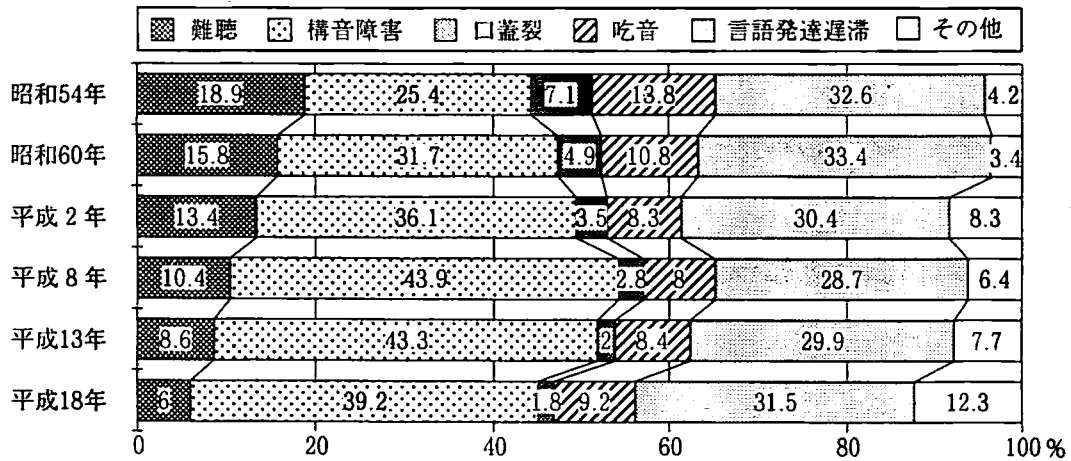


図 A-5 障害別構成比の経年変化(数値は%)

難聴の占める割合が減少傾向にあり、構音障害も平成 8 年から減少傾向が見られる。言語発達遅滞やその他の割合は、平成 8 年から増加傾向が見られる。

次に障害種別の人数について平成 8 年からの経年変化を図 A-6 に示した。難聴、口蓋裂、吃音はほぼ一定であり、構音障害、言語発達遅滞、その他では増加傾向がある。

以上のことから、難聴と構音障害は割合としては減少傾向にあるものの、実数で見ると難聴はほぼ一定であり、構音障害は増加していると言えよう。難聴と構音障害が割合として減少傾向にあるのは、言語発達遅滞やその他の人数の増加によるものであると考えられる。

次に、表 A-4 のデータについて、年代ごとの障害種別構成比を図 A-7 に示した(中学生、高校生と高校生以上は合算して「中学以上」とした)。

それぞれの年代で最も多かった障害種をあげると、

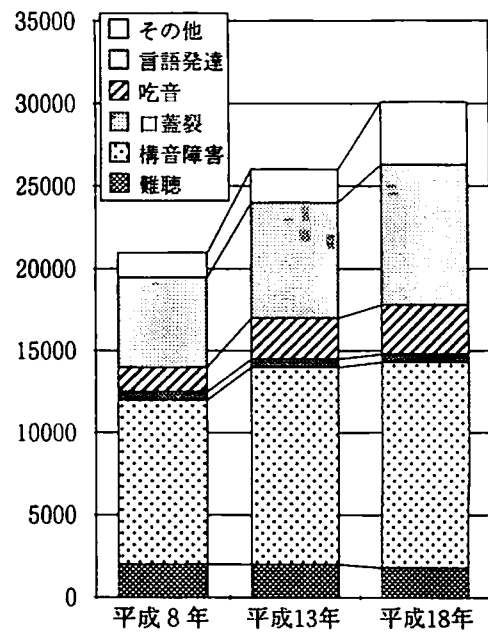


図 A-6 障害別人数経年変化

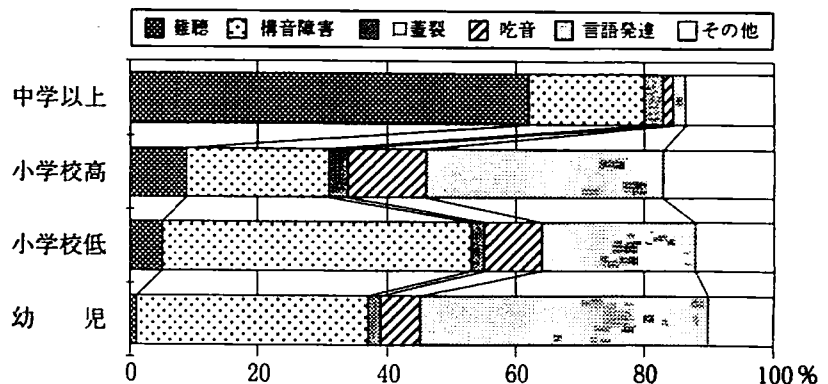


図 A-7 年代ごとの障害別構成比

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、中学以上は難聴であった。この結果は前回調査と同様である。

それぞれの年代について障害種ごとの人数を図 A-8 に示した。小学校低学年と小学校高学年を比較すると、構音障害が約 4 分の 1 に減少しており、小学校低学年における構音指導の効果が反映された結果と考えられる。一方、吃音、言語発達遅滞、その他は高学年になってもほぼ同数である。これらの障害種については、指導が長期間にわたっていると考えられる。

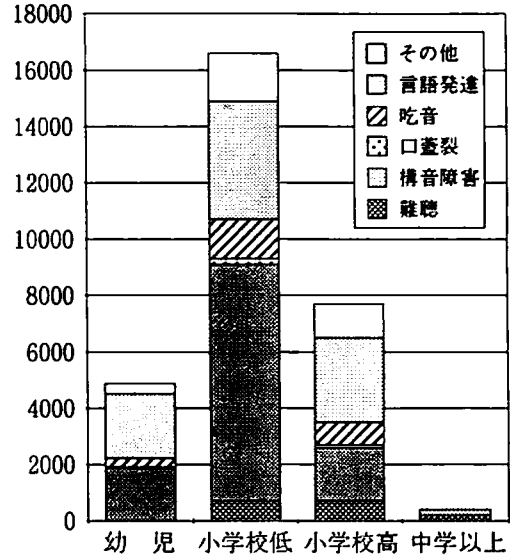


図 A-8 年代ごとの障害別人数

### (3) 巡回による指導について

巡回による指導について「担当者が指導対象児の在籍校に出向く形態で指導をしている」「担当者も指導対象児も在籍校以外に出向く形態で指導をしている」「上記以外」の 3 種に分類し、それぞれについて幼児児童生徒数を尋ねた。全体では「担当者が指導対象児の在籍校に出向く形態で指導をしている」が 609 名、「担当者も指導対象児も在籍校以外に出向く形態で指導をしている」が 60 名、「上記以外」が 52 名で、合計 721 名が巡回による指導を受けていることがわかった。この人数を本調査の幼児児童生徒数 30,055 で除すと 2.4%であった。

### (4) 発達障害等について

平成 18 年 9 月 1 日現在で、指導している全ての幼児児童生徒について、LD (学習障害)、AD/HD (注意欠陥/多動性障害)、自閉症、高機能自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害の診断や判定のある子どもと担当者がそう評価できる子どもの人数を求めた。

結果のうち、診断や判定のある子どもについて図 A-9 に示した。幼児では、自閉症と診断された子どもが多く、小学校低学年では広汎性発達障害が、小学校高学年では AD/HD の診断を受けた子どもが多くなっている。

次に、診断はされていないが、担当者が評価している子どもについて図 A-10 に示した。小学校低学年及び高学年で学習障害が多く、次いで小学校低学年では AD/HD と広汎性発達障害が多い。

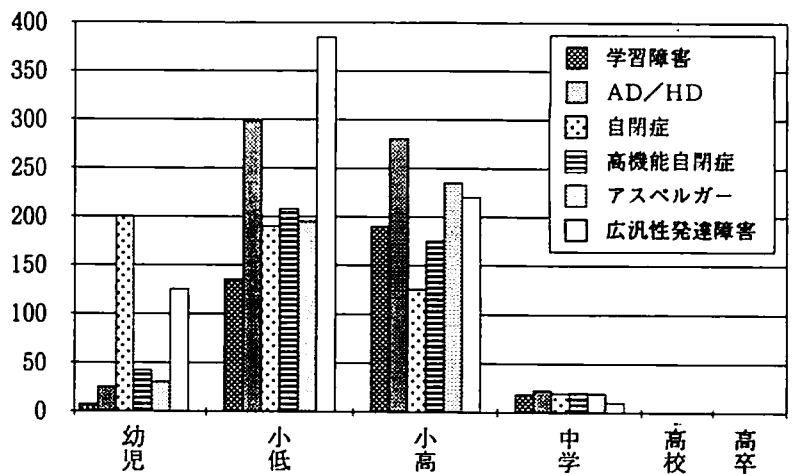
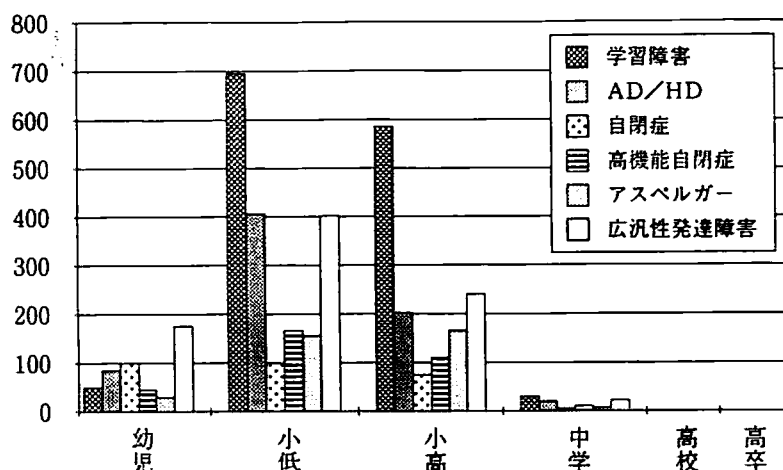


図 A-9 発達障害等について (診断あり)

前回の調査では、特定の障害について診断を受けている児童生徒は 1,328 人であり、調査対象の児童生徒数の 5.2%であった。今回の調査では、診断を受けている児童生徒数は、2,698 人であり、調査対象の児童生徒の 10.7%にあたる。診断はされていないが、担当者が評価している児童生徒をも合わせると 6,119 人、24.3%となる。



図A-10 発達障害等について(担当者の評価)

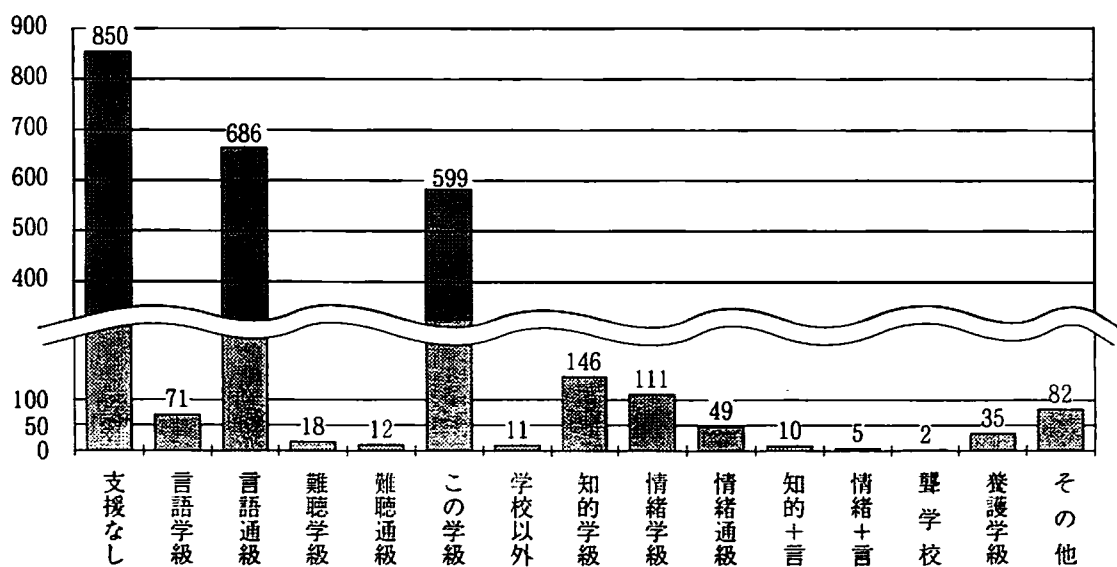
前回と比べて、これらの子どもたちが増えた要因として、5年の間に発達障害に関する社会的な認知の広がりが考えられる。さらに特別支援教育に関する啓発も加わり、担当者・保護者ともに、発達障害の視点から子どもをみることや医療機関を受診することが一般的になったと考えられる。

#### (5) 卒業後の支援について

平成 18 年 3 月に卒業した幼児・児童・生徒が、卒業後、どこで支援を受けているかについて、想定できる 15 の進路先を示し、あてはまる欄に人数の記入を求めた。

##### ① 幼児期から小学校段階への移行

まず幼児期から小学校段階への移行について図A-11に示した。「支援なし」が850名で最も多く、次いで言語通級686名、この学級599名であった。前年度に卒業している幼児を対象としている結果であるが、支援なしが最も多いというのは、幼児期に指導することで、幼児期段階で子どもの課題が解決したものと考えられる。



図A-11 幼児期から小学校段階へ

②小学校段階から中学校段階への移行

次に、小学校段階から中学校段階への移行について図 A-12 に示した。「支援なし」が 1,196 名で最も多く、次いで知的学級 199 名である。支援されていない子どもが圧倒的に多いが、想定された進学先に 20 人から 70 人くらい的人数で進学している状況がある。

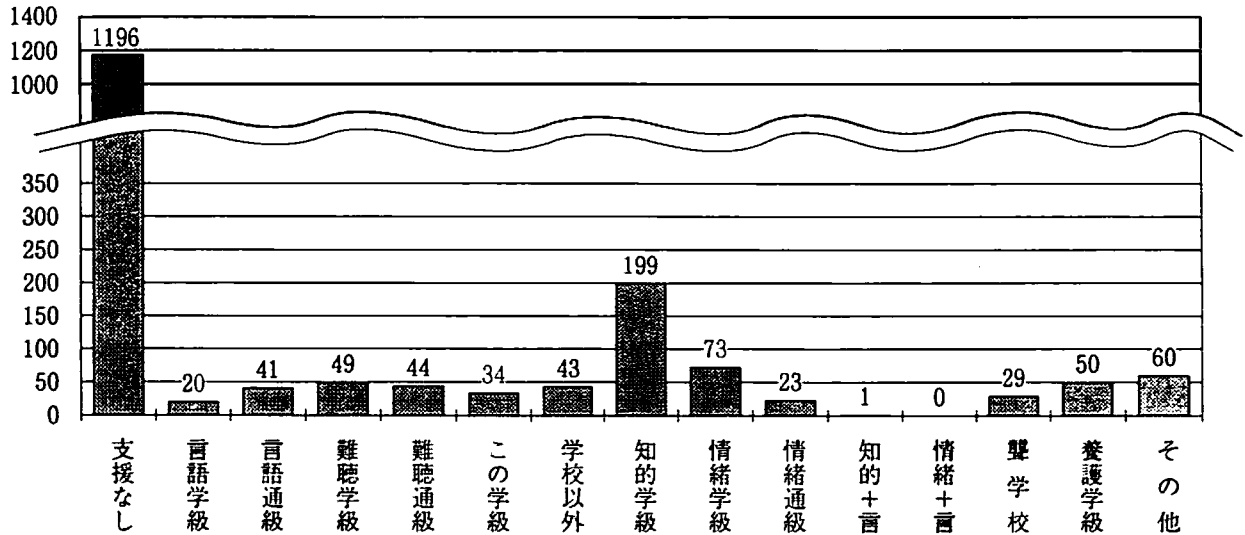


図 A-12 小学校段階から中学校段階へ

この項目について、難聴特殊学級のみが設置されている小学校(161校)および難聴の通級指導教室のみが設置されている小学校(15校)から中学校段階への移行について集計した結果は、図 A-13 の通りである。難聴児に限って言えば、「支援なし」の子どもは 7 件と少なく、多くは難聴特殊学級に、そして多い順に知的障害学級・養護学校・通級指導教室・聾学校へ移行している。

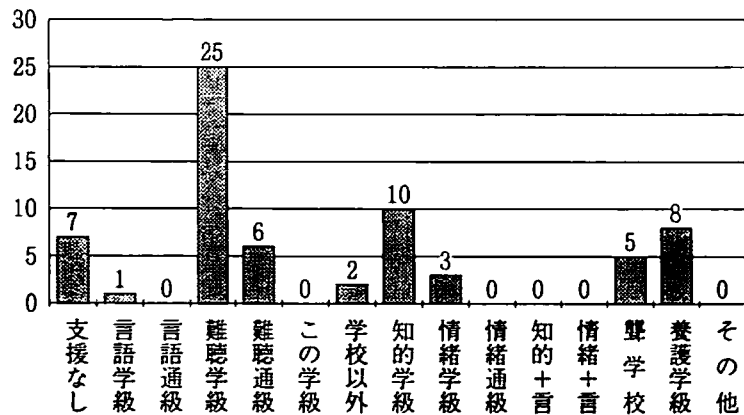
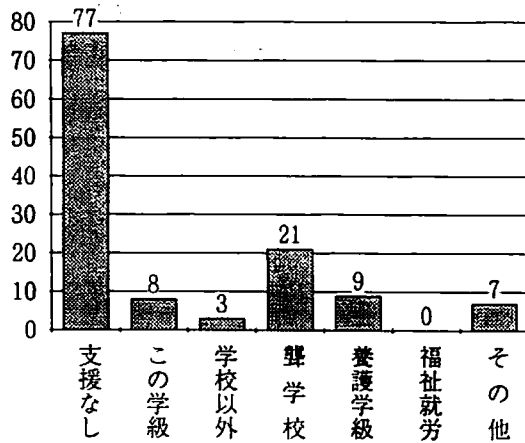


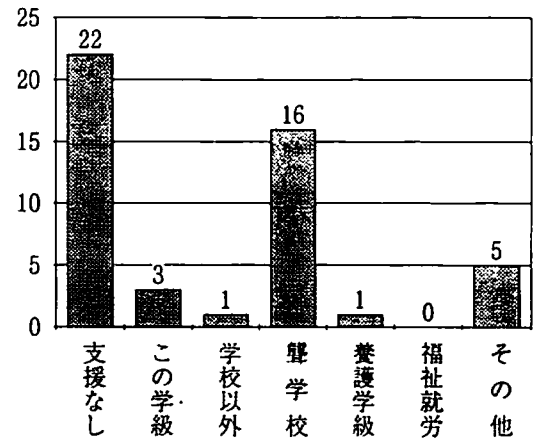
図 A-13 小学校段階から中学校段階へ(難聴のみ)

③中学校段階以降

中学校段階以降の移行先について図 A-14 に示した。「支援なし」が 77 人で最も多く、次いで「聾学校」の 21 人であった。このほか「養護学校」には 9 人、「この学級」に 8 人が移行しており、中学校以降も支援している教室・学級もある。



図A-14 中学校段階以降



図A-15 中学校段階以降(難聴のみ)

この項目を難聴特殊学級のみが設置されている中学校(83校)および、難聴の通級指導教室のみが設置されている小学校(13校)から中学校段階移行への移行について集計した結果を図A-15に示した。「支援なし」が最も多く、次いで聾学校であった。

移行にあたり、子どもの情報についてのやりとり等に関する調査は行っていないが、移行時にどのようなやりとりが行われているかは、今後具体的に調査していく課題であろう。どの移行の時期にも「支援なし」となる子どもが多かった。この調査結果からは、支援が必要なのに支援がなくなっている状況なのか、特別支援教育の進展に伴い通常学級の中で支援が受けられる状況にあるため支援は必要ないとしているのか、明確には分からない。いずれにしても、子どもの課題が解決された場合は「支援なし」で大きな問題はないが、子どもの課題はあるが移行後に対応する機関がない場合もあると考えられる。今後「支援なし」の子どもたちのその後についての追跡調査が必要ではないかと考える。

また、難聴児については、小学校段階から中学校段階に移行する際に支援がなくなることは全体に比べて少ない結果が示されており、この時期における支援が比較的継続されていると考えられる。しかし、中学校段階以降については、全体的な傾向と同様に「支援なし」が多くなっている。聴覚障害に伴う課題は、本人や家庭で解決しているのであろうか。上述したように、今後の検討課題である。

## B 指導内容・方法

### 1. 指導形態など

#### (1) 指導形態

以下の 5 つの選択肢から回答を求めた。

- 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

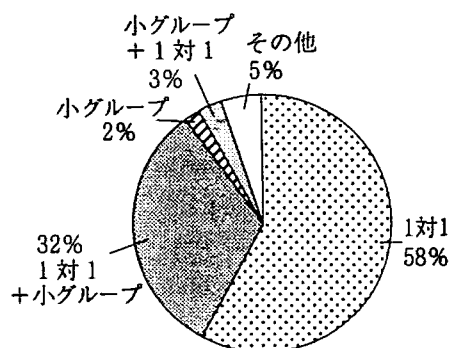


図 B-1 指導形態

回答結果を図 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、小グループによる指導を取り入れている割合は、4 割弱である。この項目は、前回の調査（平成 13 年度実施）でも同様の内容で調査しており、その結果と比較すると、次のような変化が見られる。「ほとんど 1 対 1 の指導」は 69.0% から 58% に、「1 対 1 の指導を中心とし、小グループによる指導を併用」は 21.5% から 32% に、「ほとんど小グループによる指導」は 0.9% から 2% に、「小グループによる指導を中心とし、1 対 1 の指導を併用」は 3.8% から 2% に、「その他」は 4.8% から 5% に変化した。

この結果の比較から、1 対 1 を中心に指導をしている傾向は変わらないものの、小グループによる指導を取り入れた指導形態が増えている傾向が見られる。その要因として、小グループによる指導が適切であると考えられる子どもが増えてきていること、教員数の関係で小グループによる指導をせざるを得ない状況があることの二つが考えられる。

#### (2) 指導時間

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

- 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

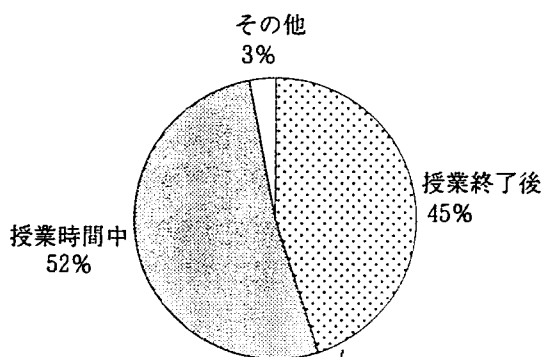


図 B-2 指導時間

この設問に記入された対象児の人数は、合計 25,393 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 52% 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 45% いることが分かった。この傾向は 5 年前と変わっていない。

### (3) 設備・備品

以下に示す備品のうち現有するものの回答を求めた。

a：オーディオメータ、b：騒音計、c：音場聴力検査装置、d：補聴器特性検査装置、  
e：鼻息鏡、f：発音発語訓練装置、g：発音直視装置、h：構音検査用具、i：発達検査・知能検査

最も多かった備品は、「発達検査・知能検査」であり、920 の学級・教室に備品として備わっている。これは回答のあった学級・教室（1299）の約 7 割にあたる。次いで、「構音検査用具」「鼻息鏡」「オーディオメータ」であった。（図 B-3）

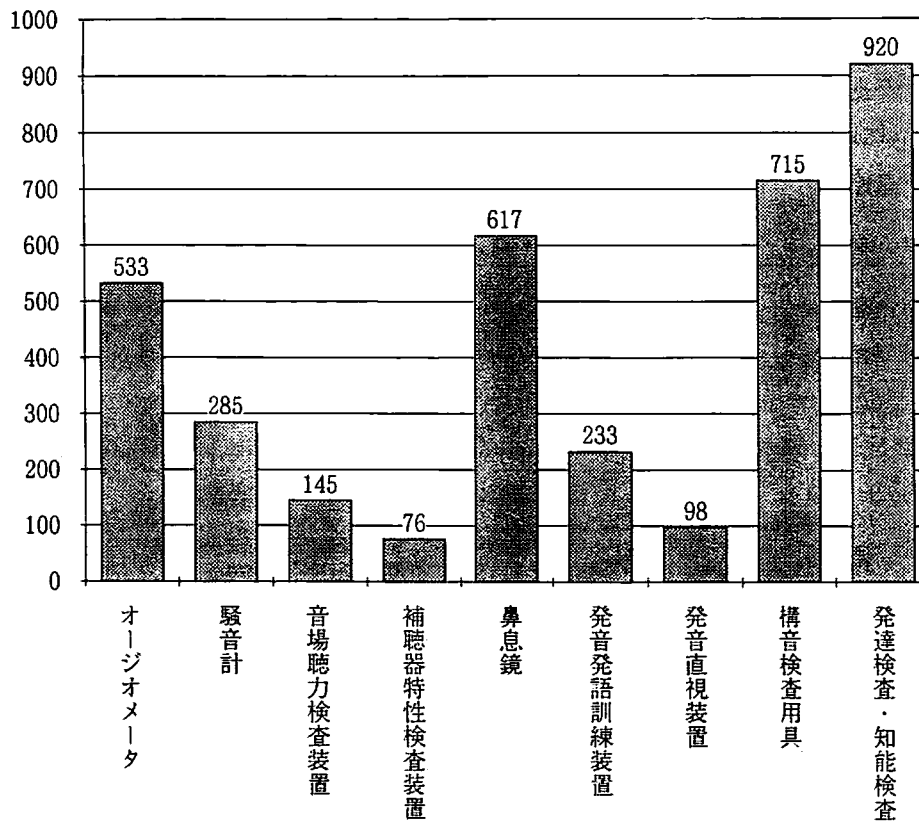


図 B-3 設備・備品

この項目について難聴特殊学級のみが設置されている小・中学校（244 校）および、難聴の通級指導教室のみが設置されている小・中学校（28 校）の備品について集計した結果は、図 B-4 の通りである。

最も多く設置されている備品は「オーディオメータ」（難聴学級・教室の 29%）であり、次いで「発達検査・知能検査」（27%）「騒音計」（25%）の順であった。

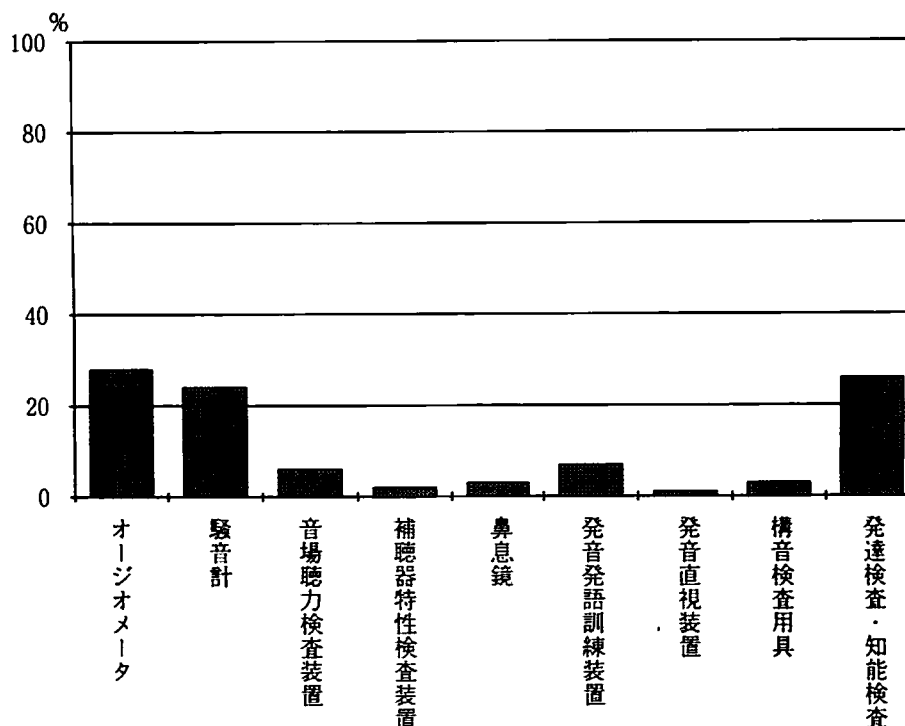


図 B-4 設備・備品(難聴学級)

## 2. 指導について

### (1) 難聴児の指導について

本項目への回答内容は大きく「指導の内容に関するもの」と「指導体制に関するもの」に分けられた。

#### <指導の内容に関して>

指導内容に関わるもので本項目に回答された事項の中心となるものは言語関連事項で、全体の6分の1程度を占めた。具体的には指導対象児の基礎的言語力の課題、書き言葉の理解や表現の課題、それらに伴う指導の困難さに関する課題などが記述されていた。基礎的言語力の中では語彙力の向上を述べるものが多く、書き言葉の指導では助詞の指導に関する記述が比較的多かった。また指導の困難さに関するものには、適切な指導法の模索や習得に関する記述や指導に多くの時間がかかることからくる問題についての記述が多く認められた。

これに次いで多かった事項としては発音に関する事項、コミュニケーションに関する事項、障害の理解や認識に関する事項、学力に関する事項などがあげられる。発音については特に「サ」行の指導を取り上げる記述がみられた。コミュニケーションに関しては主に通常学級に在籍する他の児童・生徒とのコミュニケーションの課題が多く取り上げられていた。障害のとらえ方に関しては児童生徒本人の障害認識に関わる課題の記述が多くを占め、周囲の者の障害理解に関する課題のおよそ2倍の記述であった。個々では特に軽度の聴力障害を有する児童生徒の障害認識を課題とするものが多くみられた。学力に関しては基礎学力の不足を述べる記述、指導者側に学習の困難さや効果的な指導法に関する専門的知識が欠如していることを述べる記述、限られた時間の中で教科の補充をどの程度確保するかに関する迷いの記述などがみられた。



### <指導体制に関して>

指導の体制に関わるものとしては、通常学級での活動の課題を挙げるものが多かった。通常学級での、他の児童とのコミュニケーション、情報保障、学習、そして障害の理解や人間関係などの課題が広く挙げられて、回答された延べ事項数全体の 1 割程度を占めた。

これに次いで多くみられた事項としては担当教員の専門性不足、指導時間の不足、設備備品の不足などがあげられる。十分な研修を受けることなく、専門的な知識や技術を欠いた状態で指導に当たる不安が、とくに一人のみの担当者から述べられていた。指導時間については、限られた時間の中で、障害に関わる自立活動的な指導と教科の補充をどのようなバランスで行うかが大きな課題になっている。また設備では防音室やオージオメータがないことで対象児の聴力把握や管理が不十分になる例や、補聴器の管理が不十分になる例が述べられた。

指導体制の課題として、もう一つ多く述べられていたものに、「連携」に関する課題が挙げられる。それらの多くは通常学級あるいは在籍学級等と呼ばれる学級の担任との連携である。先に述べた通常学級での活動に関する課題を解決するには担任との連携が不可欠になる。他の連携としては聾学校、医療機関、保護者などの横のつながりと、中学校に代表される進路先との連携があげられていた。このほかに集団に関わるものとして、集団への適応の課題、集団の確保の課題、集団学習の中での個別指導の確保の課題なども、とりわけ多くはないが述べられていた。また近年の特徴といえるかもしれないが、学習障害などの他障害をあわせ有する聴覚障害児の指導や手話の学習を記述するものもみられた。

### (2) 言語障害児の指導について

言語障害のある子どもの指導上の課題について自由記述で回答を求めた。回答数は 794 であった。回答は記述内容によって以下の 5 グループに整理できた。なお回答の中には課題ではなく回答者が指導上重視していると思われるものもあったが合わせて整理した。

#### <指導内容について>

##### ○子どもとのかかわり

- ・子どもの見方、とらえ方
- ・子どもが苦手意識を持たずに楽しい活動を取り入れながら指導すること
- ・特に発達障害のある子どもに対するアセスメント、課題設定の仕方

##### ○障害別の指導内容

- ・側音化構音等による歪み音の指導は容易ではない
- ・子どもに理解力がないと構音障害の指導は難しい
- ・知的な遅れや自閉症の特性のある子どもの構音指導
- ・吃音の指導はなかなか効果が現れにくい
- ・吃音の指導に迷いがある。なおらないかもしれないことを本人にどう伝えるか
- ・口蓋裂の指導に時間がかかっている。特定の誤り音がなかなか改善されない
- ・全体的に発達の遅れのある子どもは言語の指導だけでは改善が難しい
- ・発達障害の子どもにどのような指導をしていったらよいか
- ・構音障害や吃音を主訴としている子どもに発達障害が考えられるケースが増えている

○子どもへの心理的支援

- ・なおせる障害とそうでないものを子どもたちがどう受けとめればよいのか
- ・中学生は他の子の目を意識する時期なので子どもへの心理的な側面への支援が課題

○指導終了

- ・発音をどの程度明瞭にすればよいのか
- ・吃音の終了の目安
- ・ことばの遅れの子どもは指導が長びく
- ・構音がなおっても、コミュニケーションや書字、読みなど主訴が変わり終了はどうしたらよいか

<対象児の範囲について>

- ・側音化など構音指導が必要な子どもが発見されにくい
- ・就学指導委員会での枠が限定されている
- ・週 1 回の個別指導では効果の上げにくい子どもや集団不適應の子どもがいる
- ・知的障害学級をすすめても保護者のが拒否すると言語学級で支援せざるをえない
- ・通級生としてカウントされない児童も多く担当の負担が大きい

<連携について>

- ・構音（側音化）では大学病院の S T との連携がもっとほしい
- ・家庭での練習が不十分だったり、養育態度に課題のある保護者
- ・授業を抜けることへの不安をもつ保護者や送迎ができない保護者
- ・直接的な指導だけではなく、環境（家庭や在籍学級）へのアプローチも視野に入れて指導していくことを常に考えている

<担当者の専門性について>

- ・経験が浅いので構音障害のこつがつかめずにいる
- ・今年度はじめてで専門的な知識もなく装置の扱い方もわからず・・・いろいろ課題がある
- ・一人担任なので相談する人がいない。スーパーバイザーもいない

<その他>

- ・通級人数が多く指導時間の確保が難しい
- ・他校通級では、放課後に希望されることが多く、入級人数枠に限られる
- ・教室の施設設備の不備

(3) 「その他」の子どもの障害状況について

定期的指導を受けていない幼児・児童・生徒の障害状況の概略について、自由記述で回答を求めた。回答数は 633 あった。最も回答の多い内容は、「コミュニケーションが難しい子ども」であった。回答は、以下の 9 グループに整理された。

- ・ LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー障害、広汎性発達障害等の発達障害関係（人との接し方やコミュニケーションの課題、学級でトラブルが多い、学習の遅れ）
- ・ 緘黙や情緒不安定等の情緒障害関係
- ・ 精神発達遅滞、ダウン症候群、キャツクライ症候群等の知的障害関係（学年相応の語彙やコミュニケーションが獲得できていない、学習の遅れ）
- ・ 海外での生活が長かった子どもや外国人等への日本語指導

- ・障害の合併（「口蓋裂＋知的」「吃音＋LD」）
- ・ネグレクト
- ・知的障害学級からの相談事例
- ・肢体不自由、右片マヒ
- ・中・高校生のアフターケア

ここに回答された子どもの状況は多様であり、学級・教室では、定期的な指導でないが、様々な障害や困難のある子どもの指導している実態がわかる。

#### (4)「その他」の子どもの指導上の課題

上記で記述した子どもの指導上の課題となっていることについて、自由記述で回答を求めた。回答数は 408 あった。これらの回答は、以下の 3 グループに整理できた。

##### <指導内容についての課題>

- ・コミュニケーションの広がりや深まりを指導すること
- ・発達障害児の指導方法内容を考えていかななくてはならないこと
- ・集団の中での適応力を高めていくこと
- ・指導内容の工夫
- ・様々な子どもに対しての対応の難しさ
- ・生活リズムをつけること
- ・道徳性をもたせること（家庭の問題も含めて）
- ・子どもの実態把握の仕方
- ・評価の仕方
- ・中・高校生の進路相談では十分に対応できない

##### <連携についての課題>

- ・担任や保護者との考え方の違い
- ・学級の国語の進度とずれる
- ・通常学級での友達関係のトラブル
- ・通常学級との連携
- ・保護者の仕事の関係で学習時間の設定が難しい
- ・家庭や保護者と連携を図ること
- ・通級する理由を周囲の子どもに理解させること
- ・保護者の障害認識に関すること

##### <制度や指導時間・指導者数についての課題>

- ・幼児の担当者がいないため、日常的に指導を行えないこと
- ・幼児の指導の場がない
- ・サービスとして指導を行っている子どもの継続的な指導ができないこと
- ・サービスとして指導のため正式に在籍機関での様子が見られないこと
- ・支援を必要としている子どもが多く、手が回らないこと
- ・長期的な指導が必要になること
- ・専門外の子どもたちの通級に対応すること
- ・個別の指導時間の確保が難しいこと

- ・ 障害の重い児童が多く、補助の手が足りないこと

このようなことから、多様な状態を示す子どもたちに対して、担当者は、様々な課題を抱えつつも対応している実態が推測される。

## C 学級・教室の経営等

### 1. 学級・教室の経営上の課題（自由記述）

回答の記述が多岐にわたっているが、内容を次の視点で整理することができた。

#### <教員配置・人事異動・1人担任>

- ・通級児が増えても教員が配置されない
- ・通級のニーズは高まっているが、スタッフが増員されないのでニーズに応えられない
- ・担当者1人では、多様なニーズに対応できない
- ・1人の担当で、30人を超える児童に対応するのは困難である
- ・毎年通級を希望する児童が増え、夕方近くまで授業しているが、まだ待機児童がいる

#### <専門性・研修>

- ・指導者のスーパーバイザーが欲しい
- ・通級の対象児童がこれまで以上に幅広くなってきているため、指導者のより一層の専門性が必要とされる

#### <理職・教育委員会の理解>

- ・管理職の理解がない
- ・早期発見、早期指導、早期修了のシステムづくりが必要である

#### <校内職員の理解・交流、学校の会議、校務分掌等>

- ・校務分掌が多く、通級児の指導もあり負担が大きい
- ・学校内の行事や当番、会議に参加できないので、管理職や職員との意思疎通が課題になっている
- ・校内の特別支援教育コーディネーター、地域の巡回相談員を兼任しており、出張が多く指導時間が減少したり勤務時間外まで働くことが多くなった

#### <予算・備品・施設>

- ・施設、設備の不具、通級指導人数に比べプレイルームの部屋が狭い
- ・難聴関係の備品がない
- ・予算減少に伴い、十分な教材・教具が整備できない

#### <障害の多様化、発達障害児の増加>

- ・発達障害児の通級児童数や相談数が増加した
- ・個々のニーズの高さに対応しきれない
- ・発達障害児の修了のめどが立たない（発達障害児の入級基準が難しい）

#### <放課後通級と時間割の編成>

- ・遠距離通級のため、指導は放課後になることが多い
- ・放課後に通級している児童がほとんどであり、時間割を組むのに苦慮している

#### <保護者の送迎の問題>

- ・通級の範囲が広域であるため、保護者に負担をかけている
- ・仕事を持つ保護者が多く、送迎が難しくなっている

#### <教室設置とその基準>

- ・次年度の学級編成を出すとき10名いないときがあるので、教室の存続が危ない
- ・指導者が加配であるため、毎年通級人数10人以上の確保を迫られる

<通常学級との連携>

- ・在籍校の担任との連携のための時間確保が難しい
- ・放課後通級する児童が多いので、通常学級担任との交流が難しい
- ・通級児の在籍学級の時間割との調整が非常に難しい

<関係機関との連携>

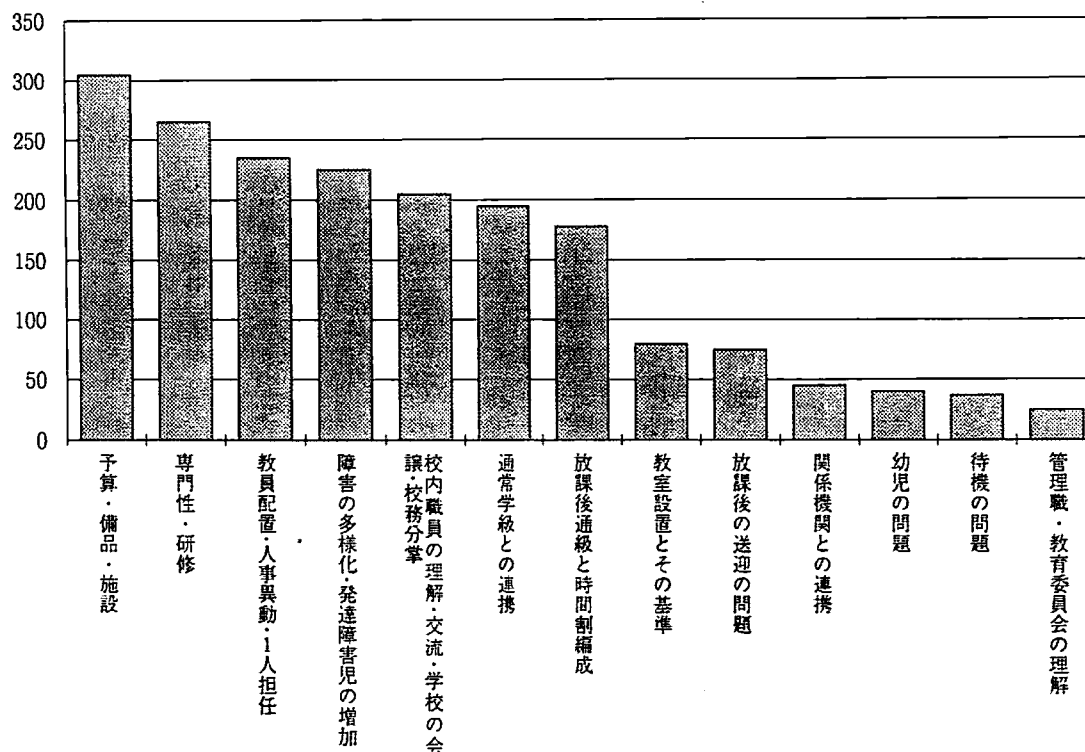
- ・専門機関との連携をもっと充実させるべきである

<待機児童について>

- ・通級児の増加に伴い、指導待機している児童がいる
- ・個別のニーズに対応しきれず、来年度まで待機させている子どもがある

<幼児の問題>

- ・幼児指導、ことばの相談が、指導時間数にカウントされない
- ・教師の追加が難しく、臨時の講師で対応するため、専門性を身につけることが難しい
- ・幼児の相談、通級希望が毎年増え続け、対応が追いつかない



図C-1 全国の学級・経営上の課題

全国の学級・教室経営上の課題を図C-1に示す。全国の多くの学校があげる課題は、1, 予算・備品・施設、2, 専門性・研修、3, 教員配置・1人担任、4, 障害の多様化・発達障害児の増加、5, 校内職員の理解・校務分掌、6, 通常学級との連携等である。通級対象児の多様化（特に発達障害児の増加）に伴う、指導の専門性や学校の職員の協力体制、支援体制の必要性を示唆していると考えられる。

この課題を地域別に見たものが、表C-1である。課題の上位にあるのは、どの地域も予算・備品の不足と専門性の必要性である。中国地域では教員配置の課題を、東海・甲信越地域では一人担任の問題が他地域に比べ大きな課題としてあげられている。

表 C-1 地域別学級・教室経営の課題

	北海道・東北	関東	甲信越	東海	近畿	中国	四国	九州
1	専門性	予算	校内分掌	障害多様	予算	一人担任・教員配置	専門性	専門性
2	校務分掌	障害多様	予算	一人担任・教員配置	障害多様	予算	通常連携	予算
3	予算	専門性	専門性	予算	校務分掌	専門性	予算	障害多様
4	一人担任・教員配置	校務分掌	一人担任・教員配置	放課後	一人担任・教員配置	通常連携	関係機関	通常連携
5	放課後	一人担任・教員配置	通常連携	専門性	通常連携	放課後	校務分掌	校務分掌

待機児童の問題をあげたのは、東海・近畿・中国地域が多かった。それらの地域では、通級児童の障害の多様化と、発達障害児の増加が見られている。あわせて、幼児の問題もあり、学級・教室がそれぞれの地域で障害児支援の中核的存在であることによる課題とも考えられる。

(2) 通級による指導の対象児童生徒に関する通知について

平成 18 年 3 月 31 日に出された「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）」

(17 文科初第 1178 号) によって、学級・教室の経営や校内の体制の変化があったかどうかについて自由記述で回答を求めた。

全体の 3 割である 375 校が無回答であり、「変化なし」とする回答が 612 校 (48%) あった (図 C-2)。残りの 299 校 (23%) の「変化あり」の具体的な内容回答は、以下の種類に整理できた。

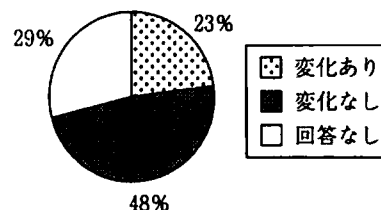


図 C-2 通知後の変化について

<対象児として増えた>

- ・対象児が明確になり、人数として数えることができた
- ・指導の幅が広がり、通級児が増えた
- ・これまで行っていたサービス通級が公然と行える
- ・通級児童が増え、小グループ指導を行っている

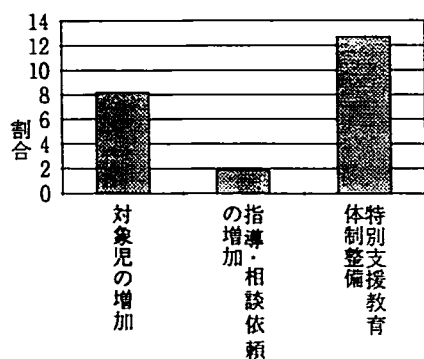
<指導・相談依頼が増えた>

- ・特別な支援が必要なため指導依頼が多くなり、言語等での指導児も多く、時間的調整が難しくなってきた
- ・発達障害のある児童の教育相談が大変多くなった。これに関する入級児も増加した
- ・対象児がいる教室の授業に参加している
- ・教育相談や発達検査のみの相談が増えた
- ・通常学級に在籍する学業不振児の学習支援が増えた
- ・通常学級の担任からの相談、外部からの問い合わせや保護者との面談する機会が多くなった
- ・対象児童の調査、学級担任との話し合い、対象児の検査が増えた

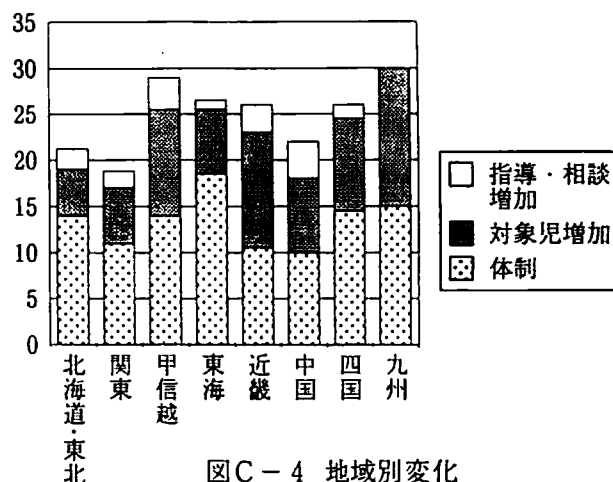
＜校内委員会の設置等、特別支援教育の体制を作った＞

- ・特別支援教育校内委員会を定例化し、これに関する児童の相談、ケース研究、具体的な支援等について検討協議を重視している
- ・校内で児童の実態把握をし、共通理解をした
- ・校内体制が明確になり、研修、協力体制が強化された
- ・直接担当する指導者を中心に、障害のとらえ方や対処の仕方などの理解が広がった
- ・低、中、高学年ごとの校内委員会を開く回数を多くし、児童の指導にあたった
- ・校内では支援シートを作り、支援チームを組み対策を立てて指導している

通知により変化した内容は、校内における特別支援教育体制の変化が大きく、学級・教室の対象児の増加がその次である（図C-3）。地域別で見ると（図C-4）、甲信越・九州地域の変化が大きく、関東地域では変化の割合が小さい。



図C-3 変化内容



図C-4 地域別変化

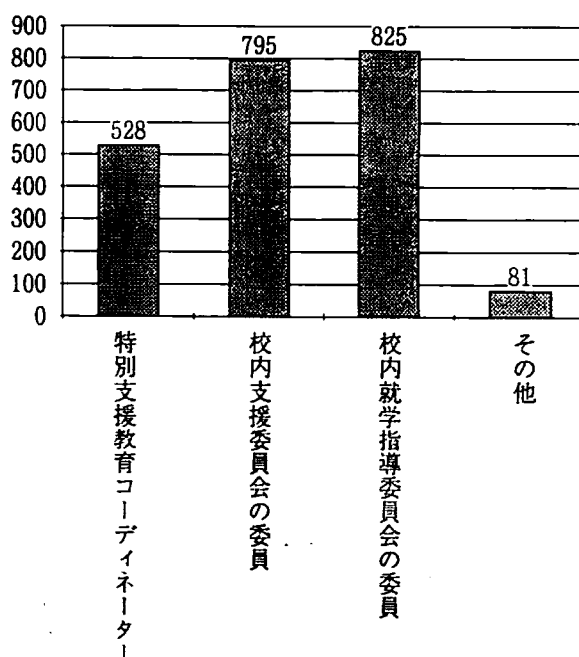
2. 校内での役割について

(1) 校内の特別支援教育の体制での役割

学級・教室の設置校の特別支援教育体制で指名されている役割について、①特別支援教育コーディネーター、②校内支援委員会の委員、③校内就学指導委員会の委員、④その他、の中から選択を求めた。

回答結果は図C-5に示す通りである。校内就学指導委員会の委員や校内支援委員会の委員の役割を果たしている学級・教室がそれぞれに800ほどある。これは、幼児教室を除く回答数の約6割にあたる。また、特別支援教育コーディネーターの役割を担っている学級・教室が500以上ある。これは、幼児教室を除く回答数の約4割にあたる。

このように教室・学級は、校内の特別支援教育の推進役を担っていることが考えられる。



図C-5 校内での役割



## (2) 通常の学級との連携について

通常学級との連携として、以下のうちで行っていることすべてに回答を求めた。

- a : 通常の学級の授業に参加し、指導対象児への個別的な支援を行う
- b : 通常の学級の授業に参加し、指導対象児以外の児童・生徒への個別的な支援を行う
- c : 通常の学級で、障害に関する授業を行う
- d : 通常の学級の担任から子どもの指導について相談を受ける

結果は、図 C-6 に示す通りである。「通常の学級の担任から子どもの指導について相談を受ける」ことが最も多く、次いで「通常の学級の授業に参加し、指導対象児への個別的な支援を行う」であった。

この結果からも、校内における特別支援教育の中心的な存在として活動していることが明らかになる。

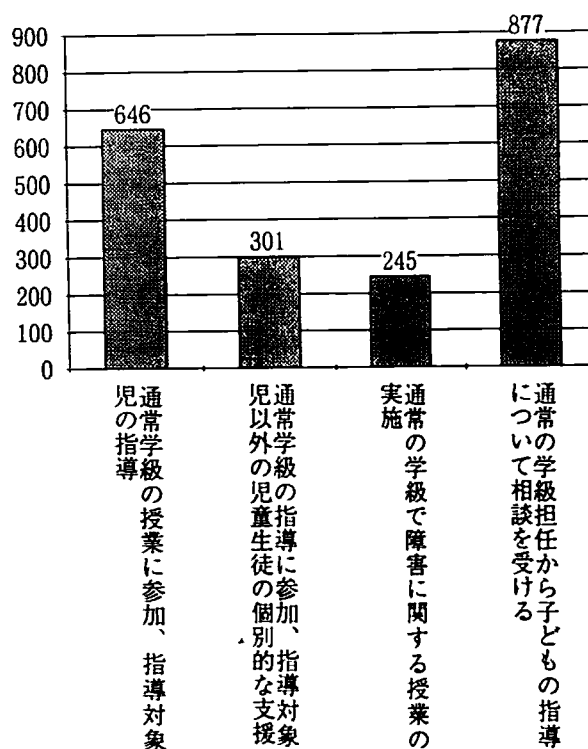


図 C-6 通常学級との連携

## 3. 地域での役割について

### (1) 地域の特別支援教育の体制での役割

地域の特別支援教育の体制の中で果たしている役割について、①地域特別支援教育コーディネーター、②地域の就学指導委員会の委員、③地域の専門家（巡回相談）チームの委員、④乳幼児健診の相談員、⑤就学時健診における言語スクリーニング、⑥その他、の中から選択を求めた。

回答結果は図 C-7 に示す通りである。「地域の就学指導委員会の委員」をしている学級・教室が最も多く 610 あった。これは、幼児教室を除く回答数の 5 割弱にあたる。また、「就学時健診における言語スクリーニング」を行っている学級・教室が、300 以上あることが分かった。

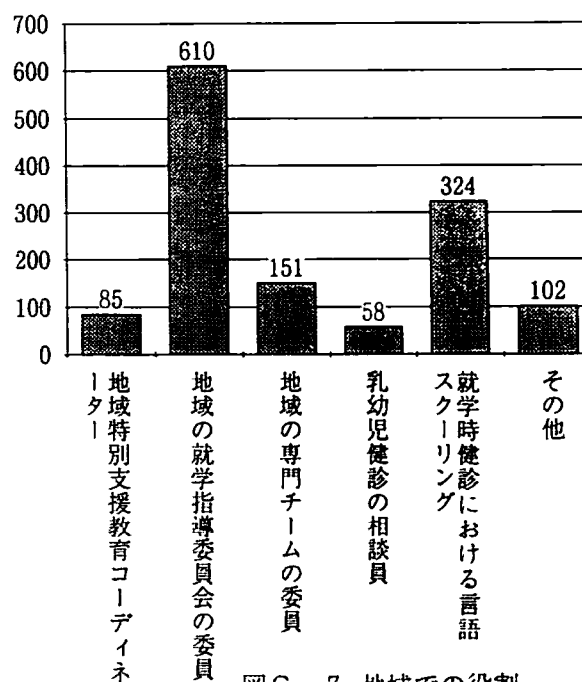


図 C-7 地域での役割

(2) 地域のお他機関との連携について

① 学級・教室の指導対象児の検査実施について

「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」「知能検査・発達検査」「構音検査」について、教室・学級の指導対象児は学級教室で実施しているか、他機関（医療機関・療育機関・聾学校等・教育センター等・大学研究所等・補聴器業者等）に依頼しているのか、について回答を求めた。

回答は、図 C-8 に示すとおりである。「知能検査・発達検査」「構音検査」の実施は、学級・教室での実施が多い。全般的には医療機関に検査の実施を依頼している学級・教室が 300 前後あり、聴力検査や補聴器に関することでは、聾学校に依頼している学級・教室も 200 前後ある。

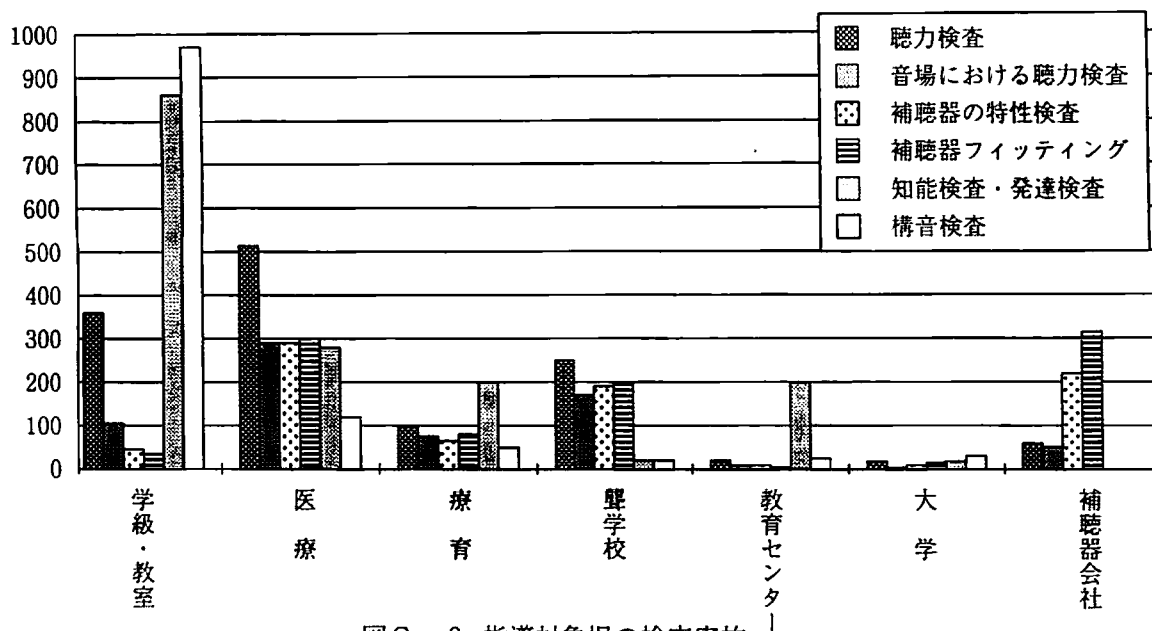


図 C-8 指導対象児の検査実施

この項目を、難聴学級・教室での結果について整理すると、図 C-9 のようになる。教室内で実施する「構音検査」の実施が少ない以外は、全体の結果と大きな差はなかった。

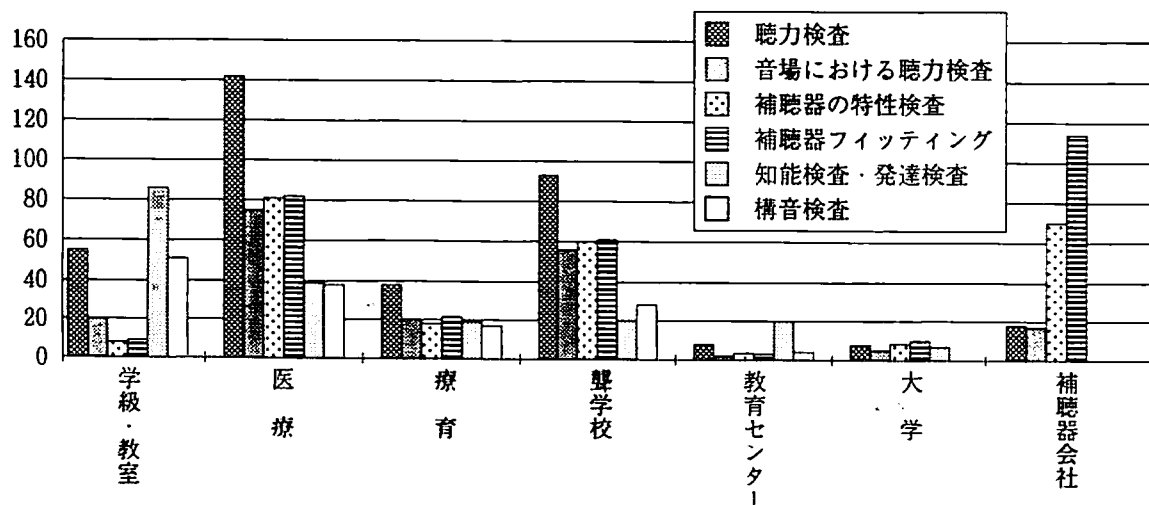


図 C-9 指導対象児の検査実施(難聴)

②他機関に在籍する幼児・児童・生徒の検査実施について

他機関に在籍する幼児・児童・生徒に対して「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」「知能検査・発達検査」「構音検査」等の依頼や紹介を受けて実施しているかどうかについて回答を求めた。回答は、図 C-10 に示すとおりである。

「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」等に関しては、他機関から学級・教室に依頼されることは、少ない。しかし、「聴力検査」については、校内あるいは他校から検査の依頼がある。また、「知能検査・発達検査」「構音検査」については、校内の通常学級や療育機関からの検査依頼が多くあり、校内の特殊学級や他校の特殊学級からも依頼がある。

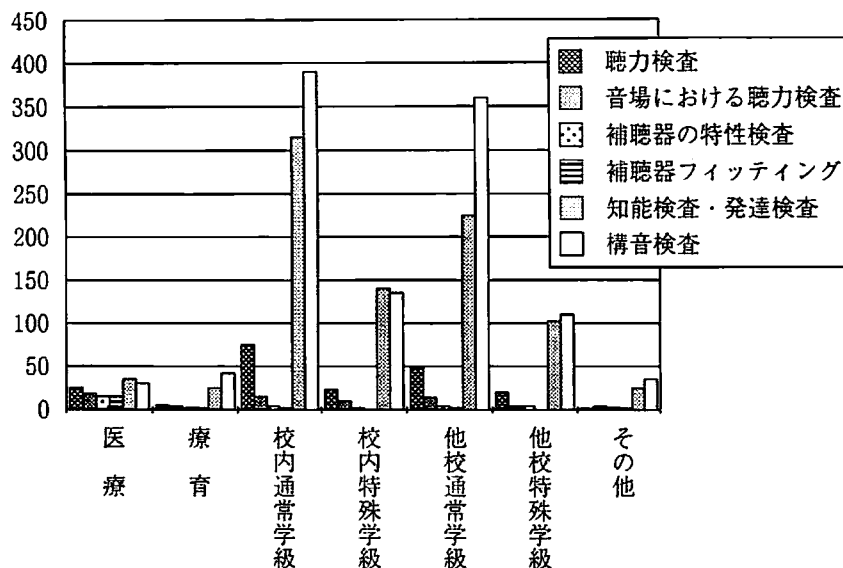


図 C-10 他機関からの依頼

この項目について、難聴特殊学級・通級指導教室のみの集計をすると図 C-11 のようになる。校内や他校の通常学級から「聴力検査」の依頼が多く「知能検査・発達検査」「構音検査」の実施依頼もあったが、集計した難聴学級・教室の全体から考えれば、わずかな数であった。

この項目について、難聴特殊学級・通級指導教室のみの集計をすると図 C-11 のようになる。校内や他校の通常学級から「聴力検査」の依頼が多く「知能検査・発達検査」「構音検査」の実施依頼もあったが、集計した難聴学級・教室の全体から考えれば、わずかな数であった。

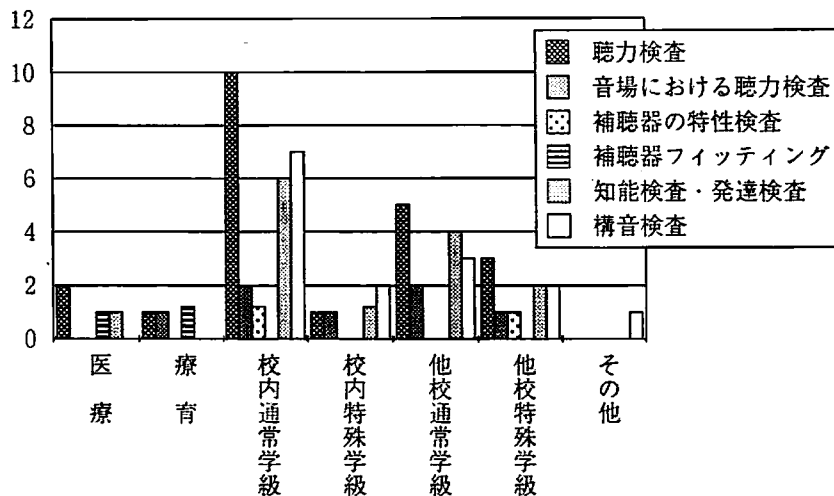


図 C-11 他機関からの依頼(難聴のみ)

(3)学校以外の機関との連携における課題

学校以外の機関との連携における課題について、自由記述による回答を求め 455 件の回答があった。回答は、連携そのものが行えない理由や課題（「地理的・時間的・経済的な課題」「システムの課題」「管理職の理解」「情報が無い・機会が無い」と、連携を図ろうとした際の課題（「実態把握の相違」「個人情報の問題」）等に整理された。また、「うまくいっている」と回答のあった内容もあった。

## 《連携そのものに行えない理由や課題》

### ＜地理的・時間的・経済的な課題＞

- ・地域的に都市から距離があるため、連携がとりにくい
- ・他機関が遠方のため電話での連絡が多い
- ・対象児がかかっている機関が県外にあり、遠く、文書や電話での相談や指導になってしまうことが多い
- ・直接会って話す機会がない
- ・病院の言語聴覚士に具体的な指導についてのアドバイスを得たいが、時間・費用の面で連携がとりにくい
- ・連携に要する時間が確保できない（時間がない）
- ・医療機関を紹介しても、金銭面で医療などに行けない子どもがいる
- ・医療機関では紹介しても半年から1年待たされる
- ・どの機関に紹介（連携）するか、選択が困難

### ＜システムがない＞

- ・個人的なつながりに頼っている
- ・担当者の裁量でやって行かなくてはならないのだろうか
- ・離島では3年サイクルで担当が替わるので、連携が深まらない
- ・連携協議会がないので話し合う機会がない
- ・紹介の仕方が分からない
- ・定期的に連絡を取り合う機会を持ちたい
- ・昨年度から聾学校の巡回相談がなくなり、学校同士の連携ができない
- ・ルートができていないので、ルート作りをしたいと思うが方法が分からない

### ＜管理職の理解＞

- ・学校の枠組みの中で、管理職の考えに左右される

### ＜情報がない・機会がない＞

- ・特別支援教育に理解のある医療機関がどこか分からない
- ・就学前の情報が得にくい
- ・幼児期の実態が分からない
- ・日常、連絡を取り合うことも難しい
- ・地域における体制（福祉機関）が分かりづらい
- ・卒業後支援を受けられる機関についての情報がない
- ・児相での検査だけでは、子どもの詳しい情報が得にくい
- ・補聴器業者との連絡がとりにくい

## 《連携を図ろうとした際の課題》

### ＜実態把握の相違＞

- ・医師と教師との子どもの実態把握のズレ
- ・保護者に対するアドバイスが実態とズレがあることが多い
- ・保護者が行きたがらない（保護者が受診しない傾向がある）

### ＜個人情報の問題＞

- ・個人情報の保護の関係で連携手続きに時間がかかりタイムリー性に欠ける

- ・ 個人情報の関係で保護者・本人の了承が必要
- ・ すべて保護者の了解を取ってからということで、情報をいただけない
- ・ 保護者を通じて行っているため、学校としての要望が反映されにくい

〈うまくいっている例〉

- ・ 受診時に資料を持参するようにしている
- ・ 発達外来で、指導について話を聞いたり、連絡をとったりする
- ・ 近年「施設支援」という形で学校を訪問し、アドバイスをしていただける機会が増え、助かっている
- ・ 聾学校の職員に来校してもらって、検査等をしているが、回数が年 2 回と少なく、本校には聴力検査等の器具がない
- ・ 療育機関と年 1 回連絡会を開き情報交換を図っている。就学に関わる話し合いができ、良い連携がとれている

5 年前の同様の設問の結果では、「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」等があげられていた。今回の結果も、課題の内容としてはそれほど大きな差はないと考えられる。特別支援教育の進展で地域連携協議会が設定されているかも知れないが、子どもを支援するためにこの会を有効に活用し、連携していくことは今後の課題である。

4. 幼児の指導について

(1) 幼児の指導に関する基本資料

回答があった 1,299 校・園（機関）のうち、幼児を指導している小学校や幼稚園等機関の総数は 400 で、4,859 名が指導を受けていた。これらの幼児の障害別内訳を図 C-12 に示した。これは幼児 1 人について主たる障害 1 つとし、図中の 6 障害に分類したものである。

結果は、「言語発達の遅れ」がもっとも多く、次いで「構音障害」の順であったが、3 番目は「その他」であり「吃音」や「難聴」を上回っていた。この傾向は平成 13 年実施の前回調査とほぼ同様である。

幼児期には診断を受けていない子どもも多く「言語発達の遅れ」や「その他」の中には発達障害の特性のある幼児が含まれると推察される。

また、上記 400 機関のうち、幼児担当者を配置している機関は 135 あり、3,574 名の幼児が指導を受けていた。また幼児担当者を配置せずに幼児指導

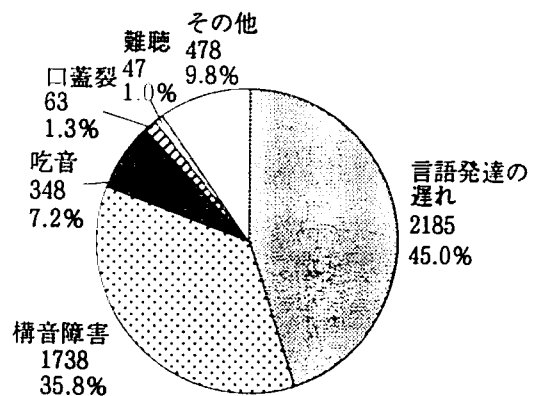


図 C-12 障害別幼児数

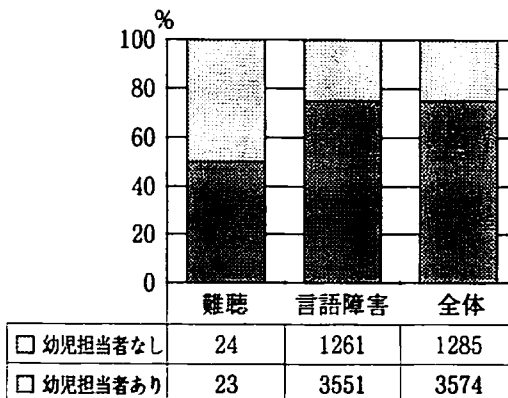


図 C-13 幼児担当者の有無と指導人数

を行っている機関は 265 あり、1,285 名が指導を受けていた（図 C-13）。

次に、指導を受けている幼児について、発達障害に関して「医師の診断や専門機関の判定がある」幼児数と「診断や判定はないが担当者が評価してあてはまる」幼児数の回答を求め、整理した結果を図 C-14 に示した。

図中の「診断あり」とは「医師の診断や専門機関の判定がある」幼児のことを、「診断なし」とは「診断や判定はないが担当者が評価してあてはまる」幼児のことをさしている。

「診断あり」と「診断なし」を合わせると、発達障害があると推定される幼児は合計 899 名であった。

もっとも多かったのは「自閉症」の 300 名でそのうち 67%がすでに診断を受けていた。次に多かったのは「広汎性発達障害」の 291 名で 42%が診断を受けていた。

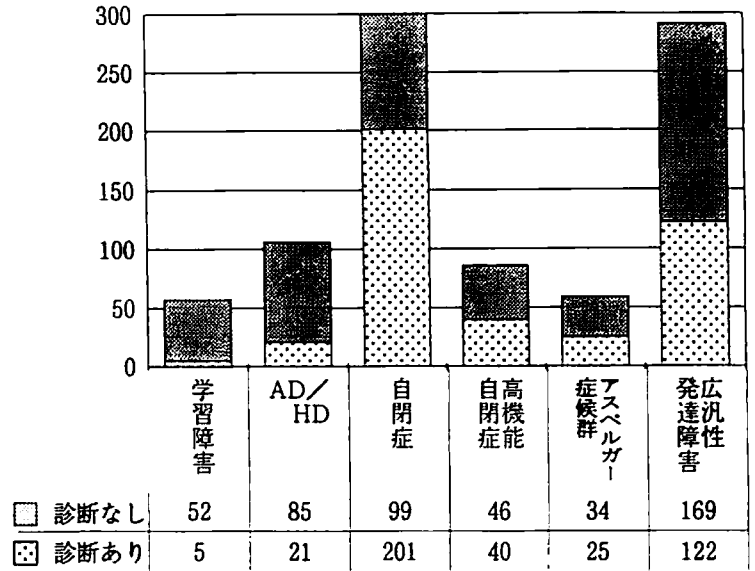


図 C-14 発達障害について

## (2) 相談や指導の開始時期について

### ① 開始時期

幼児を指導している 400 機関全体について、相談と指導の開始年齢について回答を求めた結果のうちを図 C-15 に示した。相談の開始は 3 歳台が、指導の開始は 5 歳台がもっとも多かった。この結果を幼児担当者の有無で比較したところ、相談の開始年齢は「幼児担当者あり」の機関では 3 歳が最も多く、「幼児担当者なし」の機関では 4 歳が最も多かった。また指導の開始年齢は「幼児担当者あり」の機関では 3 歳が最も多く、「幼児担当者なし」の機関では 5 歳が最も多かった。

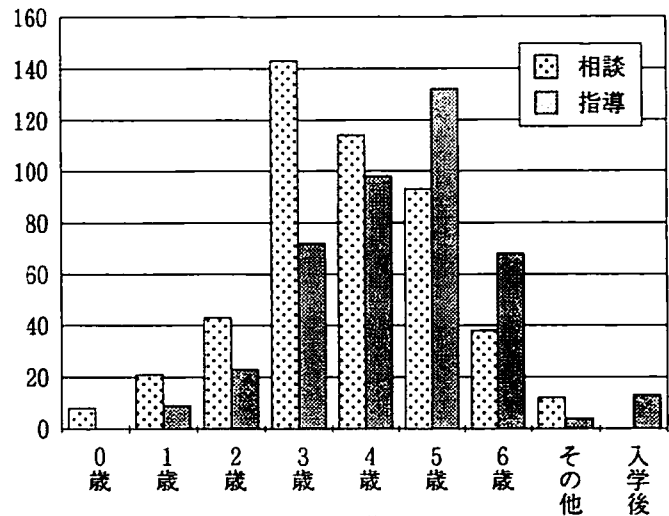


図 C-15 相談や指導の開始年齢

### ② 教室への紹介者

幼児を指導している学級・教室への紹介者について、選択肢による回答を求めた（複数回答可）結果を図 C-16 に示した。回答数は「幼稚園」と「保護者から直接」がほぼ同数でもっとも多く、次いで「保育所」であった。多くの難言学級・教室が地域の幼児教育・保育機関との連携を図っていることや保護者への啓発を行っていることがわかる。

また、これらの回答に比べると少数ではあるが、乳幼児健診や医療機関からの紹介もあり、地域の母子保健や医療と連携しながら、地域における一貫した支援システムの一員として機能している難言学級・教室があると言えよう。

### (3) 地域の乳幼児健診への参加

次に、地域の乳幼児健診への参加について選択肢による回答を求めた（複数回答可）結果を表 C-2 に示した。回答数は多くはないものの、乳幼児健診やその事後指導に職員を派遣している学級・教室があることがわかった。こうした取組によって、乳幼児健診による気づきから難言学級・教室における支援・指導が直接連携し、一貫して支援できているものと思われる。

### (4) 幼児期の指導の後、小学校への引き継ぎについて

#### ① 難言学級・教室への引き継ぎ

小学校の難言学級・教室への引き継ぎに関する自由記述を回答内容で整理すると「ケース会議等を実施している」がもっとも多く見られた。具体例としては「言語障害通級指導教室担任口頭による引き継ぎ会を開催」「幼児期に指導を参観してもらいケースカンファレンスをする」などであった。続いて「幼小の担当者が日常的に情報交換している」という内容が多かったが、これは小学校内に幼児担当者が配置されている機関で多く見られた回答である。以下「就学指導委員会等を経由して引き継ぎ」、「幼児期と学齢期で同じ担当者が継続して指導」、「文書の送付」という内容が見られた。

#### ② 通常の学級への引き継ぎ

通常の学級への引き継ぎに関する自由記述を回答内容で整理すると「幼児担当者が在籍小学校へ引き継ぐ」という内容がもっとも多かった。引き継ぎの方法としては学校へ出向いたり電話でという記述が多かったが「幼小連絡会」を利用しているという回答も見られた。また引き継ぎの相手として小学校の特別支援教育コーディネーターという回答があり、特別支援教育体制が適切に機能していることがうかがえた。続いて「就学後に学齢担当が引き継ぐ」、「幼稚園・保育所から伝えてもらう」、「保護者から伝えてもらう」、「教育委員会等を通じて伝える」という内容の回答が見られた。

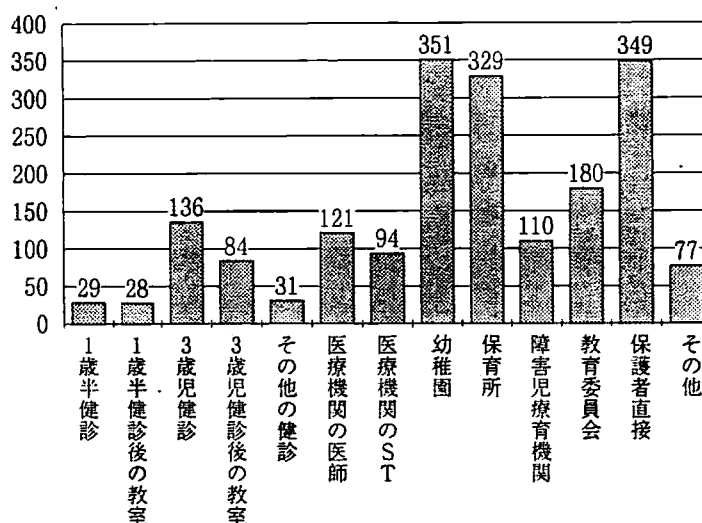


図 C-16 教室への紹介者（複数回答）

表 C-2 地域の乳幼児健診への参加

健診等での役割	回答数
1歳半健診相談員	14
1歳半健診事後指導員	13
3歳児健診相談員	22
3歳児健診事後指導員	19
その他の健診の相談員	10
その他の健診の事後指導員	11

(5) 幼児の指導の場の設置・運営状況

① 設置形態

ここでは「幼児担当者あり」の機関、すなわち「幼児ことばの教室」等と呼ばれる機関について検討する。本調査で回答があった「幼児担当者あり」の 135 機関について、設置形態から「幼児単独(30 機関)」と「小学校の教室と併設(105 機関)」に分類し、さらに設置場所と幼児担当者所属によって表 C-3 のように分類した。なおこれらの機関については 27 都道府県から回答があった。

表 C-3 「幼児ことばの教室」等の設置形態と担当者

形態	設置場所	幼児担当者所属	幼児担当者の職種	設置数	計
幼児単独	幼稚園内	幼稚園	幼稚園教諭	24	30
		市町村教育委員会	言語聴覚士・その他(指導主事・退職教諭等)	5	
	教育研究所内等	市町村福祉部局	幼稚園教諭	1	
小学校の教室と併設	小学校内	市町村教育委員会	幼稚園教諭・保育士・言語聴覚士・その他(元教諭・相談員等)	64	105
		市町村立幼稚園	幼稚園教諭	20	
		市町村福祉部局	保育士・その他(市職員・嘱託・幼児指導員等)	14	
		親の会	幼稚園教諭・保育士	1	
		その他:複数所属(市町村教委と福祉、市町村教委と幼稚園等)・無記入		6	

「幼児単独」の機関には「幼稚園内設置」と「教育研究所内等設置」とが見られた。このうち「幼稚園内設置」の場合、幼児担当者はその幼稚園の教諭である。「教育研究所内等設置」の場合、幼児担当者は市町村教育委員会所属の言語聴覚士、指導主事、退職教諭や幼稚園教諭である

「小学校の教室と併設」の機関は幼児担当者所属によって 4 つに分類できた。すなわち、①市町村教育委員会所属の幼稚園教諭・保育士・言語聴覚士等、②市町村立幼稚園所属の幼稚園教諭、③市町村の福祉部局所属の保育士、幼児指導員等、④親の会所属の幼稚園教諭、保育士である。これらの幼児担当者は、それぞれの所属先ではなく小学校内で勤務している。

幼稚園内に設置された機関は「〇〇幼稚園ことばの教室」等の名称で、また小学校内に設置された機関の中には「〇〇小学校ことばの教室幼児部」等の名称で呼ばれるものがあるが、これらは「幼児期における通級指導教室」の一つの形態と言えるであろう。

小学校内に併設された機関が多数見られるが、こうした機関では幼児期と学齢期の支援に一貫性を持たせることが容易であると考えられる。

② 幼児担当者の所属について

幼児担当者の所属について自由記述で回答を求めた。回答は以下の 3 群に整理できた(図 C-17)。

- 【教育機関】 教育委員会等、幼稚園
- 【福祉保健】 福祉課、児童家庭課、子育て支援課、健康推進課等
- 【その他】 親の会

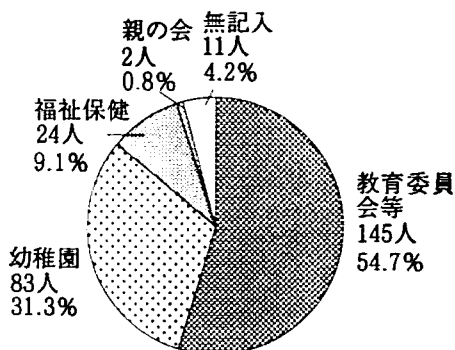


図 C-17 幼児担当者の所属



全体の 9 割弱が教育機関の所属で、前回の調査に比べてその割合が増えている。しかし、市町村の福祉保健部局所属の職員や親の会所属の職員も教育機関の一員として勤務している実態があることが今回の調査でも明らかになった。

### ③ 幼児担当者の職種

幼児担当者 265 名の職種について選択肢により回答を求めた結果を図 C-18 に示した。「幼稚園教諭」と「その他」がほぼ同数でもっとも多かった。この傾向は前回調査と同様である。続いて「言語聴覚士」「保育士」の順であったが、この順序は前回調査とは逆転している。

回答数が多かった「その他」の職種について自由記述での回答を整理すると以下の 3 種に整理できた。

【専門職】：言語指導員、幼児担当指導員、幼児療育指導員等

【事務職】：技術員、事務職

【教員等】：ことばの教室教諭、補助教員、教員助手等

これらの他に、職種は不明だが「元小学校教諭」「教員免許所有者」など、経験や資格に関する回答が見られた。

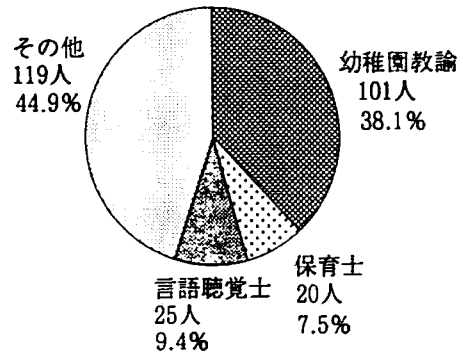


図 C-18 幼児担当者の職種

### ④ 幼児担当者の勤務形態

勤務形態について選択肢により回答を求めた結果を図 7 に示した。全体の 4 分の 3 が「常勤」であり、前回調査とほぼ同様の傾向であった（図 C-19）。

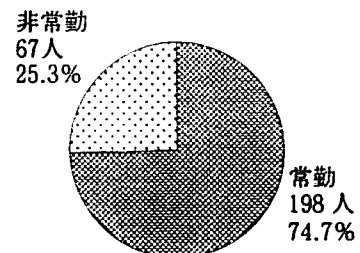


図 C-19 幼児担当者の勤務形態

### (6) 幼児の教育相談や指導をする利点や課題について

#### ① 利点

自由記述の回答内容を整理すると以下のものであった。

#### <障害の早期発見と早期対応ができる>

「早期からの介入により障害の軽減を図ることができる」「遊びの中で指導ができるため負担を感じることなく舌や口のあけ方の動きを改善することができる」「置換、省略の改善は早期がよい」など早期発見と早期指導の利点を述べた回答が多かった。また、早期発見後については「就学前に指導ができはやく治癒することができる」など、就学前に改善することをあげたもの、「十分改善されない場合も小学校での通級教室の基礎作り、意識作りができる」など小学校の学級・教室との一貫性をあげたもの、「早い時期から指導することで二次障害を防ぐことができる」など、難聴・言語障害に起因する二次的障害について言及したものとが見られた。

#### <保護者にとっての利点>

保護者に関する記述も多く見られたが、「保護者の理解が深まりことばについて関心を持つことで保育がしやすくなる」など子どもの状態像の理解を促すことができるという内

容と「楽しい子育て、元気の出る子育てを早期に母親と共感しあうことができる」など保護者支援に関する内容とが見られた。

#### <担当者にとっての利点>

「親と一緒に子どもへの関わり方等、話し合いながら子ども理解を深めていける」など、保護者とともに子どもへのかかわりを考えることができることや「子育て支援の一貫として母、子、園等と一緒に育てていける」など、連携をとることができること、「幼児から学童まで通室できるので先の見通しを持ちやすい」など長期間にわたって関わるができることなどが見られた。

## ②課 題

自由記述で回答内容を整理すると以下のものであった。

#### <対象児の増加>

「指導を必要とする子どもがとても増え追いついていかない状態なので教師の数が増えると良いと思う」「教育相談終了後、指導が必要と見なされても指導する時間割がいっぱいで指導につなげることが難しい」など指導が必要な幼児がいることがわかっていながらも指導時間が確保できないという内容が見られた。

#### <保護者のとのかかわり>

「保護者の関心が高まったためか相談、指導の希望者が増え続け・・・」という記述も見られたが、「もう少したてば・・・』という思いから重要性に気づいていない」「発達に問題があるところからは思っても、保護者として受け入れが難しいため話しのもっていき方がむずかしい」など子どもの状態や指導の必要性について保護者と共通理解することが難しいという内容が見られた。また「仕事を持ち外で働く親がふえ午後に希望が集中。調整が難しい」など保護者のライフスタイルをふまえながらのかかわりについての記述が見られた。

#### <対象児の障害の多様化>

『ことばの遅れ』を主訴とするケースの中に医療的ケアやその他見極めが難しいものが多く担当者に不安がある」「発達障害や集団の中で問題行動をおこす子に対して園が十分に説明しないまま（ことばの教室を紹介）」「複数の障害を持っていてもまず『ことばから』となっている現状がある」など、多様な子どもたちを受け入れることへの課題に関する記述が見られた。

#### <担当者に求められる役割や担当者の処遇>

「幼児にたいする理解、障害の見極めが必要。保護者の子育て支援、障害への理解、就学に向けての情報提供や相談など、きちんとした対応が必要であり担当者としての勉強が必要と日々感じている」など幼児担当者としての専門性の向上を課題として記述した回答があったが、「臨時教諭のため研修が十分保障されていない」「幼児担当者が非常勤職員で5年で交替するため十分な経験を積んだ人材を確保できない」など不安定な立場で仕事を続けていることに関する記述が見られた。

#### <その他>

地域の医療機関、福祉機関や幼稚園、保育所との連携の難しさ、施設設備面の不備や老朽化に関する回答が見られた。

(7) 考 察

難言教育においては幼児の支援・指導に関する法的根拠がない。このため、支援を必要としている幼児を目の前にして、各学校、各市町村教育委員会が独自に方策を講じ対応しているのが現状である。幼児担当者には、幼稚園、教育委員会等の教育機関のみならず、福祉部局や親の会に所属する職員も見られ、市町村教育委員会が地域の現状をふまえつつ独自の施策を講じている現状がある。

特別な支援を必要とする乳幼児に関しては、母子保健や福祉部局が主として対応している地域が多いと思われる。しかし、これらの支援が十分ではなく、地域の期待に応じて難言教育が幼児を支援・指導する役割を果たしてきた地域が存在すると考えられる。実際に、母子保健や医療機関とも積極的に連携し地域の一貫した支援システムの一員として機能している難言教育機関があることが今回の調査でも明らかになった。

幼児担当者を置く機関は、現在「幼児ことばの教室」「ことばの教室幼児部」等の名称で呼ばれるが、幅広い幼児を対象とした支援・指導の機関であり、地域支援システムの中で明確な役割を持っている点で、幼児期における通級指導教室のひとつの形態と呼ぶことができるであろう。対象とする障害種や年齢等、地域によって求められる役割は大きく異なる現状があり、全国共通の形態を想定するのは困難かもしれないが、幼児を支援・指導する教育機関として今後も注目し、その位置づけの明確化を検討する必要があるのではないかと考える。

5. 中学生以上の指導について

(1) 中学生以上を指導している学校

中学生以上を指導しているのは全国で 119 校あり、全体の 1 割弱であった。

地域別に学校数を見てみると、関東 36 校、北海道・東北 30 校、甲信越 14 校、近畿・九州 11 校、中国 8 校、東海 5 校、四国 3 校であった。これらを地域ごとの回答校数で除し、割合を求めたものを図 C-20 に示した。中学生以上を指導している学校の割合は東日本が高く、特に甲信越地域の学校に多かった。逆に、指導割合が低い地域は東海であった。

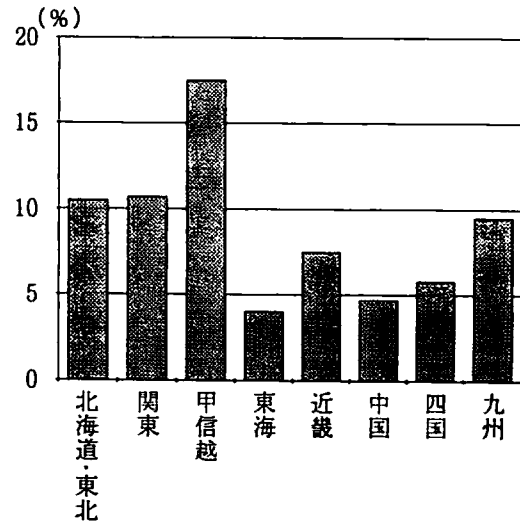


図 C-20 中学生以上の指導(地域比較)

119 校の中学生以上の対象児の手続きを以下の種類で整理することができた。

<小学校の指導の継続>

- ・小学校からの継続指導

<教育委員会の関与>

- ・措置外として入れる。教室の判定委員会で審議して入級を判定する
- ・中学校からの申し込みがあれば教育委員会に報告し教育相談の形で週 1 回指導する
- ・就学指導委員会を経て、サービスの形で指導
- ・教育委員会に申込書を提出し、学級で入級相談を実施、教育委員会を交えて入級判定を行う

#### <保護者の希望>

- ・保護者の希望による教育相談
- ・本人や保護者から申し出があった場合、不定期に要望に応じている。教育相談の形であり、担当者のボランティアとしての位置づけである

#### <在籍中学校の依頼>

- ・学校間で校長との連携
- ・在籍校から通級申し込み
- ・校長同士の話し合い、了承で公にしない

#### <その他>

- ・アフタケアが必要で、保護者や本人が望んでいる場合
- ・学校の卒業生を手続きなしで受け入れている。メール相談も行い、進学した高校とも連絡を取り合う

### (2) 指導方法や内容の課題

全体の 5 割弱である 56 校が無回答であった。残りの 62 校の回答を以下の内容に整理することができた。

#### <指導時間が組みにくい>

- ・放課後も他校通級が多く、なかなか指導時間の確保ができない
- ・部活動のため、通級日の設定、確保が難しい
- ・継続的な指導が時間的に難しい

#### <指導内容>

- ・教科の補充が必要であるが、補充内容が多く対応しきれない
- ・学力補充の他、ソーシャルスキルも主な課題となるが、グループ指導が成立しにくい
- ・課題設定の難しさがある

#### <正式な通級ではない>

- ・あくまでサービスである
- ・通級にカウントされないので、担当者の負担が大きい。放課後が忙しくなった

#### <連携が難しい>

- ・中学校担任に理解してもらいにくい
- ・中学校の様子が分からず連携が取りづらい

#### <その他>

- ・進路についての情報、入試の時の配慮や、入学してからの配慮を知りたい
- ・相談しても不定期にしかできない。担当者の専門性がない

## 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

学級・教室で保護者と連携しながら実施している活動について、自由記述で記述を求めたところ、732 の回答があった。これらの回答は、以下の 4 つに整理された。

#### <指導内容や活動に関すること>

- ・指導時の内容や本児の様子を話し合う

- ・指導方針を一致させる
- ・連絡帳・個人面談
- ・月刊のたより（おたよりの発行）教室便り
- ・文集作り・参観日

<ボランティア的活動>

- ・ボールプールのボールふき
- ・テニスボールの収集・テニスボールの穴開け・取り付け作業
- ・要約筆記

<障害の理解啓発に関すること>

- ・学習会・講話
- ・母親学級
- ・資料提供

<行事・親睦活動>

親子レク・遠足・海遊び・親子体験教室・ボーリング・バザー・レクリエーション・自然体験学習・（療育）キャンプ・サマースクール・親子クッキング・ジンギスカン・ばん作り・親子ビーズ教室・パーティ・お楽しみ会・夏祭り・発表会・懇親会・茶話会・親睦会

(2) 親の会の活動について

① 親の会の組織

親の会の組織について、以下の選択肢の中から回答を求めた。

- 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: 上記の a, b の両方にあてはまる
- d: 現在、学級・教室としては親の会活動には関与していない

結果を図 C-21 に示した。親の会が組織されている学級・教室は、全体の約 5 割であった。この結果は 5 年前の調査結果とほぼ同率である。

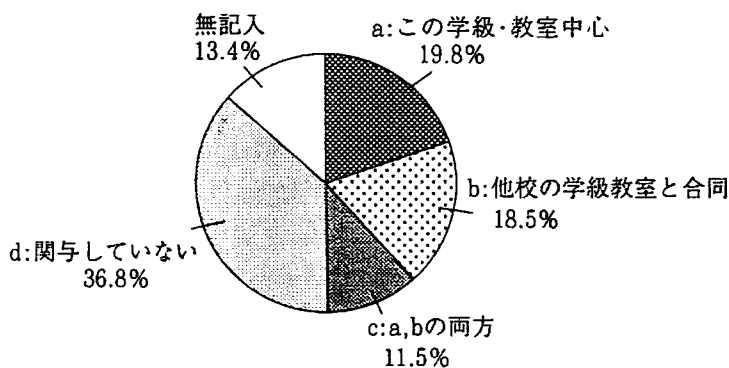


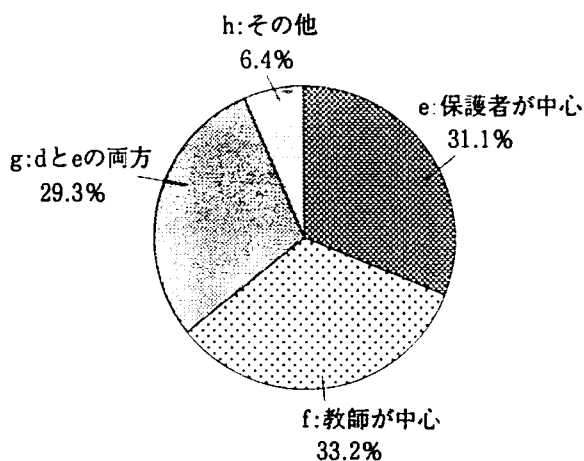
図 C-21 親の会の組織

② 親の会の運営について

親の会の運営について、以下の選択肢の中から回答を求めた。

- e: 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
- f: 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
- g: 活動内容によって、上記の e, f の両方がある
- h: その他

全体の約半数にあたる 656 件が無記入であった。無記入を除いた 643 件についての結果は、保護者が主になって活動している会、教師が主になっている会、両者が共同している会が約 3 割ずつあった。



### ③親の会の運営について

親の会の運営について自由

図C-22 親の会の運営について

記述で回答を求めた。395 の回答があり、「会合や行事の内容と参加」「活動日・時間」「役員のなり手」「資金面」「障害による特徴」に整理できた。

#### <会合や行事の内容と参加>

(内容)

- ・内容は学習会や懇談会での情報交換など
- ・会員の親睦が中心
- ・資料の提供と教員会員との親睦が中心
- ・知的学級と共同している

(課題)

- ・保護者同士の結びつきを深めるのが難しい
- ・行事等に参加できない家庭がある・集まりが少ない
- ・メリットがないと参加してくれない
- ・準備をしなくてもよい企画になりがち／労をおしみ手のかからない活動を求めたり、参加したりする
- ・教師主導になっている
- ・保護者間の意識の差が大きく、一部の保護者のボランティアに頼った活動
- ・保護者のニーズに違いがある
- ・積極的に活動を進めてくれる親がいる一方で、全く参加しない親もいる
- ・離島にあるので県親の会の講演会やキャンプに参加することが難しい
- ・他校通級が多く、一堂に会することが難しい
- ・存続が難しい
- ・修了生の保護者の参加

#### <活動日・時間>

- ・活動が休日になることが多い
- ・仕事をしている母親が増えているので、活動する時間があまり持てない
- ・学期に 2 回保護者会を行っている

#### <役員のなり手がいない>

- ・役員のなり手がいない、役員を嫌がる
- ・保護者の関心が高まらない、リーダーとなって活動してくれる人材の不足
- ・一部の人のみがかんばっている状態

<資金面>

- ・資金面で社会福祉協議会から補助金をいただいている
- ・会費の徴収が大変
- ・予算が取れない
- ・本校の中で保護者会の活動ができるスペースがない

<障害種による特徴>

- ・指導が短期間で終了し、親の会の継続が難しい
- ・構音障害の場合は、短期間で終了することも多いため、親の会の必要性を感じない
- ・通級期間が短いので親の会活動を自分たちで計画・運営しようという気持ちの高まりがない
- ・構音障害が多く、1～2年で終了するので、親の会員の入れ替わりが多く、親の会への協力が少ない
- ・通級生は入れ替わるので参加者は少ない

(3)保護者とのかかわりについての課題

保護者とのかかわりについての課題を自由記述により回答を求めた。回答は 261 あり、7 つに整理した。

<家庭環境>

- ・保護者の生活が不安定で連携がとりにくい
- ・生活に精一杯の家庭がほとんどで、学習会等を実施できない
- ・低所得者層や母子家庭・父子家庭
- ・祖父母の力が大きく家庭という大きな単位での理解が得られない
- ・保護者自身が支援を必要としているケースも多い／保護者も障害をもっている

<子どもの実態把握>

- ・子どもの実態に共通理解がしにくい
- ・児童の障害に対する認識の相違
- ・子どもの抱える問題について共通理解を図る努力が必要
- ・子どもの状態を理解してもらうまでに時間がかかる
- ・子どもの実態の伝え方
- ・就学指導の進め方

<保護者の理解>

- ・通級に理解が得られず、指導ができずにいる／親自身の体裁を気にして通級をよしとしない親が増えている
- ・学級の存在を秘密にして欲しい願いがある
- ・通常学級の配慮で過ごせる子どもだが、個別指導の期待が大きく、インテグレートが進まない（難聴）

<保護者と会えない・時間がとれない>

- ・祖母が引率してくる場合があり、親子関係の改善等の指導や相談が困難
- ・指導に付き添えない子どもの親と話す機会がない

- ・保護者から話を聞き取る時間が上手くとれない
- ・校内の子どもたちの保護者と話し合う時間が確保できない
- ・十分に話を聞ける時間がとれない／個別に面接する時間が十分にとれない
- ・親が子どもだけ変わることを望んで、親への啓蒙がうまくいかない

<保護者間の交流>

- ・送迎する保護者間の交流が図れればと考えている
- ・子どもの実態の違いにより、保護者同士のつながりが広がらない

<指導の継続>

- ・中学校への引き継ぎ
- ・ニーズが多様になっており、在籍学校や進学先中学への支援体制や職員の意識についての不安が大きく担当者としてどの様に対応し、役割を果たしていくのが難しい

<対応>

- ・保護者の幅広いニーズに応えるのが困難
- ・在籍校や担任への保護者の不満にどの様に対応していけばよいか



## D. 勤務・研修等について

### 1. 勤務について

勤務時間や勤務内容に関する課題を尋ねたこの項目への回答で、最も多かったのは勤務時間の超過に関することであった。特に校外（他校）からの通級児童の指導に当たる担当者の場合、それが放課後にずれ込むあるいは集中することが多く、結果的に通常の勤務時間を超えて指導することが日常的になっているようである。また近年の傾向として児童の送り迎えを行う保護者が、遅い時間帯を希望することも記述の中に一定数みられた。このような体制は結果として、通級指導担当者が校内の遅い時間の会議に参加したり、放課後のクラブ活動の指導を行うことを困難にしている状況が見られる。

次にその勤務体制が一般の教員のそれとは異なるため、学校内の様々な会議に参加しにくい状況ができたり、通常の休み時間に休息がとれなかったりすることにより、校内の情報が得られず、他の教員との交流や情報交換ができずストレスを感じている例も多く述べられていた。

さらに近年の特別支援教育体制の推進にも関連して、難聴・言語障害学級や通級指導教室の担当者が、校内の特別支援教育コーディネータを担当したり、外部の機関や団体と連携するための様々な委員を兼務したりする例が多く述べられていた。

また対象児の障害や学習内容が多岐にわたるために、教材の準備や指導記録のまとめ等に多くの時間を費やすにもかかわらず、先に述べた勤務時間の超過や各種委員会への出席などで、必要な時間が確保できない悩みも述べられていた。

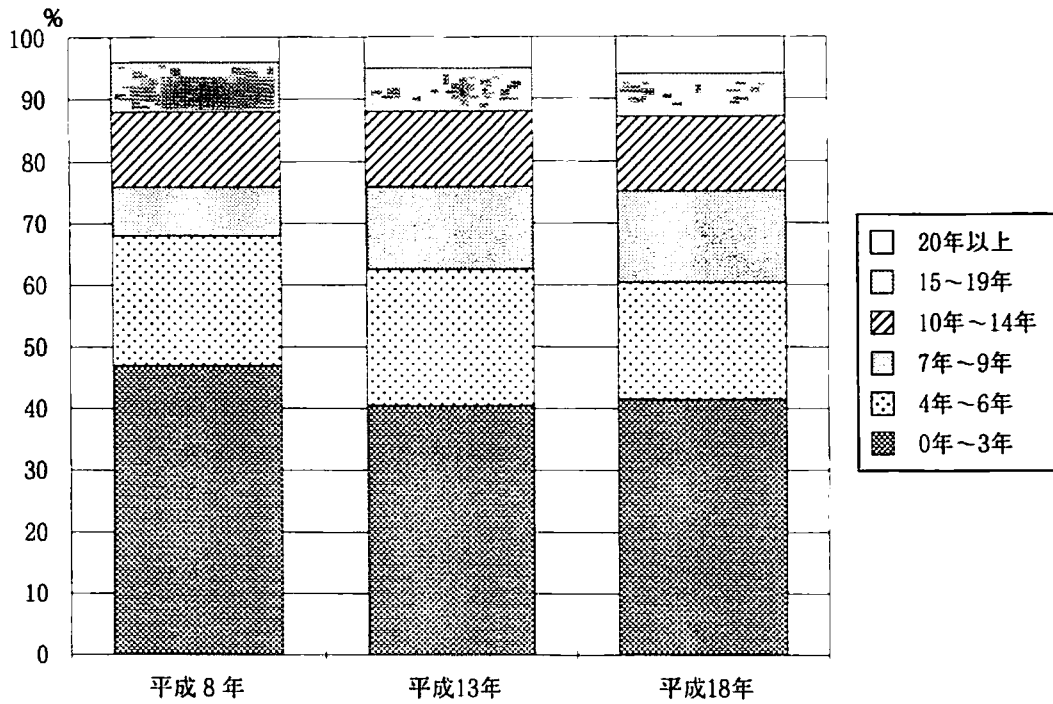
これらのほとんどは平成 13 年に実施された前回の全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査で記述された内容と重なるものであり、その意味では解決が容易ではない課題といえるかもしれない。

### 2. 研修について

#### (1) 経験年数や研修経験について

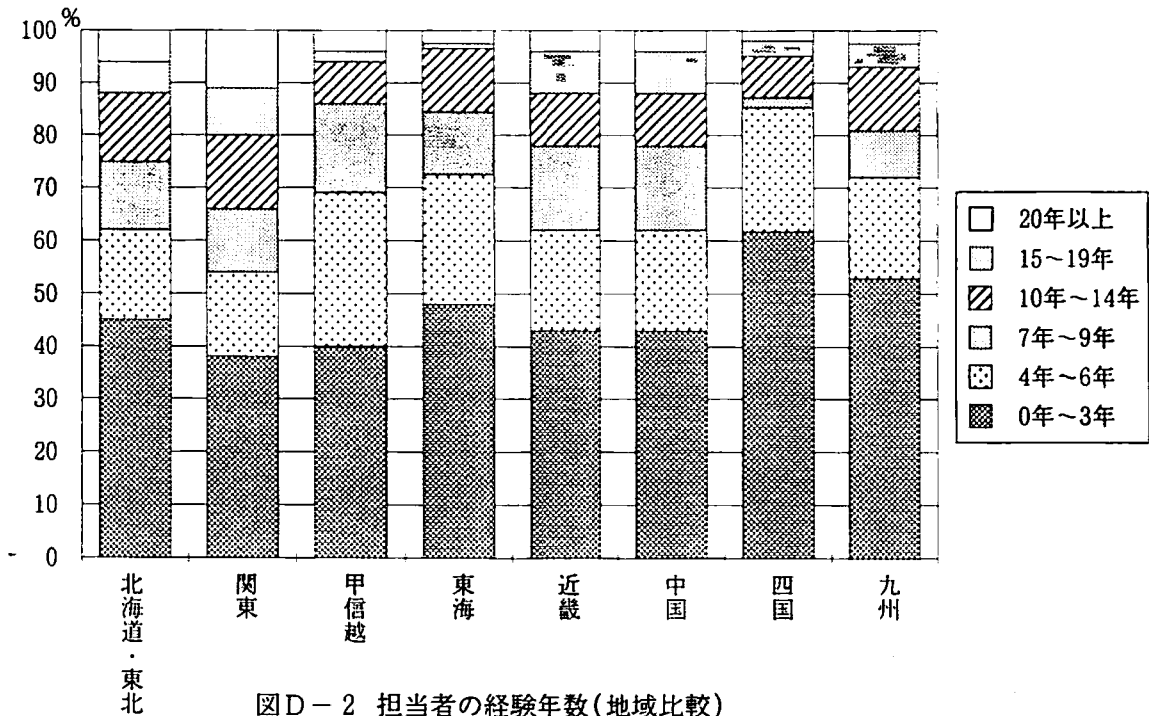
本項目にはおよそ 2,200 名程度の担当教員の研修実態が回答された。

まず、担当者の経験年数について、過去 2 回（平成 8 年と平成 13 年）の調査結果と比較した（図 D-1）。経験 3 年以内の担当者が半数近くを占めるなど、前回の調査とほぼ同じ結果であることが確認された。



図D-1 担当者の経験年数(経年比較)

これらを地域ごとに比較すると図D-2のようになる。関東、甲信越で4年以上の経験のある担当者の割合が60%以上であり、四国や九州で4年以上の経験者が30~45%であった。



図D-2 担当者の経験年数(地域比較)

次に、担当者の研修受講経験の有無や研修を受けた時期について尋ねた。

担当者全体の研修を受けた時期、研修の有無が、過去 2 回（平成 8 年と平成 13 年）の調査結果と比較した結果を図 D-3 に示した。この結果、研修経験のない担当者の割合は年を追うごとに減少し、今回の調査では全体の 17%であった。担当期間中の研修経験については前々回、前回と比較して徐々に割合が増えていることがわかる。初めて難聴・言語障害教育を担当する時点での研修については前回よりも若干研修している担当者の割合が増えていた。ちなみに、経験 3 年以内の担当者に限って研修経験のない者の割合を調べると 25%であった。

また地域別の比較では無研修率の高い地域が北海道・東北（26%）と四国（27%）で、もっとも無研修率の低い地域は甲信越（8%）であった。

難聴・言語障害以外の専門に関する研修については全体の 68%が研修を受けていた。

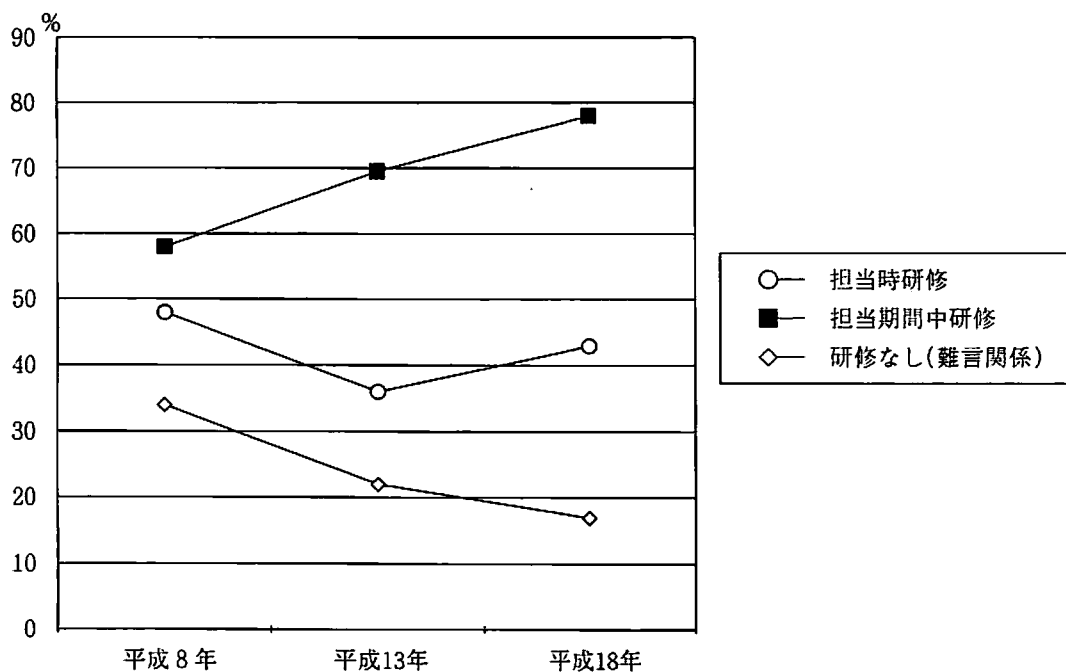


図 D-3 担当者の研修経験(経年比較)

## (2) 研修内容について

この項目については、大きく分けて二つの回答パターンがみられた。一つは研修の内容そのものを記述するものであり、もう一つは研修の実施主体や場について記述するものである。

### ① 研修の内容について

回答内容を分析するに当たり以下の 12 のカテゴリを設定した。1. 教育全般、2. 言語に関する研修、3. 音・聴覚に関する研修、4. 障害の特性に関する研修、5. 指導・支援法に関する研修、6. 検査法に関する研修、7. 教育相談・カウンセリングに関する研修、8. 情報交換会、9. 事例検討会、10. 文書（個別の支援計画等）の作成に関する研修、11. 指導・支援機器等に関する研修、12. その他

これらのなかでもっとも回答の数が多かったものは指導・支援に関する研修である。指導法に関してはその内容が多岐にわたるが、言語障害教育担当者の記述の中では、構音指導・吃音指導が特に多く、ついで発達障害児の指導に関する記述が多くみられた。

次に多く記述されたのが障害特性に関する研修と検査法に関する研修である。これらもその内容は多岐にわたる。その中でも多くみられたものとしては、言語障害担当者の場合に構音検査や発達検査、聴覚障害担当者の場合には聴力検査などがあげられる。

これに次いで記述が多かったのが教育全般に関する研修と事例研究で、前者では特別支援教育の体制や教育の歴史などが全体研修会などの場で解説され、後者は比較的少人数の勉強会や研究会で行われることが多かった。指導・支援機器に関するものでは補聴器の研修が多くを占め、その他に教材教具の研修が少数みられた。また近年の傾向か、個別の支援計画をはじめとする文書の作成に関する研修も多くはないが認められた。

## ②研修の実施主体や場について

研修の実施主体や場については、県レベルの公的な研修が最も多く記述され、ついで全国レベルの公的機関での研修の記述が多かった。全国レベルの公的機関の中で最も多かったのは国立特殊教育総合研修所での研修であった。全国レベルの公的機関による研修としては教育系の各大学が広域の受講者を対象として専門的な研修があり、比較的記述の多かった機関としては北海道教育大学、筑波大学、横浜国立大学、大阪教育大学、東京学芸大学、愛媛大学などがあげられる。

このほか全国的な規模の研究会等が中心となって開催する講習会への参加も上記の二つに次いで多く記述され、その代表的なものは全国公立難聴・言語障害学級連絡協議会が国立特殊教育総合研究所と共催でおこなう「はじめのいっぽ」と日本言語障害児教育研究会（日言研）が主催する講習会であった。

また難聴言語障害教育担当者が自主的に組織する県レベルの研究会が活発に活動し、自主的な研修会を開催している例が多くみられた。これらの組織の中には、さらに県の中のブロックごとの組織や活動がしっかり機能していて、そこで学習会や事例検討会を積極的に行っている例もみられた。県の難聴言語障害関連研究会主催の研修が多く記述されていた県としては東京都、神奈川県、長野県、静岡県等があげられる。市町村レベルの公的機関による研修は本調査の中ではあまり記述されなかった。ただ実施主体が明記されていない小規模の勉強会や、医療関係者や経験者を呼んで開催する講演会などの中には、この市町村レベルの研修活動が比較的多く含まれると思われる。

この他に比較的多くみられたのが聾学校での研修であった。特に県主催の研修や県レベルの研究会組織の研修等が充実していない地域では、専門性研修のセンターとして聾学校が期待されていることがわかる。

## E. 自由記述

本項目は、難聴・言語障害教育の担当者が現在及び将来について感じていること、あるいは意見等を自由に書いてもらうために設けた。重複した内容の記述は文意を損なわない範囲で整理し、以下のように分類した。

### <難聴・言語障害学級・教室の将来について>

- ・難聴・言語障害児の指導が、今までの知的・情緒学級に在籍していた児童も含めて行われる感じがする
- ・自閉症や発達遅滞の子どもの受け入れ体制が必要
- ・市町村教育委員会の方針で格差がでる
- ・特別支援教室への移行で、難聴児への指導時間が削られるのではないか
- ・特別支援教室として一括りにする（知的と難聴）のは、課題が多い
- ・特別支援教育が定着するにつれて、通級が増えると予想できるが対応ができない（人数的に）
- ・教室がなくならないようにしてほしい
- ・小規模な市町村での教室は、障害種に関係なく対応できるようにしてほしい
- ・特別支援教室になった場合には、巡回指導、拠点教室が必要
- ・LD等の通級が、法的に明記されて良かった
- ・通級教室の適切なあり方や特別支援教育への行政的な具体的な体制づくりの方向性を聞きたい
- ・特別支援教室への移行は、難聴枠は、別に考えた方がよいと思う（学習能力的に遅れはないので）

### <通級制度の課題>

- ・親が送迎できないために指導が受けられない
- ・他校通級の子どもの負担についての検討が必要
- ・通級指導教室は、各学校に必要である
- ・隣接する市の子どもの受け入れが課題
- ・指導希望者の増加

### <仕事を進める上での環境整備>

- ・学校から切り離されて運営できると良い
- ・学校管理職の理解が欲しい
- ・管理職や担任の先生への通級システムや指導内容についての理解を広げていく必要性
- ・現場は多忙を極めている
- ・教室の予算がないので、教材も自費で購入している
- ・校内から様々な役割（検査・見立て・指導・研修・情報提供）を求められている

### <専門性と研修と人事>

- ・7年で異動の問題
- ・担当者育成と通級の言語・情緒の学級の増設

- ・研修の必要性／定期的な研修の確保が必要
- ・専門性の維持／専門性の低下が目立つ
- ・計画的な人材養成と配置をして欲しい／後継者問題
- ・人材の確保
- ・有資格者（言語聴覚士）が担当する方向がよい
- ・教師の数と質の向上が課題
- ・ことばの教室へのニーズが増えているため、担当者の増員を希望する

<難聴・言語障害に関する指導について>

（難聴）

- ・人工内耳の支援の仕方が分からない
- ・聾学校との連携が必要
- ・難聴学級に在籍している生徒同士の交流が持てない
- ・重度の聴覚障害児が増えてきているので、聾学校との連携が大切になってくる
- ・聴覚障害児の指導要録や内申書の書式の変更が必要（知的障害を伴う子どもの増加）
- ・難聴児の普通高校でのサポートが心配
- ・卒業後の就労状態を知りたい（難聴学級）
- ・将来、自立できるようにさせたい

（言語）

- ・吃音についての指導
- ・構音障害の子どもを教師が指導する意味が分からない（2年目）
- ・構音が治っても、行動面での課題は解決しない

<その他>

- ・通級指導教室は、保護者が相談しやすい場である
- ・保護者のニーズが高まっている
- ・支援籍（埼玉県）
- ・他の保護者への啓発や理解を進めていくこと

回答の中で、多かったのは「研修に対する要求」であり、専門性維持のための研修が必要という意見が多数記述されていた。また、難聴と言語障害に分けてその傾向を見ると、言語障害では、言語障害教育がないがしろにされるのではないかという先行きの不安、人材不足、専門性不足などが多く記述されていた。一方、難聴で回答が多かったのは「中学卒業後の進路に対する不安」であった。また、聾学校との連携が必要であること、集団が必要であることなども記述されていた。

回答内容は、「B-2 指導について」や「C-1 学級・教室の経営上の課題」の内容と重複するものも多くあった。また、研修や制度に関する内容は、平成 13 年に実施された自由記述の内容と大きな変化はなく、解決が難しい課題であるのかも知れない。

## おわりに

平成19年度は「特別支援教育の元年」と言われていますが、それならば平成18年度は「特殊教育の最後の年」と言うのでしょうか。特別支援教育に関する制度の切り替えの時期にあたる平成18年9月に、全国の難聴・言語障害特殊学級及び通級指導教室の実態調査を実施しました。

巻頭にも述べたように、この調査は、難聴・言語障害教育に関する基礎的なデータの収集を目的として、過去6回（昭和48年、54年、60年、平成3年、8年、13年）にわたり、定期的に調査研究を実施してきており、今回は7回目の調査でした。

今回の調査では、従来の調査項目に加えて「発達障害等について」「学級・教室の経営や校内の体制の変化」「卒業後の支援」「地域での役割」という新たな項目を追加して調査を行いました。これは、教育制度の切り替えの時期の貴重なデータであると考えています。

難言学級及び教室に通っている子どものうち発達障害と診断されている子どもは、約1割でした。担当者がそのように評価するとした子どもたちを含めると2割強になります。また、平成18年3月に「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）」が出されましたが、7割弱の学級・教室からは、無回答あるいは変化がない、という回答でした。変化があったことは、校内の支援体制に関することや、指導対象児や相談依頼が増えたというものでした。特別支援教育の体制が徐々に浸透しつつある状況が推察できます。

卒業後の支援では、幼児期から小学校段階へ、小学校段階から中学校段階へ、中学校段階以降の全ての時期で支援がなく移行していった子どもが多くいることが分かりました。子どもの課題が解決して支援が無くなった場合も考えられますが、身近に対応する学級・教室が無い場合も支援が無くなった場合もあるものと考えられます。しかし、これらの子どもが、通常学級の中でどのような配慮を受けているのかについては不明です。今後の課題だと考えています。

約5割の学級・教室では、地域の就学指導委員会の委員を引き受けていました。また、知能検査や発達検査、構音検査、聴力検査等を地域の他の機関からの依頼で実施していることも分かりました。このように難聴・言語障害学級及び教室は、地域における特別支援教育のリソースのひとつとして活動していることが予想されます。

調査結果の分析は、従来の調査項目の結果の比較も行いました。学級・教室に通っている子どもたちの障害種の割合等は、傾向として従来と大きく変わった結果はみられませんでしたが、それまで示されていた指導上の課題、例えば、教員配置や人事異動による研修や専門性の担保の課題等も依然としてあることが分かりました。これらの課題は容易に解決されるものではないかも知れませんが、学級・教室では大きな課題となっています。

今回の調査結果では、学級・教室の経営の課題や研修については、地域別の分析を行いました。課題となっている内容は同じでも、地域におけるその課題の比重は、地域によって異なっていると考えられました。例えば、学級・教室経営の課題では、東海・近畿・中国地方では教員配置を課題としてあげており、北海道・東北・四国・九州地方では、専門

性を課題としてあげていました。難聴・言語障害教育の経験の長さを地域別にみると、関東、甲信越で4年以上の経験のある担当者の割合が多く、四国や九州で3年以下の経験の少ない担当者の割合が若干多くなっている傾向がみられました。また難聴・言語障害教育の研修では、研修を受けていない人の割合の高い地域が北海道・東北と四国で約2割強でした。地域を大きく括ってその違いを整理してみましたが、地域の資源や環境等がこれらの課題に影響しているとも考えられ、今後、より詳細な調査からこれらの解決の方策を見いだしていく必要があると考えます。

今回の調査では、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の記された多くの回答を収集することができました。そして、研究協力者等から意見をいただきながら、所内研究分担者を中心に分析・検討を進めてきました。多くの関係者のご協力によってこの調査結果報告書が完成できたことに深く感謝しております。

最後に、本調査にご協力いただいた多くの関係者に心より感謝の意を表するとともに、この報告書が難言教育関係者にとって有効な資料として活用されることを祈っています。

本調査は、本研究所の特別支援教育にかかわるデータ収集の一貫として、課題別研究「難聴・言語障害児を地域で一貫して支援するための体制に関する実際研究」の関係者が中心となり実施しました。以下に課題別研究の協力者、研究協力機関、研究パートナー、オブザーバーの方々を記して、そのご協力に感謝致します。

<研究協力者> (敬称略) 櫻澤浩人・清水英子・比良岡美智代・藤田美智子・光島由忠

<研究協力機関> 静岡市立番町小学校

<研究パートナー> 千葉県立館山聾学校

<オブザーバー> (敬称略) 宍戸和成

平成 19 年 7 月

課題別研究「難聴・言語障害児を地域で一貫して支援するための体制に関する実際研究」

研究代表者 小林 倫代  
久保山茂樹  
小田 侯朗  
藤井 茂樹



# 資 料

この調査は、課題別研究「聴覚・言語障害児を地域で一貫して支援するための体制に関する実際研究」（研究代表者：小林倫代、研究分担者：小田侯朗、藤井茂樹、久保山茂樹）の一部として実施するものです。

#### 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。「同一校に複数の学級や教室が設置されている」「同一校内に他校（園）の学級が設置されている」「センター等にまとめて設置されている」などの場合でも、複数の学級・教室を合わせて記入することを原則としています。ただし、学級・教室運営の実態や回答のしやすさを考慮し、学級・教室ごとに別の用紙に回答していただいてもかまいません。その場合恐縮ですが、この用紙をコピーして回答下さるようお願いいたします。
- 記入は、平成18年9月1日現在 で、お願いします。  
返送は、平成18年9月末日 を目安に、同封の返信用封筒にてお願いします。

ご不明の点は、下記までお問い合わせください。

国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部 久保山茂樹  
電話：046-839-6855      Fax：046-839-6908      電子メール：kuboyama@nise.go.jp

## 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または政令指定都市でお書き下さい。

都・道・府・県・市

### A-2 学級・教室の設置状況や担任者数

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

#### 小学校

学級・教室の種類	設置	教員	教員以外
難聴特殊学級		名	名
通級指導教室(難聴)		名	名
言語障害特殊学級		名	名
通級指導教室(言語障害)		名	名

#### 中学校

学級・教室の種類	設置	教員	教員以外
難聴特殊学級		名	名
通級指導教室(難聴)		名	名
言語障害特殊学級		名	名
通級指導教室(言語障害)		名	名

#### 幼児の教室

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

A-3 指導対象幼児・児童・生徒数

(1) 指導対象幼児・児童・生徒の在籍・計数等について

平成18年9月1日現在、指導している全ての幼児・児童・生徒について、下の表に記入して下さい。

- ・特殊学級の場合は、正式な指導対象児（難聴・言語障害学級在籍児、通級による指導の対象児）か、それ以外か（教育相談等）を、分類して人数を記入して下さい。
- ・通級指導教室の場合は、指導対象児として計数しているか否かを分類して人数を記入して下さい。
- ・幼児の教室単独の場合は通級指導教室の「計数している」に人数を記入して下さい。

		正式な指導対象児		それ以外
		在籍児	通級児	
難聴学級	幼児			
	小学生			
	中学生			
	高校生			
	高卒以上			
	合計			
言語障害学級	幼児			
	小学生			
	中学生			
	高校生			
	高卒以上			
	合計			

			計数して	計数して
			いる	いない
通級指導教室	難聴	幼児		
		小学生		
		中学生		
		高校生		
		高卒以上		
		合計		
通級指導教室	言語障害	幼児		
		小学生		
		中学生		
		高校生		
		高卒以上		
		合計		

(2) 指導対象幼児・児童・生徒の障害等について

平成18年9月1日現在、指導している全ての幼児・児童・生徒の障害について、該当する欄に人数を記入して下さい。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。難聴は、良耳の平均聴力レベルで記入して下さい。なお、ここでは正式な指導対象児か否か、計数しているか否かは問いません。

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	高以 卒上	幼児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生	高以 卒上
難聴	40dB未満											
	40dB～59dB											
	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												

(3) 巡回による指導について

平成18年9月1日現在、巡回による指導をしている幼児・児童・生徒がいれば、あてはまる欄に人数を記入して下さい。

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

(4) 発達障害等について

平成18年9月1日現在、指導している全ての幼児・児童・生徒についてあてはまる欄に人数を記入して下さい。

	医師の診断や 専門機関の判定等がある						診断や判定等はないが 担当者が評価してあてはまる					
	幼 児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生	高 卒 以 上	幼 児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生	高 卒 以 上
LD(学習障害)												
AD/HD(注意欠陥/多動性障害)												
自閉症												
高機能自閉症												
アスペルガー症候群												
広汎性発達障害												

(5) 卒業後の支援について

平成18年3月に卒業した幼児・児童・生徒は、卒業後、どこで支援を受けていますか。あてはまる欄に人数を記入して下さい。

① 幼児期から小学校段階への移行にあたって

特別な支援なし	人
言語障害学級	人
言語障害通級指導教室	人
難聴学級	人
難聴通級指導教室	人
この学級・教室で継続	人
学校以外の医療機関等	人
知的障害学級	人
情緒障害学級	人
情緒障害通級指導教室	人
知的障害学級＋言語通級	人
情緒障害学級＋言語通級	人
聾学校小学部	人
養護学校小学部	人
その他 ( )	人
その他 ( )	

② 小学校段階から中学校段階への移行にあたって

特別な支援なし	人
中学校言語障害学級	人
中学校言語障害通級指導教室	人
中学校難聴学級	人
中学校難聴通級指導教室	人
この学級・教室で継続	人
学校以外の医療機関等	人
中学校知的障害学級	人
中学校情緒障害学級	人
中学校情緒障害通級指導教室	人
中学校知的障害学級＋言語通級	人
中学校情緒障害学級＋言語通級	人
聾学校中学部	人
養護学校中学部	人
その他 ( )	人
その他 ( )	人

③ 中学校段階以降

特別な支援なし	人
この学級・教室で継続	人
学校以外の医療機関等	人
聾学校高等部	人
養護学校高等部	人
福祉的就労	人
その他 ( )	人
その他 ( )	人

## 調査項目B 指導内容・方法

### B-1 指導形態など

(1)指導形態（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

(3)設備・備品について（現有する備品に○印をし、（ ）に検査名等を記入して下さい）

- a：オージオメータ    b：騒音計    c：音場聴力検査装置    d：補聴器特性検査装置
- e：鼻息鏡    f：発音発語訓練装置    g：発音直視装置    h：構音検査用具
- i：発達検査・知能検査（ \_\_\_\_\_ )

### B-2 指導について

(1)難聴児の指導について、課題になっていることを記入して下さい

(2)言語障害児の指導について、課題になっていることを記入して下さい。

(3)「その他」（2ページ「A-3（2）」）の幼児・児童・生徒について、障害状況の概略を記入して下さい。

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

## 調査項目C 学級・教室の経営等

### C-1 学級・教室の経営について

(1)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。

- ・
- ・
- ・

(2)平成18年3月31日に出された「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）」（17文科初第1178号）によって、学級・教室の経営や校内の体制に変化はありましたか。





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、中学校で高校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: 上記の a, b の両方にあてはまる
- d: 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

- e: 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
- f: 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
- g: 活動内容によって、上記の e, f の両方がある
- h: 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課題があればお書き下さい。



D-2 研修について

(1) 学級・教室の担当者全員について、難言教育の経験年数、大学・研究所・センター等における難聴・言語障害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。

	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	難言教育以外の特別支援 教育に関する研修経験
担当者A	年目	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]
担当者B	年目	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]
担当者C	年目	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]
担当者D	年目	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]
担当者E	年目	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]
担当者F	年目	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]
担当者G	年目	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]
記入例1	3年目	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]
記入例2	9年目	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]	[ 有 ・ 無 ]

(2) 難言教育に関する研修の内容をお書き下さい

調査項目E 自由記述

難聴・言語障害教育の現在・将来などについて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18年度

「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」結果報告書

---

平成19年7月 印刷・発行

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所  
〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1  
TEL&FAX 046-839-6893  
URL <http://www.nise.go.jp/>

---