校内における特別支援活動の試み

― 個別的学習支援、個別的行動支援、および授業における担任による個別的支援 ―

戸田淑子・尾嶋啓子・牧野泰美

（相模原市立橋本小学校）　（国立特殊教育総合研究所）

本稿は、一小学校における校内での特別支援活動の試みを報告するものであり、主に、ⅠからⅦまでを戸田、尾嶋が、Ⅷを牧野が執筆しました。

Ⅰ　はじめに

私たちは難聴・言語障害通級指導教室（いわゆる「ことばの教室」）を担当するかたわら、平成12年より校内の特別な教育的ニーズのある子どもたちに対して３つの取り組みを行いましたので、その概要を報告します。

取り組みの第一は、個別的な学習支援（以後、個別的学習支援と表記）で、通常学級の知的に大きな遅れはないと思われるのに学業不振となっている子どもたちに対して、授業時間に相談室で行いました。現在私たちは週に一度90分間、教務主任や専科担当など担任するクラスのない教師（級外教師）の一人は45分間持っています。

第二は、適切な行動を身に付けるための支援（以後、個別的行動支援と表記）で、集団行動がうまくできない子どもたちに対し、目標行動を定めて給食準備時間に教室で短時間、個別に支援しました。

第三は、通常のクラスにおける授業の中での学級担任による個別的支援（以後、授業での担任による個別的支援と表記）を促す活動です。平成13年度に職員全体に提案し、私たちは間接的に関わりました。

本校は相模原市北部地域にあり、市内では中規模校（児童数約七百人）です。通常学級19、障害児学級（知的・情緒）２、ことばの教室２、学区及び周辺には工業団地が多数あり、また東京、横浜の通勤圏で人口増加中の地域です。児童の転出入がかなり多く、毎年次年度の学級数の見通しが難しい学校です。社会情勢を反映してか、家庭にさまざまな難しさを抱える子どもたちも徐々に増えてきています。13年度から月２回スクールカウンセラーによる巡回相談が始まりましたが、かなりの相談数があるようです。

１．校内支援活動をはじめた理由

（１）学級担任として特別な教育的ニーズのある子どもたちに出会った

私たちは現在、ことばの教室を担当していますが、通常学級を担任した経験があります。クラスの子どもたちとの学力差が大きすぎたり、集団からの逸脱行動があったり、学習スタイルやペースが大きく違ったりする子どもたちを何とか個別に支援してやりたいと思いました。個別に時間をとって各人にふさわしい学習課題で指導したり、ていねいに指導できれば、学力も自信も持たせられるだろうと思いました。しかし、クラスである子どもを個別的に支援することは実際にはなかなか難しいものでした。特に集団が動いている場で個別的に指導することは、クラス全体を指導する立場にある担任としては非常に困難でした。そのために個別的配慮が必要な子どもへの指導は後手に回りやすく、担任としてフラストレーションを抱えながら、管理職や教務、きょうだい学級となっている高学年のクラスに応援を頼み、学校行事を無事に越えるのが精一杯でした。しかしこのような方策は、それぞれの子どもの教育的ニーズに十分に応えてはいないため、問題を先送りしているだけだと思えました。

（２）校内の特別な教育的ニーズのある子どもたちと、ことばの教室の子どもたち

「○○君は障害児学級に入るほどではないけれど、かなり学習が遅れている。勉強がわからなくて授業を妨害することもある。個別的な指導ができたらずいぶん伸びるだろうし、クラスの中で暴れるようなことも少なくなると思うけれど」という声が時々校内で聞かれていました。私たちことばの教室の担当者がクラス担任から相談を受けることもありました。言語やコミュニケーションに困難があれば、ことばの教室を勧めることができるのですが、「落ち着いて話せば、けっこう話せる、○○君に必要なのは学力」となると、ことばの教室の対象児童ではありません。

しかし一方、ことばの教室に「ある音が出せない」「うまく話せない」という主訴で入級した子どもたちの中には、話せるようになると今度は学業不振や不適切な行動がクローズアップされてくる子どももかなりいます。これらの子どもたちの教育的ニーズは、校内の子どもたちの教育的ニーズと大きな違いはないのではないか、と思えました。

以上の（１）、（２）のことから、私たちはことばの教室での個別指導の経験を通して培ってきた専門性を活かし、校内で特別支援活動をやってみたいと考えました。

Ⅱ　校内支援の呼びかけから現在までの流れ

１．校内の声

12年度の初頭の会議で「○○君に個別的な学習支援ができないか」という悩みが話題となったことがありました。個別支援の必要性については議論するまでもない共通の問題意識でしたが、結論は受け入れる場がない以上どうにもならない、担任がどうにかできるだけのことをする以外に方法はないというところに落ち着かざるを得ませんでした。

この会議に参加していて、何とかならないか、できないかと痛感しました。そこで私たちは「クラス担任の時には是非個別に支えてやりたかったけれど、他にもたくさんの子がいるからできなかった。絶対必要だから、やってみよう」と気持ちを固めました。校内のクラス担任の数人に話すと、やれるなら是非やってほしい、頼みたい子がいると後押しされました。

ことばの教室は、近隣十数校に在籍する難聴、言語障害のある児童に対し、週に１～２回、保護者同伴で通級による指導を行う教室です。地域によって教室運営のあり方はかなり違いますが、私たちの市ではことばの教室の担当であっても校務分掌は通常の学級担任とほぼ同じように持ち、校内の諸会議にも参加しています。児童数は、随時終了児を出しながらも学期ごとに増加し、二、三学期はかなり人数が多くなります。したがって一学期に多少空き時間があっても、年度の後半にはなくなる可能性もありましたが、多少の負担は覚悟しようと思いました。

２．特別支援活動の立ち上げ

校長に相談すると「校内への支援の申し出は大変ありがたい。しかし思いだけでは進まない。教育課程外の教育になるから保護者の同意は絶対に必要。一年くらいゆっくり考えて具体的なプランを作ったらどうか。」と言われましたが、私たちは新鮮な気持ちで担任が保護者と話せる家庭訪問、個人面談の時期がチャンスと考えていましたので、すぐに計画を立て、再度校長と相談しました。その結果、「保護者の同意を得た上で行うこと。是非、実践の記録をとるように」と承諾とアドバイスをもらいました。こうして計画はスタートしました。

まず「校内支援活動の呼びかけ」（表１）を家庭訪問の十日ほど前にクラス担任全員に配布し、個別的な支援が必要だと思う子どもがいたら、打ち合わせにきてほしいと呼びかけました。数人の担任が集まりました。学習が遅れているだけでもいいのか、学習の遅れだけでなく、かなり乱暴になるけれど対象になるか、学習はまったく問題ないけれど片付けが全然できない子がいる、保護者は同意しそうにないけれどどう話したらいいか、話したら本人がどう思うだろうか、などの質問や悩みがでました。私たちは「勉強がわかるようになりたいと願っている子と一緒に勉強したいという先生と、週に一回相談室で勉強してみないか、やらせてみませんかと伝えてほしい」と話しました。

相談室はほどなく床が貼り替えられ、壁も塗装され、ホワイトボードなどの備品もそろいました。

表１． 校内支援活動に関するクラス担任への配付資料

校内支援活動の呼びかけ（改訂版）

◎ 個別的な配慮を要すると思われる子どもたちを個別的にサポートします。
ねらい　学習のフォローアップ
　　学校生活への意欲を養う

対象とする子どもたち
・学習面でかなり遅れている。
・LDあるいはADHDと思われるような特異な学習状態・行動状況を示している。
・他、何らかの個別的配慮が必要と思われる。

個別的学習支援	週一回一時間	相談室
個別的行動支援	毎日給食準備中	教室

前提
○ 本人の意欲
○ 保護者の同意（希望・承諾）
○ 学級担任との連絡帳での密接な連携・協力

実施のために
○ 家庭訪問・個人面談・教育相談などの機会に、担任から趣旨を説明し、保護者の同意を得る。

☆ 指導に際しては記録をとり、学期毎に担任へ指導報告を行う。

３．クラスから出てきた子どもたちの概要と二つの個別的支援

家庭訪問、個人面談が終わると、６人の名前が出てきました。学業不振でときどき授業妨害や乱暴をする（２名）、他に問題はないが算数だけが全然できない、学習には問題ないが身辺整理が全然できない、いろいろ問題はあるけれど一番苦手なのは集団行動（２名）という子どもたちでした。うち一人はことばの教室の入級児童でした。

学習不振で授業妨害もある子どもたちは当初から予想されていました。保護者は「そういう時間ができるなら、やらせてください」とその場で言われたそうです。その他の保護者は家庭で子どもと相談した後に同意を得ることができました。

この子どもたちの教育的ニーズは子どもによって違うため、個別的な学習支援と、集団の中で適切な行動を身に付ける支援と、二つの場が必要だと思いました。学習支援は相談室で小集団で行い、行動支援は私たちが比較的時間を取りやすい給食準備時間のクラスで行うことにしました。

一方、担任が話したけれど同意が得られなかったケース

もありました。高学年では本人の抵抗感、低学年では保護者がそのうちになんとかなる、まだそこまでする必要はないのではないかと判断する傾向があったようです。

４．校内支援の展開、三つ目の場 －授業での担任による個別的支援－

個別的な支援を校内で始めると、学級担任から気になる子どもの話を聞いたり、相談を受けたりすることが増えました。このような関わりを持つうちに、授業中とても気になるけれど、相談室での個別的な学習支援を受けるほどではない子どもたちへの配慮をどうしたらいいか、担任自身ができる個別的な支援もけっこうあるのではないかという問題意識です。

ちょうど「総合的な学習の時間」のあり方について13年度の研究の方向を模索していましたので、「個別的支援の内容を予め授業案に書いておこう」と個別的配慮の提案を行いました。たいていの担任は特に言われなくても、何らかの配慮を心つもりしています。しかし必ずしも誰もがいつも意識的に行っているわけではありません。また不適切な行動を予防するという発想も普通は持っていません。したがって何か不都合が起きてからの後手に回った対応に苦慮しがちです。授業を公開する時に限らず、このような子どもたちへの指導は担任にとって大きな悩みになるのですが、他の教員にはそこが見えにくいので、授業案に個別的な配慮を書くことを提案したのです。

個別的な配慮を予め考えるということは、ある子どもの特別な教育的ニーズを認めることになります。特別な教育的ニーズがある子どもたちの存在が、クラスの事実として認識されれば、意識的に特別な教育的ニーズに応える工夫をしたり、その経験を蓄積したり、方法を広げたりできるのではないかと考えました。

この考え方は、「個の学習を支援する」校内研究の流れに合致したものでもあったので、割合すんなりと受け入れられたように思います。

以上、①個別的学習支援、②個別的行動支援、③授業での担任による個別的支援、という３つの方向で校内の特別な教育的ニーズのある子どもへの支援は進んでいます。

Ⅲ　個別的学習支援

１．子どもたちの変容

この一年間半で関わった約十人の子どもたちの学業不振の背景には、軽い遅れ、家庭環境による学習不足、LDが考えられ、授業妨害、暴力的傾向、逃避的傾向、不登校など二次的な問題を起こしている子どもも少なくありませんでした。以下に特徴的な事例を紹介します。ただしＣ児以外は知能検査を実施せず、医療での受診もしていないのでLDあるいはADHDという名称は私たちの見立てです。

（１）繰り下がり計算を克服したＡ児（高学年　女）

Ａ児は算数以外では問題がないけれど、算数の時間はうつむいて数字を書いては消している状態を見かねた担任が個別的学習支援を紹介すると、「卒業までに繰り下がりの計算ができるようになりたい」と希望したそうです。文章問題の立式はできましたが、計算して答を出すことはできませんでした。７個ほどの具体物も１から数えないと数がつかめず、数量概念にLDがあると思われました。フラッシュカードで数を直感的に把握させたり、聴覚的に10の補数を記憶させたりすると、繰り下がり計算はできるようになりました。聴覚的な記憶力はあって九九は覚えていたので、繰り下がり計算ができたことでわり算もできるようになりました。全部で20回ほどで目標を達成できました。

（２）基礎的学力をつけることができたＢ児（低学年　男）

Ｂ児は家庭での学習のフォローがほとんどされず、周囲の子どもたちとの学力差が大きいためと思われる授業妨害が激しくなっていました。学習はしりとりなどのことば遊びから始め、大好きな虫や車の名前を書くことでひらがなを覚えると、教科書を担当と交替で読んだり、自分が活躍したことについて短い作文を書くようになりました。Ｂ児に限りませんが、わからなくても黙っていることが勉強だと思っている子は多いです。ことばの教室でやっているように、子どものおしゃべりを聞き、ことば遊びや音読で声を出すことを大事にしていくと、「教室でこんな事をしたんだよ」「この問題は難しいね、どうやるの」と気持ちが出てくるようになりました。話すことは書くことへもつながっていきました。

Ｂ児は教科書の音読と繰り下がり計算ができるようになると自信をつけ、クラスの九九のドリル学習でも得点できるようになりました。クラスでの妨害行動はまったくなくなり、友達関係も良好で終了を考え始めた頃、転校することになりました。最後の時間に「先生はどうして僕を呼んだの？」と質問され、「先生は勉強がしたい子と一緒に勉強するのが好きなんだよ。Ｂ君はきっと勉強したいんじゃないかなと思ったから、もしやりたいなら、一緒に勉強したいと担任の先生に頼んだんだよ。」と答えると、ニッと笑って「手紙を書くから住所を教えて。」と言われました。Ｂ児がこんなことを考えていたのかと大変驚き、やってよかったと心から思いました。

（３）ＬＤが基盤になって登校しぶりを繰り返すＣ児（中学年　女）

Ｃ児は長期の登校しぶりが問題になっていました。学習不足を心配した保護者の希望で保護者同席で学習を始めました。保護者と離れられない、必要以上にいつもニコニコしている、給食が食べられないなどから当初は心理的な問題を考えていましたが、カウンセラーから基底にあるのは

LDと指摘され、独特な話し方や文字の書き方、学習の定着しにくさが理解できました。個人の課題学習の他、この時間に集まる3人ほどとトランプやすごろく等のゲームをしました。音読や漢字など興味のあるところから学力をつけていきました。算数は繰り上がり、繰り下がり計算がやっとですが、国語は得意で国語辞典の使い方を教えると自力で漢字を調べ、作文を書くようになりました。

（4）音読ができるようになり一山越えたD児
（高学年　男）

クラスではいつも目立たない子で教科書が読めないことを心配した担任が勧めると、家庭で相談し本人は教室を離れるのが嫌で泣いたけれど読めるようにがんばってみようと気持ちを切り替えたそうです。初めての日、「音読ができるように、ここに来たD君はとても勇気のある子どもで偉いね。心から応援する。」と話しました。文字を読むだけで精一杯だったので、まず何度も読み聞かせをして内容をつかませ、「言葉遊び歌」などを使って楽しくリズミカルに声を出すようにしました。漢字への苦手意識も強かったので漢字カードでゲームをしました。そのうちに漢字の偏や旁に興味を持ち、C児と一緒に教科書の漢字索引を利用して仲間集めをするようになりました。教科書の音読で読み間違いは激減し、四字熟語に興味を持つようになりました。

担任は「クラスの他の子どもたちと比べたらまだ子どもっぽいところはあるけれど、本人の成長を考えると、音読だけの変化ではない。個別学習をきっかけに、初めて自分と向き合って、自覚して行動するようになったと思う。」と話しています。

2．個別的学習支援のあり方

個別的学習支援の方法は、市販のADHDやLDについての図書、障害児教育の方法やことばの教室での個別指導の経験をもとに考えました。以下に私たちがポイントと考えた点を述べます。

（1）本人の意思の尊重

教室から離れた相談室に自分一人移動することは、子どもにとって高いハードルです。無理に連れてこられたのでは意欲が湧くはずもありません。目的意識を持って来てほしいと思いました。それで、子どもに「ここで何を勉強したいのか」を尋ね、一緒に目標を立て「これができるように先生は全力で協力する」と話しました。

子どもの目標は、「作文が書ける」「教科書が音読できる」「漢字を覚える」「繰り下がり計算ができる」「九九を覚える」「計算ドリルができる」のように素朴なものでした。

学年の学習レベルからは相当遅れていても、その子が目的意識を持っている内容を易しいところから教えていくと、基礎的な計算問題や文章問題、作文、漢字など意外に短時間でできるようになりました。子どもたちは「なんだこういうことだったのか」「こうすればよかったのか」と実感すると自信を持つことができたようです。しかし中には書字のLDがなかなか変化しない子もいます。

（2）本人の目標・興味・関心に配慮した教材

ひらがなが十分に読み書きできなくても、好きな虫や車の名前を読んだり書いたりするのは喜んでやります。自発的に図鑑で珍しい昆虫の長くて難しい名前を書き写してきて、教えてくれた子もいました。最初の何回かは興味や関心のあることを話題にし、それを学習の素材にしました。これが子どもとの信頼関係にもつながったと思います。

だいたいの子どもがそうですが、漢字に苦手意識を持っている場合は、読みと意味理解を先行しました。分かってくると、自信につながります。漢字学習は教材を揃えてゲーム的に漢字に接しながら、話し言葉で文作りを十分に楽しめるよう留意しました。話し言葉は書き言葉より訂正が簡単でスピーディに学習できます。

時計を読めることも大事です。時間の感覚がないと「今から5分間やってみよう」「○時○分に終わります」という指示が理解できません。クラスでは他の子どもたちの動きにあわせて行動しているために、時計が読めないことには気づかれにくいようです。

本人の目標につながる学習、学校生活を円滑に送るために必要な学習を、本人が好きなことに絡ませたり、興味を引いたりしながら定着を図りました。

（3）特別な教育的ニーズの理解、学習特性への配慮

学習のやり方や間違え方を観察し、学業不振となった原因を考えました。単純なつまずきか、学習不足か、軽い遅れか、何らかのLDがあるのか、等です。特にLDが考えられるときには、つまずきの原因や本人の長所をつかみ、本人にとって無理のない課題が設定できるよう考え、順調に伸びているときには徐々にレベルをあげ、伸び悩んでいるときには指導内容や方法を修正しました。

そして、どうしても理解できない時や行き詰まった時はスクールカウンセラーに相談しました。月2回とはいえ、スクールカウンセラーが巡回するようになったことは非常によいことでした。

（4）ひとり学習ができる学力

付きっきりで学習する方法に慣れてしまうと、ますますクラスの中で学習できなくなる不安がありました。そこで、数分間は自分一人で学習できるように促しました。個別支援学習は2～4人で学習するので、担当がだれか一人と音読しているときには、他の子は一人で学習することになります。タイマーをかけて、それぞれが一人で自分の課題に挑戦するようにし向けました。完全な自習ではありませんが、ひとり学習ができるようになると、授業中の態度も安定してきたように思います。

ひとり学習成立の指標になるのは音読と繰り下がり計算でした。多くの子どもは、音読、繰り下がりの計算が一人でできるようになると、目に見えて表情が明るくなってきました。どちらも入学して最初につまずいたところであり、これがしっかりと分かることで、自信が湧いてくるのだろうかと思いました。

（5）クラス担任やクラスメイトの応援

個別的支援を行うようになって、子どもにとってクラスから離れる不安は大変大きいことを痛感しました。おそらくことばの教室の子どもたちも共通に感じていることだと思いますが、ことばの教室は保護者の付き添いで通級するので、それほど強くは感じなかったことでした。

子どもたちがクラス担任のバックアップを感じられるよう、毎回、学習内容、感想、担当のコメントと担任のコメントを書き込む連絡帳を作りました。本人にはその時間にがんばったこと、楽しかったことを一言書かせ、担当も前向きなコメントを書き、担任からも励ましの言葉や最近の様子を書いてもらいました。ひらがなで書く担任が多いです。学習ができるようになるということも大切ですが、担任の先生はちゃんと見てくれているという実感も子どもにとって大切なことだと思います。

低学年では、クラスメイトが覗いたりついて来たりすることもあります。クラスメイトは興味津々です。「どうして〇〇君だけここに来るの？」「ここはバカな子が来るの？」などと聞く子もいます。「〇〇君はここでとても勉強しているよ」「ここに来るのは勉強をがんばろうと思う子なんだよ」などと答えると、「〇〇君は今日、本を上手に読んだよ」と教えてくれたりもします。「僕も行きたいな」と言ったクラスメイトもいます。

（6）たくさん声を出すように促す

声を出すチャンスをできるだけたくさん作りました。個別的学習支援に来る子どもたちは、学習とはとにかく黙って、わかってもわからなくても我慢することと思っているようです。わからない時に尋ねるという習慣もついていません。ですから声を出して学習することを優先にしました。漢字を使った短文を交替で作って言う、国語の本を交替で読む、声を揃えて詩を朗読、暗唱するなどです。リズミカルな詩の暗唱は子どもたちが大好きです。音読イコール文字を読むこと、と思っている子どもたちは、わからなくてもとにかく文字を読もうとします。これではいくらやっても音読できるようにはならないですし、楽しみも満足感も得られません。そこで言葉遊び歌などを何度も聞かせて、笑いながら詩のリズムを覚えさせます。それから声を揃えて暗唱すると、とてもいい気持ちです。

丸読み（句点まで一行ずつ交替で読む）をはじめた頃は、自分が読み終わると注意が逸れ、相手が読み終わると「どこから？」などと聞いていた子どもが、しっかり行を追うようになります。耳を使って読むようになると、内容を把握しながら読めるようになります。そうなると読めない漢字が出て来た時には「どう読むの」と尋ね、自分でルビをふるようにもなってきました。

（7）たくさんほめ、クラスに帰す

一番心がけていることは自分の学力とかけ離れた「学習」で傷ついた自己イメージを学習で回復させることです。

集中力の短い子どもとは３０分間がんばったらパソコンやトランプゲーム、手作りすごろく等を約束します。このような素朴な遊びを家族や友達としたことがない子どももいます。数字や点の数やさまざまな印をさっと見ること、ルールや順番を守ること、メンバーと楽しくゲームすること、負けに耐えること、それ自体が課題となる子どももいます。内容、時間、方法を工夫し、本人とも相談して、毎回きちんと勉強したという自覚を持たせ、達成感を持ってクラスに帰そうと考えています。

Ⅳ　個別的行動支援

１．子どもたちの変容

学級生活や集団行動に困難のある子どもたち、５人に会いました。クラス集団が動く時間で、しかも私たちが支援に入りやすい時間として給食準備時間が考えられたので、この時間に行動改善のための個別支援を行いました。特徴的だった事例を紹介します。

（1）片付けができなかったＥ児　（中学年　男）

Ｅ児の机のまわりは午前の４時間分の教材、教具、文具などがゴミと一緒に全部散らかっていました。Ｅ児に筆箱の中に鉛筆をしまうことと、要る物と要らない物を区別してゴミは捨てるように指示して、他の物は全部片づけました。周囲の子どもたちが「どうして先生がＥ君を手伝うの？」と聞いたので「Ｅ君に片付け方を教えたいと思って来たのよ。どう思う？」と答えると、賛成してくれました。３日間は本・ノートと文房具類を分別するのがやっとでしたが、徐々に片付けができるとともに、あまり散らかさないようになりました。１ヶ月後には自力で片づけて「どうだ」と待つようになったので、終了しました。

（2）行動がまとまらないＦ児　（中学年　男）

Ｆ児は好きな教科では時々よい意見を出し、担任がつきっきりで監督すればかなり活動するのですが、そうでない時は机によりかかって何もせず、集団行動に遅れて参加しないこともありました。給食当番ができるようになることを目標にして支援しました。Ｆ児のペースでもやり遂げられるよう牛乳の係にして、個別に監督すると、注意を集中してやることができました。３日後はやり方がわかり、そばにいるだけで大丈夫になりました。

しばらくすると、他の行動も以前よりはまとまってでき

るようになりました。すると、なまけて板書を写さないのではなく、文字が思い浮かばないために書けないということがわかってきました。書字のLDが発見できて、個別的学習支援で文字学習を始めることになりました。

（3）衝動的に友達を傷つけるG児　（中学年　男）

G児は友達を爪で傷つけては父親から厳しく叱られ、一層行動が悪化するという悪循環を繰り返していました。暴力が激しいためにクラスの保護者の間でも心配されていました。担任と両親との教育相談の後、父親の折檻が減ると少し落ち着いてきたので「折檻を止めたことがとてもよかった、学校では片付けができたらほめるという支援をしようと思っているが、どうだろうか」と尋ねると同意を受けることができました。両親から主治医が話を聞いてくれないと相談され、教頭と相談の上で他のクリニックを紹介しました。このクリニックで診断名と薬が変わるとぐっすり眠るようになり、家庭でも学校でも激しい暴力がなくなりました。

G児に自分はよくがんばっているという自覚を持たせるために、がんばりカードにシールを貼らせました。そしてシールを渡しながら「先生も手伝ってくれてありがとう、と言ってもらえるとうれしいんだよ」と教えると、「ありがとうございました」と言うようになりました。担任はG児のわがままな言い分をユーモアにくるんで返したり、体育の時には個別に関わり、追いつめず、譲らず柔らかく接していました。

半年後、片付けようと思えば片付けられるようになり、衝動性や暴力性も和らいできました。今後、両親、担任と連絡を取り合いながら長期的に支援していく必要があると考えています。

2．個別的行動支援のあり方

この支援は教科学習外の時間に行いました。学級生活ではこのような隙間のような時間にトラブルが起こりがちです。指導方法は、目標行動に迫るためにスモールステップで小さな獲得目標を設定し、穏やかに粘り強く関わりました。以下に私たちがポイントと考えた点を述べます。

（1）本人の自覚が一番大事

クラス内で担任以外の教師から特別なサービスをされることは、それが注意されたり叱られたりではなく、ほめられたり励まされたりという、うれしいことであっても、子どもにとっては違和感があります。子どもなりになぜ自分が監督されているのか理解し、自覚的に取り組む必要があります。そうしないと「何で自分だけが」とかえって被害的になってしまいます。

（2）プラス表現で目標を表現する

「給食準備中に立ち歩かない」「ちゃんとしなくちゃいけません」「乱暴をしない」「散らかさない」というマイナス表現よりも、「12時35分まで読書して待つ」「筆箱に鉛筆を入れる」のようなプラス表現の方が本人にアピールします。教師やクラスの都合を優先させず、本人がそうなりたい、そうできたらかっこいい、と思うような目標がよいと思います。

個別的行動支援の目的は自己イメージを高めることだと思います。ちょっとがんばったらできた、ほめられた、自分もいい気持ち、明日もやろうかな、という好循環をスタートさせることです。ですから、できて当然でほめることが難しくなる目標は適当ではありません。短期間にできるだけたくさん事実に即してほめられるよう、目標はプラス評価で、しかも本人にもできたかどうかがはっきりわかる、ちょっと努力すればできそうな具体的な目標を設定する必要があります。

（3）繰り返していねいにほめる

繰り返していねいにほめるのは、自己イメージを高めるという目的に関係することです。担任は全員の子どもを相対的に見ることが多いので、どうしても叱られやすい子どもが出てきてしまいがちです。またある目標ができたとしても、できていない他のことまで見えてしまうので、ほめた後すぐに注意することになりかねず、繰り返していねいにほめることが難しい場合もしばしばあります。しかし個別的な行動支援の担当者は、担任のように一度にさまざまな子どもと応対する必要はなく、また他の行動を評価することもなく、一人の目標行動だけを見るので、絶対評価でほめることができます。担任にできたことを伝えれば、担任からもほめてもらうことになります。子どもは担任からほめてもらった方がうれしいので、これを通して担任との関係を改善、強化させることにもつながるよう考えています。

（4）担任・周囲の子どもたち

G児は少し落ち着いた頃、はじめて友達ができ、気が向けばその子も一緒に片付けを手伝うようになりました。G児に味方ができたのは初めてでした。G児の隣の子はG児の半日の様子をよく話します。この子は悪いことはまったく言わず、G児ががんばったことやよかったことを話すので、そんなことを聞かされてはG児も怠けてばかりではいられないようです。こういう子を隣に配している担任の配慮も大きなポイントです。

気になる子どもだけでなく、クラス全員が担任にしっかり受け止められているあたたかなクラスの中でこそ、個別支援が生かされるのだと思いました。

（5）学校のシステムとして機能する

行動に出てくる問題は、知的な問題よりクラスへの影響が大きく、クラス経営を困難にさせがちです。これを支援する際もクラスへの影響を考慮しなくてはなりません。

担任はクラス全体をリードする立場にあるため、個人を

集中的に指導することが困難になる場合があります。だからこそクラスの中で個別支援を行うわけですが、担任の手助けのように受け取られると、担任とクラスの保護者との関係を難しくしかねません。学校として子どもの特別な教育的ニーズに対応する体制が必要だということが、学校全体の理解になっていく必要があります。

学校体制という点では、他の相談機関や医療機関との連携も重要です。長期的に関わらなければならないので、管理職と相談しながら進めるべきなのは言うまでもありません。

Ⅴ　授業での担任による個別的支援

この方向への展開は私たちが直接関わったものではありません。私たちは校内研究での公開授業の指導案に個別的な支援を書き込むことを提案しただけでしたが、その後の研究の展開の中で校内公開授業に個別的な支援の観点が入ってきたことを報告します。

１．障害児学級での授業公開

本校の校内研究は低学年、中学年、高学年、障害児学級の４学年部会と専門部会、それを統括する企画会で構成されています。ことばの教室は障害児部会に配属され、年一度の公開授業にあたって指導案の検討、教材準備、記録、研究協議に参加しました。障害児級の担任と相談し「この場面では○○君はこんな活動をするだろう」「この場面では○○さんの力を発揮できるのでは」と一人一人に出番のある指導案を練り、授業を公開すると、多くの職員から個別的な配慮、支援の重要性を評価されました。そして通常学級でも個を支援する授業展開が必要だという共通理解が生まれてきました。

２．ことばの教室の通級児と「総合的な学習の時間」

通級している子どもたちに「総合的な学習の時間には何をしているの？」と聞くと、自覚的に学習している子はかなりよく説明できますが、全然わかっていない子もいます。どこへ行ったとか、だれに会った、何かしたという表面的な部分は覚えていても、どうしてそういう勉強をしたのか、何を聞いてきたのか、何がわかったのかという学習はできないままでいる子もいます。興味が限定している子、集中しにくい子、基礎学力が不足している子、LD傾向のある子、グループ学習が苦手な子などにとって、教科書や板書のない、一斉学習ではない学習形態は、学習のよりどころがはっきりせず、その子の弱点がそのまま出てしまいやすいと考えられました。

しかし一方、子どもの興味や関心にうまく合い、何をするか、どうするかがわかり、しかも活動的な学習が組まれていると、多少の困難があってもその子のよさが発揮されやすくなるとも考えられました。

３．授業参観で気づいたこと

ある学年で総合的な学習の時間の授業参観がありました。体育館で学年全体に対しての説明のときには、その場にいて聞いているように見えていた子どもたちが、グループでの活動になると、ふらふらしはじめました。

教室で着席して一斉授業を受けている時にはあまり目立たないのですが、体育館のような場所で、自主的に活動するような授業形態では、学習体制と課題の理解の不十分さが目立ってしまうと考えました。

もし口頭だけでの指示、説明でなく、スケジュール表やワークシートが例示され、気になる子には一声かけてからにすれば、すぐに活動に取りかかれたのではないか。またそうすれば、他の子どもたちにとっても理解しやすくなっただろうと思いました。

４．校内研究と個別的な支援

グループ行動のルールを明確に知らせたり、学習の見通しを持たせるための視覚的な枠組みをつけたりする配慮は、校内研究で意図する単元の学習計画や指導内容とは異なる問題意識による支援です。したがって、それまで校内研究ではほとんど言及されることはありませんでした。しかし、個別的な支援を予め考えておけば、混乱しがちな子どもが学習しやすくなりますし、その子だけでなく他の子どもたちも動きやすくなるので、はじめから計画しておくとよいのではないかと意見を出しました。すると「個別的な支援というのは、ことばの教室の先生が、公開する授業の時に補助に入ってくれるということですか？」という質問がありました。通常学級の担任には、個別的支援という言葉そのものが聞き慣れず理解しにくいものだったのだと思います。補助や介助ではなく、例えばある子どもが興味を持ちそうな題材を使う、子どもが活躍できる場面を作る、集中時間が短い子どもには途中で個別的に関わるなど、ある子どもへの特別な配慮を、意識的に授業の中に織り込むことが担任の個別的な支援だと説明しました。

この考え方は取り入れられ、個別的な配慮が必要な子がいるクラスでは研究授業の授業案の中に「個への対応に関する支援」を書くことになりました。たとえば１年生の竹馬を経験する授業では、個別的な支援として「地面すれすれの低い竹馬から練習するよう助言する」「どれをやったらいいか迷って決められない子には、はじから順番に試してみるように助言する」とありました。３年生のヤゴを扱う学習では「興味・関心が高まっていないと思われる子に対しては声掛けをしていく」と書いてありました。

５．半 年 後

一学期に公開授業が行われ、二学期は単元の中で「子どもがどのように変容したか」をとらえる研究が行われました。それぞれのクラスで抽出児を決め、その子の変容を追うことにより単元計画や授業を評価するのです。抽出する子どもは「ごく普通の子」または「クラスで変化を見守りたい子ども」を担任が任意に決めたのでしたが、個人名が隠されていても、エピソードを聞けば誰であるかがわかる特徴のある子どもたち、あるいは教育的ニーズのある子どもたちがかなり多く抽出されていました。

予め個別的な配慮を具体的にイメージして授業を行ったことにより、それまでのような後手に回る対応では得られなかった子どもたちの姿が見られるようになったと、それぞれの担任から報告がありました。

Ⅵ　校内体制について

１．教育サービスとして教育計画に位置づけられる

12年度は年度の途中からでしたので個別的支援活動はことばの教室からの校内への自発的な教育サービスとして進めましたが、13年度は教育計画で以下のように位置づけられました。

特別支援教育については「言語難聴教室担当のリーダーシップで運営し、学級担任以外の職員が主としてあたるようにする。この時間の指導は固定的にカウントせず、教育サービスとして位置づける」と。４名の級外職員が担当教科の時間のほかに、この学習サービスの指導を行うことが明記され、校長から「ことばの教室の設置メリットを生かし、教務と相談しながら教育サービスとして力添えする」と説明がありました。

２．13年度初めの級外職員の会議

さっそくこれに基づき、教務部として級外職員とことばの教室担当との会議を持ちました。「大変みたいだけれど、やってもいいよ」という教師もいたのですが、相談室での個別的学習支援に対して「勉強ができないことをわざわざ強調するのは子どものプライドを傷つけるのではないか」「個別的学習支援は補習塾なのか」「下手をすると担任の指導力不足と陰口の口実を作りかねない」という私たちにとっては思いがけない意見が出されました。

この会議にはたくさんの反省点があります。それまで校内支援に対しては感謝されこそすれ、反対意見、疑問などはなかったので、この会議も当然前向きに進むだろうと決めてかかっていました。また、個別指導はことばの教室では当然の指導方法ですが、通常の学習指導とはかなり違います。一斉指導に慣れている教師が持つ補習のイメージは、私たちが考える個別学習支援のイメージとはまったく違っていたのですが、それをうまく伝えることができませんでした。

この後、私たちは校内のさまざまな場で子どもの変化を話題にし、担任との連絡をいっそう密にして個別支援教育のあり方を理解していってもらおうと考えました。

３．二学期の終わりに

ＴＴ担当が「Ｂ君もＧ君も、ずいぶん変わったね。クラスでも子どもらしくなってる。」と伝えてくれました。個別的支援を受けた子どもたちがクラスで変わってきた、出してよかった、そろそろ終了しても大丈夫かななど担任と話す機会が増えました。個別の時間に得られた自信がクラスの中でも発揮されているという教師の実感が、支援活動への理解を広げているように感じています。

二学期の終わり近く、級外教師の二度目の会議があり、学習が定着しにくい子どもたちへの学習支援を級外の教師があと一時間見ていこうと決まりました。「時間のやりくりが大変だからといって、この時間を楽しみにしている子どもをがっかりさせないように、曜日と時間はきちんと守ってやらなくてはならない」という意見も出ました。使っている教材や、必要と思われる教材は相談室においておき、やり方はそれぞれの工夫で行っていこうと相談しました。

Ⅶ　今後の課題

１．特別支援教育の共通理解

学校には個別的な教育的ニーズを持った子どもたちがいて、適切に支援しなければならないと共通に認識することが大切だと思います。活動エネルギーが低かったり、学力が低かったりして、クラス経営上はあまり問題にならなかったりする子どもを「お客さん」状態で放置しているのは、教育上問題だと思うようにならなければと考えます。担任がその子の状態に気づき、できる範囲の個別的な支援を行うだけでも、かなりの手応えを得られることが校内研究の実践でわかりました。特別支援教育というと、いったい誰がやるのかと構えてしまうような響きがありますが、個へのちょっとした配慮から始まっていくという理解を広げていきたいと思います。

また一方、担任が気づいただけでは対応できない子どももいます。個別的な支援を行う校内体制が必要です。

校内での支援体制として、個別的学習支援、個別的行動支援は効果的でした。多くのクラスに関わる専科やＴＴ担当からは、個別的支援が必要と思われる子どもたちの名前がどんどん出てきます。子どもの教育的ニーズに応える教育の理解は、保護者にも必要と思われます。

もちろん教員の個人的なサービスとして行われるのではなく、学校の教育計画に則って長期的展望をもって行われ

る必要があります。

2．教育的ニーズを的確につかむ

個別的学習支援には学業不振のために来ているのですが、単純な学習のつまずきだけでなくLDや二次的な問題もありました。個別的行動支援ではADHDやアスペルガー症候群、あるいは別な何らかの障害を感じることもありました。

ことばの教室は保護者の希望により入級し、詳しい生育歴を聞き日常的に保護者と信頼関係を持ち、知能検査なども実施して子どものニーズを的確につかもうとするのですが、校内支援の中ではそうすることができませんでした。そのため支援内容が適切かどうか確信が持てない困難さを感じました。カウンセラーと連携して、必要な子どもには知能検査などを行うことも考えていけるといいと思います。

3．実践力を高める

特別支援教育に関わる教師には子どもに合った学習方法・内容を提示できることのほか、カウンセリングの理解も必要です。そのために研修を受け、ケース会で指導を検討することが絶対に必要だと思います。特別支援教育に関係する研修は障害児教育の担当教師が受けることが多く、通常の担任には情報が届かないこともあります。意識的に特別支援教育について校内の諸会議で話題を出して共通理解を促すとともに、参考となる書籍や情報を紹介していく必要があると思います。

4．外部機関の力を借りる

はじめてスクールカウンセラーと話をしたとき「その考えは間違っていないと思うけれど、でも仮説は3つ考えましょう」と言われました。思いこみやすさは私自身も含め、子どもの状態をみとるときの教員の危うさであるように思います。学校にカウンセラーが入り、別の視点から子どもをとらえるようになったことは意味あることだと思います。カウンセラーと相談しつつ、互いの専門性を生かした役割分担をすることが必要と思います。

市販されているADHDやLD等の本には、医療機関との連携・協力が必ず書かれています。ADHDの診断・投薬を受けた後、一変して行動が落ち着き、周囲がその激変ぶりにおどろくだけでなく、本人自身が「薬を飲んでいるときの方が調子がいい」と自覚を高めていくことは、ことばの教室でも日常的に感じています。このように保護者が自分から医療機関に行くのはまったく問題がないのですが、学校がそれを保護者に勧めることにはかなり抵抗感や困難さがあります。学校によっては「人権問題になったら大変だ」「保護者にADHDの可能性があるなどとは言ってはいけない。クラスで何とかしなさい。」と「指導」することさえあると聞きます。問題を先送りすることは、一層複雑化させ、二次的障害を招く心配があります。特別支援教育に関しての管理職の研修もぜひ必要と思います。

本校では児童指導部会で子どもの様子を出し、数ヶ月経過を見てもよい変化がなければ、管理職に相談の上、医療機関、相談機関を紹介することが合意されています。

5．医療機関との連携について

保護者は家庭での子ども、学校は集団での子どもを見ています。診察する医者は直接活動している子どもの姿を見ずに、保護者からの話をもとに診断をくださなくてはなりません。本当は三者が協力し、その子の成長、発達に関わるべきだと思いますが、なかなか共通理解が得られない場合があります。

医療機関を替えたことによるG児の変容を考えても、この問題は決して小さいものではありません。医療機関は家庭の不安や学校での様子をよく聞いて診断の参考にしてほしいですし、学校は特別な教育的ニーズについて理解を深め、学校での適切な対応についてアドバイスを求めたりする必要があると思います。

Ⅷ　総合的考察

前章までに、一小学校における特別な教育的ニーズを持つ子どもへの個別支援活動の試みに関して、その学校に設置されている通級指導教室（ことばの教室）担当教師の発案から展開していった経緯、成果、及び課題等を見てきました。ここでは、このような特別支援活動を校内で実施していくにあたり、この試み全体を通して見えてきたこと、考えなければならないことをまとめておきたいと思います。

1．人的資源と校内体制

本稿で報告した試みは、個別支援の必要性を強く感じた一部の教師のエネルギーと行動力から始まりました。授業での担任による個別的支援はともかく、時間を設定して相談室で行う個別的学習支援や、給食準備時間に対象となる子どものクラスに入って行う個別的行動支援は、当初その二人の教師のみが担当しており、普段の任務以外にこれを行うのは相当の熱意とエネルギーを要したことと思われます。このような個別支援に関して、制度上の位置づけや人員確保がなされれば状況は異なりますが、現在のところは校内での工夫にゆだねられています。一部の教師からスタートしたとしても、校内体制として考えられていかない限り、その定着、拡がりは困難と考えられます。

この報告では、初年度は2名のことばの教室担当教師のサービスとして始まり、2年目には学級担任以外の職員を中心とした教育サービスとして校内に位置づけられるとい

う経過をたどりましたが、このような特別支援活動は、校内の全職員の了解のもと、いかに組織的に位置づけられたものとできるかが重要なことと考えられます。

この報告の経緯の中で、2年目（13年度初頭）に学級担任以外の職員が会議を持ったとき、個別に支援することに対する疑問点等が出されましたが、こうしたことを含めて、全職員が特別なニーズを持つ子どもをどのように支えていったらよいのかについて知恵を出し合う、話し合う、という作業が大切であると考えます。本稿で報告した試みをスタートさせた教師2名は、学級担任として特別なニーズを持つ子どもに応じていくことの困難さを経験した上で、通級指導という個別に支援を行う教育を担当し、そのメリットを実感していて、それが個別支援活動の提案へとつながっているのですが、日々、集団での教育をベースとしている通常学級担任からすれば疑問点が上がるのも自然な成り行きと思われます。個別支援活動を提案する側も、はじめに個別支援ありき、というスタンスをとってしまうと、相互理解を難しくすることにもなりかねません。

また、子どもにとって個別支援活動のメリットあるいは疑問点といった観点からのみでなく、職員各々のサービスによって成り立つというところでの共通認識も必要となります。さらには、個別支援を行うことが、その子の在籍する学級担任の力量不足という見方を生まないよう、相互理解を図る必要もあるでしょう。「担任している子どもの個別支援を求めると、自分の力量不足を問われかねない・・・」という思いが教師の中に生じると、あるいは、校内にそのような雰囲気があると、個別支援を必要とする子どもについて話し合いが持てなくなってしまいます。

日頃の校内研修の一部として、特殊教育に関する話題を取り上げていくことも、個別支援、あるいは個のニーズに応じる、といったことについての共通認識を深めていくための一助となると思われます。

2．特殊教育の専門性の利用

本稿で報告した試みは、ことばの教室担当教師、つまり発音の不明瞭、発話の非流暢性、語彙や文法力の未熟、文脈に適した発話の困難さ等、「ことば」を中心とした個々のニーズに個別に応じる教育を実践している教師が中心になって進められました。ことばの教室はもちろんのこと、特殊教育においては、教師には、個々が現在抱えている教育的ニーズを把握し、それに応じた手だてを考え実践していく専門性が要求されます。

本稿の試みにおいては、ことばの教室にうまく話せないという主訴で入級してきた子どもがある程度話せるようになってきたときに、学習困難や不適切な行動が次の主訴となる場合も多いという実状から、個別的学習支援や個別的行動支援の対象となった子どもについて、担当者には、自分たちの専門性が活かせるという思い、自分たちの仕事の延長線上で捉えられるという思いが生じ、それも支援活動を進める原動力となりました。また、特に近年のことばの教室を取り巻く現状として、ことばの側面に何らかのニーズを抱えていることは確かなのですが、上記のいわゆる「構音障害」、「吃音」、「言語発達の遅れ」等のどれにもはっきりと分けられない子どもが通級することも多くなり、ここでの個別支援の対象となった子どもとさほど違いがないと感じられたことも大きいと思われます。

以上の経緯を見ても、ここでの個別支援活動の展開に、特殊教育の専門性が活用されたと言えるでしょう。個別的学習支援や、個別的行動支援だけでなく、授業における学級担任による個別的支援、授業の中での配慮を促していくことについても、ことばの教室担当者の経験、見方、いわゆる専門性が、校内研究に役立っていることがうかがえます。こうしたことから、校内における特別支援活動においてはこれまで特殊教育の分野が培ってきた専門性が利用可能と考えられ、その意味では、通常教育と特殊教育をうまく融合する、あるいは機能的に連携させていくことが今後の課題となるでしょう。

特殊教育担当者あるいは経験者以外の職員が、個別的学習支援や個別的行動支援を担当する場合を考えても、前節で触れたように、多くの職員が若干でも特殊教育の研修に触れることは意義深いことと思われます。したがって、特殊学級や通級指導教室担当者と、他の学級担任をはじめとする校内の全職員が、日頃より交流を深め、理解し合うことは大切なことと言えます。

以上に述べてきたことは、その学校に特殊学級や通級指導教室が設置されている場合、校内の資源としてどのように機能できるのかを考えていくことにもつながります。
が、このことに関しては、現状における諸問題を、ことばの教室を例に次節で考えてみたいと思います。また、特殊学級や通級指導教室が設置されていない学校では（こちらの方が圧倒的に多いのですが）、校内に特殊教育経験者がいれば貴重な人的資源になります。ただし、こうした人事異動については、多くの学校に特殊教育経験者が増える反面、特殊学級や通級指導教室に高い専門性を持つ教師が少なくなるということもあり、意見の分かれるところです。あるいは、地域における特殊学級設置校や関連機関との職員間連携を図っていく（例えば、近隣の特殊教育担当者を校内研修に招く等）ことも、可能なことかも知れません。

3．通級指導教室（ことばの教室）の機能・役割

本稿で報告した試みの展開に関して、学校に通級指導教室（ことばの教室）が設置されていたことが大きな比重を占めていたと言えます。通級指導教室はそこに在籍する子どもがいるのではなく、教室設置校も含めて、近隣の通級

圏内の学校に在籍する子どもが、決められた時間に来室し、個に応じた指導を受けるというシステムです。ニーズの異なる様々な子どもを毎日数人指導するわけです（子ども一人につき、週１回１、２時間程度というのが多くの教室の状況です）。通級に同伴する保護者へのアドバイスも重要な仕事であり、個々のニーズに応じていくためには、担当する子ども一人一人についての丁寧な把握と、教材研究や事例研究が必要です。そのようなこともあり、毎日時間割上全ての時間が通級児童で埋められているわけではありません。また、学級担任ではないので、給食指導をはじめ、朝や帰りの学級指導もありません。地域によっては、通級する子どもや保護者が、できるだけ在籍学級での授業に支障がないようにしたいという希望から、午後から放課後に通級が集中するような教室もあります。

このような状況からして、校内の個別支援活動に時間を捻出しようと思えば物理的には不可能ではないわけです。本稿で報告した試みも、この時間の捻出と、担当教師の熱意が、個別支援活動を可能にしたわけです。

しかし、一方で、通級指導教室は、設置校だけの資源ではなく、その教室の通級圏内の全ての学校・児童の資源であるわけです。したがって、担当教師は身分上は設置校の教諭であっても、通級圏内全体（例えば、その市全体）の教師であることが求めらます。そして通級する子どもの学級担任との連携もまた重要な仕事となるわけです。このあたりの理解が周囲になされていないと、「本校の子どもたちだけでも大変なのに、なぜ他の学校の子どもを見る必要があるんだ」、といった誤解も生じかねません。

通級圏内全体の、しかも「ことば」に障害のある子どもの個々のニーズに応じられる高い専門性が必要な仕事、ということで、設置校の教諭ではあっても、設置校での公務分掌を担わず、言語指導の専門家としての仕事に専念できる体制で運営している教室もありますし、それが求められる姿とする声もあります。一方で、設置校の職員として様々な分掌を担いながら運営している教室もあり、その方がその学校に籍のある教師として自然であり、校内の多くの職員と理解し合えてよいとする声もあります。就学システム等の教育行政のありよう、病院その他の言語障害関連機関の有無など、地域の抱える事情・環境が異なる中での「ことばの教室」なので、一概に語ることはできませんが、前者の立場からすれば、この報告の試みは、本来ことばの教室担当者が担うべきことではなく本来の任務を全うしなければならない、こうした試みによってことばの教室に校内支援の役割を担わされてしまうことへの懸念、後者の立場からは、ことばの教室が校内の資源として担える機能・役割を探る上でのヒントになる、といった意見が聞かれることが予想されます。いずれにしても、ことばの教室あるいは教室担当者が直接校内支援を担うかどうかはともかく、アイディアを出すなど、そのことを学校が進めていく上でのキーパーソンとしての役割は担えると思われます。

言語障害のケアーは、従来より、大きく分ければ、病院等の医療機関にある言語治療室、学校等教育機関にあることばの教室、という二つの場で対応されてきました。「言語聴覚士」が国家資格として制定されて数年たち、病院等の医療機関ではその役割、仕事、専門性が定着してきました。一方で、教育の場であることばの教室には、どのような専門性が求められるのか、そして教室はどのような役割が果たせるのか、全難言協（全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会）などを中心に、現在議論が続けられているところでもあります。学校教育自体が大きな変換期、改革期を迎えている今、通常の学級、特殊学級、通級指導教室、そして各々の担当教師、管理職、養護教諭、事務職員・・それぞれにどのように子どもを支えていけるのかを改めて問い直すことが求められているように思われます。

謝辞：本稿をまとめることにご快諾いただき、また、ご高閲を賜りました、相模原市立橋本小学校　阿部太郎校長先生に深く感謝いたします。