

第2章

言語障害のある中学生に関する実態調査

I. 調査の趣旨と目的・方法

II. 基本的統計資料

III. 言語障害のある中学生の実態について

IV. まとめ

I 調査の趣旨と目的・方法

1. 調査の趣旨・目的・方法

1年目の研究で中間報告としてまとめた結果から、中学校にことばの教室の設置数が少なく、小学校のことばの教室で言語障害のある中学生が指導を受けている等の現状がある。また、平成28年度全国調査（国立特別支援教育総合研究所, 2018）からも、小学校のことばの教室に通っていた児童の約6割が、中学校で特に支援を受けていない現状がある。平成30年度より高等学校における通級による指導が開始されたことにより、今後、中学生の指導の充実が喫緊の課題となっている。そこで、本調査では、小学校のことばの教室を終了した言語障害のある中学生が、中学生段階でどのような指導・支援を受けているか、言語障害のある中学生を受け入れていることばの教室及び担当教員の現状と課題等を把握することを目的に全国調査を実施することとした。方法は、以下の通りとした。

- 言語障害のある中学生の指導・支援の内容、体制等について、これまでの言語班活動の資料や予備的研究の結果から質問紙調査の内容・項目を検討、作成する。
- 小・中学校のことばの教室担当教員に質問紙調査を行い、言語障害のある中学生や小学校6年生の現状、言語障害のある中学生が必要としている指導・支援内容、通いやすい体制等について情報を収集する。
- 研究協議会を通して、研究協力者及び研究協力機関を交えて調査結果について協議を行い、現状と課題について整理する。

2. 調査対象

「平成28年度全国難聴・言語障害特別支援学級及び通級指導教室実態調査」の調査結果及び全国公立学校難聴・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29年12月）」を使用して、全国のことばの教室を設置する小学校・中学校、義務教育学校等の教育機関の担当教員を対象とした。それらのすべてに1校あたり、1通の調査用紙を郵送した。調査用紙の発送総数は、1,900校であった。

3. 手続き

調査は郵送による質問紙法によって実施した。調査用紙の発送は、平成30年7月31日に行い、同年8月31日を締め切りの目安として返送を依頼した。実際には、平成30年11月まで返送があり、締め切り後の回答もすべて分析の対象とした。回答にあたっては、平成30年7月1日現在の実態を記入するように依頼した。

4. 調査内容

調査内容は、以下のとおりである。調査用紙は、A3版両面1ページ（「資料」として掲載）で作成した。調査を行うにあたっては、研究協力者等からの意見を参考にした。

- ① 所在地
- ② 学級・教室の設置状況や担任者数
- ③ 担当者について
- ④ 言語障害のある中学生について
 - (a) 「その他」と記載した子どもの実態
 - (b) 言語障害のある中学生の指導において重視していること
 - (c) 学級・教室の経営上の課題
- ⑤ 通常の学級との連携
 - (a) 通常の学級との連携方法について
 - (b) 通常の学級の担任に依頼していること
- ⑥ 言語障害のある保護者との連携
 - (a) 保護者とのかかわりについて
 - (b) 言語障害のある中学生に対する保護者の理解について
- ⑦ 言語障害のある中学生が通いやすいことばの教室について
- ⑧ その他 ※中学校のみの質問項目
- ⑧ 小学校ことばの教室の担当教員が、言語障害のある中学生を指導する良さについて
※小学校のみの質問項目

Ⅱ. 基本的統計資料

1. 回収数及び回収率

発送総数 1,900 校に対して、1,090 校（小学校 1,030 校、中学校 60 校）から回答があった。回収率は、57.4%であった。

2. 学級・教室の内訳

小・中学校のことばの教室に「設置状況」「教員数」について回答を求めた。結果について表 1 に整理した。

小学校の言語障害特別支援学級 131 学級、言語障害通級指導教室 997 教室からの回答があった。中学校の言語障害特別支援学級 17 学級、言語障害通級指導教室 38 教室の回答があっ

た。また、学級及び教室の担当教員の平均人数は、小数点以下一桁を四捨五入した結果、小学校の言語障害特別支援学級では 1.2 人、言語障害通級指導教室では 1.7 人、中学校の言語障害特別支援学級では 1 人、言語障害通級指導教室では 1.2 人であった。

表 1 小・中学校のことばの教室設置数・教員数

	設置数	教員数
小学校言語障害特別支援学級	131	154
小学校言語障害通級指導教室	997	1736
合 計	1128	1890
中学校言語障害特別支援学級	17	18
中学校言語障害通級指導教室	38	46
合 計	55	64

3. 児童・生徒数

小・中学校のことばの教室に在籍する言語障害のある中学生の人数について回答を求めた結果を表 2 にまとめた。言語障害のある中学生 387 人がことばの教室（中学校 255 人、小学校 132 人）に通っていた。

また、小学校のことばの教室に通っている言語障害のある小学校 6 年生の人数について回答を求めたところ、1,620 人（特別支援学級 86 人、通級指導教室 1,534 人）が通っていた。ことばの教室に通っていた中学校 1 年生は、小学校 6 年生の 10 分の 1 程度であった。

表 2 小・中学校のことばの教室に通っている生徒数

		中学 1 年	中学 2 年	中学 3 年	合 計
小学校	言語障害特別支援学級	2	0	1	3
	言語障害通級指導教室	53	49	27	129
中学校	言語障害特別支援学級	12	12	8	32
	言語障害通級指導教室	81	82	60	223
	合 計	148	143	96	387

4. 担当教員の経験・言語障害のある中学生の指導経験等について

「ことばの教室での経験」「言語障害のある中学生への指導経験」「特別支援学校教諭免許状の有無」「中学校教諭免許状の有無（小学校の担当教員のみ）」について回答を求めた。

(1) 担当教員の難聴・言語障害教育の経験年数について

難聴・言語障害教育の経験年数の回答を求めた。有効回答数は、1,868（小学校担当教員1,815、中学校担当教員53）であった。結果を図1、図2に整理した。小・中学校のことばの教室担当教員の経験年数は、3年以下の教員が最も多かった。また、経験年数10年以上の担当教員は、小学校では497人、中学校では8人であった。中学校のことばの教室では、10年以上の難聴・言語障害教育の経験がある担当教員が少ない現状が明らかになった。

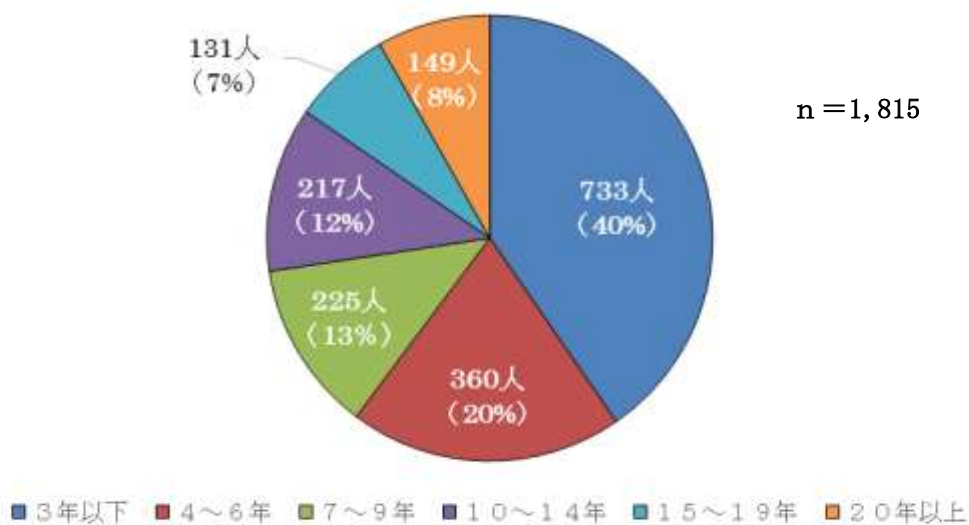


図1. 小学校のことばの教室担当教員の難言教育経験

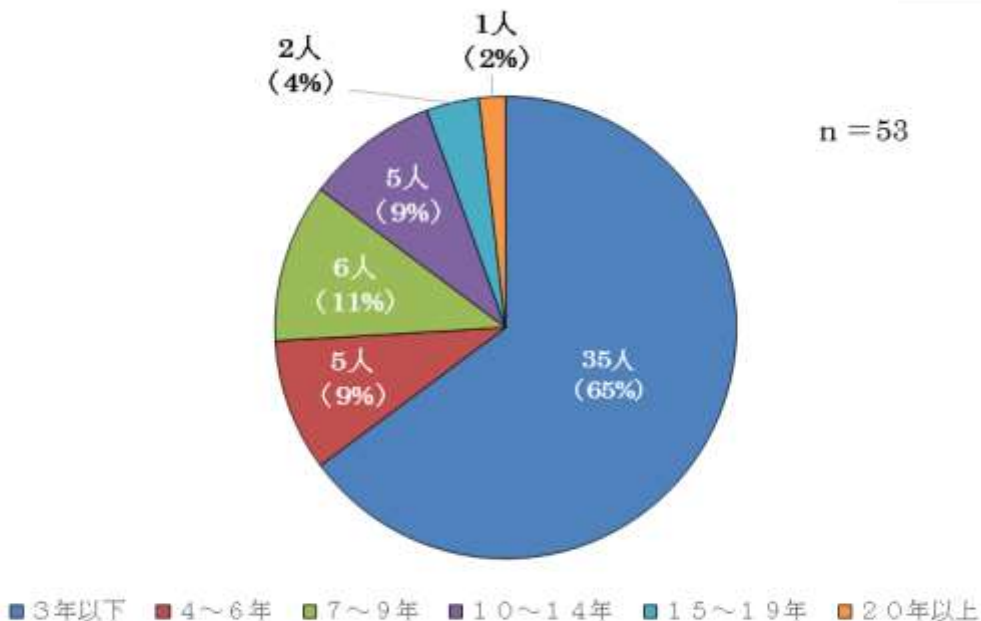


図2. 中学校のことばの教室担当教員の難言教育経験

(2) 勤務形態について

勤務形態(常勤か非常勤か)について回答を求めた。有効回答数は、1,863(小学校1,796、中学校67)であった。回答のあった中学校のことばの教室担当教員67人はすべて常勤であった。小学校ことばの教室担当教員のうち常勤は、1,740人で、非常勤は56人であった。

(3) 特別支援学校教諭免許状の保有について

特別支援学校教諭免許状の保有について回答を求めた。有効回答数は、1,891(小学校1,823、中学校68、無回答24)であった。特別支援学校教諭免許状を保有している教員は、935人(小学校901人、中学校34人)であった。保有していない教員は、932人(小学校900人、中学校32人)という結果であった。

(4) 小学校のことばの教室担当教員の中学校教諭免許状の保有について

小学校ことばの教室の担当教員に、中学校教諭免許状の保有について回答を求めた。有効回答数は、1,823であった。中学校教諭免許を保有している小学校のことばの教室担当教員は、1,044人(57%)であった。保有していない担当教員は、712人(39%)、無回答67人(4%)という結果であった。

Ⅲ. 言語障害のある中学生の実態について

1. 言語障害のある中学生について

言語障害のある中学生を指導している小・中学校ことばの教室担当教員に「指導の場」「学年」「対象生徒の内訳」「指導形態」「指導回数」「指導方法」について回答を求めた。

(1) 学級及び教室数について

言語障害のある中学生を受け入れている場について回答を求めた。有効回答数は399（小学校130、中学校269）で図3に整理した。言語障害特別支援学級で指導等を受けている生徒は42人（小学校4人、中学校38人）、言語障害通級指導教室で指導を受けている生徒は357人（小学校126人、中学校231人）であった。言語障害のある中学生の多くは、言語障害通級指導教室で指導を受けている。また、本調査の回答では、言語障害のある中学生の約3割が小学校の言語障害通級指導教室で何らかの指導を受けていることがわかった。

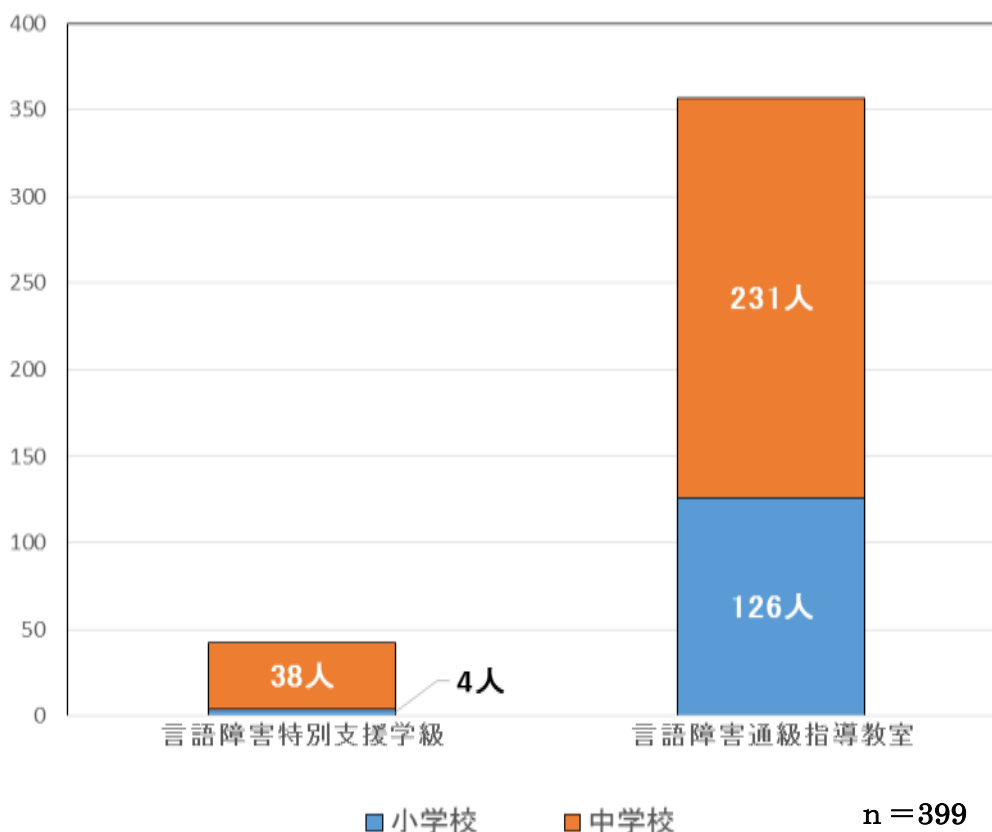


図3. 言語障害のある中学生を指導している場

(2) 言語障害のある中学生の学年別の人数について

言語障害のある中学生の指導、相談している人数について回答を求めた。有効回答数は431人（小学校146人、中学校285人）であった。小・中学校のことばの教室で指導等を受けている言語障害のある中学生の学年は表3のとおりであった。指導を受けている言語障害のある中学生の学年に大きな差は見られなかった。

表3 言語障害のある中学生の学年別の人数

	中学1年	中学2年	中学3年	合計
小学校言語障害特別支援学級及び 言語障害通級指導教室	42	50	54	146
中学校言語障害特別支援学級及び 言語障害通級指導教室	101	105	79	285

(3) 対象生徒について

言語障害のある中学生の対象について「構音障害」「口蓋裂」「吃音」「言語発達の遅れ」「その他」から回答を求めた。有効回答数は347（小学校85、中学校262）であった。結果について図4、図5にまとめた。

小学校のことばの教室に通う中学生で多かったのは、「吃音」「言語発達の遅れ」「構音障害」であった。中学校のことばの教室に通う中学生で多かったのは、「その他」「言語発達の遅れ」「吃音」であった。小学校のことばの教室で、「吃音」のある生徒が多いのは、中学校進学後も継続した指導の必要が要因と考えられた。

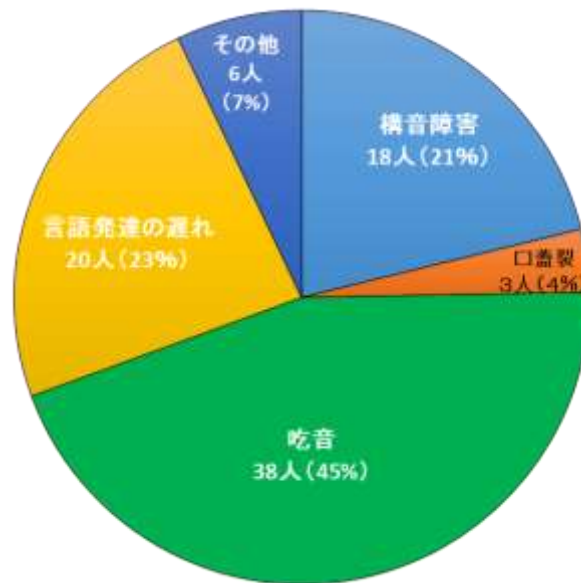


図4. 小学校のことばの教室に通う言語障害のある中学生

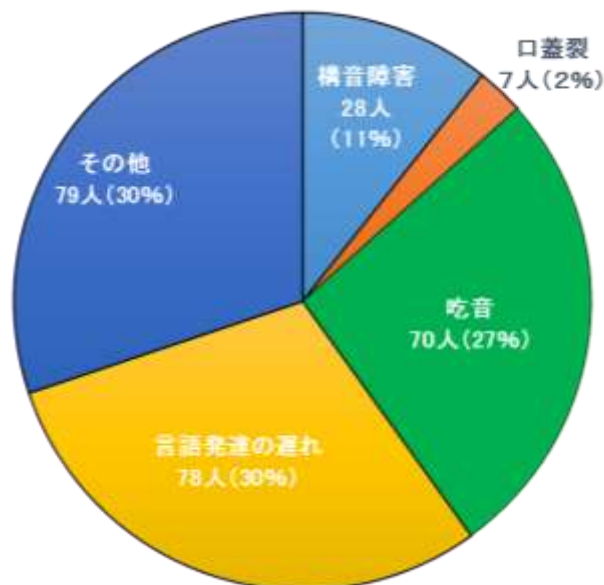


図5. 中学校のことばの教室に通う言語障害のある中学生

(4) 指導形態について

言語障害のある中学生の指導形態について「自校通級」「他校通級」「巡回指導」「その他」から回答を求めた。有効回答数は360（小学校80、中学校280）であった。結果について表4にまとめた。言語障害のある中学生は、自校通級及び他校通級の形態の割合が高く、巡回による指導の割合が少ないことが明らかになった。

表4 言語障害のある中学生の指導形態

	自校通級	他校通級	巡回による指導	合計
中学校	130	117	33	280

(5) 指導回数の内訳について

言語障害のある中学生の指導回数について「週1回」「2週に1回」「1月に1回」「半年に1回」「長期休業中」「その他」で回答を求めた。有効回答数は、365（小学校81、中学校284）であった。結果については、図6、図7にまとめた。

中学校のことばの教室では、週1回の指導が多いが、小学校のことばの教室の指導回数は多様な傾向がみられた。

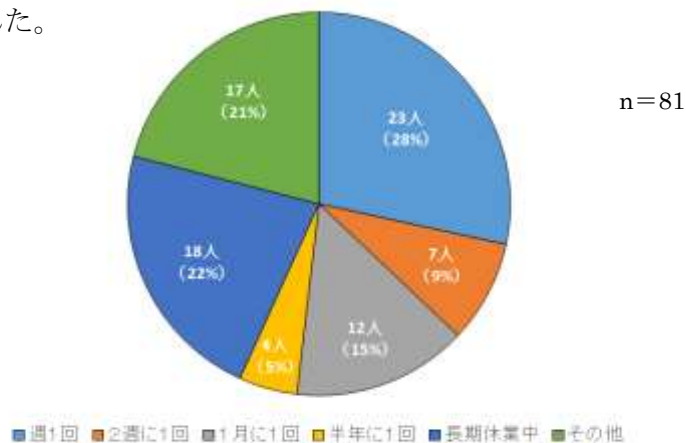


図6. 小学校のことばの教室に通う言語障害のある中学生の指導回数

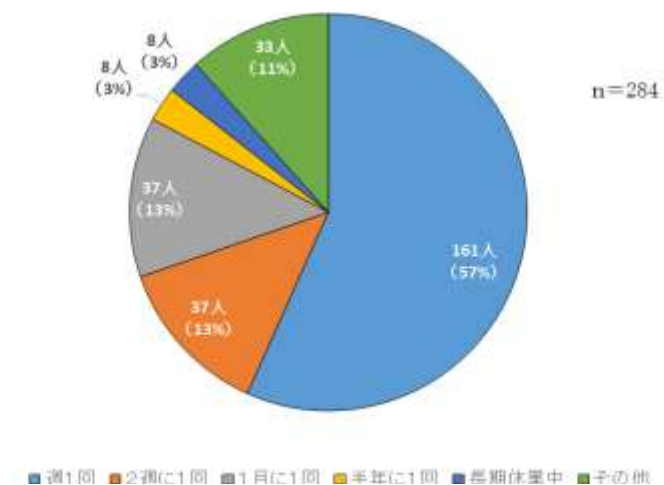


図7. 中学校のことばの教室に通う言語障害のある中学生の指導回数

(6) 指導方法の形態の内訳

言語障害のある中学生の指導方法の形態について回答を求めた。有効回答数は、354（小学校 79、中学校 275）であった。結果を図8と図9にまとめた。小・中学校ともに1対1の指導方法の形態が多く、ほぼ同様の傾向が見られた。

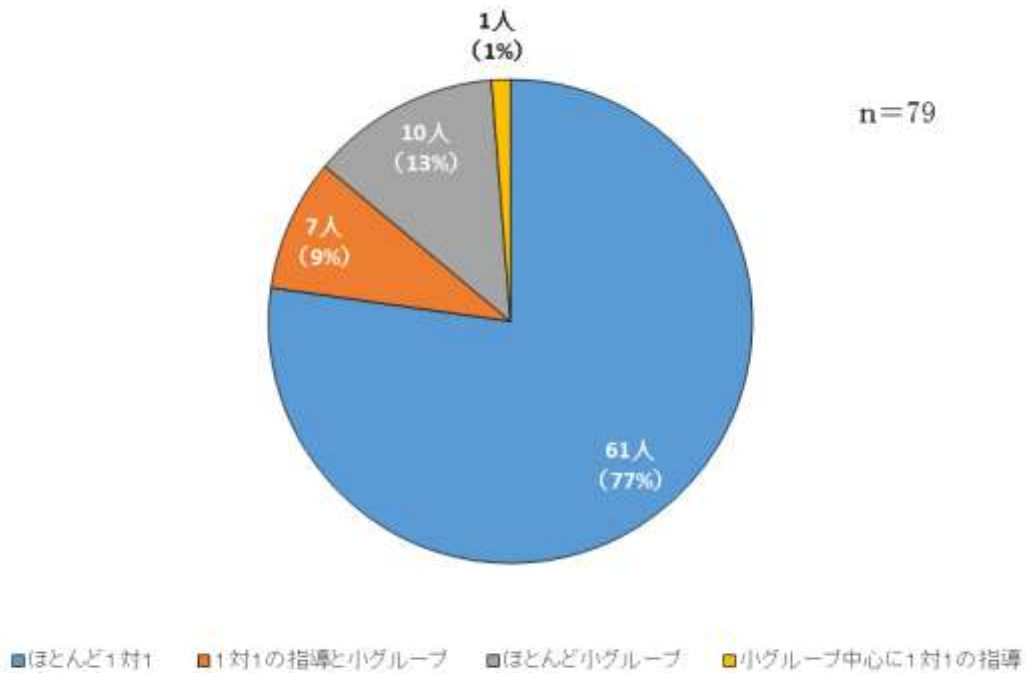


図8. 小学校のことばの教室に通う言語障害のある中学生の指導方法の形態

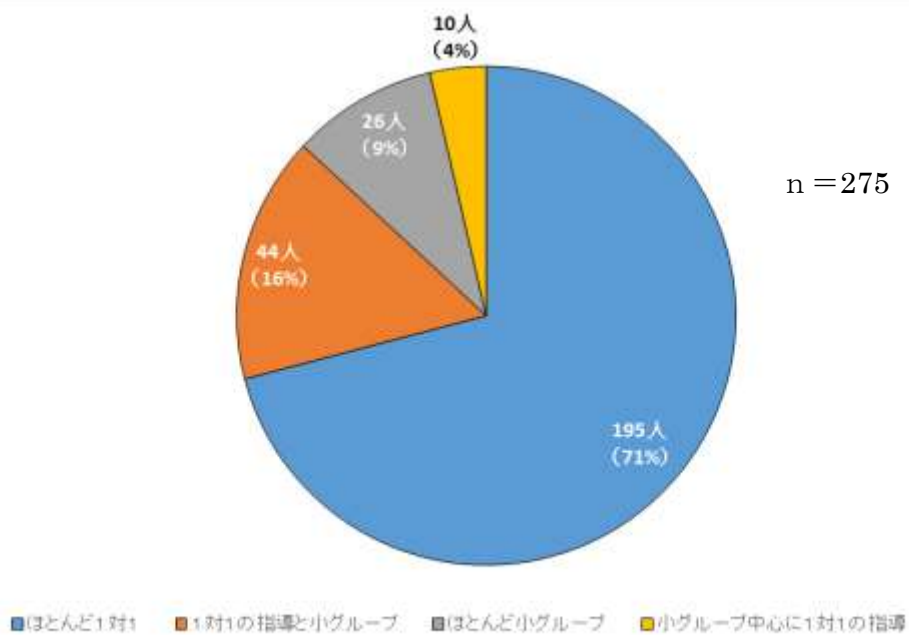


図9. 中学校のことばの教室に通う言語障害のある中学生の指導方法の形態

5. 言語障害のある中学生の指導において重視していることについて

「言語障害のある中学生の指導において、重視していることを記入してください」という問いに自由記述で回答を求めた。

(1) 小学校

小学校からは 31 件回答があり、以下のように回答内容を複数の研究者により項目ごとに整理した。

○自己肯定感・自己認識

- ・「言えてるよ！」と、よいイメージをもたせる。ほめすぎにも注意。
- ・「吃音のある自分」としてどのように生活していくかという自己認識をもてること。その上でどのように日々、積極的に生活していくか(自分ではたらきかけていかれるか)。
- ・本児の好きなことや、得意なことを共に楽しみながら、目標達成をめざす。

○心理的な安定

- ・子どもも保護者も新しい環境の中での不安を受けとめる。
- ・学校生活の様子を気楽に話せる場になるようにしている。
- ・中学生生活についてざっくばらんに話しながら、吃音のことで今までで困ったこと、現在困っていることをグループで共有し、グループの友達やことばの教室の先生たちが支えてくれる存在であることを知る。

○言語面の指導

- ・本人の話を書き、その中身を整理すること。→自己での解決をめざす。
- ・構音指導終了後の observation が主になっている。
- ・口蓋裂ではアデノイド退縮による鼻咽喉閉鎖機能の変化を見落とさない。
- ・言語力の基礎を養う(聞いたり、読んだりしたことを理解する力、正しく表記する等)。
- ・会話力を身に付ける。(相手や場に応じた言葉使い。コミュニケーションをとる力等)。

○高等学校への準備

- ・今、課題としていることだけではなく少し先の将来(高校生活)についても見通しが持てるよう、課題にしている。
- ・「進路」を意識し、必要によっては面接などのような形の学習機会をもつ。
- ・高校受験対策(面接練習)。

○中学校との連携

- ・中学校の担任、特別支援教育コーディネーター等との連携、情報交換。
- ・周囲への告知や協力要請等自ら発信していけるよう自信をつけること。
- ・本人の精神状態と学校の環境等との関係を確認して必要な場合に学校と連携すること。

(2) 中学校

中学校からは 47 件回答があり、以下のように回答内容を複数の研究者により項目ごとに整理した。

○言語面の指導

- ・正しい語彙を知り、使うこと、楽しく新しい言葉に出会うこと、会話で使うこと。
- ・SSTカードを利用して視覚情報と具体的な語彙を示しながら、自分の考えを述べたり、相手の気持ちを想像できるようにする。聞きなれた熟語を例に挙げ、正しい使い方方を説明し、短文の作成をしたり、漢字の成り立ちから意味を理解することができる。
- ・構音障害をなくすよう正しい発音で話す。
- ・言葉全般に対して、言語環境を整える改善を進めている。

○心理的な安定

- ・安心でき快適に過ごせる空間的、精神的な場を整える。
- ・スモールステップで、ゆっくりと自分のペースで課題にとりくませる。
- ・本人や保護者とよく相談し、強制的な指導にならないこと。
- ・心の安定を図ること、話す意欲を高めること、自己理解。
- ・困った時、近くにいる教員や同級生に助けを求めること。

○自己肯定感・自己認識

- ・自己肯定感が高まるようなかかわり。
- ・自己肯定感を下げないように、できることを確認し自信につなげること。
- ・話すことに対して消極的にならないこと。
- ・自己理解、自己の障害受容とその対応を学ぶ。

○在籍校との連携

- ・中学3年生の進路指導における在籍校との連携（面接などの不安軽減や対応など）。

小学校と中学校とで記述された内容は、ほぼ同様であった。回答件数を見ると、小学校では「自己肯定感・自己認識」や「心理的な安定」に関する内容が、「言語面の指導」より多

い傾向であったが、中学校は、逆に、直接的な指導に関する回答が多い傾向であった。

6. 学級・教室の経営上の課題について

言語障害のある中学生を指導するにあたり、学級・教室の経営上課題になっていること
がらについて、記述式で回答を求めた。回答は主なものを3点までとした。

(1) 小学校の学級・教室で中学生を指導している担当者の回答

この項目に回答があったのは、29人であった。そのうち2点挙げているのは7人、3点
挙げているのは6人であった。

回答の内容を複数の研究者により5つのまとまりに整理・分類できた。以下に内容のま
とまりごとに列挙する。なお、記述は内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で
文言を整理してある。

○小学校の教室で中学生を受け入れることの制度的、体制的な課題

- ・中学生を正式な対象にできない。
- ・正式でないため、指導の位置づけが曖昧（正式な指導ではなく、相談としての対応に
なる。放課後等、空き時間の対応になる）。
- ・市内に中学校の教室が少ないため、受け皿が少ない。そのため、小学生までの指導が中
学校につながらない。現状では小学校の教室が生徒を受け入れる必要があるが、正式な
指導対象ではなく相談としての対応になる。
- ・小学6年生まで教室で指導していた子どもで、必要性がある場合は、継続して、教育相
談として対応しているが、それ以外の子どもの対応は難しい。
- ・教員免許、教育課程等の課題から、中学生を対象にすることが難しい。
- ・中学生の枠として情緒障害の生徒と一緒にやっているので、言語の課題に焦点化した指
導ができない。
- ・中学生の受け入れによって、他の業務に影響が出る。

○指導時間の確保に関する課題

- ・小学生の対応だけで一杯で、中学生に対応する時間がない。勤務時間外や長期休業中し
かできない。
- ・生徒は部活動、学校行事等で多忙であり、日程調整、指導時間の確保が難しい。
- ・生徒が通いやすい時間は、教員の勤務時間外や休日などであり、対応が難しい。
- ・小学校と中学校では、時間割（時程）が異なるため、来たくても来られない。指導が組
みにくい。
- ・授業を抜け出すのが難しい。

○中学（在籍学級）との連携に関する課題

- ・在籍学級、在籍校との指導内容の共通理解が難しい。

- ・生徒の学校生活の状況、生活上及び学習上の課題が、わかりにくい（小学生ほどには把握できない）。
- ・中学校との連携が難しい（相互理解、本人の困難さへの手立ての共有等）。
- ・中学校の年間行事を把握する必要がある。
- ・学級担任との連絡が取りにくい（連絡の取れる時間帯が合わない）。

○担当者（教員）に関する課題

- ・専門性の向上について。
- ・人材の確保、養成について。
- ・中学校教員免許を保有していない。

○生徒に関連する課題

- ・教室に通うことを周囲に知られたくない生徒が多い。
- ・授業時間に抜け出すことへの抵抗感がある。
- ・通級での授業を担当に見てもらおうことの抵抗感がある。

小学校のことばの教室で言語障害のある中学生を指導している担当教員の回答からは、中学校に言語障害を対象とした教室が少ないこと、小学校の教室で中学生を受け入れることの制度的、体制的な課題が多く挙げられていた。また、体制とも関わるが、中学生の通級の時間が確保しにくいことも多く挙げられていた。さらに、生徒が在籍する中学校との連携、連絡の取りにくさも課題とされていた。

専門性の向上等、教員に関する課題や、生徒が通級することに対して抱く様々な思いのうちのネガティブな面も課題として挙げられていた。

（２）中学校の教室で指導している担当者の回答

この項目に回答があったのは、46人であった。そのうち2点挙げているのは12人、3点挙げているのは1人であった。

回答の内容を複数の研究者により7つのまとまりに整理・分類できた。以下に内容のまとまりごとに列挙する。なお、記述は内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理した。

○学級・教室経営上の体制的な課題

- ・言語障害の教室だが、発達障害の生徒が多い。
- ・生徒数の関係で、言語障害の担当が、発達障害の生徒を指導している。
- ・生徒数を確保する。
- ・会議時間を確保する。
- ・中学校に教室が少ない（通えない生徒がいる）。
- ・教室の存在が知られていない。教室の周知。
- ・勤務時間（定時）を過ぎてしまう。
- ・一人で担当しているので、次の担当への引継ぎが難しい。

- ・一人で担当しているので、休めない。

○指導時間の確保に関する課題

- ・希望する指導時間が重なる。放課後の指導に希望が偏る。通常の学級の授業を抜け出ることの抵抗感がある。
- ・指導時間を確保する。
- ・通級の時間（時間割）を調整する。

○在籍学級、その他との連携に関する課題

- ・共通理解（本人、保護者、教員）を図る。
- ・保護者との信頼関係を築く。
- ・通常の学級での対応をする。
- ・通級以外の場での言語活動につなげる。
- ・在籍学級の担任の理解を図る。
- ・通級の必要性の理解を図る。
- ・他の先生との連絡を取る（時間帯が合わない）。
- ・医療との連携をする。

○担当者（教員）に関する課題

- ・専門性の向上を図る。
- ・教師の力量不足を改善する。
- ・専門性のある教員を配置する。
- ・研修の機会が少ない。参加が難しい。
- ・教員数を確保する。
- ・後継者不足を改善する。

○生徒に関連する課題

- ・通級を知られたくない、見られたくないという生徒の思い。
- ・特別扱いをされたくないという生徒の思い。

○指導に関わる課題

- ・生徒との意思疎通を図る。
- ・生徒の課題を把握する。
- ・言語環境の充実・整備する。
- ・知識の定着を図ること。
- ・自己肯定感が低い、自己肯定感を育成する。
- ・生徒の障害受容を促す。
- ・生徒の進路相談をする。
- ・人数が少ないので、グループ指導が難しい。
- ・本人の辛さ、困難さを理解する。

- ・小学校の教室で受けた指導との連続性を図る。

○教室環境に関する課題

- ・指導する部屋がない。
- ・設備（パーテーション、防音）の充実を図る。
- ・教材・教具の充実を図る。

中学校のことばの教室の担当教員の回答は、小学校のことばの教室の担当教員同様、体制的な課題、指導時間の確保に関する課題が多く挙げられていた。また、連携、教員、生徒自身に関する課題も、小学校の担当教員同様に挙げられていた。

ただし、その内容としては、異なる点が見られる。体制的な課題は、小学校のことば教室においては、中学生の受け入れ体制についての課題が主であったが、中学校では、通級の生徒数、障害種、会議時間の確保、教室の周知や啓発、指導体制等が挙げられていた。連携についても、小学校の担当教員の回答は、中学校との連携の難しさや、中学校生活・文化を知ることが主であったが、中学校の担当教員の回答は、通常の学級での対応や、指導の成果の通常の学級への拡がりなど、より具体的な事項が挙げられていた。

また、小学校の担当教員の回答には見られなかった課題として、教室環境の整備のほか、指導内容に関わることが挙げられていた。中学校の教員として生徒に対応していく中で、指導上の課題は、学級・教室の経営上の課題として意識されているということでもある。

7. 通常の学級との連携について

(1) 通常の学級との連携として行っている事項について

学級・教室における指導に関する連携のうち、通常の学級との連携として行っている事項をたずねた。以下のうち、行っているものすべてを選択するように求めた。また、「その他」を選択した場合は、行っていることの記述を求めた。

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

○小学校のことばの教室で中学生を指導している担当教員の回答

この項目には63校が回答していた。すなわち、少なくとも何か一つを選択していた学校は63校あった。①から⑧までのすべてを選択していた学校もあった。

最も多く挙げられていたのが、項目②「電話でのやりとり（47校）」で、次いで、項目⑥「指導報告書等を通常の学級に渡している（45校）」、項目⑤「通常の学級の授業や行事等を参観する（41校）」、項目①「連絡帳でのやりとり（38校）」、項目④「学校・教室だよりの発行（27校）」、項目⑦「通常の学級担任に授業参観してもらう（21校）」、項目③「電子メールでのやりとり（20校）」、項目⑧「通常の学級担任に学級や教室の行事を参観してもらう（9校）」であった。

電話、指導報告書、連絡帳、通常の学級の授業参観等が、比較的多くの学級・教室が行っており、通常の学級の担任に、学級・教室に出向いてもらうような連携は少ないようである。

項目⑨「その他」は11校が選択しており、「直接話す（日常の会話）」、「在籍校（学級担任）への訪問」、「リーフレット等による情報提供」、「在籍学級担任者会の実施」、「支援会議等への参加」等の記述があった。

○中学校のことばの教室で中学生を指導している担当教員の回答

回答していたのは50校であった。

最も多く挙げられていたのが、項目⑤「通常の学級の授業や行事等を参観する」で31校、次いで項目②「電話でのやりとり（29校）」、項目⑥「指導報告書等を通常の学級に渡している（27校）」、項目①「連絡帳でのやりとり（26校）」、項目④「学校・教室だよりの発行（26校）」、項目⑦「通常の学級担任に授業参観してもらう（21校）」、項目③「電子メールでのやりとり（20校）」、項目⑧「通常の学級担任に学級や教室の行事を参観してもらう（9校）」であった。

の発行（14校）」、項目③「電子メールでのやりとり（11校）」、項目⑦「通常の学級担任に授業参観してもらおう（3校）」、項目⑧「通常の学級担任に学級や教室の行事を参観してもらおう（2校）」であった。

小学校のことばの教室の担当教員と大きな相違は見られないが、通常の学級担任に、学級・教室に出向いてもらう連携は、ほとんどなされていない。

項目⑨「その他」は16校が選択しており、「口頭で直接話す」、「校内LANの掲示板」、「学級担任との面談」、「担任連絡会・担任研修会」等のほか、「通常の学級の授業や行事に参加する」という記述もあった。

（2）通常の学級の担任に依頼していること

通常の学級における学習や生活について学級担任に依頼していることについて自由記述で回答を求めた。

①小学校のことばの教室で中学生を指導している担当教員の回答

回答があったのは、58校であった。

回答の内容は、複数の研究者により4つのまとまりに整理・分類できた。以下に内容のまとまりごとに列挙する。なお、記述は内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理してある。

○言語障害のある生徒への対応、配慮事項

- ・発音等が気になるときは声かけをしてもらう。
- ・座席の位置を配慮すること。
- ・言い直しをさせないこと。
- ・ゆっくり関わること。
- ・本人（保護者）との配慮事項を確認すること。
- ・日直、当番、発表（発言）等の配慮をすること。
- ・発言場面で自信をなくさないような配慮をすること。
- ・通級のために抜けた時間の学習等のフォローをすること。
- ・生徒の話をしっかり聴くこと。
- ・教師の話す速さを配慮すること。
- ・生徒に対し、プラスの評価を伝えること。
- ・生徒に応じた学習方法を提示すること。
- ・可能な範囲での個別的な支援をすること。
- ・他の生徒と同様に参加させてほしい。
- ・生徒との接し方を配慮すること。
- ・宿題、学習の調整をすること（言語発達の遅れの場合等）。
- ・指示を明確に行うこと。

○本人のことや、本人の障害についての理解

- ・言語障害を理解すること。

- ・吃音を理解すること。

○連携、情報交換

- ・学級での様子を記入して返してもらう。
- ・気になることや様子を報告してもらう(友人関係、学習の状況、家族の状況、保護者とのやりとり、頑張ったこと、等)。
- ・保護者との話し合いの機会に参加させてもらう。
- ・連絡帳を確認すること。
- ・報告書を確認すること。

○周囲への働きかけ、環境調整

- ・本人が周囲から、からかわれたり、いじめられたりされないような配慮をすること。
- ・まねすることや、からかうことを許さない雰囲気作りをすること。
- ・学級の他の生徒への指導事項、配慮事項、伝え方をすること。
- ・最後までしっかり聞くこと、待つこと。
- ・安心してことばの教室に通うためのクラスの雰囲気作りをすること。
- ・友だちとの関係づくりをすること。
- ・あたたかな雰囲気作りをすること。
- ・一人一人を受け入れる雰囲気作りをすること。
- ・通級することの他の生徒への説明をすること(本人、保護者の同意の上)。
- ・通級による指導の時間中の、通常の学級での学習内容の調整をすること。
- ・通級時間、時間割の配慮をすること。
- ・保護者への対応をすること。

回答は、上記のように、「本人に対する対応・配慮事項」、「本人・障害の理解」、「連携・情報交換」、「周囲への働きかけ・環境調整」に類別された。

総じて、子どもと授業等で接する上での配慮・留意事項、密な情報交換、周囲に理解を得たり周囲とよい関係で過ごしたりしていくための事項、等が依頼されている。

一方、ことばの教室の担当教員としての経験が浅く、まだ学級担任に依頼する余裕がないという記述も見られた。

②中学校のことばの教室で指導している担当教員の回答

回答があったのは、48校であった。

回答の内容は、複数の研究者により、小学校のことばの教室担当教員同様に4つのまとまりに整理・分類できた。以下に内容のまとまりごとに列挙する。なお、記述は内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理してある。

○言語障害のある生徒への対応、配慮事項

- ・支援方法を伝えて、支援をしてもらう。
- ・座席の位置の配慮をすること。

- ・グループ（班）別の学習の際のメンバー構成の配慮をすること。
- ・学級の委員（係）の配慮をすること。
- ・声かけや、個別的なかわりを可能な限り多くしてもらう。
- ・個別に指示をすること。
- ・特別扱いをしない。
- ・話し方ではなく、話の内容を評価すること。
- ・発音の指摘をしないこと。
- ・課題の量の調節。
- ・生徒によっては教材にルビを付けるなどの対応。
- ・提出物の確認。
- ・指導したことを通常の学級でも取り組んでもらう。
- ・丁寧に話を聞くこと。
- ・学級担任が授業で、平易なことばで話すこと。
- ・人前で話す場合の配慮をすること。
- ・本人とよく相談して対応すること。本人の意向を聞くこと。

○本人のことや、本人の障害についての理解

- ・言語障害の理解をすること。
- ・吃音の理解をすること。

○連携、情報交換

- ・生活や学習の様子を連絡すること。
- ・気になることや様子を報告してもらうこと（友人関係、学習の状況、保護者とのやりとり、頑張ったこと、等）。
- ・保護者との話し合いの機会に参加させてもらう。
- ・連絡帳の確認をすること。
- ・報告書の確認をすること。

○周囲への働きかけ、環境調整

- ・いじめやからかいを防ぐ。
- ・他の生徒への理解啓発を図ること。
- ・安心して話せる環境を作ること。
- ・話しやすい雰囲気作りをすること。
- ・あたたかな教室環境を作ること。
- ・人間関係づくり、関係の調整を図ること。
- ・学校の教職員への理解啓発を促すこと。
- ・保護者への連絡をすること。

小学校のことばの教室担当教員同様、「本人に対する対応・配慮事項」、「本人・障害の理解」、「連携・情報交換」、「周囲への働きかけ・環境調整」に類別された。

小学校のことばの教室担当教員が中学生の学級担任に依頼することと大きな差は見られないが、中学校のことばの教室担当教員の回答には、本人とよく相談すること、本人の意向を聞くこと、の記述が見られた。

8. 保護者との連携について

(1) 保護者とのかかわりについて

「保護者とのかかわりについて感じていることがあれば記入してください」という問いに自由記述で回答を求めた。なお、記述は内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理してある。

①小学校のこたばの教室担当教員より

小学校のこたばの教室担当教員から 35 件回答があり、回答内容は複数の研究者により項目ごとに以下のように整理できた。

○保護者自身の不安

- ・保護者が心配することも多く、それを支え情報提供する必要があると思う。
- ・進路や将来についての不安が大きくなる時期なのでより気持ちに寄り添っていくことが大切かもしれない。
- ・保護者からの相談のみのことがある（本人は来ない）が、それも業務として認めてもらうか、専門の機関があるとよいと思う。小学校の頃のことを知っている小学校の通級の方が相談しやすいと思う。
- ・特性の理解だけでなく、思春期特有の精神的な変化(実は成長)に戸惑い、対応に苦慮しているように思う。大きくなったからいい、ではなく各々の年令に応じた支援が必要だということを改めて感じている。
- ・保護者は、言語指導よりも学力面を重視しておられて、そのおりあい難しいと感じている。
- ・通級終了後（高校等進学時・就職時のことが特に）のことについて不安を持っている。

○かかわりが薄くなっている

- ・進路や将来についての不安が大きくなる時期なのでより気持ちに寄り添っていくことが大切かもしれない。
- ・通級の回数が少なくなるにつれ、保護者とのかかわりも薄くなっていく。
- ・小学校卒業で修了となるため、相談しにくいと感じてしまわないか心配している。
(年に何度か連絡をこちらから取るようにしている)

○特に違いはない

- ・特に幼児期や学童期の保護者と区別していない様に思う。

②中学校のことばの教室担当教員より

中学校のことばの教室担当教員から 35 件回答があり、回答内容は以下のように整理した。

○保護者の子どもへのかかわり

- ・生徒（子ども）に対して不干涉気味であることが多く、家庭での教育に心配がある生徒がいる。
- ・学校の様子を伝えるノートを書いても、1 学期と続かずに終わってしまった。よって継続が難しい。
- ・生徒がうまくできないことを気にして、イライラしてしまうタイプの保護者、わが子とのかかわりがうまくできずに、つい口でガミガミ言うてしまうタイプの保護者などがある。
- ・思春期に入り、本人と保護者との距離もあくので、なかなか本質的な課題と向き合うことができない。
- ・本人と保護者の困っていることや心配との間にずれがある。

○保護者自身の不安

- ・共に生徒を支える協力関係を最初からつくるのが大切。保護者の不安や心配にも寄り添い、安心して生徒を見守ることができるようにする。
- ・悩みを相談できる場が少なく、保護者自身が不安を抱えていることも多いため、面談等を密に行うことで安心される方も少なくない。
- ・不安な方へのフォローが少ない。相談相手、話の聞き役になるものが限られている。
- ・保護者の不安は大きく、複雑である。対応の難しさを感じている。自分の気持ちが上手に伝えられないことから、気持ちが不安定になったり、人間関係が思うようにいかなかったり等の相談が多い。また、就職について心配される声も多い。
- ・保護者の方が、自分の子に「障害」のあると言われることを受け入れられなかったり、悩んだり、内面に葛藤があることが多いので、批判せずよく話をきくよう心がけている。

○保護者との共通理解

- ・中学校に入ると言語の指導を必要と感じている保護者が大変少ない。それより学習支援を気にしている方が多い。
- ・中学卒業後の進路について思いに隔たりがあることが多いが、こちらから具体的に切り出すことは難しい。

○保護者の熱心さ

- ・親の会にも入っていて、行事（ボウリング、お泊まり会など）にも参加され、通級の時間だけでなく色々な話をする事ができている。
- ・幼児の時代から、発音について何回もくり返し練習させ、将来の自立を見越して、支援している。
- ・本人の希望もとり入れながらも、世の中の厳しさ、広さ、素晴らしさを常々話され、本人も物おじしない。

（２）保護者の理解に関する課題や支援

「言語障害のある中学生に対する保護者の理解に関して、課題や支援の具体例があれば記入してください」という問いに自由記述で回答を求めた。なお、記述は内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理してある。

①小学校のことばの教室担当教員より

小学校のことばの教室担当教員からは 23 件回答があり、以下のように整理した。

○課題

- ・課題としては保護者が本人と話をする際に、障がいの内容に関する知識が乏しく、本人の障がいの状態に対して理解が乏しいため、最後まで待てないことや、「聞きとりにくい」等、負担をかけるような言葉かけをすることが挙げられる。
- ・言語以外の子どもが抱える課題や状況を把握できない。
- ・中学校卒業後の進路に向けての不安から子どもの思いより親の思いが強くなること。
- ・過干渉で、本人の前で「〇〇できない」「△△はむり」と言ってしまう、生徒がキレる。

○支援

- ・高校進学や、部活などへの保護者の悩みはやはり多いようである。通級でも相談は受けるが、それぞれ進路指導や部活担当にも保護者として、お子さんの特性を伝えてほしいとお願いしている。
- ・言語障害のある中学生を理解するための冊子や書籍を使って理解を促す。
- ・支援の手立てなどを具体的に知らせる。
- ・本人の困っていることを伝え一緒に考える。
- ・スクールソーシャルワーカーなどに協力してもらう。
- ・他機関への相談に付き添う。
- ・中学生の吃音の場合「小中高生の集い」や具体名をあげて、どの病院の言語聴覚士の〇

○さんのホームページだったら「○○サイト」等、具体例をきちんとあげて、つながった方がいいのではと思う所を紹介する。

- ・ことばを育てる親の会の学習会に声をかけて参加してもらうことがある。

②中学校のことばの教室担当教員より

中学校のことばの教室担当教員からは23件回答があり、以下のように整理した。

○課題

- ・心配する余り、先回りして、本人が甘えてしまう場合もあること。
- ・学校生活では、学習に目がいきがちで、言語面で本人が周囲とのかかわりについて困っている状況にあることを理解しづらい。
- ・言語や知的な発達の遅れがあり、言葉や文字が思うように書いたり、読んだりできないことをさぼりという認識をしてしまうこと。
- ・親の問題意識が低い。

○支援

- ・担任と協力し、「社会へ出た時のこと」へ意識を向けられるように話す機会をつくっている。
- ・面談等を通して、生徒の長所や短所、親の願いを共有した。家と学校で生徒へのかかわり方をそろえた。
- ・家庭での様子と学校での様子や指導内容を密に共有することで、家庭での生徒への声かけの仕方や接し方が変化した保護者もいる。
- ・小学校での支援や育ちと、中学校（思春期）のそれとの違いを、丁寧に話すようにしている。
- ・検査結果の意味あいを、なるべく具体的にご説明している。
- ・指導開始時の面談は別々に行い、子どもの願い、保護者の願いをそれぞれ受け止めた上で、保護者支援が必要な場合には、細めに連絡を取り合ったり、面談を行ったりして、保護者が安心して適切に子どもと関わるができるようにしていく。
- ・吃音の講師の講演会があれば御紹介し、一緒に参加する。
- ・障害特性について懇談会でゆっくり話し合う。

9. 言語障害のある中学生が通しやすい条件

「どのような条件を整えば、言語障害のある中学生が通しやすいと思いますか」という問いに、自由記述で回答を求めた。

(1) 小学校のことばの教室担当教員からの回答

小学校のことばの教室担当教員からの回答は以下に記述した内容であった。なお、記述は、複数の研究者により、重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理できた。

○周囲への理解について

- ・一人一人の個がしっかりと認められること。
- ・家族の理解。
- ・教育委員会の中学生の通級に対する理解。
- ・生徒の在籍する学校の先生方の理解。
- ・保護者の声が届くシステムが必要。
- ・通級することで周りから特別視されないような環境。
- ・親の会等の関係機関と連携しながら、活用できることを広く知らせる。
- ・通常の学級の生徒達が通級生徒を特別視せず、必要があるために通級しているのだということを理解してくれること。
- ・部活動の欠席、早帰りが多い生徒はレギュラーになれない等の話を聞く。

○時間帯の工夫について

- ・放課後の時間帯での指導になるので、遅い時間帯で勤務する担当教員が必要だと思う。
- ・部活や塾があるため、遅い時間、または土日も開設。
- ・中学生が通級しやすい時間枠を用意すること。
- ・行きたい時に行ける教室。
- ・相談したい時に相談しに行ける教室。
- ・授業時間内に通級することで、教科についていけなくなるという心配があれば、休み時間や授業の合間に適宜支援を受けられたり、自校でも放課後通級ができたりする体制。
- ・時々、たまに行くのでもよい。
- ・放課後だと部活動や生徒会活動の兼ね合いや小学生との兼ね合い、自校では周囲の友だちから「何故来るの?」と聞かれる。
- ・教員が巡回指導等で中学校で指導すると、担任、部活顧問等とも連携が図りやすい。
- ・午後、夕方などは、小学生で枠がいっぱい。時間の確保は難しい。

- ・中学校にノ一部活デー（職員会議のある月曜日など、ある程度固定されている）があれば、その曜日を設定して月に2、3回通う。
- ・部活がお休みの日があるとグループ指導や通級も可能。

○設置場所の工夫について

- ・中学校に通級指導教室を設置。
- ・中学生は忙しいので、校外通級として放課後通級することは難しい、中学校の校内に設置するのが望ましい。
- ・中学生は、授業時数が多く、部活動があるので、他校通級は難しい。
- ・通級していた小学校と同じ区に（または近くに）設置。
- ・指導教室が小学校校舎外に設置されている。
- ・小学校の児童玄関とは別に、ことばの教室玄関を設置。
- ・小学校時代に言語障害通級に通っていて、同じ担当教員から指導を受けられるとすれば、中学生になっても通いやすい。
- ・他人の目が気になる生徒は、他者に会わずに入室できる玄関。
- ・小学生とは一緒にならない時間帯の設定。
- ・中学生が小学校に通級するというのは、中学生のプライドや自尊心があって難しい。
- ・中学生が小学校に来るとするのは抵抗があると思うので、指導する場所を中学校内に設けるか、近くの施設を借りて行えるとよいと思う。
- ・中学校の勉強がお終わったあとに行けるくらい近い距離圏。
- ・中学生になっても、今まで通っていた小学校のことばの教室に通える体制。
- ・保護者の送迎がむずかしくても、中高生であれば自転車や公共交通機関を使って自分で通えるので、「交通の便が良い場所」。
- ・中学生が特別な教室（通級）に通うのは心理的にストレスがかかる。
- ・センター化して場所を公民館などの公的な施設に置き、そこに通う体制。
- ・教育センターや独立した施設を指導の場として「人目を気にせず」通えたと、生徒の安心感が高まると考える。
- ・設置場所が小・中の学校内ではなく、市町村独自の場所に設置。
- ・自分の必要感に応じて自由に通級できる（予約制のような）。
- ・中学校から制服を着用して小学校に通うのは、注目度が高くなり心理的な抵抗が大きい。私服で生活する中学校は稀少なので、この問題の解決は難しい。
- ・話しやすい雰囲気があると通いやすい。
- ・心の居場所となる通いやすい教室。

○担当教員について

- ・担当教員は、中学校の情報を得やすい教員。

- ・子どもの言語障害についての知識、経験、関心がある教員。
- ・中学生という成長発達を考えると、言語通級のみならず、学習面、発達面、心理面も指導できるような教員。
- ・男性女性の教員、同性の教員でないと話ができない生徒がいるため。
- ・言語聴覚士の資格（免許）がある教員。
- ・中学校の様子をよく知っている教員。
- ・思春期への理解がある教員。
- ・思春期にある生徒の相談に応えられる教員。
- ・吃音をもつ生徒は、とくに思春期に悩みが深くなると考えられるので、たとえ月に1回でも、担当教員と心のつながりがあれば通いたいと思う。心のつながりがなければ、「めんどくさい、はずかしい」と感じて通いたくないと思う。
- ・中学校の先生で、中学校の生活等をよく理解し、言語障害についてよく理解している。
- ・中学校の体制をよく知っている中学校の教員。
- ・指導教員も公立小・中学校の教員ではなく、幼児ことばの教室担当者のような市職員。
- ・小学校教員の兼務発令。
- ・小学校のことばの教室を一名増にし、兼務発令で、中学生も指導できる体制。
- ・小学校に中学校の教員を配置して小・中学校のことばの教室併設。
- ・小学校の通級担当が、同じ地区の中学校に巡回指導に出向くか、教育委員会の中に担当がいれば通しやすい。

○指導内容について

- ・自分の苦手な構音指導を継続的に行うこと。
- ・当事者のあつまり等の情報が得られること。
- ・本人の得意や強みを生かし、指導内容に取り入れると共に、魅力的なものであること
- ・中学生なので、本人の話をじっくり傾聴すること。
- ・吃音やそれに伴う人間関係の悩み、生き方について相談ができること。
- ・吃音がある生徒の場合、ピア・グループなどお互いの話ができること。
- ・訓練ではなく、楽しみながら学べる指導内容。
- ・身に付いた力を通常の学級でも発揮できる場（発表の場）があること。
- ・「できた」という成果が、目に見える、確認できる教材、指導内容。
- ・通常の学級で学習していることが、ことばの学級に来ていてもぬげがないように学習できること（半分は構音指導、半分は学習）。
- ・言語障害に関する指導というよりも、日常における困難に相談にのってくれること。

○連携について

- ・小中の引き継ぎがうまくいき、生徒が安心して通えること。

- ・小学校からの指導内容と連続性のあること。
- ・小学校のことばの教室とのスムーズな引き継ぎができること。
- ・小学校の通級担当と中学校の担当の連絡が密であること。
- ・通級する前に予め見学し、教室の雰囲気を知ること。
- ・保護者との連絡を密にし、指導内容についても連携を取り、確認していく。
- ・小学生と中学生が交流学习等で普段から、お互いに行き来するのが当たり前のような雰囲気があること。
- ・6年生の2、3学期頃に中学校の通級担当に来てもらい顔合わせ、指導を見てもらう等をしていて、安心して中学校の通級に通えるように連携している。

○その他

- ・中学校は3学年分しか、人数が集まらない。広域の範囲の生徒を対象とする必要がある。
- ・少ない人数でも設置できるようにする。
- ・教員の巡回か、交通費の補助があるとよい。
- ・「ことばの教室」という名称の変更。
- ・本人の必要性（障害認識）。
- ・生徒本人と保護者の希望があること。
- ・本人が通級することに納得しており、目標をもっていること。
- ・本人が自分の障害状況を把握し、自らの学習の必要感を持っている。
- ・小学生時の担当者が引き続き指導ができるよう、中学生もカウントされたり、職員に兼務発令が行われたりする。
- ・スクールバスで帰る子は制約が多くなってしまうので親の送迎がなくても自分で通うことができる体制。
- ・時間割（通級時間）と通級の方法（保護者の送迎、担当者が中学校に行く、タクシーによる通級など）の整備。
- ・小学校で通っていたことばの教室に、希望があれば中学生が引き続き通える体制。
- ・小学校で指導を受け、ほとんどの児童は小学校段階で指導終了となる。よって中学校の方では、小学校で言語指導を受けることができると思っていないので、中学生の通級という意識はない。
- ・構音障害だけであれば、早い段階で指導することで中学生段階まで引きずることはない。
- ・口蓋裂、吃音については長いスパンで観ていく必要があるので、小学校卒業後も指導する旨を保護者には伝えているが、卒業と同時に退級するイメージがある。
- ・ほとんどの児童は小学校の低学年で指導が終了する。高学年になってもなかなか定着が悪い児童は、「ほぼよし。」で終了するのがよいと思われる。
- ・中学生の体格に合わせた備品・設備が充実している。
- ・中学校の通級は、障害種別にせず、通級指導教室という一つの大きなくくりにしておく

と人数も集まるし、通いやすいものになる。

- ・言語障害のある6年生は卒業するとそのままことばの教室も卒業になってしまっている。
- ・吃音のある生徒は、本人も保護者も困っている。小学校卒業時『中学校では「ことばの教室」がないから・・・』と、あせって指導したり、保護者も心配なまま卒業したりするケースがある。
- ・中学校に言語障害通級指導学級がないため、小学校卒業後は、コミュニケーションの課題が残る者は、特別支援教室（情緒障害等）を利用する。もしくは、吃音等の場合は民間の機関を利用するしか選択できない。
- ・吃音の方には、小学校卒業時にいつ相談に来てほしいことを伝えている。中学生で来た子はいないが、大学生になって来た子はいた。
- ・中学生は、対象外とされているため、相談という形で対応している。よって指導することはない。
- ・中学生は、多くの回数を希望しているわけではない子が多いので、これまでである小学校のことばの教室が対応するとよい。

（２）中学校のことばの教室担当教員からの回答

中学校のことばの教室担当教員から48件の回答があり、以下のようにまとめた。

なお、記述は、複数の研究者により内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理することができた。

○周囲の理解について

- ・保護者の理解。
- ・交流学級の理解。
- ・学校職員の理解。
- ・周囲の友だちの理解。

○時間帯の工夫

- ・中学生は、部活や授業を優先できる時間帯。
- ・放課後の時間帯で指導できるよう勤務時間を12～20時にずらす工夫。
- ・部活や塾と同時に通える、柔軟な指導時間。

○設置場所の工夫

- ・他の生徒に知られることなく入室できる経路がある教室。
- ・近くて、人目につきにくい場所の教室。
- ・学校に入るときにインターフォンが必要、通級専用ではないので一般の職員室で対応。
- ・入り口から教室まですぐにあり、教室内に出入り口があるような教室。

- ・交通の便がよく、通うのに時間がかからない場所にある教室。
- ・10～15分くらいで、通える教室。
- ・駅から近い教室。
- ・1人で通うのに便の良い所。
- ・居心地の良い環境。
- ・自由な雰囲気ですぐに話すことを体験できる教室。
- ・心が休まる時間、あたたかさのある教室。
- ・障害について正しい知識を得ることができ、悩みを相談できる教員に会える教室。
- ・自校に通級指導教室が設置されていること。中学生にとって他校への通級は物理的にも心理的にも難しいため。

○担当教員について

- ・教員がゆとりをもった人数で配置されることで、ニーズに合った時間にすぐ指導が受けられる。
- ・指導改善のためのスキルをもち、生徒の心理を理解した指導のできる教員。
- ・自分の存在を丸ごと認めてくれる。
- ・特別支援教育に精通した教員の配置（担任等）。
- ・言語障害に関する専門教員の配置。
- ・担当教員が話したい相手になっているか、伝えたいことが互いにある関係であること。

○指導内容について

- ・失敗しても許される雰囲気がある。
- ・ゆっくりきいてもらえる。
- ・皆と同じことを求められない。
- ・本人の話をしっかりと聞くことができる環境・体制の構築。
- ・生徒自身の意思決定、選択ができる状況の整備。
- ・どもることを気にしないでたくさん話ができる場である。
- ・吃音の方の本と一緒に読んだり、思いを伝えたりする場をつくるなどして、コミュニケーションを行うときの自分らしさを考える。
- ・取り出しの学習（国・英・数）の充実。
- ・学習指導の時間も、言語指導の時間も十分に確保できる。
- ・苦手の克服も大事だが、得意な事をよりほめて伸ばすことも大切。

○連携について

- ・小学校からの引き継ぎ。
- ・学年、学校、家庭等連携し、生徒理解をする。

- ・通う可能性のある中学校の先生を一人、定期的に小学校へ行き、授業参観すること
または、通う可能性のある生徒を中学校へ小学校の先生と通わせてみたりする。

○その他

- ・他校の子が行き来しやすいように、バスを巡回するなど交通手段を作る。
- ・保護者の送迎なしで、生徒だけが通級しても可とする。
- ・同様な言語障害を持っている仲間との出会いがある。

10. 小学校のことばの教室担当者が中学生を指導する良さについて

小学校のことばの教室担当教員に「小学校のことばの教室担当教員が指導することの良さ」について、自由記述で回答を求めた。なお、記述は、複数の研究者により内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理することができた。

○中学校で指導する良さ

- ・中学生が小学校の「ことば」に通うことは現実的ではない。
- ・一人の教員がずっと同じ通級指導教室にいるわけではなく、他の教員と同じように数年単位で異動していく本県の実態からすると小学校のことばの教室で中学生を指導することは現実的には思えない。中学校にことばの教室が設置される方がより具体的な支援が可能である。
- ・中学生として新たな一步を新たな気持ちで踏み出そうとしている場合、中学生ならば中学校のことばの担当者が、切り換えや精神的自立を促しやすい。
- ・中学校での学習、部活動等の様子については知らないので、中学校の教員が担当する方が望ましい面がある。

○小学校で指導する良さ

- ・言語指導のノウハウ、経験のある指導者が対応できる。
- ・きめ細かな指導ができる。
- ・早期対応のためにも小学校のことばの教室を活用することが有効。
- ・中学校で初めて、言語を指導する場合はむずかしい。
- ・「つながり」が継続することで、指導が途切れずに行え、効果が期待できる。生徒や保護者の不安感が減少し、寄り添った指導が継続できる。
- ・入級に向けた相談や資料作りなど、事務手続きが大幅に軽減。
- ・思春期の心の揺れる時期に言語障害があることの悩みがある場合、通級の先生は生徒にとって心のよりどころにもなりえる。
- ・「引き継ぎ」の必要性がない（実態把握、指導支援の段階、意思疎通等に係る負担や時間等の省略が可能）。
- ・小学校からの継続した（切れ目ない）指導が可能（卒業～入学期の不安の大きい時期も繋がってられる）。
- ・教材、教具のバリエーションが豊富。
- ・アフターケア、たとえ小学校の担当が転勤で通級当時と別の教員になっていたとしても、

- 「ことばの教室」という場が、その中学生にとって安心できる場所であれば効果がある。
- ・小学生にも、中学生生活に対する見通しが持て、ロールモデルになる。
 - ・小学生の前で人生のモデルになったり、中学校生活を語る先輩になったりすることで、自分の良さに気づける。
 - ・保護者の交流がグループ学習時などにあることで、子どもの将来への見通し、接し方、支援のあり方を考える機会を持てる（保護者支援の場づくり）。
 - ・小学校に通級するのであれば、その子にとっての居場所が1つ増えることになる。
 - ・継続して指導が出来るのであれば、小学校時代との変化が見られる。
 - ・引き続き指導することができれば子どもにとって心強いと思う。学級担任は、かかわり続けることは難しいが、小さい時から理解してくれる大人がいること自体、子どもにとっては、素晴らしいことだと思う。言語以外のことでも相談できる相手だと思う。
 - ・6年で自己受容してもらって卒業となっている。思春期のゆれの対応をしてあげる所がないので引きつづき「相談」できたと思う。
 - ・吃音のあるお子さんは、信頼関係が特に重要になってくると思うので、幼少期からの継続した指導、支援ができるのはよいと思う。
 - ・吃音のある生徒ならば月に1、2回程度でも、教育相談を行うことでメンタル面の補助ができる。
 - ・中学生になっても引き続き通い慣れた場所で、気のおけない仲間と教師で行うことは有意義だと思う。
 - ・新しい担当者との信頼関係を築くまでに時間がかかる子どもたちが多いため、不要なストレスをかけずに有効な指導を行える。
 - ・子どもにとって小学生のころから継続していれば、中学生になっても全く抵抗なく通えると思うし、信頼関係もできている。

○小学校の担当者が指導することの難しさ

- ・「良い」と思っていない。小学生時代に通い慣れた場所であっても、大切なのは心ひらける人がいるかどうかだと思う。数年で担当が交代してしまうので、中学生になって相談しても既に担当がいなくなっているということになる。小学校は、よろず相談所やかけこみ寺にはなれるが、「指導」は、中学生に対応できる場があるべきだと考えている。多感な中学生にとって、別の中学校に授業として通うというのは、ハードルが高い。
- ・生活の場を小学校の担当者がきちんと把握しておかなければ、対応がうまくできないことが多いと思う。
- ・中学校生活で起こる様々なことを小学校のことばの教室担当教員が見越してフォローするのは難しいと思う。
- ・中学生になっても、支援を必要とするということは、今までの小学校での指導がうまく

いってないことでもあり、保護者にもかなり負担をかけていると思う。

- ・中学生が小学校に通うことは恥ずかしさを感じてしまうので生活の場で学習できる。
- ・子どもが来たがらない可能性（小学校に行くのはイヤとか）。
- ・子どもの生活基盤である中学校の状態を把握しにくい。
- ・小学校と中学校の教員の意識認識にギャップがあるかもしれない。

IV まとめ

(1) 言語障害のある中学生の実態について

「言語障害のある中学生の実態調査」から 431 人の中学生が、小・中学校のことばの教室に通っており、そのうち小学校のことばの教室に通っている生徒が 146 人、中学校のことばの教室に通っているのが 285 人であった。言語障害のある中学生の約半数が小学校のことばの教室を利用していた。平成 18 年度全国調査調査（国立特別支援教育総合研究所, 2008）では、中学校の言語障害特別支援学級の設置が多かったが、現在では、言語障害通級指導教室の割合が高くなっている。

ことばの教室に通っている生徒は、中学校では、「言語発達の遅れ」「吃音」「その他」の生徒が多く、小学校では、「吃音」「言語発達の遅れ」「構音障害」が多く通っていた。「その他」の生徒は、ADHD の疑いのある生徒や LD 等の発達障害のある生徒であった。平成 28 年度全国調査(国立特別支援教育総合研究所, 2018)からも構音障害のある児童は、低学年から高学年になり、指導効果によって人数が減少している。しかし、言語発達の遅れや吃音のある児童は、人数が減少することがない。そのため中学校入学後、心配や不安があるため継続して小・中学校のことばの教室を利用していることが推察される。また、中学校では、ことばの教室に通っていることを知られたくないという生徒の心理面での課題等も挙げられた。

(2) 言語障害のある中学生が通うことばの教室の現状と課題について

言語障害のある中学生を指導している担当教員が指導上重視していることは、小・中学校ともに、「自己肯定感・自己認識」「心理的な安定」「言語面の指導」「中学校との連携」等の項目が挙げられた。小学校においては、「高等学校への準備」のように進路について意識した回答がみられた。中学校では、言語面等の直接的な指導に関する回答が多く、小学校からの指導を引き継いで実施しているとしている回答もあった。上述の項目から、言語障害のある中学生に対して、言語面の指導だけでなく、心理面に係る指導内容（「自己肯定感を高める」「話す意欲を高める」「困ったことを相談する」など）も重視していることが伺えた。言語障害に係る指導に加えて、思春期を迎えた生徒にとって心理面での支えがことばの教室に求められていることが推察される。

また、小・中学校のことばの教室担当教員は、一人担当者の割合が高く、ことばの教室の経験年数が 3 年以下の担当教員が、小学校では 40%、中学校では 65%を占めている。特に中学校のことばの教室担当教員からは、「多様な子どもへの指導の課題」「専門性の確保」「研修の機会の課題」等についての回答があり、平成 28 年度全国調査（国立特別支援教育

総合研究所, 2018) でも「指導内容が適切か不安」「生徒の心理的な支援が難しい」「仲間づくり、グループ指導ができない」等の回答もあり、言語障害のある中学生の指導に苦慮していることが伺える。

また、指導回数については、中学校では、「週に1回」の割合（57%）が高く、定期的に指導が行われている。これは、中学校にことばの教室が設置されていることで定期的な指導時間を確保することができていることが考えられる。しかし、小学校では、「月に1回」「半年に1回」「長期休業中」「その他」の割合を合わせると63%になり、定期的に指導時間を確保することが難しい現状にある。「指導形態」も小・中学校ともに一対一の個別指導が7割を超えている。小学校のことばの教室においても、個別指導の時間を重視しているが、言語障害のある中学生を指導するにあたり「中学生を受け入れるための制度的課題」「指導時間の確保の課題」「受け入れることによって本来の業務に影響がでること」等、定期的に指導時間を確保することの難しい現状が挙げられていた。

（3）言語障害のある中学生が通いやすい体制について

言語障害のある中学生が通いやすい条件として、「設置場所の工夫」や「時間帯の工夫」など思春期を迎えた中学生の心理面に配慮した環境づくりについての回答が多くみられた。「設置場所の工夫」では、中学校にことばの教室が設置されることを望む回答が複数あった。その他には「生徒が入りやすいように玄関を別にする」「学校以外の施設に設置する」「バスで巡回すると通いやすい」「10分～15分で通える場所」など人目につきにくい配慮や通いやすい環境を望む回答があった。また、「時間帯の工夫」では、授業や部活動などがあるために、放課後の指導を希望する生徒も多く、そのため担当教員の勤務時間の工夫など回答があげられていた。岐阜市では、「授業を抜けてわからなくなる」「周りの友達に知られたくない」などの中学生のニーズに応じて「トワイライト通級」（※岐阜市のLD・ADHD等の2教室が、中学生を対象とした夜間通級指導）が設置されており（南谷, 2019）、地域の特徴を生かした指導体制の工夫がされている。

また、言語障害のある中学生を指導する担当教員の専門性に係る回答があり、「言語指導の専門性」「思春期を迎えた中学生に寄り添える支援」「担当教員の人間性」「中学校の文化がわかる担当教員」「同性の担当教員」等が挙げられた。このことから、言語障害のある中学生を指導するためには、言語障害の専門性だけでなく、中学校の生活を理解して思春期を迎えた生徒に寄り添うことが求められていることが示唆された。

（4）小学校のことばの教室担当教員が言語障害のある中学生を指導する良さ

小学校担当教員が言語障害のある中学生を指導する良さについて意見を求めた。小学校の担当教員ではなく、中学校の担当教員が指導することが良いとの回答があった。理由としては、「中学校の生活がわかる」「中学生の心理がわかる」「中学校の文化がわかる」「担任と連携が図りやすい」等の回答が挙げられた。また、小学校の担当教員が指導する利点

として、「生徒や保護者とすでに信頼関係が築けている」「継続した指導が可能」「言語指導の専門性の活用」「引継ぎの必要がない」「教材・教具が豊富」「慣れない中学校生活での負担の軽減」「通い慣れた小学校で指導が可能」などの回答があった。小学校の担当教員が指導することの難しさとして、「担当者の転勤」「小学校担当教員の中学校生活への理解」「小学校へ通うことの恥ずかしさ」等の回答があった。

上述の回答から小・中学校の担当教員が言語障害のある中学生に指導する良さは、それぞれにあり、地域の実情にあわせてお互いの良さを共有しながら指導していくことが大切であることが考えらえる。

文献

- 1) 国立特別支援教育総合研究所 (2008) 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報告書
- 2) 国立特別支援教育総合研究所 (2018) 平成 28 年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書
- 3) 南谷みどり (2019) 岐阜市の中学生のためのトワイライト通級, ことば, 293, 12-13

