

## 第2章 インクルーシブ教育システム構築に向けた 言語障害教育の専門性の維持・向上・継承

- I. ことばの教室活動状況調査（平成26年度実施）から
- II. 言語障害教育に関する研究会の発表集録から
- III. 言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査から
- IV. 意見交換会での情報から
- V. 研究協力機関・研究協力者による取組
- VI. 考察



# I. ことばの教室活動状況調査から

## 1. 「ことばの教室活動状況調査」の趣旨・目的

本研究の開始に向けて、平成 26 年度には、予備的、準備的研究として「地域の状況に応じた「ことばの教室」の活動の実態に関する研究」に取り組んだ。ことばの教室は、通級ないしは在籍する子どもの指導・支援以外にも、周囲への理解・啓発、専門性の向上等に関して、各教室あるいは近隣の教室との協働により、必要に応じて様々な活動が行われていると考えられ、ことばの教室の活動の状況を把握しておくことは、本研究の貴重な資料となると考えられたからである。この予備的、準備的研究では、ことばの教室がどのような活動を行っているのか、全国の実態・状況・傾向について把握することを目的に「ことばの教室活動状況調査」を実施した。なおこの調査結果の一部は日本特殊教育学会第 53 回大会において発表した（牧野・小林・久保山，2015）。

## 2. 調査対象・方法

### （1）調査対象

全国のことばの教室（言語障害を対象としている通級指導教室及び言語障害特別支援学級）を設置している学校（園）を対象とし、1 校（園）あたり 1 通の調査用紙を送付した。発送にあたっては、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）事務局が作成した設置校一覧を使用した。調査対象の学校（園）は、1,850 であった。

### （2）手続き

調査は質問紙法で、郵送による調査用紙の送付・回収によって実施した。発送は平成 26 年 10 月上旬に行い、同年 10 月末日を締め切り日として返送を依頼した。実際には、平成 26 年 12 月下旬まで返送があり、集計の対象とした。回答にあたっては、平成 26 年 10 月 1 日現在の状況を記入するよう依頼した。

### （3）調査内容

調査内容は、ことばの教室の基礎的な情報（学校（園）名及び所在地、担当教員数、指導対象の子どもの人数、指導対象の子どもの障害種別人数、等）と地域の情報（発達障害の通級指導教室の有無、言語障害のある幼児・中学生の支援の場、市区町村内の巡回相談の担当、等）に関する基本的資料、「連携に関する活動」、「研究・研修・専門性向上に関する活動」、「教室や言語障害の広報・啓発に関する活動」、「保護者に関する活動」の各活動の実施状況（実施の有無等）についてであった。

調査用紙は A4 版 8 ページで作成され、以下の項目で構成された（巻末資料 I 参照）。

## I 基本的資料

- I-1 学校（園）名及び所在地
- I-2 学級・教室の設置状況及び担当教員数
- I-3 担当教員の経験年数
- I-4 地域の情報
  - (1)同一市区町村内における発達障害の通級指導教室の有無
  - (2)言語障害のある幼児の支援の場
  - (3)言語障害のある中学生の支援の場
  - (4)市区町村内における巡回相談の担当
- I-5 教室の子どもの人数（障害別・年代別）
- I-6 発達障害のある子どもの人数（診断あり・診断なし）

## II 活動状況について

### A 連携に関する活動について

- A-1 通常の学級（在籍学級・交流学級）訪問
- A-2 医療、福祉等、関係機関訪問
- A-3 通常の学級（在籍学級・交流学級）担任との個別面談
- A-4 通常の学級（在籍学級・交流学級）の担任者会
- A-5 地域の関係者との合同学習会・情報交換会（言語聴覚士、保育士、保健師等）
- A-6 設置校内の委員会
- A-7 市区町村の委員会
- A-8 対象外の年齢の子どもの指導や教育相談
- A-9 市区町村が開催する相談会
- A-10 特別支援教育コーディネーターをしているか否か
- A-11 対象児以外の子どもの指導や支援
- A-12 対象児以外の子どもの指導や支援についての相談
- A-13 行政・管理職への働きかけ

### B 研究・研修・専門性向上に関する活動について

- B-1 教室内での学習会・事例検討会
- B-2 専門家の招聘による助言
- B-3 研究会・研修会への参加（都道府県単位）
- B-4 研究会・研修会への参加（地区単位）
- B-5 研究会・研修会への参加（市区町村単位）

## B-6 教室紀要等の作成・配布

### C 教室や言語障害の広報・啓発に関する活動について

- C-1 教室便りの発行
- C-2 教室要覧・教室案内・パンフレットの作成・配布
- C-3 ホームページの作成・管理
- C-4 通常の学級における理解・啓発授業

### D 保護者に関する活動について

- D-1 保護者会
- D-2 保護者のための学習会・講演会
- D-3 保護者の交流・親睦に関する行事
- D-4 保護者と子どもが共に参加する行事
- D-5 保護者との個別面談
- D-6 家庭訪問
- D-7 親の会に関する行事

## 3. 結果

### (1) 基本的資料

#### ①回収率

回答数は 1,299 (回収率は 70.2%) であった。

#### ②担当教員数等

本調査において回収した学校(園)に設置されていることばの教室の担当教員数の合計は、3,110 人であった。担当教員が 1 名のみの教室は全体の 44.8% であり、全体の 77.1% は、担当教員が 3 名以下であった(図 2-1)。

#### ③担当教員の教職経験

回答した担当教員の 56.2% が 25 年以上の教職経験があったが、通級指導教室の経験は 48.6% の担当教員が 3 年以下であった。

#### ④地域の状況

同一市区町村内に発達障害を対象とする通級指導教室があるとする回答が 70.3% あった。また、市区町村内における言語障害のある幼児の支援の場としては、医療機関、療育センター、幼児ことばの教室の順に多く、医療機関については全体の 53.3% が選択していた。回答者自身が所属する教室も全体の 32.9% が選択していた。

言語障害のある中学生の支援の場については、43.1% が「わからない」を選択していた。

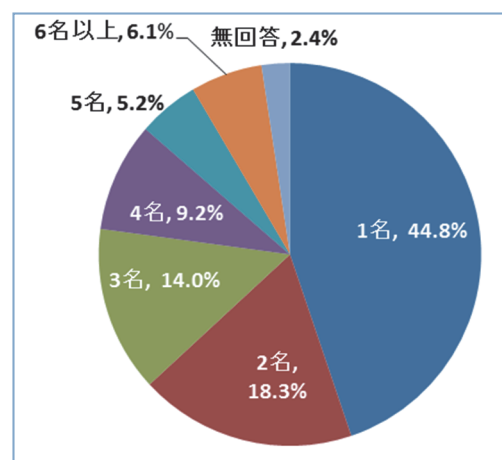


図 2-1 教室の担当教員数

また、医療機関、中学のことばの教室の選択は、幼児における医療機関、幼児ことばの教室の選択に比べると低く、中学生の支援の場については、情報が少なく、整備が進んでいない状況が推測された。

市区町村内の教育機関等への巡回相談については、特別支援学校地域支援担当とする回答が 42.8%あり最も多いが、ことばの教室担当教員が担っているとする回答も 25.4%あり、ことばの教室担当教員が地域の相談の役割を一定程度担っていることがうかがえた。

### ⑤教室の子どもの障害種別の内訳

調査の回答で得られた、ことばの教室で指導している子どもの合計数は、35,904人であった。その障害種別の全体及び各年代別の内訳は図2-2の通りで、ことばの教室で指導している全ての子どものうち、構音障害が42.3%、言語発達の遅れが27.8%、吃音が11.7%、口蓋裂1.2%、その他16.9%であった。

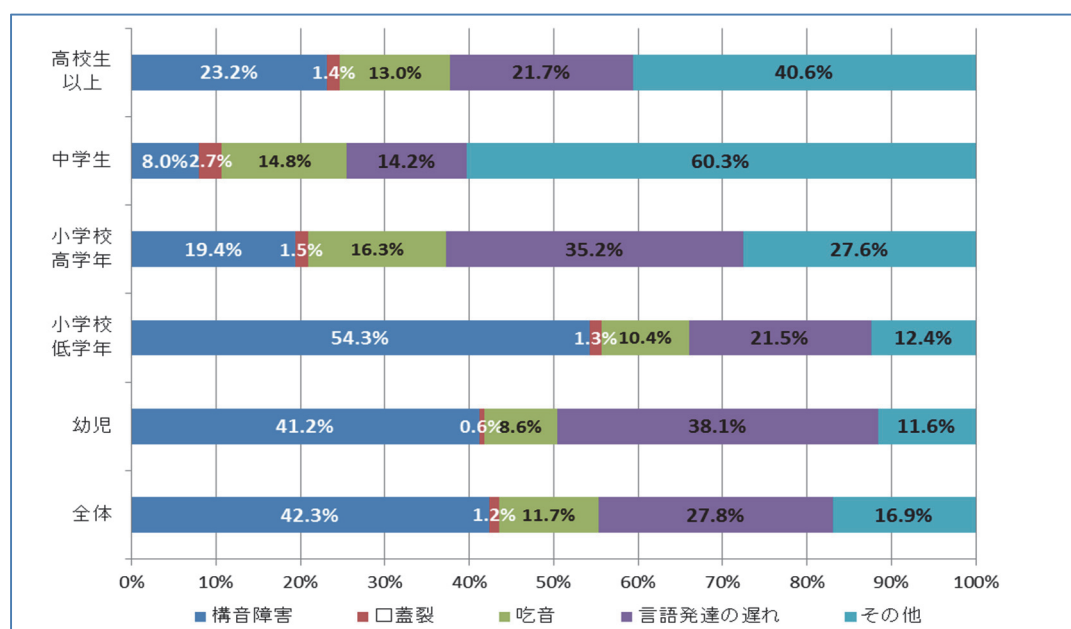


図2-2 全体及び各年代別の障害種別構成比

## (2) 活動状況について

活動状況に関する調査結果のうち、ここでは本章に関係する「研究・研修・専門性向上に関する活動」について取り上げ、「連携に関する活動」「教室や言語障害の広報・啓発に関する活動」「保護者に関する活動」については第3章で取り上げる。

### ①研究・研修・専門性向上に関する活動について

教室内での学習会・事例検討会を実施しているのは、全体の55.4%の教室であった。これは、教員一人だけで担当している教室が多い実態が関係していると考えられる。実施している場合の頻度については、週に1回という回答が最も多く、実施している教室の26.7%であった。

研究者、医師、言語聴覚士等の専門家を招いて子どもの実態把握や指導に関する助言を

受けている教室は、全体の40.1%であった。実施している場合の頻度は、1年に1回が33.8%と最も多いが、1年に5回以上実施している教室も21.1%あった。

研究会・研修会の参加については、都道府県単位の会（県言語障害教育研究会等）に参加しているのは75.4%、地区単位（近隣の市区町村合同）の会（地区言語障害教育研究会等）に参加しているのは57.9%、市区町村単位の会（市言語障害教育研究会等）に参加しているのは38.3%であった。参加頻度は、それぞれ年1回から5回以上まで回答が分かれていた。市区町村単位の研究会は開催されていないとする回答も26.8%あった。開催されていないとする中には、市区町村内に1教室のみが設置されている場合なども考えられる。

研究や実践報告等を内容とする教室紀要等の作成・配布を行っているのは、全体の28.5%の教室にとどまっていた。作成している場合の配布先は、教育委員会が45.9%で最も多く、都道府県内のことばの教室は30.3%、市区町村内のことばの教室は28.1%であった。

### （3）自由記述における専門性の維持・向上・継承に関する内容について

ことばの教室活動状況調査においては、調査用紙の最後に自由記述欄を設け、各教室において特徴的な活動、力を入れている活動について自由に回答を求めた。その中で専門性の維持・向上・継承に関して記述されていた事項を抽出する。

#### ＜組織として研修会の実施＞

- ・市内や地域、県単位で研修会を開催している（事例報告・検討、講演、演習、等。経験の浅い担当教員向けの内容も設定している。）。
- ・近隣の教室3校合同で吃音についての学習会をしている。

#### ＜外部講師の招聘や関係機関と共同での研修会の実施＞

- ・年間数回、通級担当教員（幼児担当、小学生担当、中学生担当）、医療・福祉関係者（保健師、臨床心理士等）が集まって学習会、講演会、事例検討会等を行っている。
- ・市内の言語聴覚士との情報交換会、学習会（子どもの指導見学）等をしている。
- ・大学教員等を招いて学習会を実施している。
- ・地域の当事者団体（吃音など）と連携して学習会を実施している。
- ・保健センターに研修に出向いている。

#### ＜担当者同士での研修＞

- ・市内の教室環境を相互に見学したり、授業参観を行ったり、自主的な学習会を行ったりしている。
- ・市内の担当教員が集まり、教材、指導法を紹介し合っている。
- ・ことばの教室の公開授業参観を実施している。
- ・経験豊富なことばの教室担当教員を招いて指導を受けている。
- ・教室で1事例について年間を通して変容を追い、対応について検討し、深めている。
- ・教室で実践事例を中心として研究紀要を作成している。
- ・経験の浅い教室担当教員の研修として、相互に子ども役、保護者役などになり、模擬授

業を行っている。

#### 4. 小考察

ことばの教室活動状況調査の結果からは、ことばの教室の担当教員について、経験年数が短い教員が多いこと、教室を一人だけで担当している教員が多いことが、改めて浮き彫りになった。

ことばの教室担当教員の研修として、教室内での事例検討や学習会は、担当教員が一人だけの教室が多いこともあり、全体の半数強の教室でしか行われていない。ただし、二人以上担当教員がいる教室では、多くの教室において事例検討や学習会が行われている状況である。都道府県単位の研修会には、多くの教室が参加しているが、回数・頻度にはバラつきがあり、年間を通して研究会を複数回企画・実施することや研究会に参加することが難しい地域も見受けられる。専門家を招いて指導・助言を受けている教室は4割程度あるが、予算の関係等、難しい教室も多いと考えられ、研修機会に恵まれている教室とそうでない教室との格差があることが推測される。

また、自由記述からは、各教室、地域において可能な範囲で研修等の工夫をしていることがうかがわれる。全体として、研修会（規模、形態、対象を工夫して実施）、講演会、事例検討会、模擬授業、退職教員や専門家の活用、授業公開、授業参観、教材の紹介、近隣の経験豊富な教員の派遣、等により専門性の維持・向上・継承に取り組まれている状況であると考えられる。

#### 文献

牧野泰美・小林倫代・久保山茂樹（2015）．ことばの教室の活動の実態に関する調査研究．日本特殊教育学会第53回大会発表論文集（USBメモリ版）．

## Ⅱ．言語障害教育に関する研究会の発表集録から

### 1. はじめに

第1章の「Ⅰ．背景と目的」において、言語障害教育は、これまでに実践・研究を通して多くの知見を蓄積してきたが、各地のことばの教室においては言語指導等の言語障害教育の専門性の維持・向上・継承が課題となっていることを述べた。

ここでは、本研究における文献研究の一部として、言語障害教育に関する研究会の発表集録から、言語障害教育の専門性の維持・向上・継承に関する事項について、どのような内容が記述されているかを概観する。資料は、研究分担者らが毎年参加している3つの研究会の発表集録等とした。すなわち、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難



言協) 全国大会要項、北海道言語障害児教育研究協議会(道言協) 発表集録、九州地区難聴・言語障害教育研究会(九難言研) 大会要項である。近年の状況を把握するため、いずれも2010年から2016年の7年分とした。

全難言協の全国大会は毎年度夏季もしくは秋季に各都道府県の研究会が輪番で、九難言研の大会は毎年度夏季に九州地区8県の研究会が輪番で開催している。開催する都道府県の研究会の状況によって異なるが、全難言協全国大会、九難言研大会のどちらも、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、教室経営、通常の学級や家庭との連携といった分科会が設定され、それぞれ2から3演題の発表がなされている。また、道言協は単一の都道府県内で実施される研究会としては規模が大きく、毎年12から14演題の発表がなされている。

これらの3つの研究大会の発表集録等に見られた専門性の維持・向上・継承に関する記述について、内容を分類・整理して示す。

## 2. 全難言協全国大会要項から

### (1) 研修会・研究会への参加と事例報告

田村(2010)は構音障害の分科会での報告の中で、研修会に積極的に参加し本や資料に目を通し、先輩に質問して専門性の習得に努力してきたことを記述している。越(2011)は、構音指導の過程の報告の中で、専門性は文献や資料を収集し、読んで調べ、研究会・研修会に参加して学び、事例検討会等で事例報告をすることによって身に付くということ、研究会等で実践の経験を伝え合うこと、ことばの教室担当教員同士や保護者、学級担任、医療機関の連携の重要性を記述している。森川(2016)は、子どもや保護者とことばの教室担当者の合宿形式の研修会に参加することで「子どもたちから様々なことを学ぶことができた」と述べ、子どもや保護者と本音で語り合う機会の重要性を指摘した。

### (2) 指導記録・事例研究

山本(2010)は、吃音の分科会の報告の中で、可能な限り指導記録を取り、事例研究を進めていくことの重要性を記述している。亀山・佐貫・西村(2012)は、読み書きの困難さと構音の誤りを主訴とした子どもの支援の報告の中で、事例検討を重ねるとともに、教室として子どもの語彙や構文力を把握するチェックリストの作成を考えていることを記述している。チェックリストの作成は、子どもの実態把握や指導に生かされるものであるが、こうした作業が専門性の向上にもつながると考えられる。

### (3) 指導内容・方法の引継ぎ

松本(2014)は、構音障害の分科会の報告の中で、ことばの教室担当になって1年目であり、これまでの指導記録を読んだり、学級担任や前任者からいろいろな話を聞いたりして実態把握に努めながら指導にあたってきたことを記述している。吉澤(2015)は、構音指導の報告の中で、教室の担当教員同士の指導法の共有化、人事異動による次の担当教員への指導法の引継ぎの重要性を記述している。また、教室で指導のメニュー表作りに取り組んだことを報告し、それが結果的に、初めてことばの教室の担当になった教員にとって

も指導の見通しをもつことにつながり、保護者への指導についての説明がしやすくなったことを述べている。

#### (4) 専門家からの助言

市村(2012)、大槻(2012)は構音指導の報告の中で、大学教員に助言を受けたこと及びその内容を記述している。また、瀬川・中川(2012)は、構音障害だけでなく読み書きにも課題のある子どもの指導について、大学教員に助言を受けたことを記述している。さらに、渡部(2012)は、構音運動の未熟もあるが、粗大運動にもぎこちなさが見られる子どもの指導について作業療法士の助言を受けたこと及びその内容を記述している。

#### (5) その他

桑田(2015)は、吃音の分科会の報告の中で、親子の集い、グループでの学習の取組を通して、吃音のある子どもの指導・支援について何を大切にしたらよいかを学べたことを記述している。本城(2013)は家庭・親の会・関係機関との連携の分科会で、医療機関、福祉機関も含めことばの教室と他機関の連携の重要性を、堀本(2013)は、インターネットを利用した遠隔指導の試みを報告している。堀本(2013)の報告は、離島の教室という事情もあつた取組であったが、インターネット等による通信手段が、子どもの指導や教員の専門性の向上に活用できる可能性を示している。

大寺(2016)は、ことばの教室を設置する小学校長の立場から「校長としては、是非とも県内の「通級指導教室設置校長会」を開催し、情報交換を含めた交流を実施したいと願っている」(要項ではこの部分が太字で強調されている)と述べ、管理職が連携して、ことばの教室の担当者を支援したいという意思表示を行った。また、成相(2016)は、市内のことばの教室設置校校長会で「通級指導教室運営に関するガイドライン」を作成し、市内の全小中学校及び通級担当者に配付したという。こうした管理職の下では、担当者は研修等を行いやすく、専門性を向上しやすいと考えられる。

### 3. 道言協大会発表集録及び九難言研大会要項から

#### (1) 事例検討会・授業への助言

平・奥田(2010)は、側音化構音の指導経過の報告の中で、同じような障害状況の子ども複数人について、ケース検討会を行い比較することで、舌の動きを見ることの必要性や、舌の動きや口唇の状態等で指導を設定していくことの重要性が学べたことを記述している。城間(2010)は、言語発達に遅れのある子どもの分科会で、同じ教室の教員に授業を見てもらい、アドバイスを受けることで、自分の課題が見えたことを記述し、同じ失敗を繰り返さないために重要だとしている。

小田・魚住・鈴木他(2010)は、「地区事例検討会」において、吃音について幼児から小学校高学年まで多様な指導事例を学ぶことで、見通しを持った指導を考える事ができたとしている。酒田・森野・瀬戸他(2016)も、3つの町のことばの教室の「合同ケース研修」の内容や意義について報告し、「居心地がよく、どんな小さな疑問、悩みにも対応し

てもらえる、最大の応援団」であると述べている。

こうした研修会に参加して得たものとして福島（2014）は以下のように述べている。すなわち、初任の頃、ことばの教室にあった文献に即して、吃症状の改善を中心とした指導をしたが効果が表れなかった。しかし、研修会に参加し、多様な視点で子どもにかかわることの大切さを知り指導方針を変えたところ、子どもに変化が表れ始めたという。このように、文献だけでは学ぶことのできない専門性を、研修会の場では得ることができると考えられる。

## （２）関係機関との連携

岩永（2012）、三浦（2012）は構音障害の分科会で、坂井（2012）、陣内（2014）は家庭・親の会・関係機関との連携の分科会で、それぞれ、県の言語障害教育研究会の研修会で学んだり、情報交換したり、経験豊富な教員に教えてもらったりしたこと、また、県の言語障害教育研究会が、悩みの相談の場や、精神的な拠り所になっていることを記述している。さらに陣内（2014）は、県教育センターや特別支援学校も日々の実践を支えてくれていることを記述している。

## （３）専門性継承の在り方の検討

三戸（2013）は、ことばの教室が大切にしてきたことを整理し「次に引き継ぐことを考えた」発表を行った。その中で、指導事例を掘り下げて検討すること、「つなぐ」ことの大切さなどを指摘した。また、日下部（2014）は、初めてことばの教室を担当する「先生方の困り感が少しでも軽くなるよう」な、ことばの教室内の研修プログラムについて提案した。研究大会の分科会において専門性の引継ぎそのものがテーマとなっていることが重要であると考えられた。

## 4. 小考察

全難言協全国大会要項、道言協大会発表集録、九難言研大会要項から、専門性の維持・向上・継承に関する記述を概観した。各大会とも毎年10から15程度の発表がある中で、専門性の維持・向上・継承に関するものに触れられている発表は少なかった。

全難言協と九難言研大会においては、関係する記述がある場合でも、専門性の維持・向上・継承について詳細に触れている発表はなく、どれも、構音指導、吃音の指導、言語発達の遅れの指導の中で、自分が何を頼りに実践してきたかということや、専門性の向上につながると思われる事項が触れられている程度だった。専門性の維持・向上・継承の問題そのものに取り組んだ報告は見られなかった。

専門性の維持・向上・継承に関することとして、研究会に参加し学ぶこと、事例報告を行うこと、指導について記録をとること、教室の担当教員間で指導の共有化を図ること、指導内容や方法の引継ぎを行うこと、専門家の助言を受けること、他者に授業を見てもらうこと、身近な頼れる存在（研究会、専門機関等）があること、通信手段による学習、等が記述されていた。

道言協大会では、地域で行うケース検討会の意義や専門性継承の在り方を直接テーマとする発表が見られ、専門性の維持・向上・継承に課題意識があると考えられた。道言協大会では障害種別に分科会を設定していないため、こうした課題を発表テーマにしやすいと考えられた。

各教室や個人で工夫して学べることもあるが、県や地域の研究会組織は、担当教員の専門性の維持・向上・継承にとって大きな存在であると考えられた。

## 文献

福島健一（2014）．吃音のある A 君の指導を通して気付いたこと．第 47 回北海道言語障害児教育研究大会発表集録，20-23．

本城 理（2013）．お互いが活力にあふれる連携をめざして一次につながる力を得るためのネットワーク構築の試みー．第 42 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会（兼第 37 回九州地区難聴・言語障害教育研究会）鹿児島大会要項，94-99．

堀本佳代子（2013）．離島・僻地をつなぐ支援と連携のあり方ー筑波技術大学「離島僻地遠隔支援プロジェクト」を通してー．第 42 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会（兼第 37 回九州地区難聴・言語障害教育研究会）鹿児島大会要項，100-105．

市村佳代（2012）．舌小帯短縮で、構音に誤りのある児童の指導．第 41 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会分科会発表集録，9-12．

岩永峰子（2012）．構音に誤りのある子どもをどうとらえ、どう支援していくかー先天性鼻咽腔閉鎖機能不全症の子どもの指導を通してー．第 36 回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会要項，18-23．

陣内洋子（2014）．子どもの育ちを支える連携のあり方ー日南市通級指導教室の取組を通してー．第 38 回九州地区難聴・言語障害教育研究会宮崎大会要項，74-79．

亀山千春・佐貫勢津子・西村薫（2012）．読み書きの困難さと構音の誤りを主訴に通級を開始した児童への支援ー 2 事例における言語発達の捉え方とその指導ー．第 41 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会分科会発表集録，23-26．

越 一純（2011）．構音指導の過程から通級担当の専門性・連携等を考える．第 40 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会北海道大会（兼第 44 回北海道言語障害児教育研究大会）発表集録，9-12．

日下部未来子（2014）．初めてのことばの先生を支えるための研修プログラム．第 47 回北海道言語障害児教育研究大会発表集録，38-41．

桑田省吾（2015）．「つながりのちから」ー親子のつどいから見えることー．第 44 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会東京大会要項，23-26．

松本澄江（2014）．ことばの習得を通して、発音が不明瞭な子をどうとらえ、どう支援していくか．第 43 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会石川大会要項，20-23．

- 三浦葉子（2012）．構音の誤りが多く、発音の明瞭度の低い子どもの構音指導について．第36回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会要項，24-29．
- 成相有一（2016）．より効果的な通級指導教室の活用を進める上での校長の役割—出雲市通級指導教室設置校長会の取り組みから—．第45回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会島根大会発表集録，78-81．
- 森川和宣（2016）．仲間や周囲の人との出会いによる暮らしの充実を考える—中学生の事例を通して—．第45回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会島根大会発表集録，34-37．
- 大槻恵美（2012）．側音化構音の児童の構音指導．第41回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会分科会発表集録，49-52．
- 大寺克司（2016）．津市立修成小学校ことばの教室 G・K・M．第45回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会島根大会発表集録，74-77．
- 小田照美・魚住玲子・鈴木よし子他（2010）．幼児からの吃音指導．第43回北海道言語障害児教育研究大会発表集録，38-41．
- 坂井洋子（2012）．子どものことばを豊かにするための連携のあり方—つながり合い・支え合う環境づくり—．第36回九州地区難聴・言語障害教育研究会大分大会要項，74-79．
- 酒田和泉・森野優美・瀬戸美幸他（2016）．心の育ちを支えることばの教室ケース研修の在り方．第49回北海道言語障害児教育研究大会発表集録，30-33．
- 瀬川幸子・中川貴美子（2012）．構音障害を主訴として通級を開始した児童への支援—言語の問題をどのようにとらえるか—．第41回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会分科会発表集録，61-64．
- 城間すみ恵（2010）．バイリンガルによる言語発達の遅れの指導—意欲的に話したくなる指導の工夫—．第34回九州地区難聴・言語障害教育研究会佐賀大会要項，46-51．
- 平朋子・奥田康子（2010）．側音化構音の子どもをどうとらえ、どう支援していくか—舌運動・口唇の動きに違いのある二人の児童の指導を通して—．第34回九州地区難聴・言語障害教育研究会佐賀大会要項，24-29．
- 田村正枝（2010）．失敗から振り返る構音指導—声門破裂音を子音省略ととらえた担当2年目のカ・ガ行音の指導—．第39回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会長野大会要項，50-53．
- 渡部高子（2012）．新しいことが苦手な固まってしまうA児の指導—ことばの育ちと感覚統合—．第41回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会神奈川大会分科会発表集録，65-68．
- 山本忠司（2010）．吃音で来室した子への母親・家族を含めた関係性からのアプローチ—心と表現を感じることと保護的なこと—．第39回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会長野大会要項，54-59．
- 吉澤美希恵（2015）．構音指導における顎と舌の模型の有効活用．第44回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会東京大会要項，39-42．

### Ⅲ. 専門性の維持・向上・継承にかかる言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査から

#### 1. はじめに

各都道府県には、ことばの教室担当教員を会員とする研究会が組織されている。ことばの教室の担当教員だけでなく、難聴通級指導教室や難聴特別支援学級の担当教員、LD や ADHD を対象とする通級指導教室の担当教員も合同で研究会を組織しているも県もある。教員だけでなく言語聴覚士も会員となっている県もある。また、独立した研究会組織として運営している県もあれば、県の特別支援教育研究会の下部組織として位置付けている県もあるなど、研究会組織の会員の構成、位置付けは様々である。研究会の名称は「〇〇県言語障害教育研究会」「〇〇県難聴・言語障害教育研究会」「〇〇県難聴・言語・発達障害教育研究会」「〇〇県特別支援教育研究会言語障害部会」等としているところが多い。こうした研究会は、都道府県内のいずれかのことばの教室に事務局を置き（またはいずれかのことばの教室を代表校として）、研修会の開催など、会の運営にあたっている<sup>注1)</sup>。

各都道府県によって会の位置付けも、会員の構成も、名称も異なることから、ここでは言語障害教育関係研究会と呼ぶが、先に概観した、過去数年間の全難言協や道言協、九難言研の発表の中に現れていたように、ことばの教室担当教員にとって各都道府県の言語障害教育関係研究会は研修の場、情報交換の場、頼れる場として、重要な存在となっている。したがって、各都道府県の言語障害教育研究会が実施している研修内容、活動内容、会の方針、考え等を把握することは、専門性の維持・向上・継承の方策を考える上で貴重な資料となると考えられる。

このようなことから、本研究ではことばの教室担当教員の専門性について、その維持・向上・継承の方策を検討するための資料を収集することを目的に、各都道府県の言語障害教育関係研究会の事務局（代表校）に対して、実施している研修の内容、研修に関する方針、専門性の維持・向上・継承に関する取組や考え等について回答を求める調査「専門性の維持・向上・継承にかかる言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査」を実施した。

注1) 必ずしもことばの教室とは限らず、難聴特別支援学級等に事務局を置いている県もある。

#### 2. 調査対象・方法

##### (1) 調査対象

言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）を対象とし、調査用紙を送付した。発送にあたっては、本研究の研究協力機関である全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）事務局が把握している言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局

一覧を使用した。発送総数は各都道府県事務局（代表校）に対応する 47 であった。

## （２）手続き

調査の目的が、各都道府県の言語障害教育関係研究会の研修内容や、研修に対する方針、考え方、専門性の維持・向上・継承についての取組等を収集することであり、研修の傾向に関する数的資料を得ることではないことから、質問に対して記述式で回答を求める方法とし、郵送による調査用紙の送付・回収によって実施した。ただし、回答者が電子媒体による回答を希望する場合は、電子メールにて様式を送付し、メール添付による返信を依頼した。発送は平成 27 年 10 月上旬に行い、同年 10 月末日を回答の目途とした。実際には、平成 27 年 12 月上旬まで返送があった。

## （３）調査内容

調査内容は、本研究の研究協力機関、研究協力者にも意見を求めたうえで、研究代表者、研究副代表者、研究分担者による協議により決定し、各都道府県の言語障害教育関係研究会が実施している研修の内容、研修内容の決定に当たっての方針・留意点、研修を企画する上での課題、重視していること、専門性の維持・向上・継承に向けた研修以外の取組、等について質問することとした。

また、都道府県名、学校（機関）名の記入のほか、後日、不明な点などについて質問しやすいよう、支障がなければ、回答者名の記入を求めた。

調査用紙は A 3 版両面二つ折り印刷（A 4 版 4 ページ）で作成し、質問項目によって記入用の別紙を設けた。

質問は下記の 9 項目であった（巻末資料Ⅱ参照）。

- ①実施している研修会や講座の過去 3 年間程度の具体的なテーマ等について。別紙 1 - 1 に開催年月、講座名・テーマ（もしくは扱った内容）、対象（全員、新担当者等）、講師等を記入（同様の内容が記載されていれば実施要項等の写しの送付も加）。また、都道府県内の各地区（ブロック）の研修について、得ている情報があれば同様に別紙 1 - 2 に記入（同様の内容が記載されていれば実施要項等の写しの送付も可）。
- ②研修内容を決定する方針（ルール）、研修内容を決定する際に留意していることについて。
- ③都道府県の教育委員会や教育センターが主催する研修講座と内容の調整を行っているか等について。
- ④研修を企画する上での課題について。
- ⑤研究会として担当教員が持っていることが大切と考える、言語障害教育の知識や情報について。
- ⑥研修・講座の他に、専門性の維持・向上・継承に関して取り組んでいることについて。
- ⑦連携、相談、頼りにしている専門機関、専門家について。
- ⑧専門性の維持・向上・継承に関して、工夫して取り組んでいる教室、地域等に関する情報。

⑨ことばの教室ならではの専門性を活用して、地域や校内において行う活動・取組について、積極的に取り組んでいる教室の情報。

### 3. 結果

言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）47のうち、44の事務局（代表校）から回答があった。回収率は93.6%であった。上記の質問項目のうち、⑨については、ことばの教室の地域や校内における活動についての情報を求めていることから、第3章において触れることとし、ここでは上記の質問項目のうち①から⑧についての結果を述べる。

#### （1）専門性を高めるために実施している研修会や講座について。また、都道府県内の各地区（ブロック）の研修会や講座について

この質問に対しては都道府県の研究会としての研修（以下「都道府県単位の研修」と記す。）については42の事務局（代表校）から、都道府県内の地区（ブロック）の研修（以下「地区（ブロック）単位の研修」と記す。）については31の事務局（代表校）から回答があった。

都道府県単位の研修については、過去3カ年程度の内容が記述されている回答、1年間の研修について記述されている回答、かなりの多くの数の研修が記述されている回答、1、2回程度の研修の記述がされている回答等、様々であった。回答用紙への記述に代えて、研修の記録等も含まれる研究会の年度のまとめの冊子が同封されている場合もあった。また、言語障害教育関係研究会主催の研究会ではなく、都道府県の特別支援教育関係団体の主催あるいは教育委員会等の主催と思われる研修が記述されている回答もあった。

地区（ブロック）単位の研修についても上記と同様、記述の対象とする期間、研修の回数等に幅が見られたほか、都道府県内の複数の地区（ブロック）についての情報が記述されている回答、特定の地区（ブロック）についての情報が記述されている回答、他団体や市町村教育委員会等の主催と思われる研修が記述されている回答もあった。

都道府県単位の研修、地区（ブロック）単位の研修、いずれにしても、年間の全ての研修が記述されている場合も、抽出して記述されている場合もあると考えられ、回答から単純に研修会等の回数・頻度を議論することはできないが、回答から見られる研修の実態について以下に述べる。

#### ①都道府県単位の研修

・1年間にかかなりの数の研修が記述されている回答では、研修内容が、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、コミュニケーション、読み書き障害、難聴、発達障害、諸検査、初回面接等、幅広くバランスよく挙げられていた。また、例えば、構音障害についても、側音化構音を中心とした研修等、より焦点化された研修が行われている実態があった。

・記述されている研修が少ない回答では、構音障害、吃音について挙げられている場合が多かった。また、2～3年をかけて、構音障害、吃音、言語発達の遅れ等が一通り取り上げられている回答もあった。



・上記以外にも、特別支援教育の動向、通級指導教室の役割、教室経営、連携、保護者支援、教育相談、子どもの見方・関わり方、子どもの発達、共生社会に向けて、合理的配慮等、制度や運営、障害種によらない基本的な課題、最近の課題なども挙げられていた。また、幼児、小集団指導等がテーマになっている場合も見られた。

・大きな規模の研究大会における発表の予行演習、言語聴覚士との交流、各教室の実践報告の集約（冊子作成）、授業研究、教材紹介、教室参観等も挙げられていた。

・研修の形態については、実践報告と協議、演習、講演等が多いが、終日の研修のうちの数時間を活用し、参加者が希望する分科会（各障害種、教室経営、幼児、等）に分かれて、各グループごとに研修を深める形態も記述されていた。また、分科会を地区（ブロック）ごとの会として各地区の課題を協議したり、情報交換したりする時間としている記述も見られた。これらの分科会を毎回行い、年度の最終の研修日には分科会や地区別の研修について相互に報告し合っている都道府県もあった。親の会と一緒に行うキャンプを研修に位置付けている都道府県も見られた。

・研修の対象は、都道府県の研究会会員全員を対象とする記述が多かったが、新担当者向けの研修、経験2～3年目の担当者の研修、経験1～3年目の担当者の研修を明確に位置付けている都道府県も見られた。また、基礎講座、専門講座、一般講座等の別に研修内容を企画している都道府県もあった。

・講師は、大学・研究機関の研究者、教育委員会や教育センターの指導主事等、専門職（言語聴覚士、作業療法士、医師等）のほか、研究会の会員（ことばの教室担当者）が担っていることが多かった。特に、新担当者や経験の浅い担当者対象の研修では、会員が講師を担っていることが多かった。また、当事者（成人の吃音者、教室で指導を受けた経験のある社会人等）が講師となっている場合も見られた。他県のことばの教室担当者に依頼している場合も見られた。

## ②地域（ブロック）単位の研修

- ・事例検討、授業研究、演習（構音指導、諸検査等）、情報交換等が多く記述されていた。
- ・講師は地域の専門職、会員OB（元ことばの教室担当者）等が多く記述されていた。

### （2）研修内容を決定する方針、研修内容を決定する際に留意していることについて

この質問に対しては42の事務局（代表校）から回答があった。

研修内容の決定についての方針や留意していることとして、多くの事務局（代表校）が挙げているのは、研修で取り上げる障害種（構音障害、吃音、言語発達の遅れ、等）のバランスを考えること、会員のニーズに応える内容とすること（アンケート等で希望を取り決定する、等）である。また、障害種のバランスにも関係するが、障害種ごとの分科会を設けるようにしているとの記述も複数の事務局（代表校）の回答に見られた。経験年数に配慮して企画する（新担当教員の研修を行う、2～3年目の担当教員の研修を行う、基礎的な内容を入れる、等）ことも複数の事務局（代表校）が挙げている。

その他、以下の内容の記述があった。

- ・理論、事例、実技をバランスよく入れる。
  - ・指導内容や方法に関してだけでなく教室経営についても取り上げる。
  - ・年度によって重点的に研修する障害種を決めて行う。
  - ・担当教員同士の関係づくりを重視している。
  - ・県全体での研修と県内の地域別での研修を行う。
  - ・特別支援教育全体に関する内容や、障害種を限定しない子どもの見方や関わり方に関する内容と、言語障害の専門性に関する内容を入れるようにしている。
  - ・発達障害も含めて、言語障害以外の障害に関する内容も入れるようにしている。
  - ・演習を取り入れた実践型、参加型の研修を重視している。
  - ・輪番で事例報告を行うようにしている。
  - ・ことばの教室担当を数年経験した会員は、研修会で必ず講師を担当するようにしている。
- また、研修内容の決定の手続きについて、以下のような記述が見られた。
- ・総会、理事会、役員で決定している。
  - ・推進委員会で話し合って決めている。

以上の回答記述から、各都道府県の言語障害教育関係研究会は、研修の内容を決定する際、主に、会員のニーズ、障害種のバランス、経験年数の配慮、研修形態の工夫（全体、分科会、地域、参加型）等に留意していることが示唆された。また、広く特別支援教育や子どもの発達に関わる内容を取り入れたり、重点内容を決めたり、教室経営的な内容も扱ったりと、様々な工夫をしている状況もうかがわれた。ことばの教室担当を数年経験したら必ず講師を担当するようにしているという回答には、経験豊富な教員が少ない、外部講師の招聘が予算的に難しい等の事情も推測されるが、講師を担当することはその準備も含めて専門性の向上につながり、専門性の維持・向上・継承に向けた取組を検討する上で重要な視点と考えられる。

### （３）都道府県の教育委員会や教育センターが主催する研修講座と内容の調整を行っているか等について

この質問に対しては44の事務局（代表校）から回答があった。

44の事務局（代表校）の回答中、教育委員会や教育センター等が実施する研修と内容の調整を行っている旨の記述が3件、内容の調整までは行っていないが何らかの連絡・連携をしている旨の記述が10件、調整はしていないとする記述が29件、教育委員会や教育センターが実施する研修との関係が読み取れない記述が2件であった。

内容の調整を行っている旨の回答は、常に情報交換している、担当者間ですりあわせをしている、教育センターから年間の計画が届くので内容を調整している、等であった。

何らかの連絡・連携をしている旨の回答は、日程のみ調整している、内容の要望をしている、講師が重ならないように調整している、県から講師や内容の希望調査がある、ことばの教室担当経験者が教育センターの担当指導主事だった年に調整を行ったことがある、等であった。

調整はしていないとする回答の中には、都道府県では言語障害に特化した研修がないか、あまりないとする記述があった。

これらの回答から、多くの都道府県の言語障害教育関係研究会においては、教育センター等と研修に関する連携があまりなされておらず、研究会の会長（事務局校の校長であることが多い）を中心に、教育委員会や教育センターとの情報交換の場や希望を伝える場を持つことで、研修機会の確保や研修の質の充実につながる可能性が考えられる。

#### （４）研修を企画する上での課題について

この質問に対しては 44 の事務局（代表校）から回答があった。

回答は、研修の時期・日程、場所、講師、予算に関する課題、研修の内容や形式に関する課題、その他に類別された。

時期・日程については、開催時期に苦慮すること、日程の調整が難しいこと、場所については会場の確保に苦慮すること、広域のため場所の選定が難しいこと、講師については、経験豊富な教員が少なく講師探しに苦慮すること、中央の講師招聘が難しいこと、予算については、講師謝金、旅費、会場費等が厳しいこと等が多く挙げられていた。

研修内容については、内容のバランスや深まりに関する記述として、扱う内容や障害種等が偏りがちになること、幅広く研修する必要性があるため一つの障害種について深めにくいこと、異動が多いため毎年似たような研修内容になり発展しにくいこと等が挙げられていた。また、内容の決めにくさについて、担当教員の経験年数の差が大きいこと、教室経営（入級システム、障害種等）の地域差が大きいこと、会員の希望する研修内容が多岐にわたること等が挙げられていた。研修の形式については、講義形式が多くなり演習や協議が少ないこと、日程的に協議を深める時間が確保しにくいこと等が挙げられていた。その他、研修の回数が少ないこと、旅費や学校行事等との関係で会員全員の参加が難しいこと等が挙げられていた。事務局の負担が大きいことも挙げられていた。

総じて、言語障害教育関係研究会の多くは、研修を企画する上で、予算・場所・日程等の物理的な課題と、研修の内容に関する課題の双方を抱えていると言える。

#### （５）研究会として担当教員がもっていることが大切と考える、言語障害教育の知識や情報について

この質問に対しては 44 の事務局（代表校）から回答があった。

この質問からは、言語障害教育関係研究会が、研修や専門性の維持・向上・継承を考えるに当たり、どのような内容を大切にし、担当教員がどのような知識を身に付けなければならないと考えているかを知ることができる。

回答の内容は、大きく、子どもの障害に関すること、子どもの理解と支援に関すること、連携に関すること、担当教員としての基本的姿勢・資質に関すること、制度等に関することに類別された。

子どもの障害に関することについては、多くの事務局（代表校）が記述していた。特に、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、言語障害全般に関することを記述している事務局（代

表校)が多かった。言語障害全般という記述は、構音障害、吃音、言語発達の遅れを含んでいと考えられ、ほとんどの事務局(代表校)の回答には、これらのいずれかの記述が見られた。そのほかには、難聴、発達障害、読み書き障害、緘黙、コミュニケーションに関することも複数の事務局(代表校)の回答に見られた。

子どもの理解と支援に関することについては、子どもの理解に関すること、検査・アセスメントに関することがそれぞれ10件見られ、発達心理、感覚統合、臨床心理に関することも複数の事務局(代表校)の回答に見られた。

連携に関することについては、保護者との連携・協働に関すること、福祉・医療との連携に関することがそれぞれ7件見られ、そのほか、当事者との連携や、校内体制、就労といった記述も見られた。

担当教員としての基本的姿勢・資質に関することとしては、情報収集・整理、向学心、指導者としての心構え等が複数の事務局(代表校)の回答に見られた。

制度等に関することとしては、通級について、指導計画、教育課程、特別支援教育についてが、それぞれ3件見られた。

言語障害教育関係研究会としては、ことばの教室担当教員にとって、構音障害、吃音、言語発達の遅れ等の言語障害全般に関する知識だけでなく、子どもを理解し関わるための知識や、各方面との連携、制度等、幅広い知識が必要だと考えていることがうかがえる。

**(6) 研修・講座の他に、専門性の維持・向上・継承に関して取り組んでいることについて**  
この質問に対しては42の事務局(代表校)から回答があった。

研究会・研修会の企画や参加以外の専門性の維持・向上・継承の取組として、研究会として言語障害の解説書やハンドブックを作成する、研究集録を作成するという記述がそれぞれ13件あった。その他、少数ではあるが、会員相互の教材の紹介、会報の発行、親の会や他障害種の研究会との連携等の記述が見られた。

言語障害に関する解説書やハンドブックの作成は、会員で分担して執筆することや、執筆に際して会員間で協議することを通して専門性を向上させることにつながることで、作成した冊子を会員が活用することで、経験の浅い教員も含め、知識を深めていくことにつながることを考えられる。研究集録の作成は、会員が実践をまとめたり、資料収集をしたり、調べたりする作業を通して専門性を向上させることにつながることで、研究集録を読み、参考にして実践を積むことで専門性の向上につながることを考えられる。

研修の企画・実施とあわせて、言語障害関係の解説書・啓発冊子作りや、実践集録の作成が、専門性の維持・向上・継承のための取組として位置付けていることが示された。

**(7) 連携、相談、頼りにしている専門機関、専門家について**

この質問に対しては44の事務局(代表校)から回答があった。

回答としては、各都道府県内の大学等の専門家、言語聴覚士、長くことばの教室を担当した退職者、病院、療育センター、教育センター、当事者団体等が挙げられていた。

どの程度濃密な連携がなされているかは明らかではないが、各都道府県の言語障害教育

関係研究会は、都道府県内において連携している機関、専門家、拠り所をもっていることが示された。

#### **(8) 専門性の維持・向上・継承に関して、工夫して取り組んでいる教室、地域等に関する情報**

この質問に対しては 35 の事務局（代表校）から回答があった。

この質問は、各都道府県内において、専門性の維持・向上・継承に関して、工夫して取り組んでいることばの教室や地域の情報を得て、今後、研究の展開の中で必要に応じて、該当する教室から取組の内容の詳細を収集することも踏まえて尋ねたものである。

具体的な学校（教室）名が記述されている回答、地域名が記述されている回答が多くあり、今後その教室や地域で取り組まれている内容を収集する計画である。一部、教室や地域名に補足して、市内のことばの教室担当経験豊富な教員が作成した教材や指導資料を他の教室でも活用しているとの情報や、初めてことばの教室担当になった教員は異動した前任者の教室を訪問して学んでいるとの情報、等が記述されている回答も見られた。

#### **4. 小考察**

言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）への調査から、言語障害教育関係研究会が企画実施する研修について、実際に行われている研修の実態、内容を決定するに当たっての方針や留意点、教育センター等との連携の状況、研修企画上の課題、言語障害教育担当教員として大切と考えていること、専門性の維持・向上・継承に向けた研修以外の取組等について把握することができた。

研修会の内容決定に当たって留意していることとしては、主に、研修で取り上げる障害種のバランス、経験年数の差、会員のニーズ等であった。これらは、同時に研修企画上の課題にもなっていること、教育センター等の研修講座と内容の調整をする等の連携はあまりなされていないこと、ことばの教室担当教員として言語障害についての知識だけでなく、子どもと関わる基本的姿勢、関係機関等との連携、制度等の知識も大切と考えられていること、言語障害に関する解説・啓発冊子の作成や実践集録の作成等も専門性の維持・向上・継承に向けて機能すると考えられること等が示された。

言語障害教育の専門性の維持・向上・継承の方策を検討する際には、各都道府県の言語障害教育関係研究会の現状を踏まえ、会員相互に講師を務めたり、研修内容の重点化を図ったり等、研究会が研修を実施する上で留意し工夫していることや研修で重視していること等に加え、地域や教室単位での工夫も大切であると考えられた。

## IV. 意見交換会での情報から

### 1. 実施の目的

本研究は、①ことばの教室担当教員の言語指導等の専門性の維持・向上・継承をどのように図っていくのか、その方策を検討・構築すること、②ことばの教室が、地域において、インクルーシブ教育システム構築にどのような役割を果たせるのか、言語障害教育の専門性の活用の観点も含めて検討・整理すること、の2点を目的としている。

この意見交換会では、言語障害教育等の専門性の維持・向上・継承に関する取組を行っている研究会組織の代表からそれぞれの実践を報告していただき、会の参加者と意見交換を行うことによって、より具体的・効果的な専門性の維持・向上・継承に関する方策を探ることとした。

### 2. 意見交換会の概要

#### (1) 実施日時

平成28年6月1日(水) 13:15～16:30

#### (2) 手続き

前節で報告した「言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局(代表校)調査」の回答において、言語障害教育の専門性の維持・継承に関し、多くの記述のあった3県の難言事務局を選択した。

3県(福島県・長野県・岡山県)の難言事務局代表から、地域の状況とことばの教室の活動、担当者の専門性の維持・向上に対する取組についての紹介後、本研究の研究協力機関・研究協力者を交え、専門性の維持・向上・継承に関する方策について意見交換を行った。

参加者は、上述した福島県・長野県・岡山県の難言事務局代表者3名、本研究の研究協力機関から3名、研究協力者3名、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課調査官1名、本研究所研究担当者3名の合計13名であった。

### 3. 事務局代表からの情報

#### (1) 福島県の状況

福島県の学校数・在籍児童生徒数・通級児童生徒数は、表2-1に示すとおりである。

福島県の言語障害教育に関する研究会の組織名は、福島県難聴・言語障害研究会である。県の特別支援教育研究会の一部門であり、年間24,000円の補助金が出ている。この会が主催する研修会には担当教員は出張で参加している。県全体の研修会は、年間2回の実施である。

第1回（5月）：総会と研修会（難聴、構音障害、吃音、発達障害、幼児のグループ別でグループ討議を実施）

第2回（8月）：指導方針集会（研修部長がグループの座長を依頼し、グループ別に指導計画等の報告と協議）

また、県全体の研修会とは別に、福島地区では、通級担当者研修会を市教委と協力して年4回実施（通級指導の運営の仕方、成果と課題、前年度の反省、ケーススタディ、講演会等）。他の地区でも、独自に研修を行っているが、実施回数は、さまざまである。

表2-1 福島県の学校数・在籍児童生徒数・通級児童生徒数

	学校数	在学者数	通級児童生徒数					
			言語障害	自閉症	情緒障害	難聴	LD	ADHD
小学校	467	95,952	335	123	7	7	91	198
中学校	233	54,857	7	21	0	0	0	0
特別支援学校	24	2,118	平成27年5月1日現在					

## （2）長野県の状況

長野県の学校数・在籍児童生徒数・通級児童生徒数は、表2-2に示すとおりである。

表2-2 長野県の学校数・在籍児童生徒数・通級児童生徒数

	学校数	在学者数	通級児童生徒数					
			言語障害	自閉症	情緒障害	難聴	LD	ADHD
小学校	378	113,486	618	62	20	27	121	94
中学校	199	61,305	0	1	0	3	1	0
特別支援学校	20	2,439	平成27年5月1日現在					

長野県の言語障害教育に関する研究会の組織名は、長野県特別支援教育研究連盟 難聴・言語障害教育部会である。全日本特別支援教育研究連盟の中の1団体であり、その中に難聴・言語障害の部会が設置されている。母体となる組織がしっかりあるので、研修会等は校長から連絡があり、出張として参加できる。学校の負担金は、3,000円。全県を6ブロックに分けて研修（各ブロックに世話係の校長がいる）を行っている。

全体研修会を年2回（夏休みと3学期、県内外から講師の招へい）実施している。

また、テーマ別研修会として、6つの分科会（基礎（経験3年まで）・構音・吃音・言語発達・難聴・検査）に分かれて、年間を通し4回実施している。基礎分科会はブロックで順に運営を担当して行っている。

研修会とは別に、親子キャンプを実施しており、この実施にあたってはブロックで順番に担当している。

### (3) 岡山県の状況

岡山県の学校数・在籍児童生徒数・通級児童生徒数は、表 2-3 に示すとおりである。

岡山県の言語障害教育に関する研究会の組織名は、岡山県難聴・言語・情緒障害教育研究会である。任意の会であり、1人年間1,500円の会費を徴収して会を運営している。研究会の名称のように、聴覚、言語、情緒の3つの部会から研究会が構成されている。また、県内を5ブロックに分け、研修はブロックごとに担当を決めて実施している。会員の役割として、3年経ったら実践発表の候補者、5年経ったら講座の講師の候補者、10年経ったらアドバイザーとなり、それぞれの経験年数に見合った役割分担ができるようにしている。

表 2-3 岡山県の学校数・在籍児童生徒数・通級児童生徒数

	学校数	在学者数	通級児童生徒数					
			言語障害	自閉症	情緒障害	難聴	LD	ADHD
小学校	417	104,214	661	795	110	10	20	88
中学校	169	55,517	32	53	49	3	119	55
特別支援学校	16	2,189	平成 27 年 5 月 1 日現在					

言語部会において特化した研修は、構音と吃音と言語発達の3つのテーマを年次で取り組むことにしている。

研究会の1年間の流れとしては、5月に総会及び部会研修と新任者研修（講師：県内担当者）を行い、夏休みには、それぞれの部会の研修と新任者研修（講師：県内担当者）を実施する。2学期と3学期に1回ずつ、それぞれの部会の研修を行い、3学期には担当者の実践発表を行っている。

岡山県では、地域の状況によって、ことばの教室に通っている子どもの実態が異なっている。この違いを大きく3つに分けて整理し、教室のタイプによって、それぞれに対応した研修が行われている。

**A型（都会型）**：地域に発達や情緒の通級指導教室があり、役割分担をしている地域のことばの教室。この教室には、発達障害が要因となっているコミュニケーションや対人関係を主訴とする子ども、落ちつきのなさを主訴とする子どもは、入級しない。

**B型（田舎型）**：地域に発達や情緒の通級指導教室・学校以外の専門的な機関などが少ない田舎のことばの教室。さまざまな状態の子どもを言語発達遅滞という枠の中で引き受けて、指導している。また、幼児の担当のいない教室は、相談として幼稚園の子どもたちの相談や指導も行っている。

**C型（新型）**：障害種別に特化しない、言語障害でも発達障害でも情緒障害でも受け入る教室。スマイル教室とか通級指導教室という看板になっていて、表看板に「ことば」という文言がない。



#### 4. 研究協力機関からの情報

##### (1) 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（全難言協）

全国的な状況として、担当者の異動が多く、専門性の維持・向上が課題である。また、ことばの教室の担当者に、臨任の教員、非常勤の教員が言語に充てられるケースが多い。

これらの現状を踏まえ、「きこえとことば研修テキスト」を作成し、全国のきこえとことばの教室に配布した。また、毎年、「はじめの一步」全国研修会を開催し、今年で24回目を迎えている。この研修会は、3年未満の担当者を対象としている。

全難言協の大会をブロック持ち回りで実施しており、これらの大会を開催することで、地域の担当者のつながりや管理職の理解につながっている。

また、機関紙「きこえとことば」や会報を年1回作成し、全国の会員に配布している。会報には、各地域の教室の紹介や最新の情報を提供している。

##### (2) 北海道言語障害児教育研究協議会（道言協）

道内を11ブロックに分け、各ブロック持ち回りで全道の研修会（大会）を毎年開催している。ブロックの中心となる学校の校長が大会実行委員長としてとりまとめを行っている。大会では、全道から実践報告（事例研究や教室運営など）が行われ、午前、午後とも各8テーマで報告に基づいた協議が行われている。実践報告は、障害種別の設定ではなく、ブロック発表・教室発表・個人発表と報告の特徴をテーマに掲げている。

また、経験の少ない教員向けに「難言ABC」の研修会を年に1回、実施している。その研修内容は、構音・吃音・難聴等の各論に加えて子供の見方やとらえ方である。道言協としての会報を作成しており、道内の「ことばの教室」に配布し、情報を提供している。

##### (3) 神奈川県難聴・言語障害教育研究協議会（神難言）

県内の指定市を除く市町の難聴・言語障害教育の担当者が参加しているが、教育委員会との連携はほとんどとっていない。県内を4地区に分け、各地区でも研修会を行っている。神難言としての研修6回と新担当者の研修5回を実施している。さらに、2年目、3年目の教員対象のステップアップ研修を2回実施している。研修の内容は、構音・吃音・言語発達の遅れ・難聴等が中心である。

##### (4) 研究協力者の所属する県の組織の活動

参加した研究協力者（2名）が所属している県の組織では、2県とも県内を地域別ブロックに分けて研修を実施している。1県は発達障害に関する研修を取り入れており、他の1県は構音・吃音・言語発達の遅れ・難聴の研修を行っている。

#### 5. 意見内容に関する整理

意見交換会の内容は録音し、逐語録を作成した後、研究スタッフ3名で分析を行った。この会を実施した目的は、専門性の維持・向上・継承に関する方策をできるだけ多く収集することである。そこで、発言された専門性の維持・向上・継承に関する内容を全て洗い出し、類似したものを集め抽象度の高いタイトルを付けて整理を行った。

整理された内容は、表 2-4 に示したように、大きく「研修会の持ち方の工夫」「担当者への研修会へのかかわり方」「教員の研究組織（難言研究会等）の運営面の工夫」「研修会以外の工夫」に整理された。また、専門性の維持・向上・継承に関する方策を検討する際に、言及されたこととして、「ことばの教室における専門性とは何か」ということであった。本研究の二つの目的をつなぐものとして、重要な視点であり、その点についても参加者に意見を求めた。

表 2-4 専門性の維持・向上・継承に関する方策一覧

研修会の持ち方の工夫	対象	所属者全員
		経験年数別による 初任者 3年未満の担当者
	内容	障害種別（構音障害・吃音・ことばの遅れ）指導方法
		子どもの見方・とらえ方
		保護者とのやりとり（教育相談的内容）
		担当者の関わり方（言葉がけや態度）
		生理的・医療的な関わり
		教材の紹介と活用
	形態	講義
		演習
		グループ討議
	方法	指導場面のビデオ視聴による協議や検討
		近隣の教室との合同研修会・事例検討会
		入級審査会の際に経過報告をして検討
先輩（ベテラン）教員の授業参観		
専門家の招聘		
研修会への 関わり方の工夫	役割分担	3年たった実践発表の候補、5年たった講座の講師の候補、10年たったアドバイザーとしている
	自己啓発	自ら調べて、実践して報告するように仕向ける
研究組織の運営 の工夫	ブロック	ブロックごとに研修を実施し、個別の具体的な質問や要望に対応する
		県全体の研修会の開催にあたってブロック別に役割を分担する
	委員会	研修、広報等の委員会を設置して活動することで担当者の交流が深まる
	会員名簿	連絡や情報交換がしやすくなる
研修会以外の 工夫	校長	担当者の研修会への参加のしやすさ
	要覧	県内の設置校、教育課程（時間割）、担当者について年度総会に配布
	指導事例集	担当者全員が、1年間担当した子どもについての指導事例を執筆する

### (1) 専門性の維持・向上・継承に関する方策等

言語障害教育の専門性の維持・向上・継承のための研修会の持ち方の工夫としては、経験年数を踏まえた講座を組むこと、言語障害に対する指導法にとどまらず幅広い内容を取り上げることなどが挙げられた。また、担当教員が一人の場合は、近隣の教室との合同研修会や事例検討会を行って、専門性を高めていることなどが明らかになった。

担当者の研修会へのかかわり方では、3年たったら実践発表の候補、5年たったら講師の候補、10年たったらアドバイザーというように見通しを持って研修会に参加してもらうことや、自分で調べて、発表して、実践をしていくように仕向けているという担当者のスキルアップにつながるような仕掛けを作っている組織もあった。

教員の研究会組織の運営面の工夫としては、県内をいくつかのブロックに分けて活動していることが多く見られた。また、地域割りではなく委員会を設けて役割分担することで、担当者間の交流ができ情報交換しやすくなることや、校長会の下部組織として位置づけられていると管理職の理解が深まりやすく研修会への参加がしやすくなるなどの情報が提供された。

研修会以外の工夫では、要覧や指導事例集の作成があった。要覧には時間割や担当者の名簿が含まれ、他校の情報が得られ、担当者との連絡が取りやすくなる。指導事例集は、実践をまとめることで、担当者の資質向上が図られると考えられた。

### (2) ことばの教室における専門性

ことばの教室の担当者の専門性は、ことばの教室の機能と深く関係があると考えられた。

まずは、言語障害の障害種別の特性の理解とその指導法である。特に構音障害や吃音の指導については、独自の専門性が求められ、言語障害教育の研修会においても常に位置づけられている。

また、多くの「ことばの教室」が通級指導教室であることから、在籍学級の担任と連絡を取ることが重要である。連絡を取る中で、在籍学級における個々の子どもの対応に必要な情報提供が求められており、他校から通級してきている子どもの場合は、その在籍校を訪問して対応することになる。この際には、特別支援教育の専門家としての意見を求められることもあり、ことばの教室の担当教員は、特別支援教育全般に関する情報の把握が必要とされており、全般的な知識が求められている。

さらに、子どもを指導するにあたっては、実態把握やニーズの把握という子どもの見方や保護者との関わりという教育相談的対応が必要になる。研修会の内容に子どもの見方・とらえ方や保護者とのやりとりが含まれているのも、これらがことばの教室の担当教員の重要な職務の一つであり専門性が必要と考えられていると考えられる。

## 6. まとめ

昨年度の研究成果から、県内や地域のことばの教室の担当教員の研究会組織が、担当教員の拠り所となっている状況がみられたため、3県の研究会組織の代表を招いて意見交換

会を実施した。

全難言協からの全国的な状況では、担当者の異動が多く、専門性の維持・向上が課題であること、ことばの教室の担当者に、臨任の教員、非常勤の教員が充てられるケースが多いことなどが示された。3県からも研究会組織の設置の背景は異なっているが、同様の課題があることが示された。

研究会組織の研修では、構音障害、吃音、言語発達の遅れといった言語障害に関する障害種別、経験年数等に配慮した研修が行われていた。また、言語障害に関わる知識や指導技術だけでなく、他障害に関する知識、子どもの見方、発達や心理等に関する幅広い内容が含まれていることが明らかになった。こうした中で、担当教員が指導事例集の作成に取り組んだり、相互に講師を務めたりすることを通じた研修等、様々な工夫をしつつ、専門性の維持・向上・継承の課題に取り組まれていることが明らかになった。

## V. 研究協力機関・研究協力者による取組

ここでは、本研究の研究協力機関及び研究協力者の取組のうち、専門性の維持・向上・継承に関して、実践的な検討を進めてきた3校のことばの教室（A小学校、B小学校、C小学校）の内容について取り上げる。A校は、地域の言語障害教育研究会の事務局を担っており、その研究会の取組が中心である。B校では、ことばの教室の担当者の専門性の向上に向けた学びの工夫、C校では、新担当者の育成に関する取組について、その活動を紹介する。

### 1. A県における言語障害教育の研究と教育実践への活用（A小学校の取組）

#### （1）はじめに

A県の言語障害教育の歴史はおよそ50年になる。一人の母親の新聞への投書がきっかけとなり、保護者や担当者の熱意がこれまでのA県の言語障害教育を支えてきた。担当者の研究団体として、昭和43年に言語障害教育に関する研究会（以下、「研究会」）が発足し、以来、言語障害に関する指導内容や指導方法といった研究はもちろんのこと、勉強会や実態調査、情報の発信などを通して教室の拡充や、幼児の指導体制、通級制度化、特別支援教育への移行など、その時代ごとの課題に取り組み、言語障害教育のより良い環境実現に向けての活動を多く担ってきた。

現在、会員は400名規模の研究団体で、県内ことばの教室の担当者はほぼ会員となっており、療育関係の担当者も入会している。また、A県は広域なため、県内を11のブロックに分けて、地域に根ざした特色ある研究活動に取り組んでいる。

ここでは、研究会の活動と教室での取組を紹介し、A県における言語障害教育の実情を

述べ、言語障害教育の専門性とことばの教室の役割について考えていきたい。

## (2) A県の言語障害教育の課題

10年ほど前までは各ブロックに、A県の言語障害教育を開拓してきた核となる「ベテラン」先生がいて、日々の実践を通して教室の業務や指導のノウハウを次世代に授けてくれた。ここ数年、ベテラン先生が次々と退職され、担当者の入れ替えがより加速した。通級指導のニーズが大きくなっている中で、教室運営も含め指導のノウハウが受け継がれづらい状況となり、とても大きな問題となっている。

このような中、研究会が毎年行っている「実態調査」の結果を参考に、A県の言語障害教育が直面している「専門性の継承問題」について考えていきたい。

### ①ことばの教室「経験者」の減少

図2-3は、平成28年度研究会実態調査における「ことばの教室の経験年数」と「1年以上の専門研修を受けたことがあるか」という質問に対する回答を示したものである。経験年数が「0～4年」という担当者が会員の56%にのぼり、この割合は4年連続で増加している。その中でも、1年以上の専門研修（養成）を受けた担当者は、わずか12.5%（224人中28名）である。つまり、「会員の半分以上は経験4年以下で、そのほとんどが系統だった専門研修を受けていない」ということになる。

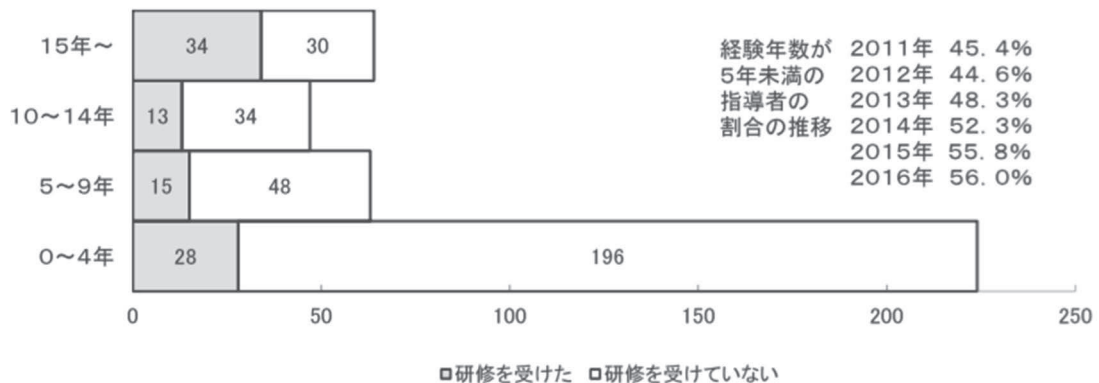


図2-3 担当者の経験年数と専門研修経験の有無

加えて、「一人で教室を担当している」ということばの教室数は全体の30%となり、言語障害特別支援学級も含めるとおよそ50%の教室が、一人で教室を運営していることになる。「いきなりことばの教室担当となり、子どもを前に何をしたいのかわからない」という声は一人担当教室の先生からはよく聞く悩みであり、一番困るのは相談に来る子どもと保護者である。

### ②研修ニーズ

実態調査では、「研修についての実態」に関する質問項目を設けている。地区ブロックでの研修、教室内研修を積極的に行っているところもあれば、「広域なため移動に時間がかかり日常業務において研修に参加しづらい」「一人担当なので教室内の研修ができない」

「予算や旅費が確保できない」…など、教室や地域の事情によって十分な研修を受けることができず困っているところも多々ある。「教室内の研修をもっともちたいができていない。必要だができていない」という教室は、67%（回答 143 教室のうち、96 教室）となっており、研修のニーズを満たしていないという現実がうかがえる。

### （3）研究会における研究と言語障害教育の専門性

#### ①研究会の研究と受け継いできたもの

##### a. 研究主題の移り変わり

<昭和 45 年度から> 「言語発達に遅れのある子どもの検査法」

子どもの実態を把握してから指導法を考えることで、研究の考え方の基本である。

<昭和 62 年度から> 「教育的診断に基づく指導はどうあるべきか」

子どもを捉える「多面的・総合的な視点」と「指導を考える思考過程」を追求した。

情報の収集→問題の仮説→指導の仮説と計画→指導→指導の見直し、のサイクルで実践。

<平成 16 年度から> 「わかりあいを大切にしたい支援のあり方を考える」

担当者の子どもへの一方的な理解だけでなく、子どもと担当者の相互理解を大切に、保護者や子どもを取り巻く関係者との連携・協働も重視した。

<平成 27 年度から> 「ことばを支える『心の育ち』を大切にしたい支援のあり方を考える」

子どもの内面の気持ち・感情の動きは、ことばが発達するプロセスに密接に関わることに注目し、これまでの「育ち」を理解し、これからの「育ち」を支援することとした。

ことばの心配（構音障害・吃音・言語発達の遅れなど）をきっかけにことばの教室に相談に訪れる親子。「ことば」というものを考えた時に、障害の「症状」だけではなく、その「ことば」が育まれてきた経過や環境を含め、子どもの全体像を捉えようとする姿勢、これがずっと研究会が大切にしてきたことではないかと考える。「多面的・総合的な視点」をもって「子ども理解」をし、「指導を考える思考過程」に則って担当者は業務を進めていく。

研究の中で、構音障害や吃音、言語発達の遅れといった障害種別による特性や指導内容・指導方法を探求し、日常の中で実践を積み上げてきた。それとともに、表現は違うが常に「子ども理解」という広い視点をもって研究を進め、子どもや保護者と向き合ってきたと言えよう。

#### ②言語障害教育の専門性

構音障害、吃音、ことばの発達の遅れ等、言語障害を症状としてとらえた時、それはあくまでも表出言語の範疇であり、子ども全体を考えるとほんの一部でしかない。しかし、「ことば」を支えている要素は様々に考えられる。知的な能力、聴力、運動能力、口腔機能、内面の育ち、人との関わり、生得的・習得的な能力、環境の問題…、とても書ききれ

るものではない。

「ことば」の問題を取り上げるとき、担当者は必ずその土台や背景を探っていく。ことばの症状が何に起因するのか考えようとする。そこに何か要因を見いだせたら、改善の手立てを考え指導計画を考え、指導に当たる。それが、要因仮説であり問題の仮説や指導仮説につながる。

「ことば」というものをこのように考えたとき、担当者として必要な力とは何だろうか。おそらく構音障害や吃音、ことばの発達の遅れといった障害種別の理論や指導技術だけでなく、ことば以外の子どもを理解する力も必要になってくる。表に見える能力面に限らず内面を理解することも必要になってくる。また、子どもとの接し方、保護者と話す時の技も必要になってくるかもしれない。むしろ現場にいれば、日常的には後者の方に時間を費やすことが多いのではないだろうか。そこにも理論や技法がある。

#### a. 「言語障害」を違う角度でとらえる

様々な障害種の中で、言語障害は一般的に「育ちの中で生成されるものであり、改善の可能性があるもの」と考えられがちではないだろうか。最初から構音障害で生まれてくる子はおらず、発達の過程で一定の時期が来た時に、「構音障害」と名付けられる。練習して改善する子もいるし、練習しなくても改善する子は多くいる。また、初語の時点で「吃音です」と言われる子はまずいない。2、3歳頃になって「ん？どもってるかな？」と保護者が気づき始め、自然消滅する子もいれば、その後も残ってしまっって「吃音」と言われることもあるだろう。

担当者としては、保護者がことばの心配に気づき始めた頃どういう状況だったのか、さらに言えば生まれた時からどんな状況だったのか、病気はなかったのか、保護者はどんな関わりをしてきたのか、子どもにストレスがかかるような環境の変化はなかったのか…聞きたくなる。もし何か気になるエピソードがあったとしても、それが要因かはわからない。

言語障害が「育ちの中で生成されうるもの」という特性が強い限り、子どもの生い立ちを無視はできない。こうなってくると、ヒトそのものは本来どのように育っていくものなのか、その中で「ことば」はどのように身についていくのか、というある程度のスタンスを把握している必要がある。医学や発達心理学、臨床心理学…いろんな知識を幅広く動員しながら生育歴を取っていく技術も身につけていなければならない。

こういった幅広い視点を持って、子どもを知っていくことが「子ども理解」であると考えられる。今の姿だけではなく、生い立ちの様子を聞くことも大切になり、この作業は今後、養育者や家族を理解していくことにもつながっていく。

障害種別全体を俯瞰すると、このような考え方はどの障害種別においても、どんな教育分野においてもあてはまるのではないだろうか。行き着くところは、担当者として幅広くあらゆる視点で子どもや保護者をきちんと理解していく、ということなのだろう。

## b. 「専門性」をどのようにとらえるか

「言語障害教育の専門性」を考えるために、他障害の専門性と対比させて考えてみる(図2-4)。重なり合う部分もあるが、まず「専門性」と聞いて頭に浮かぶのは、構音障害や吃音の理論や指導技術といったいわゆる言語障害という「障害そのものの専門性」ではないだろうか。一方でことばの教室が培ってきたものは「通級の専門性」であり、大きく見ると「教育形態」により分けられる専門性であると考えることができる。これは通常の学級や特別支援学級のような「集団指導」に対して「個別指導」だからこそその専門性であり、先にも述べた生育歴調査や、子どもや保護者に寄り添って安心を与える活動を行いやすい形態と言える。

言語障害教育の専門性をこのようにとらえた時、担当者の力量向上のために、研究会としてどのような研修を用意すべきか考えていくことができる。

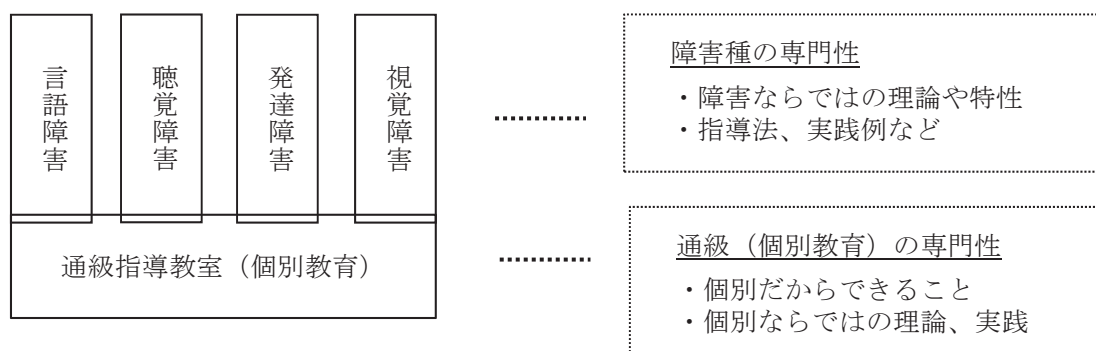


図2-4 通級指導教室の専門性

### (4) 言語障害教育の専門性の維持・向上に係る研究会の取り組み

#### ①研修における配慮

##### a. 経験の浅い先生向けの研修の立ち上げ

ことばの教室の担当者の入れ替わりが激しいことや、経験の浅い先生が多いこと、教室1人担当の問題は、研究会が長年抱えてきた問題でもある。全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会(以下、全難言協)で行っている、経験の浅い先生向けの研修「はじめのいっぽ」になって、研究会では平成19年度から経験の浅い先生向けの研修会を企画・運営している。

言語・難聴教育の基礎・基本にしぼり、「子どもの見かた・とらえ方」「難聴」「構音」「吃音」の4つの講座を2日間日程で設定している。講師は概ね10年以上ことばの教室に勤務している現役の会員を、一つの講座に数名配置し、チーム講師として次世代に引き継いでいく体制をとっている。理論や指導技術といった言語障害の専門的な内容に加え、どの講義を通して研究会が大切にしてきた「子どもの見かた・とらえ方」につながり、講師打ち合わせを重ねることで、内容が一貫した研修となるよう配慮している。

毎年、県内各地から多くの参加者がありこの研修のニーズの高さが伺える。中には数年



続けて参加する方もいて、「去年は内容がわからなかったところもあるが、1年実践を通して改めて参加すると、講師が言っていたことがわかった。」という声も多く聞く。

#### **b. 臨床研修会の年次計画**

研究会が開催する臨床研修会のうち外部講師を立ててのものは年間4本（春1本、大会時3本）になるが、内容が重ならないように3カ年を一区切りとした年次計画を立て、研究部を中心に講座内容や講師の選定を行っている。

また、研修内容のレベルについても会員の実態を鑑みながら調整を図るようにしている。「構音障害」「吃音」「言語発達」といったいわゆる障害種に関する専門研修の他に、「教育相談」「家族支援」「心の成長」「各種検査」といったような日常の指導に関わる幅広いテーマの研修も設定するようにしている。

#### **②研究における配慮**

研究会では研究主題と研究の柱を決め、会員はそのテーマに沿って日々の実践に関連付けながら研究に取り組んでいる。先にも述べたように、常に「子ども理解」ということが中心におかれ、言語障害の理論や、指導内容・方法について研究を進めてきた。

##### **a. 研究主題説明資料**

研究主題についてその意図や考え方、研究の進め方や研修の方法等について解説したものを年度当初に配布している。大会時におけるレポートの書き方、子ども理解のための詳しい視点、生育歴調査の観点など、日常の業務につながるマニュアル的な内容にもなっている。

言語障害の専門性継承を意識して、これまでは先輩から後輩へ語り継がれてきたようなこともあえて文言化し、わかりやすくコンパクトなものとなるよう心がけて作成している。研究会の研究の方向を示したテキストとっていいだろう。

##### **b. 現在の研究主題**

平成26年度から現在の研究主題「ことばを支える『心の育ち』を大切にしたい支援のあり方を考える」を策定し、4つの研究の柱を設け、研究主題をより具体的な実践につながるものとなるようにしている。研究主題を見直すにあたり、以下の3つの背景的視点を持つことにした。

- 社会の要請…今、教育に何が求められているか。
- 組織の変容…研究会の実態、ここ数年の変化は何か。
- 前主題の反省点…前研究主題の改善すべき点は何か。

とても壮大な内容に見えるが、通級指導を必要とする子どもが年々増加しており、ことばの教室における指導が、教育全体の中で果たす役割をきちんと整理し説明しなければならない時代を迎えている。平成19年度に始まった特別支援教育の中で発達障害の通級指導

教室が増え、通級指導教室のニーズが高まる中、業務を系統化しそのノウハウを持っているのはやはりことばの教室なのではないかと考える。3つの背景的視点をもとに、研究会会員の実態を踏まえつつ、以下の4点を研究主題に反映しようと試みた。

1. 原点回帰 … ことばが発達するとはどういうことか。育てるべき「ことば」とは何かを押さえる。
2. わかりやすさ … 経験が浅くてもイメージしやすいもの
3. 理念・目標 … どういう子どもを育てていきたいのか
4. 「育ち」「心」に迫る … 内面の成長を大切にしていること

### c. 研究スタイル

研究会の研究スタイルは「事例研修」が基本である。1人の子どもをあらゆる角度から、様々な視点を持って理解しようとし、そのために生い立ちや環境といった情報を集め、子どもにとって必要な支援は何かを考え、指導にあたる。指導を振り返りまた新たな支援を考える。こういったプロセスは「支援を考える思考過程」として研究主題説明資料の中で解説されている。ある程度決められた書式にそってレポートを作成し、ケース会議や研究大会での発表、ブロックの研修会において担当者同士が議論を深め、より良い指導を探っていく。これは研究会が考える「子ども理解」を着実にすすめていくためのスタイルであると言えるし、通級指導に限らず、教育全般においてどの子どもを理解していくためにも必要な視点やプロセスが盛り込まれていると考えられる。

#### (5) 研究の中で得てきたものとこれから考えるべきこと

毎年、大会が終わると研究紀要が発行され、大会の成果が細かく報告される。しかし、その成果をもとに、「だからことばの教室はこういうところ」となかなか一言では言い表せないのが「ことばの教室」である。ある子どもには机を挟んで教材を使いながらことばの訓練をし、ある子どもにはプレイルームで思いっきり体を使って楽しくトランポリンをさせている。また、ある子どもはお母さんも交えてボードゲームをやっている。担当者は、子どもを「枠」の中に入れることもあれば、「枠」をあえて壊すという作業をすることもある。子どもによってそのやり方は様々だが、指導の根底には必ず担当者なりの「子ども理解」がある。

#### ①目標は何か

最初は、ことばの心配を抱えてことばの教室にやってくる親子。「教育」を受けに来るというよりは、「相談」や「改善」を求めてやってくる場所である。大きい小さいはあっても、保護者あるいは子どもが、何か困っていることを抱えて来る。教育分野でありながら、相談機関のように相談にのる場所でもあり、その機能は極めて大きい。

現在の研究主題を考える際に、過去数年の研究紀要を読み返し、「問題の仮説」「指導の仮説」（指導を組み立てる理論を示す部分）に登場することば（用語）を拾ってみた。当然、「機能」「器質」「口腔」「聴覚弁別」「呼吸」「随伴」といったような専門用語

が頻出するが、それと同じくらい「気持ち」「安心」「自信」「意欲」といったいわゆる子どもの「内面」を表すことばも多く使われている。担当者はそれくらい子どもの内面にも迫り、「ことば」と関連付けて指導を組み立てているということがわかる。

現研究主題ではこのような子どもの内面の動きや働きを「心」と表し、「ことば」と関連付けて研究を深めることとした。多様な障害、多様な子どもたち、多様な保護者、多様な社会、私たちを取り巻く環境が多様化している中で、「心」はどのように生まれ、「ことば」にどのような影響をもたらすのだろうか。ことばの教室が長年かけて培ってきた「子ども理解」が、この多様な時代だからこそ教育界のみならず子育てにおいても重要な役割を果たすのではないかと考えている。

## ②「安心」と「安全」が保障されるどころ

多くの子どもたちはことばの教室に来ることを楽しみにしている。ことばの練習をするにしても、担当者はなるべく子どもが興味を持つ教材を用意し、楽しんで取り組める方法を考える。嫌がるところを、さあ頑張れ！と無理やりやらせることはない。

「ことば」そのものがそういう性質のものだからである。「ことば」を獲得する過程において、常に安心した状況のもと対象への興味や関心・意欲があつてこそ獲得し、発することができるものである。危険に脅かされて泣く泣く身につけさせられてきたものではない。この人にわかってもらいたい、伝えたい、といった内発的動機やタイミングの良いかかわりがあつて獲得してきた、ということが非常に大切なところである。

指導場面においても、自分からやってみたくなるような、楽しく取り組めるような活動の展開が求められる。あるいは、活動そのものの選択の自由を与えられる。担当者は、当たり前前にこのことを指導に組み込むが、実はこのことが一番の「言語障害の専門性」と言ってもいいのではないだろうか。そして、保護者が不安であれば安心してもらえるような相談を試みる。保護者の安心が子どもの安心につながり、親子の関係において好循環が生まれることもある。

このように「安心」や「安全」が、子どもが適切な言語表現を獲得していく上で、基本的な条件となっている。このような役割は「言語障害の専門性」というよりは「通級指導（個別指導）の専門性」として位置付けた方が整理しやすいかもしれない。

## ③これからの「専門性」と「継承」のために

研究会の研究に触れながら「言語障害教育の専門性」について考えてきた。「ことば」に関する教育であることから、「ことば」というものの特性をもとに、「障害そのものの専門性」と「通級指導（個別指導）の専門性」の2つに分類してみることができた（図2-5）。

そして、これまで先輩の背中を見て受け継いできた、とされるような専門性とは「通級指導（個別指導）の専門性」なのではないかと考えられる。研究会が言うところの「子どもを多面的・総合的に見る」という「子ども理解」にあたる。

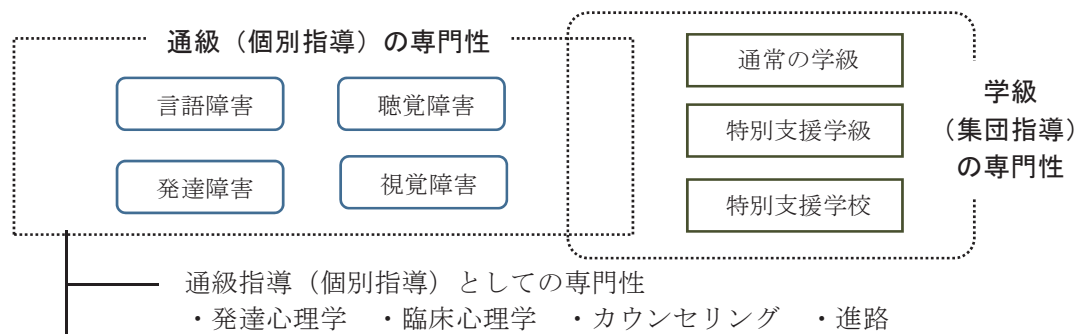


図 2-5 個別指導の専門性と集団指導の専門性

## (6) 小学校での実践から一言語障害児教育の専門性を基にしてー

ここで、言語障害教育の専門性を基に、学校内ではどのように実践しているかをA県内のA小学校の事例とともに振り返りたい。

### ①校内での役割

A小学校には特別支援学級・通級指導教室（言語障害）・通級指導教室（発達障害）が設置されている。その担当のほとんどが校内全体の特別支援教育に関わり、特別支援教育についての情報の提供や児童の観察を行っている。

その中でことばの教室の担当者は、学級という集団指導の形ではなく、個別指導を基本として常に「個に応じた指導」を行っているその視点をもって、校内の支援に関わっていると考える。校内研修などを通して通級指導に関わる情報提供をすることもあるが、より多いのは、日常の児童の様子との交流の中でピックアップされた気になる子どもの観察と相談である。いろいろな状況から相談機関に向くのはまだ難しいという保護者にも、学級担任や特別支援教育コーディネーター・特別支援学級担任と連絡を取り合いながら、はじめの窓口として直接対応していく。「（通級するかしないかは別にして）今お困りのことを一緒に考えましょう」というスタンスで、保護者と児童の様子を共有し、また可能な限りこれまでの育ちをともに振り返りながら、これからどうしていくと良いかを探っている。

### ②これまでの事例から

#### a. 事例 1

「発音に違うところがあって、周りの子が気づき始めたので、指導が必要かどうか見てほしい」と2年生の学級担任から相談があったAさん。教室での授業を参観したところ、イ列やケに歪みが観察された。さらに詳しく話を聞くと「緊張が強く、ちょっとしたきっかけでショックを受けたりするとパニックのようになってしまう」という心配もあることがわかった。支援が必要な児童と思われたため、ことばの教室を学級担任から保護者に紹介してもらうことになった。

校内にあることばの教室だが、当時、同学年に通級児はおらず、保護者もAさんもどのようなところかはっきりわからない中、相談に踏み切った様子だった。担当者としてはまず、その不安を取り除くことが必要と考え、Aさんには楽しいところだと感じてもらうこ

と、保護者には心配を共有できるところと理解してもらうことを心がけた。保護者面談では、これまでの子育ての歴史の中で心配だったこと、そして今心配なことを確認しながら、すぐに「言語指導」をするのではなく、まずは「学校の中のほっとできる場所」作りを目指したいことを伝えた。また、Aさんの支援と並行して、教室の居心地もさらに良くなるように、学級担任ともAさんが困ったときの対応などを相談した。

Aさんが「勉強じゃなくて楽しい」「続けたい」と通級に積極的だったこともあり、継続相談をしながら、自治体の教育相談を経て、正式通級となった。

学年が進んだ現在も「きちんとやりたい」という思いが強くて納得できず、学級での学習で時間が足りなくなることがあるが、「ことばの教室で続きをやればいいのか」と思い直してその気持ちを収めるなど、「ほっとできる場所」としての役割も続いている。

## b. 事例2

1年時の学級担任から「全体指導の時の反応が弱い。口数が少なく、発音もはっきりせず言いたいことが伝わりにくい」と相談があったBさん。不器用さや集中の持続の心配で療育にかかわっていて、ことばの教室かまなびの教室の対象か迷う児童だったが、担任から保護者に「発音は気になりますか?」とことばの教室を紹介してもらった。

初回相談の様子や保護者との面談からは、不器用さや集中力の心配ももちろんあるが、人と一緒にいて人とかかわることで安心を得るというような、コミュニケーションの基礎ができあがっている途中であると感じられた。しかし、その時点では保護者は療育のみで様子を見たいという考えだったため、継続相談には至らなかった。その後半年ほど経過を見ていたが、学級担任の心配も担当者が観察した発音も大きな変化はなかったため、再び学級担任から声をかけることになった。

2回目の相談では現在の様子を共通理解できるよう、保護者と入学後の様子も含め改めてBさんのこれまでを振り返った。その中で、家庭でもパワーのあるきょうだいに押され気味で、自分を主張することが少なくBさんの思いが保護者に伝わりにくいこともはっきりしてきた。不器用さや集中力の心配も視野に入れてまなびの教室の担当者との面接も経たうえて、「まずコミュニケーションを育てていこう」という方向で保護者の気持ちも固まり、自治体の教育相談につながった。

自治体の教育相談では「ことばの教室での支援が必要」と判断され、現在定期的に通級している。今後の支援によってことばの心配が改善してきたときに、依然として不器用さや集中力の心配が残るようであれば、まなびの教室での支援を受けることも考えられる。このため、まなびの教室の担当者とも相談しながら支援を継続している。

## (7) おわりに

ことばの教室では、保護者とともに子どものことばをはぐくむために、「子ども理解」を重視してきた。そして「子ども理解」のためには、その表面に現れている心配や困っていることだけでなく、これまでその子が育ってきた歴史、その子に誰がどうかかわりその子はどんな思いで育ってきたのか、保護者はどう思いながら子育てしてきたのかを知るこ

とが重要であると考えてきた。そういった「子ども理解」の仕組みと考え方をもって、「個別」で「その時間はその子・その保護者だけ」に対峙するからこそできる「指導」が「ことばの教室の専門性」であり、その延長線上に、校内での支援があると考えている。

## 2. B小学校ことばの教室の取組

### (1) B小学校ことばの教室の状況

B小学校のことばの教室は、言語障害も含め、通級による指導の対象障害種の全てに対応することになっている。幼児や中学生も受け入れている。担当教員は3名であり、B小学校の校務分掌を担い、職員会議等にも出席している。

直接的な子どもの指導・支援以外の教室の仕事としては、通級児童に関することでは、通常の学級担任との面接、通常の学級の訪問、通常の学級の担任者会、校内の支援に関する委員会、保護者との面談、関係機関との連携、入級に関する相談、研修関係のことを全ての担当教員が行っている。巡回相談については2名の担当教員が行っている。

通級児童と直接関係しない仕事については、通級児童以外の子どもへの支援や相談、対象外の年齢の子どもの指導、言語以外のニーズがある子どもの巡回相談、自治体の支援委員会、通級児童以外の保護者との面談などを、2名の担当教員が行っている。

### (2) B小学校のある地域の状況

B小学校のある自治体は人口約20万人である。ことばの教室（通級による指導の対象障害種の全てに対応する通級指導教室）は、B校を含め小学校4校、中学校3校、聾学校1校に設置されており、幼稚園5園に、特別支援幼児教室が設置されている。

自治体が設置している発達・教育相談支援センターが、発達の気になる子どもに早期から対応する総合相談窓口となっており、障害福祉課、教育委員会、児童相談所、教育センター、医療機関、ことばの教室等の支援をつないでいる。

### (3) ことばの教室担当教員の専門性についての考え方

ことばの教室担当教員の専門性は「子どもたちが自分らしく暮らしていくための支援」だと考え実践をしている。子どもたちが自分らしく暮らしていくことを支えるための専門性には狭義の専門性と広義の専門性とがあると考え、そのどちらも大切なものだと捉えている。

狭義の専門性、すなわち言語障害等の様々な要因からくる「できにくさ」への直接的な支援についての知見は不可欠なものである。しかし、それだけでは「できにくさ」を抱えながらも子どもたちが自分らしく暮らしていくことは難しいと考えられる。そこで必要になってくるのが広義の専門性である。広義の専門性とは子どもの一部である「できにくさ」だけを取り上げ、その改善や能力の獲得のみを目指すのではなく、「できにくさ」を持ちつつも今持っている力で今の暮らしを充実させる手助けをする姿勢だと考えている。できにくさを持ちつつ暮らす子どもたちの心のありようや心の育ちに寄り添うこと、その子どもが育つ過程での今現在の保護者の不安に寄り添い、共に歩むことが専門性であると考え

る。そのために「子どもの暮らしそのものをみつめること」「子どもと子どもを取り巻く人との関係をみつめること」を大切にしている。

#### (4) 専門性の継承の工夫

##### ①教室内における工夫

教室には複数の担当教員がいる。設定した打ち合わせの時間以外でも自然に子どもについての話題になる。

目の前の子どもの表情やつぶやき、言動をどのように担当教員が捉え、どのように感じ、どのように対応したのか、どんな点で関わりを迷ったかなどを自分なりの観点を持って話題にし、それに対して感じたこと、新たな見方、捉え方を伝え合うようにしている。日頃から担当教員間でお互いのよさを尊重し合う土壌が教室にある。そのため、忌憚なくそれぞれが意見を言える雰囲気がある。こうした中で、子どもの最大の利益になるよう、担当教員として子どもの思いを精一杯受け止め、いかに子どもや子どもを取り巻く人々に働きかけるかを議論する。そこには広義・狭義の専門性の話がおのずと含まれている。

言語障害に関わる専門性には子どもの心の発達をみる上で非常に多岐にわたる知見が含まれている。それぞれが蓄積してきた知識や、実践経験に基づいた意見を出し合う。話題の中心は子どもだけでなく、その保護者、その他子どもを取り巻く人々である。「子どもの暮らしそのものをみつめること」「子どもと子どもを取り巻く人との関係をみつめること」を大切に考えると、子どもの暮らしには関わり手が関与しており、子どものみの問題として考えることの方が困難であるからである。これらの話を日常的にすることで子どもたちが自分らしく暮らしていくことを支えることがことばの教室担当教員の専門性だと再確認することができる。そして具体的にどのような関わりをするとよいかを学び合う。それを新しい担当教員に受け継いでいくことで、同じようなまなざしで子どもの見方、捉え方ができるようになることを願っている。

経験が浅くてもことばの教室担当教員になればケース会議などでは専門家としての意見を求められる。検査結果や診断など客観的データによる実態把握だけでなく、目の前の親子の姿から捉えた子どもと関わる上で大切にしたいこと、今後の見通しなどを話題にし、教室担当教員としての見解を出せるよう、話し合っている。

##### ②自治体内の特別支援幼児教室及びことばの教室担当者会における工夫

###### a. 教育相談場面から学ぶ

毎週「新規の通級開始に係る教育相談会」を実施し、幼児から中学生までの相談に当たっている。1ケースを3人で担当し、経験の浅い担当教員はベテラン担当教員と組み、教育相談のあり方、子どもを見る目などを学ぶ。相談では学校生活の他、子育て、家庭での暮らしについてなどが話題となる。こうすればよいという方法論を提示するばかりでなく、保護者の思いに寄り添い、担当教員としてこのように捉えているということを伝え、保護者のよきパートナーになることが担当教員にとって大切なことだと学ぶことができる。

教育相談後の報告会では1ケースずつ、相談に至った背景、保護者の思い、在籍校での

子どもの捉え、校内支援の様子、相談当日や事前の学級参観時の子どもの様子などの情報を伝え、質疑応答をし、通級指導の必要性の有無、支援の内容の検討、通級指導または巡回指導といった指導形態を話し合っている。

また、年長の幼児の相談に小学校の担当教員を配置したり、小学校高学年の相談に中学校の担当教員を配置したりと異校種の担当教員同士でお互いの経験を深め合っている。発達段階の異なる子どもの相談を担当し、目の前の親子の姿から学ぶことは貴重な体験である。例えば、小学校の担当教員が幼児の相談に入ること、実際に関わっている子どもの幼児期に思いを馳せたり、保護者の悩みについて想像を働かせたりすることができる。そして実際の通級の指導場面で子どもと一緒に行ってみたいことや、保護者と話題にしたいことがみつきり通級指導につながる示唆を得ることもある。一方、保護者は小学校に関する情報を知ることができ、入学後の不安感の軽減につながることもある。子どもにとっては小学校の担当教員に褒められると、誇らしい気持ちになり、小学校への期待感が高まる姿が見られることもある。

#### **b. 経験豊富な担当教員から学ぶ**

近隣の小学校には経験豊富な担当教員がいる。教育相談会で毎週顔を合わせるので、経験の浅い担当教員は動画や音源を持ち込み、個別に子どもへの適切な評価、指導法を教えてもらうことができる。教育相談会後の報告会では、経験豊富な担当教員はスーパーバイザーの役割を担っており、過去の指導や関係機関との連携についても情報提供してくれる。これらを聞くことは、経験の浅い担当教員にとっては狭義・広義の専門性の知見が広がるよい機会となっている。

また、言語障害は広義で捉えるとコミュニケーションの障害であり、ことばの教室では言語発達は子どもと関わり手の関係の発達であると捉えてきた。こうした子どもの見方、関わり方は他の障害種にも通じるものがある。

#### **c. 事例検討を通じて学ぶ**

毎月1回の事例検討会では、月に2ケースずつ事例検討を行う。できるだけエピソード記述（鯨岡，2005等）を取り入れ、心のあり方、心の変容を追う。事例をまとめることで考えが深まり、関わり手である自分の心のありように向き合うことができる。自分はどうか感じ、どう子どもにそれを返すのか、どう感じる癖があるのか等、自分に向き合う時間にもなる。子どもの思いを受け止め、子どもの暮らしそのものをみつめた実践になっているのかを振り返る機会となっている。子どものことを捉えなおしたり自分の関わりを振り返ったりすることは事例検討には挙げなかった子どもとの関わりにも生きてくる。

また、他者から学ぶことは大きい。自分にはない視点に気づいたり、違う切り口を知ったりすることができる。それぞれのライフステージで大切にすべきこと、どのライフステージでも共通に大切にすべきことなどが年間を通じて学べる。

#### **d. 親の会の活動から学ぶ**

ことばの教室担当教員と保護者は共に歩む仲間である。担当教員は毎週集まる利点を生



かし、親の会の活動について協議し、自治体内の担当教員皆で親の会の活動を行っている。親の会では保護者と担当教員が一緒に行事を担当し、運営している。親の会会員の年齢層は幅広い。担当教員は幼児から成人までの保護者と知り合う中で、自分が関わっている年齢層のことだけではなく、そこまで育てる過程での保護者の思い、これから先への不安などを肌で感じることができる。同時に将来の姿を重ね合わせて安心感をも受け取ることができる場となっている。目の前の親子から学ぶことは大きい。この会で学んだことを今関わっている親子に還元することもできる。担当教員自身が知り合った親子と親子をつなぎ、その人とのつながりが新たな支援の場となることもある。親同士のつながりは同じ立場同士という密な関係であるため、親の会の力を借りて保護者を支えてもらうこともある。

近年、通級していた子どもが青年になり、行事の手伝いに来てくれたり、研修会で小学生、中学生の頃の体験を話してくれたりするようになってきた。そのような青年たちの姿を目の当たりにすること自体も子どもの発達について考えるよい学びの機会である。目の前の子どもがどう感じているのかを考えるきっかけになったり、違う視点で子どもを見ることができるようになったりする。目に見える困難さだけに捉われず、今この瞬間を大切にに関わることが未来につながっていくと知ることができる。

#### **e. 関係機関との連携によって学ぶ**

以下に示すとおり、ことばの教室担当者会以外のところでも専門性に関わる研修ができる場があり、情報提供し合って参加を呼び掛けている。学校という枠組みでは学べないことが学べるよい機会となっている。また、任意団体の代表、参加者と顔がつながり、専門機関に相談しやすくなることも専門性の維持、継承につながっていると考えられる。

ア 「県聴覚言語障害教育研究会・ブロック研修会」は1年に1回事例検討会を2市1郡合同で行っている。普段顔を合わせない担当教員からの新しい学びがある。

イ 吃音に関する親子の集いでは、毎年、講師を招いて吃音のある親子とことばの教室担当教員がそれぞれの思いを語り合う。吃音のある子どもとその保護者の抱える悩みに向き合うことは吃音の事のみならず、吃音とつきあいながらの暮らしそのものを考えるよい場となっている。

ウ ことばを育てる親の会（広汎性発達障害分会）キャンプは、発達障害のある子どもとその保護者の集いである。自分のことを語る場が子ども、保護者、きょうだいそれぞれにあり、それを聞かせてもらうことも貴重な場である。

エ 「ことば」関係の仕事に携わる者の集まりでは、医師、ST、教育関係者などが所属を超えて相互の連携を図っている。一度顔を合わせた仲間であるので、相談したり紹介したりしている。

オ 保健所主催の口唇口蓋裂親の会は、口唇口蓋裂の子どもの親の集いである。研修会に参加させていただき、最新の医療の情報などを聞かせてもらっている。近隣の大きな総合病院でも1年に1人くらいの出生で、医療情報が限られる中、貴重な情報交換の場となっている。それを聞かせていただくことも学びである。

### (5) 今後の課題と展望

B小学校のある自治体のことばの教室は、今後数年で大幅な担当教員の異動、退職の時期を迎え、これまでの教室の状況を知っている担当教員がいなくなる見込みである。ここまで挙げたB小学校やB小学校のある自治体のことばの教室の取組は現在実際に行っていることである。しかしながらこの取組を続けたからといって専門性の維持、継承ができるというものではないと痛感している。ことばの教室が増え、担当教員が増え、同じように同じことを話題にしても「子どもたちが自分らしく暮らしていくための支援」にはこの方法でという方法論がなく、「このように捉えてこのように関わってみた」「こう思った」という話は方法論に比べて伝わりにくいということを実感している。目の前の子どものできにくさに対応する「狭義の専門性」だけに目が向きがちである。形のない「広義の専門性」の必要性は認識されていないわけではなく、だれもが大切だと思っていることは確かであるが、それは大前提であり、あって当然のものと深く掘り下げて考えることができにくくなっているようにも感じる。

B小学校のある自治体には幼児教室から中学校通級指導教室まで幅広い年代の子どもを対象とする教室がある。子どもの発達段階が違って、通底するものがあると考え、今後も研修の場に限らず、日々の話題を大切にしていくことが専門性の維持、継承、ひいては向上につながると思う。できにくさの改善や能力の獲得のためのわかりやすい方法論に流れ、そればかりにならないよう、これまで脈々と培ってきたことばの教室の「子どもの見方」「子どもの捉え方」について機を捉え、話題にし続けて、できる限り受けつぎ、担当教員それぞれが資質を高めていかなければならない。

障害に対する指導だけでなく、今もっている力で安心して過ごすことを支え、子どもが自分らしく暮らしていくこと、つまりことばの教室担当教員の専門性を生かすことが障害のある子どもも障害のない子どもも共に学ぶインクルーシブ教育システムの構築に大きな役割を果たすと考え、今後も取組を続けていきたい。

## 3. C小学校ことばの教室の取組

### (1) C小学校ことばの教室の状況

C小学校のことばの教室は、言語障害（構音障害、吃音、ことばの遅れ）を基本とするが、発達障害や緘黙のある子ども、不登校の子どもも受け入れている。また、幼児や中学生も受け入れている。

担当教員は4名であり、C小学校の校務分掌を担い、職員会議等にも出席している。状況に応じて代表者が校内の会議に出席し、後で報告するようにすることで、指導時間の確保を心がけている。4名のうち1名が特別支援教育コーディネーターに指名されている。

直接的な子どもの指導・支援以外の教室の仕事としては、通級児童に関することでは、通常の学級訪問、保護者との面談、研修関係等については、頻度に差はあるが全ての担当教員が行っている。通常の学級担任との面接、関係機関との連携、入級に関する相談等については3名の担当教員が行っており、1名は対象の子どもの指導に専念している。C小

学校の校内の支援に関する委員会は1名が担当している。

通級児童と直接関係しない仕事については、通級児童以外の子どもへの支援を全ての担当教員が行っている。通級児童以外の子どもの指導についての相談や、対象外の年齢の子どもの指導は2名の担当教員が行っている。地域への啓発、行政への働きかけなどは3名が行っており、1名は対象の子どもの指導に専念している。

## (2) C小学校のある地域の状況

C小学校のある自治体は、人口約13万人である。全ての小・中学校に特別支援学級が設置されている。言語障害を主な対象とする通級指導教室(ことばの教室)は小学校2校に設置されており、2教室ともに4名の担当教員がいる。また、発達障害を主な対象とする通級指導教室が小学校2校に設置されている。子どもの発達のことなどの相談窓口としては、教育支援センターがある。教育支援センターには言語聴覚士(以下「ST」)も配属されており、主に通級できない子どもへの巡回相談を行っている。

## (3) ことばの教室担当教員の専門性について

「ことばの教室」のことをあまり知らない保護者は、担当教員に対し、たとえ新しい担当教員であっても「ことばに関して専門性がある」と信頼して任されている。

その「専門性」とは、構音障害、吃音、言語発達の遅れ等、様々な言語障害に応じた指導方法を身につけることだけでなく、幅広く子どもと子どもを取り巻く環境といったヨコの広がり、子どもの過去から現在、将来といったタテの広がりを見る視点をもつことではないかと考える。

## (4) ことばの教室の専門性の維持・継承のための取組

### ①自治体内のことばの教室との連携

C小学校では、自治体内2校のことばの教室の担当教員8名で、月1回の「合同ケース会議」を創設以来、継続して実施している。内容としては、情報交換をはじめ、ケース報告を検討したり、教材を紹介したり、構音検査の音声テープの聞き取りをしたりしている。新担当教員は、年に2回、ケース報告をすることにしている。1回目は、どのように子どもの状態を見立てるか、どのような指導方法が考えられるか等、指導に先立って必要なことについての助言をもらう機会とし、2回目は、実践した報告から、見立てや指導内容の反省と次の方向性を考えるようにしている。

ケース会の内容は、年度末に「事例報告」として冊子にまとめている。この冊子は、新担当教員にとって、指導内容を参考にしたり、ケースレポート作成の際の参考にしたりしている。また、研修会後には、「研修会レポート」を執筆して研修会で学んだことを整理するとともに、研修会レポートは校内にも配布し、ことばの教室の活動紹介にもなっている。

ケース会には自治体から補助を得て、STや作業療法士(OT)等の講師を招いて研修を行い、専門家の意見を指導に生かすようにしている。研修会では、子どもの見立てや指導方法だけでなく、支援にあたる姿勢、理念など学ぶ事項はとても多い。その際、

ことばの教室以外の通級担当教員や自校の教員にも声をかけ、多くの教員が学べるようにしている。

8名で連携することは、それぞれが意見を出し合い、話し合うのに適切な人数で、互いのことを理解しやすいと感じている。

## ②新担当教員の育成

C小学校では、新担当教員の指導力育成に向けて「はじめは一緒に」「スモールステップで」様々な活動をしている。その中で、ここ数年継続しているのは「経験者の指導記録をとること」である。指導の合間に、経験者の指導に同席して指導内容と子どもの様子を詳細に記録している。様々な研修や書籍で学ぶ指導方法に比べ子どもの実態に応じて経験者がどう対処して、指導を組み立てていくか、またその効果の有無もその場の子ども様子から検証できる。指導後は、経験者が子どもについての話や指導の意図などを話すことで、さらに新担当教員の指導に対する姿勢や方法理解の深まりが期待できる。また経験者の教材を参考にして、新担当教員が新たな教材を生み出すきっかけにもなり、経験者も学ぶことも多い。経験者にとっても「見られる」経験は大切であり、ともすると自己満足に陥りやすい指導を見直すよききっかけとなっている。経験者からの一方的な伝達ではなく、互いのもっている知識、工夫を生かし、教室が活性化してきたと実感している。新担当教員が書いた記録を読むと、研修を重ねるたびに、見る視点が焦点化されてきている。

他に、検査がどう生かされていくかを学ぶ機会として、各種検査をした後の学級担任や保護者への説明に新担当教員が同席している。また、臨床心理士とも連携し、新担当教員が該当児童の実態をより深く理解できるようにしている。

平成28年度は、事務仕事や入級手続き等のマニュアルを作成した。今後も改訂しながらより分かりやすいものを作り上げていきたいと考えている。もちろん、マニュアルだけでなく、経験者と新担当教員がペアで仕事を行うようにして、徐々に新担当教員のみでも仕事が行えるようにしている。

休憩時間や空き時間には、特別支援教育の情勢や子どもについての情報交換をしたり、教材を紹介したりしている。また、新担当教員がことばの教室の担当となって感じる新鮮な思いを語ってもらい、ことばの教室に対する姿勢を互いに見直す時間となっている。

## ③ことばの教室担当OBの活用

以前にことばの教室を担当していたOBに連絡を取って、無理のない範囲で、新担当教員の指導開始の時期に同席して助言をいただいたり、人工内耳装用児童の在籍級での支援をお願いしたりしている。ケース会や研修会にも参加していただいて、ご意見を伺うようにしている。

## ④STとの連携

自治体内の特別支援学級に巡回するSTと連携して、指導の様子を見ていただき助言を得たり、自治体のケース会に参加していただいたりして、専門性の維持・向上につな

げている。

#### ⑤県内特別支援部会での発表

平成 28 年度は、夏の地区の特別支援教育研究会と全県の教育課程研究会で、実践を報告し、ことばの教室の認知度を高められた。研究会の参加者の感想によると、「多様なアセスメントや実態把握をして指導を組み立てていく」「専門機関と連携し、指導や担任・保護者との連携に生かす」「身体から発音へ指導を組み立てる」ことへの注目が多く、ことばの教室の姿勢が伝わったと感じられた。また、協議では専門機関や近隣校との連携について話題にのぼり、県内の特別支援教育部における「連携」というキーワードの重要性が見えてきた。

#### ⑥在籍学級担任との連携・障害理解授業

在籍学級担任とは年度初めに連絡を取り合い、在籍学級とことばの教室を互いに参観し、子どもの様々な姿を理解し合うようにしている。個別の指導計画も共同で作成している。ことばの教室での各種検査も保護者の了承のもと、学級担任と情報交換会を開き、検査結果を伝え、在籍学級やことばの教室でどのように指導していくかを模索するようにしている。その際、研修会等で得た知識を活用し、在籍学級で活用できそうな支援方法を担任に提案している。また、ことばの教室の参観の後、在籍学級担任から「ことばの教室の担当になるとどんなことをするのか」と質問を受けたこともあり、ことばの教室に対する教員の理解が広がることで、ことばの教室の担当を希望する教員が出てくることも考えられる。

吃音のある子どもへの支援として、年度初めに挨拶も兼ねて在籍学校に訪問し、吃音についての情報提供を在籍学級担任に行っている。吃音とはどういうものか、どう接するのがよいのか、クラスで配慮してほしいことなど、書籍やパンフレットとともに説明をしている。同時に保護者から学校へ吃音をどう伝え、どう環境調整をお願いするか、卒業後必要な保護者や本人の姿勢を支援している。

また、人工内耳装用児童が在籍するクラスで、担当 S T とともに障害理解授業を行ったこともある。内容はことばの教室の紹介、人工内耳の聞こえ方の体験、関わり方の良い例・悪い例を劇で紹介等である。在籍学級の子どもにとっても人工内耳装用児童本人にとっても、大変有意義なものとなった。

こうした在籍学級担任との連携の際には、新担当教員も同席して連携の様子を見てもらったり、障害理解授業をことばの教室担当全員で役割分担をしたりして、新担当教員にも連携のあり方がわかるようにしている。

#### ⑦保護者への啓発

平成 28 年度、P T A の広報委員会の取材を受け、ことばの教室について、教室の様子、教材の紹介、指導内容などを伝えた。毎年、入学説明会でことばの教室を紹介しているが広報委員会からも違った形で紹介していただくことで、保護者だけでなく、他校や地域に広く配布される広報紙に目を通した先生方に興味をもってもらい、在籍学級児童の

理解につなげたり、将来「ことばの教室の担当も面白そうだ」とことばの教室担当希望者が出てきたりすることも期待している。

#### (5) まとめ

ことばの教室担当教員が交代したり、長年ことばの教室を支えた経験豊富な教員が退職したりする中で、専門性の維持・向上という課題は、重く感じてきた。しかし、上記の取組を通して、改善のきっかけは身近にあると感じられるようになった。

今後さらに、誰が担当しても仕事がしやすいことばの教室の仕組みづくりや体系的な指導方法等の見直しが必要と考えられる。

### 4. 小考察

A小学校では、A県の言語障害教育に関する研究会の事務局として、県全体のことばの教室の実情や課題を踏まえ、その専門性を検討して研究会や研修会を実施してきている。その内容は、言語障害の理論や指導技術にとどまらず、ことば以外の子どもを理解する力や保護者への支援や通級という教育形態により生じる専門性を考慮したものである。A県では、ことばの教室の実践に関して心強い研究会があり、それをよりどころに各教室の担当者が専門性を高め、実践を行っている取組がA小学校の実践から明らかである。

B小学校では、専門性の向上・継承に向けて、教室内における工夫、市内の幼児教室と合同での教育相談会やその報告会を活用した取組、親の会の活動や関係機関との連携での学びを生かす取組を行っている。ここで紹介されている取組は、特別なことではないが、その取組の中で、何を学ぶかという担当者自身の姿勢が重要であることが明らかになった。このような機会を生かす姿勢は他の教室でも大いに参考となると考えられる。

C小学校では専門性の向上として、2校のことばの教室合同でのケース検討や研修、教室会議の活用を行っており、専門性の継承・新担当教員の育成に焦点化した取組として、先輩担当教員の指導場面の記録を取ることで、先輩担当教員とペアでの子どもの指導や教室分掌の仕事をする等を行っている。教室内での新担当教員向けの研修方法として、経験のある担当教員とペアで授業や分掌の仕事を進める方法、経験のある担当教員の実践の記録を取る方法を行っており、新担当者の専門性を高めるとともに、経験者がこれまでを振り返る機会にもなっている。

ことばの教室の専門性について、3校の実践をまとめてみると、言語障害に限定した狭い意味での専門性と、通級による指導という教育形態から考えられる専門性、いわゆる広義での専門性を追求していると考えられる。そして、その専門性の維持・向上・継承に向けて、事例検討会等を行い、事例を報告すること、事例の取組内容を知ること、事例の取組内容について意見交換すること等を通して、担当者それぞれの資質を高める努力を行っていることが考えられる。

## 文献

鯨岡 峻 (2005). エピソード記述入門 実践と質的研究のために. 東京大学出版会.

## VI. 考察

第2章では、言語障害教育の専門性の維持・向上・継承の方策に関して、①ことばの教室活動状況調査、②言語障害教育に関する研究会の発表集録、③言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査、④意見交換会、⑤研究協力機関・研究協力者による取組について、その結果を報告した。それぞれの結果からは、共通した取組がみられる。

ことばの教室の専門性の維持・向上・継承に関して実践されていることについて整理し、考察する。

### 1. 研修会について

専門性の維持・向上・継承に向けて多く実施しているのは研修会である。言語障害教育に関する研修会は、各都道府県の教育委員会の主催の研修は少なく、多くは任意の研究団体（教員が主体となった研究会組織）が実施していることが全国的な傾向であった。各都道府県では、特別支援教育やインクルーシブ教育システムに関する考え方や発達障害に関する研修等も行われているが、言語障害に関しては、ことばの教室の設置数や担当教員の人数からも、研修の実施が後回しになってしまうと考えられる。この点について、研究会組織では教育委員会や教育センターと連携をとりながら研修会を行っていくことが必要であろう。

#### ①研修会の内容

研修会は、上述したように地域の研究会が中心となり、研修の企画・運営を行っている。その内容については、構音障害、吃音、言語発達の遅れといった言語障害に関する障害種別の知識や指導技術が挙げられていた。これは、ことばの教室の担当教員として、必須のものである。また、それだけでなく、他障害に関する知識、子どもの見方、発達や心理等に関する幅広い内容が研修会の中で取り上げられていることも明らかになった。これは、A県の取組でも述べられているように、個別の指導を基本としている通級という教育形態による特徴と考えることができる。

#### ②研修会の実施内容の工夫

研修会が頻回に開催できない場合は、言語障害に関する障害種のバランスを考えたり、重点を絞って研修を行ったりする状況がみられた。また、ことばの教室の経験年数に配慮

し初任者と経験者に分けた研修講座を実施している研究会もあった。

また、3年たったら実践発表の候補、5年たったら講座の講師の候補、10年たったらアドバイザーというような見通しを持って研修会に参加してもらうなど、研究会の会員が相互に講師を務めるような研究会の工夫があった。これは、資料を読んで学びながら、自分の実践を報告したり、相互の経験を伝え合ったりすることが、担当教員の資質を向上することにつながると考えられる。

研究会の運営面の工夫としては、県内をいくつかのブロックに分けて活動していることが多く見られた。また、地域割りではなく委員会を設けて役割分担することで、担当教員間の交流ができ情報交換しやすくなることや、校長会の下部組織として位置づけられていると管理職の理解が深まりやすく研修会への参加がしやすくなる等の利点も明らかになった。このように広い地域を束ねている研究会では、組織的に研修会を開催し、会員同士の交流を深めていることが明らかになった。担当する子どもにより、指導内容が異なり、基本的な知識だけでは、担当する子どもに適した指導を進めていくことが難しいことばの教室における実践の現状では、会員同士が知り合う機会を設定し、多くのスタッフと知り合いになることで、指導内容・方法に関する情報交換をしやすくすることが重要だと考えられる。

## 2. 研修会以外の工夫

一堂に会して講義を受けたり、演習を行ったりするような研修会ではなく、担当教員が共同で言語障害教育に関する冊子を作成したり、パンフレットや実践事例集を作成したりしている取組があった。また、各教室の要覧をとりまとめて時間割や担当教員名簿を掲載し、他校の状況や担当教員との連絡が取りやすくしている取組もみられた。

冊子や実践事例集の作成は、自分が持っている知識や情報を整理し、分かりやすく伝える作業である。また、近隣の教室の状況や担当教員を知ることは、担当者同士の連絡が取りやすくなり、相談もしやすくなる。これらの取組も、各自の専門性が高められる手段と考えられる。

## 3. 各教室での取組

近隣の教室や教室内で事例検討会等の指導実践の検討を行っている取組が多くみられた。各担当が最も身近で日常的に活用できるのが教室内での取組となる。事例検討、模擬授業、授業参観、教材の相互紹介、経験豊富な退職教員からの助言等の取組が挙げられた。また、実践の記録を取る（ベテランの指導を見て・自分自身の指導について）、前任者・後任者の間の引継ぎを十分に行うこと等が挙げられ、教室内での指導の共有化を図ったり、資料を作成したりすることの重要性が示された。

これは、各自の実践の整理やその指導への意味づけにつながり、それが担当教員各自の専門性の向上につながると考えられる。



B小学校やC小学校での取組に紹介があったように、教室内では、経験のある担当教員の専門性の向上と新担当教員の専門性の向上とを考えていく必要がある。新担当教員の多くは、事前に研修を受けることなくことばの教室の担当となり、OJTにより、専門性の向上を図っている。この方法としては、先輩教員の指導場面の記録をとる・先輩教員と一緒に指導する・教材を紹介してもらう・教室担当教員OBによる助言を受ける・新担当教員の相談にのる、等の取組を行っている。ベテラン教員にとっても新担当教員を支援することで、自らの専門性を高めることになる。これらの取組は、教室に複数の担当教員が配属されているため実施できることであるが、ことばの教室活動状況調査からは、全国の約4割のことばの教室は、担当教員が一人であった。この場合、先輩教員からの指導を受けることは難しく、引き継ぎ資料が唯一の頼りになる。担当教員が一人の教室で新担当が専門性を高めていくことは重要なことであるが、困難さも伴うと考えられる。近隣の教室に出向いて情報を収集しているという実態もあるが、担当教員一人の教室での担当教員の資質向上について、今後さらに情報を収集していくことが必要である。

## 文献

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会調査・対策部（2016）．平成27年度全国基本調査報告，全難言協機関誌，34，7-52.

