

## 第4章 総合考察

### —インクルーシブ教育システム構築に向け 「ことばの教室」が果たす役割—

- I. 言語障害教育の専門性と学校・地域におけることばの教室の役割
- II. 今後の課題



## I. 言語障害教育の専門性と学校・地域におけることばの教室の役割

本研究の目的は、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、そして、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・整理することである。本章では、まず、言語指導等の専門性の維持・向上・継承を図っていく方策について整理し、言語障害教育の専門性とその専門性を生かしたことばの教室の役割について考察する。

### 1. 言語指導等の専門性の維持・向上・継承を図る方策

専門性の維持・向上・継承を図る方策としては、第2章で述べたように、研修会の実施が多かった。特に教員が主体となった研究会等が地域で組織され、独自に研修会等を行っている実態が明らかになった。その研修会では、言語障害の障害種の特性の理解や指導法の習得に関する内容が共通して見られ、内容や扱う障害種のバランス、経験年数の差、会員のニーズ等に配慮した研修会の工夫があった。

また、研修会以外では、先輩担当教員の指導場面の記録を取ること、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事、自分の実践の記録を取り資料を読んで学びながら、自分の実践を報告すること、相互の経験を伝え合うこと、指導の引継ぎを工夫すること、教室内での指導を共有化すること、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をすることなどが挙げられた。小澤・高橋（2007）は専門性に関する調査を行っており、東京都内の通級指導担当者29名への面接調査により、通級指導担当者が必要とする研修として「教室内での研修」が最も多い結果を示している。「具体的な事例をみてもらう」とか「いろいろな意見を聞ける」等のメリットを挙げていた。また「専門家に自分の指導をみてもらう」という東京都独自の「専門家診断」を大事な研修としている担当者も多かった。

これらの取組は、教室内で複数の担当教員が居るために実施できることである。しかし、ことばの教室活動状況調査からは、全国の約4割の教室は、ことばの教室の担当教員が一人であった。このように一人で担当している場合、先輩教員からの指導を受けることは難しく、引継ぎ資料が唯一の頼りになる。当面の指導は、引継ぎ資料を踏まえて進めていくことができると考えられるが、その後の指導の展開で詰まってしまうだろう。このような状況下では、担当教員は、とにかく発信していくことが必要なのではないかと考える。教育委員会に問い合わせる、研究会の事務局に尋ねる、先輩に尋ねる、前任者に尋ねるなど、あらゆる機会を活用して自分の不明なことや困っていることを尋ね解決をしていくことが

大切だと考える。研究会組織では、会員相互の交流を深める工夫を行っていたが、担当教員が一人の場合、地域の研究会のスタッフと顔見知りになり、指導や活動について相談できるような仕組みを作っていくことは大切なことである。

## 2. 言語障害教育の専門性

言語障害教育の専門性としては、主な対象である構音障害、吃音、言語発達の遅れに関する知識やその指導内容・方法が中心と考えられるが、第2章で示したように、各都道府県事務局（代表校）調査では、他の障害に関する知識、子どもの理解、発達、心理、制度、関係機関に関する知識等、幅広く捉えている状況も見られた。構音障害、吃音、言語発達の遅れを中心とした知識やその指導内容・方法を主としながらも、ことばの教室が対象としている子どもの状態や障害種、校内や地域との関係の中で、求められる専門性の幅が異なることが考えられる。

藤井（2013）は内地留学経験のある4名の新潟県言語障害通級担当教師に半構造化面接を行い、内地留学後に担当者が重視してきた役割や専門性は、言語指導だけでなく在籍学級担任や保護者と協働し指導を行うことと認識しているとしている。また、中川・水町（2003）は、ことばの障害についての知識や指導技術といった「専門性」だけを重視するのでは不十分であることを述べている。吉田（2011）は、構音障害が主訴で通級を開始したが、音韻の課題がありLDも併せ持っていることが判明したケースやコミュニケーションの課題の背景にややネグレクト傾向があり、コミュニケーション以前に他者との関係性自体の修復が必要であったケース等も経験したという。主訴の解決だけを図ろうとしていたら、このような課題は見えてこなかっただろうし、主訴の解決も難しかったであろうと述べている。また、阿部（2007）は、単に発音の誤りが改善されるとか、話し方が流暢になるとか、かかわり方が上手になるということだけでなく、好きなことが増えるとか、自信がつくとか、積極的になるといったコミュニケーションの場面における子どもの行動面や心理面の変容がとても重要であるとし、そのためにその子が在籍する学級への働きかけを欠くことができない、としている。

全難言協（2002）では、特殊教育から特別支援教育へと変革があった際に、自分たちの専門性について次のように定義している。「専門性とは、単一の存在ではなく、感性、知識、技術、経験、職業倫理観や教育観、コミュニケーションの力等が互いに関連しつつ統合されたものです。開かれた専門性として互いに力量を高め合います。その為にも、相手と交

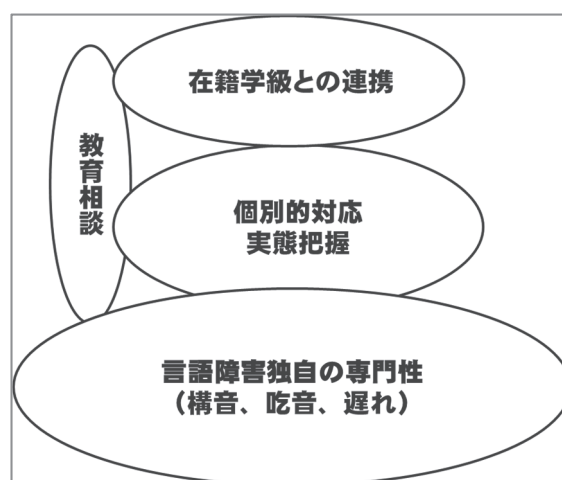


図4-1 ことばの教室の活動を踏まえた専門性

流する力、コミュニケーションの力が大切になります。」そして、担当者の仕事として、教育活動の側面、経営の側面、研修・研究の側面に分けて、具体的な仕事を示している。

これらのことから、言語障害教育を中心に指導を行っていることばの教室の専門性は、図 4-1 に示したように、言語障害独自の専門性が基本にありつつも、個別的な対応を行うことによる子どもの実態把握をする力量、そして、子どもが在籍学級で生き生きと生活できることを目指した在籍学級との連携など、幅広くとらえていくことが必要であると考えられる。

### 3. 学校・地域におけることばの教室の役割

ことばの教室が地域で取り組んでいる活動としては、第3章で示したように、言語障害に関する相談会の開催、言語（構音）検査や読み書きに関するアセスメントの実施、就学前のスクリーニング検査の実施や市内の幼児・児童・生徒の教育相談・支援や巡回相談・指導等が挙げられていた。言語に関する課題は、幼児期から明らかになってくることから、言語障害教育の専門性は、これらの活動に活かされていると考えられる。大塚・遠藤（2012）は、静岡県内の保護者からみた幼児ことばの教室の役割について、早期からのライフステージに応じた生涯にわたる支援が必要であり、「幼児ことばの教室」はその一端を担っていると指摘している。そして保護者からは、子どもの理解と障害認識が高まったこと、専門的な知識や情報を得たこと、保護者自身が子どもの指導や接し方について学ぶ機会を得たこと、子どもの障害や子育てについて気軽に相談できる場ができたこと、そして、保護者同士の交流の場ができたことなどの、肯定的な評価があるとしている。

これらの取組等を踏まえると、上述した「ことばの教室の活動を踏まえた専門性」（図 4-1）のうち、ことばの教室で個別的対応や実態把握を行っていることは、担当教員の教育相談力を高めていることにつながっていると考えられる。吉田（2011）が述べていたように、主訴は構音障害であっても、実態把握を丁寧に行っていく中で、子どもの本来の課題が見えてくると考えられる。この個々の子どもの実態を確実に把握できることばの教室担当教員が地域に求められていると考えられ、特に特別支援教育のリソースが少ない地域では、貴重な資源となっていると考えられる（図 4-2）。

また、阿部（2007）が述べているように、在籍学級との連携もことばの教室の重要な活

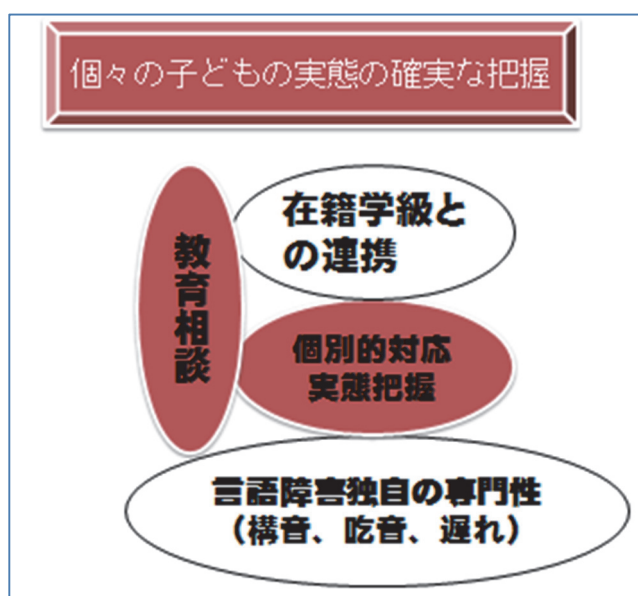


図 4-2 教育相談と実態把握

動である。ことばの教室活動状況調査結果からも、通級児童以外の子どもの指導や支援についての相談を受けている教室が9割もあった。ことばの教室に対し、配慮を必要とする子どもの相談・支援について設置校から期待されていると推測され、その期待に応じて多くのことばの教室が、校内や地域における教育相談に関する役割を担っている。校内や地域での教育相談を進めていく上では、それぞれの担当者との間で連絡を取り合っていくことが重要であり、この活動を通して、連携する技量が高められていくと考えられる。在籍学級にとどまらず、地域の関係機関と連携して、子どもを支えていく技量が蓄積されていくと考えられる（図4-3）。

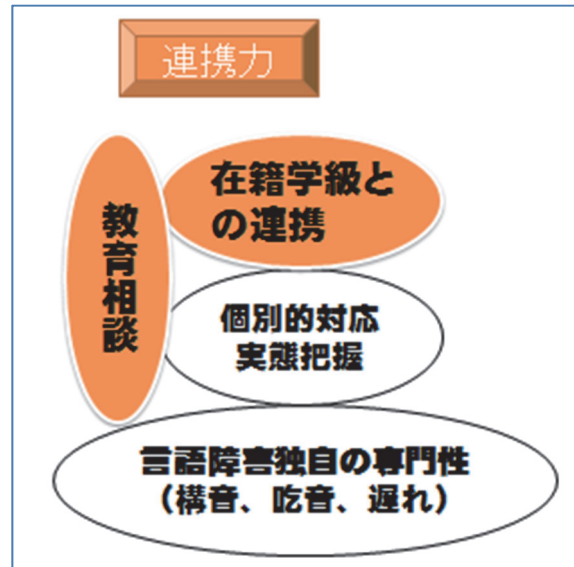


図4-3 教育相談と在籍学級との連携

#### 4. ことばの教室のインクルーシブ教育システム構築への貢献

上述した言語障害教育の専門性と学校・地域におけることばの教室の役割を踏まえ、ことばの教室がインクルーシブ教育システム構築にどのように貢献できるかを考えると、図4-4のように表すことができる。ことばの教室には、言語障害教育に関する専門性を土台として、個々の子どもの実態を確実に把握すること、在籍学級などの関係機関との連携をすること、そしてこれらを実行可能としている教育相談の力量が備わっていると考えられる。そして、これらに加えて、特別支援教育に関する知識をもって校内や地域で活動していると考えられる。言い換えると、ことばの教室の活動では、子どもの発達や言語障害に関する専門性だけでなく、個々の教育的ニーズに応じる視点や特別支援教育の視点を持ち、保護者や通常の学級担任及び他機関等と連絡調整をする能力等が、活動内容に活かされていると考えられ、これらの活動と力量がインクルーシブ教育システムの構築に向けて、重要な役割を果たしていると考えられる。

通級指導教室は、多様な学びの場の一つとして個々の教育的ニーズに応じた指導を提供している。通常の学級に在籍して、通常の学級での学習におおむね参加し、その子どもに合わせた特別の教育課程による指導を展開している通級指導教室は、インクルーシブ教育システムの構築に向け重要な位置づけである。ことばの教室の多くは、通級指導教室であり、個々の子どもの実態を把握し、それを踏まえた指導や対応策を提供し、子どもを中心に据えて関係機関との連携を行っている。その活動は、地域の状況によって異なるが、上述したような言語障害教育の専門性を生かした活動は、インクルーシブ教育システムの構築に向け重要な役割を果たしていると考えられる。

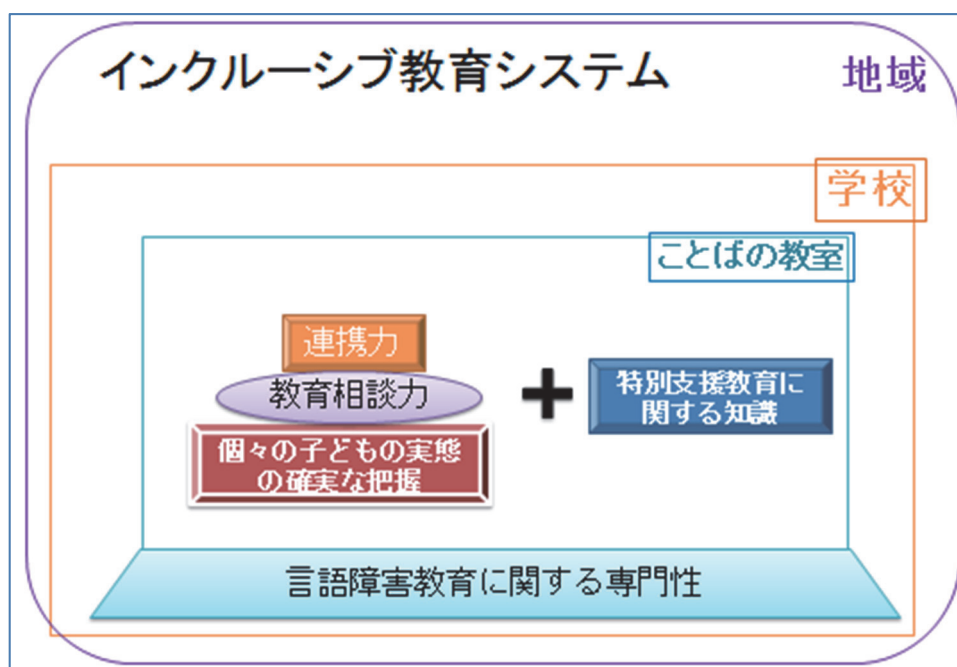


図4-4 インクルーシブ教育システムの構築に向けたことばの教室の機能

## II. 今後の課題

本研究は、言語障害教育において課題の一つとなっていた、専門性の維持・向上・継承の解決に向けた方策を検討することと、インクルーシブ教育システム構築に向けて、言語障害教育の専門性の活用の観点からことばの教室が果たせる役割を検討することの二つの目的をたて、それぞれに独立して進めようと考えていた。しかし、ことばの教室活動状況調査や、言語障害教育関係研究会の各都道府県事務局（代表校）調査等の回答記述から、ことばの教室は、必ずしも上記に述べた言語障害教育の狭義の専門性のみによって諸活動を行っているとは限らないこと、ことばの教室担当教員は、狭義の専門性以外にも必要な知識・能力があると考えていること等がうかがわれ、ことばの教室の活動の検討を通して、必要な専門性を再整理する必要性も生じてきた。そこで、図4-2及び図4-3に示すようなことばの教室の専門性がベースにあることを示し、図4-4で学校・地域で活動している基本的な技量を示した。

今後の課題としては、以下の点が挙げられる。

まずは、ことばの教室担当教員が一人である場合の、専門性の維持・向上・継承に向けた方策をより具体的に示すことである。本研究で得られた情報を精選し、ことばの教室担当教員が一人の場合に実践していくべき指針としてのパンフレット等を作成していくことが必要である。

また、本研究では、地域の資源やインクルーシブ教育システムの構築の達成度などとの関連性の中で、ことばの教室の活動を明確に示していない。おそらく、地域の資源やインクルーシブ教育システムの構築の達成度等により、ことばの教室の果たす役割も異なってくると推測される。この点については、他の研究成果を待ちながら、ことばの教室の今後のあり方をさらに検討していく必要があると考える。

## 文献

- 阿部厚仁 (2007) . 集団生活における連携支援を考える. コミュニケーション障害学, 24, 55-57.
- 藤井和子(2013). 内地留学経験のある新潟県言語障害通級担当教師の現職研修の実態と課題. 障害科学研究, 37, 115-128.
- 三田地真実(2007). 特別支援教育の中で言語障害教育への期待. コミュニケーション障害学, 24, 58-62.
- 中川泰典・水町俊郎(2003). ことばの教室の担当者に求められる専門性について. 愛媛大学教育学部障害児教育研究室紀要, 26, 89-97.
- 大塚玲・遠藤千砂子 (2012) . 保護者からみた「幼児ことばの教室」の役割と課題. 静岡大学教育学部研究報告, 62, 95-104.
- 小澤朋・高橋智 (2007) . 通級指導担当の教員が必要とする専門性に関する検討：東京都内の難聴・言語障害通級指導担当者への面接調査から. 東京学芸大学紀要, 総合教育学系, 58. 245-257.
- 吉田真衣 (2011) . ことばの教室の目指すもの. コミュニケーション障害学, 28, 93-99.
- 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会 研修・経営推進委員会 (2002) . 21世紀を拓く難言教育(支援)のあり方 報告書.