

専門研究B

言語障害のある子どもの通常の学級における 障害特性に応じた指導・支援の内容・方法 に関する研究

—通常の学級と通級指導教室の連携を通して—

(平成22年度～23年度)

研究成果報告書

平成24年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

本報告書は平成22年度－平成23年度専門研究B「言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた指導・支援の内容・方法に関する研究－通常の学級と通級指導教室の連携を通して－」の研究成果をまとめたものである。

言語障害教育においては、対象とする言語障害（構音障害、吃音、言語発達の遅れ）のある子どもの個々の言語症状の改善や言語力の伸張、自己の言語障害についての理解や言語障害に起因して生じる問題の解決等に向けて、通級指導教室等の個別の場での指導・支援の在り方を中心として実践及び研究が進められてきた。

言語障害のある子どもは、学校においてはほとんどの時間を通常の学級で過ごし、一部の時間、通級指導教室等で上記のような言語障害に関わる指導を受けている場合が多い。すなわち言語障害のある子どもの学校生活の基盤は通常の学級にあると言ってよい。その通常の学級での生活や学習を円滑にするために、通級指導教室等の言語障害教育担当者は何ができるのか。本研究の着想に至った観点はそこにある。たしかにこれまでに上記の実践・研究によって蓄積されてきた指導・支援の在り方も、言語障害のある子どもの通常の学級での生活につながるものであると考えられるが、本研究では、そうした通級指導教室等における個々へのアプローチ以外にも、通常の学級と通級指導教室の連携を通して、言語障害のある子どもの通常の学級での学習や生活に資する取組を検討・整理した。

本報告書では、第1章で本研究の背景や目的等、全体的な枠組みを示し、第2章では文献研究や調査等から、通常の学級と通級指導教室の連携の実態や、通常の学級における言語障害のある子どもの困難さ、通常の学級における配慮等について検討・整理した。第3章では言語障害のある子どもの通常の学級における困難さの軽減のために、通常の学級と通級指導教室の連携を通して行ったいくつかの取組について報告・検討した。第4章では本研究において収集した資料・知見から、通常の学級と通級指導教室の連携を進めていく上での要件を議論した。第5章では本研究から得られた知見を総合的に考察、整理した。巻末には、資料として、本研究に参画した研究研修員及び本研究の研究パートナーの取組の一部を掲載した。

本報告書が言語障害のある子どもの通常の学級における学習や生活の向上に寄与し、また、通常の学級と通級指導教室の連携・協力を進めていく上で役立つものとなれば幸いである。

本研究の実施に当たり直接ご協力いただいた研究協力者、研究協力機関の皆様、実践研究への協力と本報告書への掲載を了承してくださったお子さんと保護者の皆様、資料の提供や、調査にご協力いただいた通常の学級や通級指導教室の先生方、研究会等で情報をくださった皆様に深く感謝申し上げますとともに、今後も多くの皆様からご支援・ご助言いただけるよう祈念する次第である。

研究代表者 教育研修・事業部主任研究員 牧野 泰美

目次

はじめに

目次

第1章 研究の概要	… 1
I 背景と目的	… 3
II 方法	… 4
III 研究の経過	… 6
第2章 通常の学級と通級指導教室の指導・支援、相互連携の現状	… 7
I 通常の学級を視野に入れた言語障害教育研究・実践の動向	… 9
II 通常の学級と通級指導教室の連携の実態	…15
III 通常の学級担任が実施しやすい配慮について	…21
IV 言語障害のある子どもが通常の学級で感じる困難さ	…26
第3章 通常の学級における学習・生活を円滑にするための取組の実際	…31
I 通級児を通常の学級担任につなぐ取組 就学前後の時期における通常の学級との連携	…33
II 通級児の負担感軽減の取組 通級指導教室と在籍校が協働して行う支援	…41
III 通級児と通常の学級の子どもをつなぐ取組 吃音のある児童と在籍学級の子どもたちをつなぐ取組	…50
IV 通級指導教室や通級児のことを知ってもらう取組 理解啓発活動を通して	…60
第4章 通常の学級と通級指導教室の連携を進めていく上で	…69
I 通常の学級の立場から 通常の学級担任の時を振り返って連携を考える	…71
II 通級指導教室の立場から 通級担当者が行う学級担任との連携について	…79
III 言語障害教育研究・臨床の知見から ことばの教室の専門性を生かした役割（「つなぐ」支援）を考える	…90
IV 相互の指導効果及び学校全体の在り方の観点から 通常の学級とことばの教室との連携が機能していくために	…95
V 地域の言語障害教育の実践・研修の実態から 「ある」ものをつかい考え工夫し、伝え創りあう連携・協働	…100
第5章 総合考察とまとめ	…113

資料	…119
I 研究研修員の取組から 通常の学級担任が実施する言語障害のある子どもへの配慮 に関する検討	…121
II 研究パートナーの取組から 吃音や自分と向き合う子どもの育成 ーことばの教室でできることー	…130

研究体制

おわりに

第 1 章

研究の概要

- I 背景と目的
- II 方法
- III 研究の経過

I 背景と目的

言語障害教育は、言語障害特別支援学級及び通級指導教室^{注)}における教育を中心に展開されてきた。したがって、その対象である構音障害、吃音、及び言語発達の遅れのある子どもへの指導・支援の在り方については、通級指導教室等における個別的な対応を中心として構築されてきた。これまでに言語症状の改善や言語力の伸張、自己の言語障害の状態の認識・理解や受容等の観点から指導・支援に関する研究が進められてきており、国立特別支援教育総合研究所においては、これらの研究成果を概観しつつ通級指導教室における事例研究を進め、指導・支援の内容・方法等について、言語障害教育担当者の日々の実践に資するガイドブックとして整理したところである(国立特別支援教育総合研究所, 2010)。

一方、言語障害のある子どもの主な学習・生活の場である通常の学級に着目した研究・報告はこれまでのところあまり見られない。多くの時間を通常の学級で過ごすことからすれば、通常の学級における子どもの状況を踏まえ、そこで生じている課題や困難さにも目を向ける必要があると思われる。言語・コミュニケーションの基礎が話し手と聞き手の二者関係にあることからすれば、個別の場で、一対一対応の中で言語障害のある子どもへの指導・支援がなされることの意義は大きい。通常の学級の中でどんな指導・支援ができるのか、子どもの通常の学級での学習・生活上の課題に対して通級担当者は何ができるのか、こうした観点から検討していくことも重要なことと考えられる。

このような状況に鑑み、本研究は言語障害のある子どもの通常の学級における学習・生活を円滑にするための知見・方法を検討・整理し、教育現場に提供することを目的とする。したがって、本研究では、構音障害、吃音、及び言語発達の遅れのある子どもの通常の学級での生活における困難さや、そこでの障害特性に応じた指導・支援の在り方の検討、通常の学級担任及び通級担当者がそれぞれの立場でできうることの検討を行う。

通級による指導の実践を進めていく上では、通常の学級担任と通級担当者間で種々の連絡調整が必要であり、事例の状況等による濃淡はあるが両者間の連携がなされている実態がある。本研究ではこの点に着目し、上記の目的に対し通常の学級と通級指導教室の連携を切り口に接近するものである。

注) 本研究において「通級指導教室」は、言語障害を対象とする通級指導教室を指す。通級指導教室を担当する教員については「通級担当者」と表記する。

また、通級指導教室について、言語障害のある子どもが通う教室、言語障害のある子どもが指導を受ける教室等、「言語障害のある子どものための教室」の意味を強調して記述する場合には「ことばの教室」の語を用い、担当する教員については「ことばの教室担当者」とする。さらに、より広く言語障害教育の文脈で表記する場合は「言語障害教育担当者」を用いる。

文献

国立特別支援教育総合研究所(2010). 言語障害教育における指導の内容・方法・評価に関する研究—言語障害教育実践ガイドブックの作成に向けて—. 研究成果報告書.

Ⅱ 方法

上記の目的に向け、本研究は、実践報告を中心とした「文献研究」、アンケートや聞き取り、各教室等からの実践資料の提供、研究大会参加や教室訪問による「資料収集」、研究協力機関や研究協力者の所属機関における「実践研究」の三つを柱として実施する。

これらの検討を進める上で、研究代表者、研究分担者、研究研修員による所内定例会、及び研究協力者、研究協力機関、研究パートナーも含めた研究協議会を開催し、進捗状況に合わせて協議を行う。

以上を総合的に考察し、知見を整理する。

1. 文献研究

言語障害教育に関する実践報告・研究における通常の学級を視野に入れた取組の動向を以下の研究雑誌等から展望し、知見を整理する。

- ・全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会及び地区大会の要項、報告書等
- ・日本特殊教育学会大会発表論文集の言語障害教育領域の発表論文
- ・特殊教育学研究、コミュニケーション障害学、聴覚言語障害、等の学術雑誌
- ・各大学紀要、各地のことばの教室紀要

2. 資料収集

(1) 通常の学級と通級指導教室の連携の実態

現在、全国各地において、通常の学級と通級指導教室がどのように連携しているか、連携の全体的傾向、方法、及び内容について、本研究所の調査研究として実施した「平成23年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」のうち、通常の学級と通級指導教室の連携に関する設問への回答を資料として、分析・検討する。

(2) 通常の学級担任が実施しやすい配慮について

通常の学級担任にとって負担が少なく、実施可能な配慮事項の提言に向け、言語障害のある子どもに必要とされる配慮事項を文献及び通級担当者への調査により検討・整理し、それらの通常の学級における実施しやすさについて、通常の学級担任に対する調査を行い分析・検討する。

(3) 言語障害のある子どもが通常の学級で感じる困難さ

通級担当者が子どもとの実践の中で把握している、子どもの通常の学級での様子、困っていること等について、通級担当者から収集し、検討・整理する。

(4) 通常の学級と通級指導教室の連携に関する知見

各地の通級指導教室からの実践資料の提供、研究協力者による言語障害教育研究・行政・教員研修の観点からの資料及び知見の提供、研究大会への参加、及び教室訪問を通して、連携を進めていく上での知見を収集し、検討・整理する。

3. 実践研究

研究協力機関及び研究協力者と研究代表者及び研究分担者が協働し、通常の学級における学習・生活を円滑にするための取組を進め、実践的検討を行う。これらは、言語障害の

ある子どもを通常の学級担任につなぐ、言語障害のある子どもの負担感を軽減する、言語障害のある子どもと通常の学級の子どもをつなぐ、通級指導教室やそこに通級する子どものことを知ってもらう等の取組である。

研究代表者及び研究分担者は、研究協力機関及び研究協力者と定期的に連絡・協議し、経過、成果、課題等を検討する。

所内定例会や研究協議会において進捗状況の報告、議論を行う。

以上の本研究の枠組みを図1に示す。

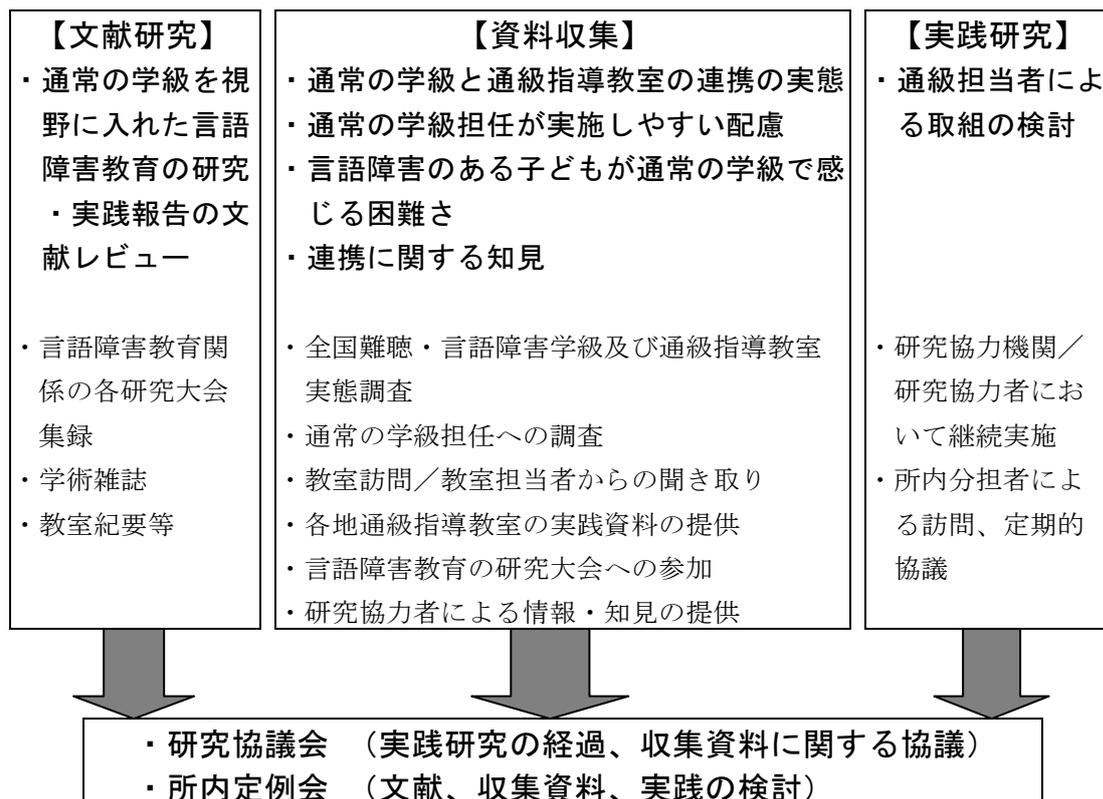


図1 本研究における方法の枠組み

本研究の研究体制は巻末に示すが、研究協力者は通級担当者、及び言語障害教育に関する研究、教員研修、教育行政に携わる学識経験者等である。通級担当者については、言語障害教育の経験が豊富で地域のリーダー的存在として活躍している教員、及び通常の学級担任としての実践経験が豊富な教員に依頼した。

研究協力機関は通級指導教室も含め特別な支援を必要とする子どもへの校内体制が充実している小学校に依頼した。

平成23年度には、本研究所の特別支援教育研究研修員制度にもとづき、東京都小平市立小平第二小学校の三木信子氏が研究研修員として参画された。本研究において三木氏には、所内定例会及び研究協議会における議論に加わっていただいたほか、主に通常の学級担任が行う配慮についての検討を担当いただいた。その成果は本報告書の本文に反映されているが、詳細は研究研修員の取組として、資料の位置づけで巻末に掲載した。

また、本研究では千葉市立あやめ台小学校を研究パートナーとした。千葉市立あやめ台小学校の通級指導教室では、通常の学級担任との連携のもと、吃音のある子どもが吃音や自分自身と向き合っていくための取組について実践的な検討を進めている。この取組は吃音のある子どもにとって通常の学級での生活を円滑にすることにつながるもので、本研究の趣旨にも合致するものである。同校通級指導教室担当者の渡邊美穂氏には、研究協議会への参加とともに、研究に関連する話題提供と議論を依頼した。本研究報告書においては千葉市立あやめ台小学校のいくつかの取組の中から、どもりカルタの作成とそれを用いた実践を取り上げ、資料として巻末に掲載した。

Ⅲ 研究の経過

1. 平成22年度

- ・年間を通して所内定例会を開催し、研究の進捗状況を確認し、研究内容を協議した。
- ・文献研究及び、資料収集のうち各地の通級指導教室の実践資料の収集、通級担当者からの聞き取りを開始した。
- ・通級担当者からの聞き取りによる、子どもが通常の学級で感じている困難さについて検討した。
- ・研究協力者、研究協力機関と連携し、通常の学級での円滑な生活に資する取組に関する実践的検討の計画、準備を進めた。
- ・12月に第1回研究協議会を開催し、文献研究、資料収集の中間的報告を行うとともに、研究協力者、研究協力機関との連携による実践研究の計画・内容を報告、協議した。
- ・3月に第2回研究協議会を開催し、資料収集及び実践研究の経過報告を行い、今後の方向性も含めて協議した。

2. 平成23年度

- ・引き続き資料収集、実践研究を進めるとともに、年間を通して所内定例会を開催し、研究の進捗状況を確認し、研究内容を協議した。
- ・8月に第1回研究協議会を開催し、実践研究の経過及び成果を報告し合い協議した。また、研究報告書の内容について協議・検討した。
- ・全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査から、通常の学級と通級指導教室の連携の実態について分析を進めた。
- ・言語障害のある子どもに必要な配慮事項について、通常の学級担任にとっての実施しやすさを調査し、分析を進めた。
- ・11月に第2回研究協議会を開催し、これまでの各取組について報告し合い、研究報告書におけるまとめ方について協議した。
- ・研究報告書を作成し、研究成果の普及を行う。

第2章

通常の学級と通級指導教室の指導・支援、相互連携の現状

- I 通常の学級を視野に入れた言語障害教育研究・実践の動向
- II 通常の学級と通級指導教室の連携の実態
- III 通常の学級担任が実施しやすい配慮について
- IV 言語障害のある子どもが通常の学級で感じる困難さ

本章では、本研究の取組のうち、文献研究、及び資料収集活動の中から二つの調査と通級担当者への聞き取りから得られた成果を報告する。

Iでは、現在までの我が国における言語障害教育の領域において、通常の学級での生活、支援、配慮、及び通常の学級との連携等について議論されている研究・実践報告を概観し、動向をまとめた。

IIでは、平成23年度に国立特別支援教育総合研究所が実施した、全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査のうち、通常の学級と通級指導教室の連携にかかる設問への回答を分析・検討した。なお、調査全体の結果の詳細については平成24年度に報告する予定である。

IIIでは、言語障害（構音障害、吃音、言語発達の遅れ）のある子どもにとって必要とされる配慮事項を整理した上で、それらのうち通常の学級担任がどのような事項を実施しやすいと感じているか、通常の学級担任に対して実施した調査の結果を分析・検討した。

IVでは、言語障害のある子どもが通常の学級における学習や生活において、どのような事柄に困っているのかについて、通級担当者から聞き取った結果を整理、報告した。

I 通常の学級を視野に入れた言語障害教育研究・実践の動向

1. はじめに

通級指導教室に通う子どもは、多くの時間を通常の学級で過ごしているため、通級担当者と通常の学級の担任との連携は重要な事柄である。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」）では、通級指導教室の担当者の役割として「在籍校との協働」を掲げ、通級担当者が通常の学級と連携することの重要性を示している（全難言協，2006）。しかし、全難言協の大会の発表では、通級指導教室における指導内容に関するものが中心であり、通常の学級での具体的な指導・支援や連携の具体的な内容に踏み込んだ発表はあまり見られない。学会発表や学術雑誌においては、吃音児に関する報告がいくつかみられるものの、構音障害や言語発達の遅れの子どもに対しての取組の報告は見られない。そこで、ここでは「ことばの教室」における連携に関する報告を幅広く含めて、以下にまとめる。

2. 子どもの自信や意欲を高め、在籍している学級での過ごしやすさをねらった指導事例における連携

「ことばの教室」の教育目標は、在籍学級の中で生き生きと自分を表現できる子どもの育成であるとして、阿部（2007）は単に構音や流暢性などの改善を目指すのではなく、自信や積極性を高めるような心理面や行動面の変容の重要性を述べている。そして、連絡帳の活用、教室からのお便りの発行、理解啓発授業の実施、在籍学級訪問、通級指導教室の参観週間の実施、在籍学級担任会の開催などを実践して、子どもの在籍学級との連携を深めていることを報告している。連携の手段の詳細については次節に譲るが、阿部が報告しているように、「ことばの教室」において、言語障害の改善のみにとどまらず、子どもの心理面に着目した指導が通常の学級での生活のしやすさにつながっているという考えの基に実践している報告はいくつもみられる。

吉田（2011）は、「ことばの教室」が、学校という教育の場に設置されていることから、子どもの言語やコミュニケーションの課題を、全体発達を見ながら改善することで、在籍する学校での学習や生活の基盤づくりを行うことができるとしている。そして担任者会や在籍学級訪問をすることで在籍学級の担任と同じ方向性で指導していくことができる、と構音障害の子どもの事例を通して述べている。金津（2001）も、子どもの障害の改善・克服だけに目を向けるだけでなく、子どものありのままの姿を認め、その子がその子らしく自信をもって、学習し、生活し、より豊かな学校生活が送れるようにするための支援の在り方として、子どもと子どもを取り巻く周囲の人たちが連携していくことが大切であり、保護者、担任、担当者など子どもと関わり合う人たちがお互いにわかり合いながら、それぞれの立場から子どもへの支援を行うことが必要であるという観点から行った実践の事例を報告している。

川奈（2007）は、思いが話せず「わすれました」と話を終える子どもに対して、教材等の工夫を行い、保護者と連携をとりながら、話す意欲を高めた指導経過を報告している。綱島（2008）も、「できない」が口癖だった構音障害のある子どもの指導経過の中で、体

全体を動かす指導、話したり書いたりするなどの表現活動を促す指導などを行い子どもの積極性を高めながら、発音の指導を進めた指導の実践報告をしている。また、坂口（2006）は、構音指導ばかりでなく、心の開放も必要ではないかと考え、子どもの心の緊張をほぐし、自分から話したいという気持ちを育てることにより、相手に聞いてもらうという意識が生まれるようになった実践を報告している。これらの取組は、子どもに自信をもたせ、在籍学級での暮らしや学びが意欲的になることを目指した指導実践である。

また、菊池（2008）は、学習面での指導について、通級と学級が連携して取り組んだ事例を報告しており、授業時間中の子どもの自信や安心感をもてるような取組をしている。野村（2009）や和田（2008）は、吃音のある子どもの指導事例の中で、担任と話し合う機会を定期的にもったことや人前で話す場面やクラスメイトに向けて配慮して欲しいことなどを学級担任に伝えてきたことを報告している。

このように、在籍学級との連携は、実践報告の中心としては報告されていないが、子どもが在籍学級で不安感をもたずに生活でき、学習や話す意欲を高めるために通級指導教室における指導の延長線上に在籍学級の担任との話し合いや情報交換が実施されている。

3. 通常の学級担任が子どもの理解を深めるための情報提供や個別の指導計画の中での通常の学級の位置づけ

畔上（2011）は、言語聴覚士（ST）の立場から、個別の指導計画の検討を通し、学校・保護者・教員と連携した事例を報告し、学校・家庭・言語聴覚士の三者が協働することの有用性を述べている。この論文の著者は、ことばの教室担当者とは立場が異なるが、言語障害のある子どもの指導・支援に、在籍している通常の学級をはじめとして、子どもに関わる周囲の人の連携の重要性を述べているものである。また、宮下（2006）は「ことばの教室」で作成した個別の指導計画に、通常の学級担任による支援内容を明記して、学級担任との連携を打ち出している。

吃音のある子どもとその保護者を支えるために、佐藤（2009）は、小学校や幼稚園等の担任に対して吃音に関する説明会を実施し、さらに担任との情報交換を行ったことを報告している。田中（2005）は、吃音のある児童への指導・支援の在り方を、事例を通して考えると共に、在籍する学級にとどまらず、校内全体への特別支援教育の理解を得る在り方を追求した報告をしている。

長嶺ら（2010）は、通級指導教室の授業公開をして、通級児の指導を学級担任に参観してもらった結果、担任と通級児との絆が深まり、通級児の実態の理解が深まった事例を報告している。

このように学級担任が子どもの実態を理解するために、障害に関する情報提供を行ったり、説明会や授業公開を行ったりしている。これらの取組は、学級担任と子どもとの関係を深めることにつながっている。また、個別の指導計画に通常学級での取組を位置づけたたり、協力して個別の指導計画を作成したりすることにより、子どもを取り巻く関係者のかかわり方が統一される利点も報告されている。

4. 通常の学級担任への要望に関する調査

吃音のある子どもと通常の学級の担任教師との関係や通常の学級における配慮について

の調査がいくつか実施されている。

見上・森永（2005）は、小学校から高校までの各期における教師に望まれる吃音のある児童生徒への具体的な配慮・支援事項について、成人吃音者への質問紙調査を通して整理を行った。その結果は、学校生活において教師に配慮・支援を望む事項は、朗読（音読）と発言・発表、からかいへの対応などであった。これらの結果を踏まえて、見上（2008）は、就学前から中学生までの吃音児 25 例のケース記録から、教師・保育士の対応を事例ごとに、ポジティブな対応とネガティブな対応に分けて抽出し、整理を行っている。その結果から、通常の学級を担当する教師には、吃音について理解した上で、子どもや保護者とコミュニケーションをとり、ことばの教室担当教師らと連携をとりながら、個に応じた配慮、支援が必要であるとしている。豊嶋（2004）は、小学校のことばの教室担当者への調査を通じて、学級担任との連携を図ることが吃音の改善に影響すると述べている。

また、廣瀨・板倉（2003）の吃音学童の学級担任教師への調査では、担任が吃音に関する悩みの有無を本人から聞くケースがほとんどないことが報告されている。小林（2004）の吃音者セルフヘルプグループ会員への調査においても、吃音の悩みを学級担任に相談した経験のある者は少数であり、担任への要望として、吃音に関する知識をもつことなどがあげられた。

このような吃音に関する調査研究からは、在籍学級の担任が吃音についての理解を深めることを要望しており、さらには学級担任が対象児とコミュニケーションを積極的にとることを求めている。この結果は、吃音のある子どもへの対応だけに限るものではなく、通級している全ての子どもが求めていることであると考えられる。

5. 在籍している学級における理解啓発授業

在籍学級の担任が障害について理解する上でも、通常の学級における理解啓発授業は重要である。理解啓発授業は、障害に関する理解啓発、特定の障害（特に在籍している通級児の障害）のここと、通級指導教室そのものの紹介に関するものなどがあげられる。

障害に関する理解啓発授業として、久保山・豊田（2002）、久保山（2009）は、総合的な学習の時間に、通常の学級担任との協働による指導を展開している。また、豊田ら（2001）は、通級指導教室の子どもの暮らしを支えるために障害理解啓発授業を行ったことを報告している。児嶋ら（2002）は、通級指導教室（「きこえとことばの教室」）への子ども達の素朴な疑問に答えることから「きこえとことばの教室」紹介ビデオの作成を開始し、さらには、通級指導教室に通ってくる子どもの障害の理解啓発授業の取組を報告している。

片岡（2005）は、吃音のある子どもの指導について、対子どもへのアプローチ、対家族へのアプローチ、对在籍学級・担任へのアプローチという三方向からの働きかけを意識し、在籍学級での理解啓発授業の実践を行っている。これは、吃音という特定の障害の理解を深め、クラスに在籍する子どもの障害理解を進めようとする取組である。

本研究の実践の中でも、理解啓発授業は行われているが、授業を展開する学級の雰囲気や学級担任の学級経営の方針等を十分に理解した上で、理解啓発授業の組み立てを考える必要がある。

6. 「ことばの教室」の地域における幅広い連携

長橋（2006）は、吃音の状態そのものよりも子どもの抱える課題に目を向け、精神的なリラックス、卑屈さや被害者意識の払拭、自分自身の見つめ直し、吃音の理解、人を信頼する気持ち、等を中心に4年間の指導を行い、子どもが心から楽しんでいる様子を見て、母親の子どもに対する見方や吃音のとらえ方、ことばの教室の指導の進め方に関する受け止め方が変化したことを報告している。在籍学級だけでなく、保護者との連携の必要性を報告しているものである。

井元（2004）は、「ことばの教室」が、地域の援助資源の一つとしてできることとして、学級担任と本児の実態を共通理解し、在籍校・通級担当者・保護者・医療機関と連携を取って指導を進めた経緯を報告している。また桑田ら（2004）は、吃音指導の在り方について事例報告だけではなく、ことばの教室でできることを概括し、早期からの支援と学童期の支援や思春期で吃音者が求めている支援について具体例も交えながら提案している。大島（2005）は、連携があってはじめて通級指導教室の運営ができることとして、幼児ことばの教室、通常の学級担任、家庭、県の難言組織、地域の養護学校、医療機関、行政機関等との連携の取組について報告している。藤原（2005）は、「ことばの教室」の実践として、保護者・在籍学級・養護学校・医療機関との連携の実際と今後の連携の在り方について報告している。また、皆川ら（2000）は、幼稚園・保育園、医療機関、保護者と通級指導教室が連携し、共に考え支えている事例を紹介している。

地域の状況にもよるが、「ことばの教室」が地域の一つの資源であるという考えのもと、子どもが関わっている関係機関と連携したり、子どもを取り巻く人の意識の変化を促したりするような支援を進める取組も、通級指導教室の指導の延長線上で行われている。

7. まとめ

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会大会等の要項に掲載されている実践発表、日本特殊教育学会発表論文、コミュニケーション障害学・聴覚言語障害・大学紀要等に掲載されている論文等から通常の学級を視野に入れた言語障害教育の研究や実践についての動向を概観した。吃音のある子どもの通常の学級における配慮に関する調査研究がいくつか見られた以外は、通常の学級での具体的な指導・支援や連携の具体的な内容に踏み込んだ発表は見られなかった。しかし、発表がないことは、通級指導教室の担当者が、通級児の通常の学級での生活を全く考えていないという訳ではない。子どもの自信や意欲を高める指導は、在籍している学級での生活にも大きく影響を与える。また、通常の学級担任が通級している子どもの実態や指導内容の理解を深めるために、「ことばの教室」の授業公開を行ったり、通常の学級において障害理解啓発授業を行ったりしていた。これらは、子どもの周囲にいる人たちの言語障害に対する理解を深め、それは通級している子どもが在籍している学級で生活しやすくなることにつながっている。

このように考えると、通常の学級での具体的な指導・支援や連携の具体的な内容をテーマにした報告は見られなかったが、通級指導教室の担当者は子どもへの指導・支援を行いつつ、子どもが在籍している学級、さらには子どもが生活している地域に向けて情報を発信していると考えられる。

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, 1, 55-57.
- 畔上恭彦 (2011). 特別支援教育における地方公共団体・学校・課程・言語聴覚士の連携. コミュニケーション障害学 28, 2, 116-127.
- 藤原裕子 (2005). 心をつないで咲かせよう、ことばの花ーコミュニケーションの力を育てる連携の在り方ー. 第 34 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (宮崎大会) 要項, 78-81.
- 廣寫忍・板倉寿明 (2003). 吃音児の学校生活の現状と問題点ー学級担任の吃音児への対応についてー. 日本特殊教育学会第 41 回大会発表論文集, 244.
- 井元登貴男 (2004). 地域の援助資源の一つとしてー今、できることー. 第 33 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (近畿大会) 要項, 66-69.
- 金津悦子 (2001). 在籍学級担任から見る子どもの暮らしと連携. 第 30 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) 要項, 77-80.
- 片岡一公 (2005). 吃音のある子どもに対する支援の在り方を考える. 第 34 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (宮崎大会) 要項, 28-31.
- 川名富美子 (2007). 思いが話せず「わすれました」と話を終える A 児への指導. 第 36 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, 63-66.
- 菊池国浩 (2008). 自信を持ち始めた E さんー国語・算数の指導ー. 第 37 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (岩手大会) 要項, 82-85.
- 小林宏明 (2004). 吃音をもつ児童・生徒の支援に関する実態調査ー学級担任による支援の実態と要望を中心にー. 金沢大学教育学部紀要 (教育科学編), 53, 219-233.
- 児嶋和子・小山照代・遠山鈴子・松村玲子・杉村みどり・本秀裕美・川上綾子 (2002). 設置校内に向けた理解啓発授業ー低・中・高学年別にー. 第 31 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) 要項, 77-78.
- 久保山茂樹・豊田弘巳 (2002). 通級指導教室と通常の学級との協働による「総合的な学習の時間」の展開. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 29, 43-54.
- 久保山茂樹 (2009). 友だちをわかろうとすること、自分を知ろうとすること. 平成 18～20 年度科研費研究 (C) 研究報告書, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 桑田省吾・山田公美子 (2004). いま求められる教育的な支援とは何か? 第 33 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (近畿大会) 要項, 46-53.
- 見上昌睦・森永和代 (2006). 吃音者の学校教育期における吃音の変動と通常の学級の教師に対する配慮・支援の要望. 聴覚言語障害 34, 61-81.
- 見上昌睦 (2008). 吃音児に対する通常の学級の教師, 保育所の保育士による配慮および支援. コミュニケーション障害学 25, 2, 156-163.
- 皆川育代・鶴川潤子・小池悦子・橘田良子 (2000). みんなで育てよう 心が通い合う子どものことばーよりよい連携を求めてー. 第 29 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (山形大会) 要項, 86-87.
- 宮下恵子 (2006). 伝えあう心とことばを育む指導. 第 35 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (岐阜大会) 要項, 45-48.

- 長橋晶代 (2006). I 児と関わる中で. 第 35 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (岐阜大会) 要項, 39-42.
- 長嶺美智代・藤野和子・田代智代子・利重典子 (2010). 担任との連携の取り組みー担任への授業公開の実践ー. 平成 22 年度研究集録第 40 号, 山口県特別支援教育研究連盟難聴・言語障害教育研究部, 123-126.
- 野村圭子 (2009). 吃音と向き合ってーA 児との歩みー 第 38 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (山口大会) 要項, 50-53.
- 大島哲也 (2005). 連携があってはじめて通級指導教室の運営ができる. 第 34 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (宮崎大会) 要項, 74-77.
- 坂口幸子 (2006). 心とことばの開放をめざしてー鼻咽腔構音の子どもの指導を通してー. 第 35 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (岐阜大会) 要項, 29-32.
- 佐藤雅次 (2009). 吃音のある子どもとその保護者を支えるためにー自分を見つめる目と、保護者のまなざし、そして支える担当者の目ー. 第 38 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (山口大会) 要項, 42-45.
- 田中真由美 (2005). 一人一人の教育的ニーズに応じた吃音のある児童への指導・支援の在り方. 第 34 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (宮崎大会) 要項, 24-27.
- 豊嶋瑞穂 (2004). 学童期吃音児の効果的な指導のあり方ー「ことばの教室」における吃音の改善要因の分析ー. 日本特殊教育学会第 42 回大会発表論文集, 591.
- 豊田弘巳・三浦八重美・久保山茂樹 (2001). 通常の学級に対する発信から協働へー「やさしさってなんだろうな？」の試みー. 第 30 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) 要項, 73-76.
- 綱島園子 (2008). 「できない」が口癖だった構音障害のある A さんとの歩みー意欲的に活動するようになるまでの 2 年間ー. 第 37 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (岩手大会) 要項, 46-49.
- 和田裕希子 (2008). 吃音と向き合えるようになるための支援について. 第 37 回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会 (岩手大会) 要項, 62-65.
- 吉田麻衣 (2011). ことばの教室の目指すもの: 教育における言語指導のあり方. コミュニケーション障害学 28, 2, 93-99.
- 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会 (2006). きこえとことば 研修テキスト. 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会, 51-57.

Ⅱ 通常の学級と通級指導教室の連携の実態

1. 目的

通級指導教室に通う子どもに関して、在籍する通常の学級と通級指導教室とが連携することの重要性は様々に指摘されている。また、通級指導教室の担当者は校内の支援体制の中での役割も期待されている。そこで、本稿は、通常の学級と通級指導教室との連携の実態について、全国調査の結果から全体的な傾向を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 資料

『平成 23 年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査』（平成 23 年度国立特殊教育総合研究所調査研究として実施）のうち、通常の学級と通級指導教室の連携に関する設問（調査項目 C-2）への回答を資料とした。

(2) 調査の概要

調査の対象は全国の難聴特別支援学級、言語障害特別支援学級、通級指導教室（難聴）、通級指導教室（言語障害）を設置する小・中学校及び難聴・言語障害のある幼児を指導する機関 2,305 であった。これらの学校及び機関に対して、2011 年 8 月に直接調査用紙を郵送し、直接返信するよう依頼した。調査全体の集計と分析は進行中であるが、ここでは、2011 年 12 月までにデータ入力完了した 1,374 を資料とした。

1,374 のうち、言語障害通級指導教室のみを設置する小学校 693 校を分析対象とした。この 693 校の他に、難聴特別支援学級や難聴通級指導教室を併設する言語障害通級指導教室設置校 161 校があったが、回答内容に難聴に関するものが含まれてしまい、本研究の趣旨をはずれるため、分析対象としていない。

3. 結果

(1) 通級指導教室における指導に関する連携について

ここでは、設問『難言学級や教室における指導に関する連携のうち行っているものすべてに○印をつけて下さい。』の結果を示す。この設問は、通級指導教室の担当者と通級児の在籍学級の担任とが、どのような方法で連携をしているかを問うものである。「その他」を含む 8 選択肢から複数回答可として回答を求め、「その他」には具体例の記述を求めた。

分析対象 693 校のうち、どの選択肢にも回答がないものが 18 校あったが、残りの 675 校（97.4%）の通級指導教室は何らかの方法で通級児の在籍学級担任と連携していた。

各選択肢への回答率（回答数/693）を図 1 に示した。回答が多かった順に、『電話』『指導報告書等を通常の学級に渡す』『通常の学級の授業や行事を参観する』『連絡帳』であった。これらの選択肢には 70%前後に回答があり、連携の方法として広く行われていることがわかった。また、回答率は低いものの『通常の学級の担任に授業参観してもらう』や『通常の学級の担任に学級や教室の行事を参観してもらう』にも回答があることから、通常の学級の担任が通級指導教室に出向く形の連携が行われていることも明らかになった。

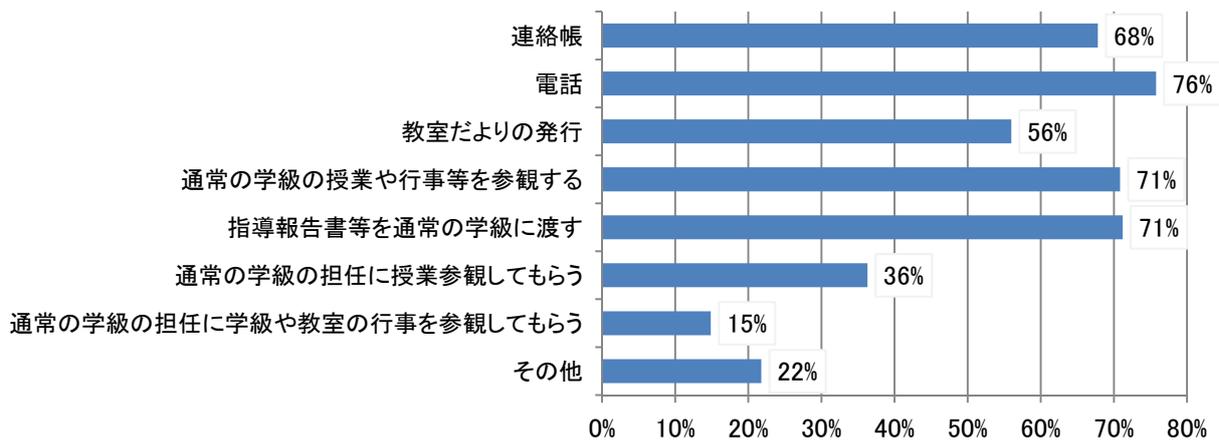


図1 通級指導教室における指導に関する連携について

「その他」には183の回答があり、そのうち139に具体例が記述されていた。このうち14が選択肢1から選択肢7に該当する内容の回答であった。残りの125について回答を内容別に整理すると以下のものであった。

・学級担任と直接話す機会等についての回答

- (例) ・自校の先生方とは、指導の方向について適宜連絡を取り合っている
- ・担任連絡会を実施し、アンケートを元に情報交換を行っている
 - ・担任と面談するため、各学校へ行っている(7月)
 - ・担任に教室に来てもらい情報交換する
 - ・担任、保護者と三者面談をする

・学級担任との連携方法についての回答

- (例) ・メール ・言語独自でノートを作ってみてもらっている

これらから、通級指導教室の担当者は、在籍学級の担任と直接会って話すことを大切にしていることがわかる。また、いわゆる他校通級の場合には『独自のノート』『メール』などの方法も活用されていた。

(2) 通常の学級における学習や生活に関する連携について

ここでは、設問『通常の学級における学習や生活に関する連携について、行っているものすべてに○印をつけ、具体例を記入してください。』の結果を示す。この設問は、特に通常の学級における連携として、通級指導教室の担当者がどのような内容のことをしているかを問うものである。「その他」を含む6選択肢から複数回答可として回答を求め、それぞれに具体例の記述を求めた。

分析対象693校のうち、どの選択肢にも回答がないものが43校あったが、残りの650校(93.8%)の通級指導教室は、通常の学級における連携として何らかの活動をしていた。

各選択肢への回答率(回答数/693)を図2に示した。回答が多かった順に『通常の学級の担任から、指導対象児について相談を受ける』『通常の学級の担任から、指導対象児以外の児童・生徒について相談を受ける』であった。通級指導教室担当者が、通級児だけではなく通級児以外の子どもについて相談を受けていることがわかる。また、これらに比べると回答率は低い『通常の学級の授業に参加し、指導対象児への個別的な支援を行う』『通常の学級の授業に参加し、指導対象児以外の児童・生徒への個別的な支援を行う』への回答も見られることから、通級指導教室担当者が通常の学級の授業に参加するという連

携も行われていることがわかった。以下に各選択肢に記述された具体例について示す。

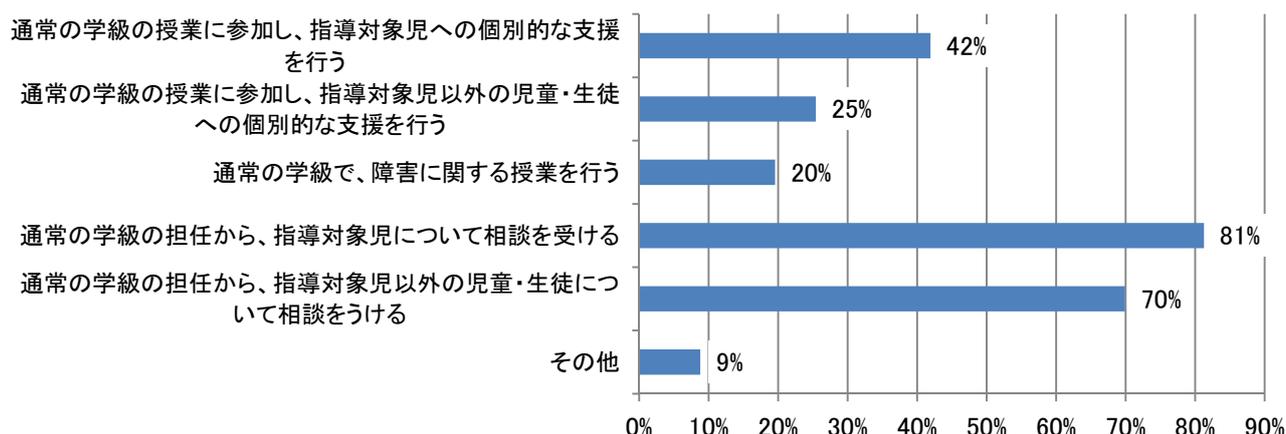


図2 通常の学級における学習や生活に関する連携

①「通常の学級の授業に参加し、指導対象児への個別の支援を行う」の具体例

この選択肢への回答は275あり、そのうち218に具体例が記入されていた。回答を内容別に整理すると以下のようであった。

・支援を行う教科名を回答したもの

- (例)・通常の学級の国語と算数に週2～3時間入り個別指導にあたっている
- ・図工や書写の時間に指導対象児の支援を行った
 - ・実技教科を中心とした支援

・具体的な支援内容を回答したもの

- (例)・国語の読みが苦手なため、漢字にふりがなをふったり、文章を線で区切ったりするなどの個別支援を行っている
- ・授業に気持ちを向かせるための声かけや学習支援など
 - ・定規の使い方、ノートのとり方等

・通級による指導との関連性について回答したもの

- (例)・教科指導でどのような困り方をしているか具体的に把握するためにもクラスに入り担任の補佐をする
- ・通級での指導が生かされているか確認する時でもある
 - ・参観し児童の実態を把握し、個別の指導に生かす

②「通常の学級の授業に参加し、指導対象児以外の児童・生徒への個別の支援を行う」の具体例

この選択肢への回答は177あり、そのうち137に具体例が記入されていた。回答を内容別に整理すると以下のようであった。

・支援を行う教科名を回答したもの

- (例)・算数・国語の時間にT2として参加

・具体的な支援内容を回答したもの

- (例)・授業に集中できない、さわいでしまう子どもへの個別支援
- ・グループ学習等でてまどったり、理解が遅い子の支援をしている
 - ・行事前などは視覚支援の示し方などを一緒に考える

- ・他の子をほめることで、対象児の意欲につながることもある
- ・指導対象児（通級児）への支援の際に学級内の他児も支援すると回答したもの
 - (例)・対象児への個別的支援を行いながら、他の児童へも個別指導を行う
 - ・対象児への支援の妨げにならない程度にそれ以外の児童に支援をする
 - ・学級内の他の子に対してもできる範囲で支援をしている。そのほうが通級児に対する支援が目立たず行える良さもある
- ・校内支援体制として行っていると回答したもの
 - (例)・校内支援という形で主に1・2年生でT2的なかわりを持っている
 - ・校内委員会の話し合いにもとづいて支援を行っている
 - ・特別支援コーディネーターとして授業を参観し、校内支援対象児への授業中のサポートを行っている

③「通常の学級で、障害に関する授業を行う」の具体例

この選択肢への回答は104あり、そのうち93に具体例が記入されていた。回答を内容別に整理すると以下のものであった。

- ・ことばの教室について紹介したり、理解を促す内容を回答したもの
 - (例)・1年生の学校探検の場で、ことばの教室の体験授業実施
 - ・全児童に学年ごとに「ことばの教室紹介」の時間を4・5月中に実施
 - ・児童が通級しやすいように、20分程度クラスの子どもたちに障がい理解やことばの教室について話をさせて頂く
- ・通級児について理解を促す内容を回答したもの
 - (例)・吃音のある子どもがことばの教室で作成した紙芝居を披露し、その後、担当者が吃音の理解に関する授業を行った
 - ・体験を通して通級児の不器用さを理解してもらう
 - ・絵本を使って、本人の気持ちやどう接したらよいかを話した
 - ・保護者や担任と相談して対象児童にどのように接すればよいか、一人一人の個性について等授業を行った
- ・障害全般に対する理解を促す内容を回答したもの
 - (例)・道徳や特別活動で障害理解授業について取り組む
 - ・1学期の始業式の日、障害について気をつけてほしいこと、協力してほしいことを話す
 - ・4年生の福祉教育の中で要望されたことを中心にして授業した
- ・お互いを大切にするものの理解を促す内容を回答したもの
 - (例)・吃音を直接取り上げないが、生き方、心の持ち方、友だちの長所について話す
 - ・ゲストティーチャーを招いて「みんなちがって、みんないい」という内容の授業をしていただいた

④「通常の学級の担任から指導対象児について相談を受ける」の具体例

この選択肢への回答は570あり、そのうち447に具体例が記入されていた。回答を内容別に整理すると以下のものであった。

- ・通級児の言語障害そのものへの対応についての内容を回答したもの
 - (例)・発音の誤りについて通常の学級でも注意して直させた方が良いか

- ・吃音の子どもが発表する時にことばが出てこない、どのように対応すると良いか
- ・発音がはっきりしないことや文字の読みがうまくできないことについて
- ・ **通級児の通常の学級における学習や生活についての内容を回答したもの**
 - (例) ・発音が変だと友だちから指摘されてしまった
 - ・通級することに対して他の子どもたちにどう理解させるか
 - ・授業中の態度についてや友だちとのコミュニケーションが苦手なこと
 - ・学級で起きたトラブルや学習の遅れなどについて、一緒に対応を考える
 - ・担当児童の困った場面を聞き、対応策や原因について共に考える
 - ・学級と教室で表れの違う子どもの実態を出し合い、良い支援方法を共にさぐる
- ・ **学級担任と通級担当者との連携方法について回答したもの**
 - (例) ・通常の学級での様子やことばの教室での様子を時々伝え合い児童理解に役立っている
 - ・指導報告書配付の際に直接面談を行い、話を聞く
 - ・TT支援や個別の指導計画作成
 - ・長期休業中に児童のテストやノートを持ってきてもらい学習の方法などについて話し合う
- ・ **通級児の保護者とのかかわりについて回答したもの**
 - (例) ・児童の様子について、保護者へどのように説明したらよいか
 - ・吃音児の母親へのカウンセリングについて
 - ・検査をして、その結果を学級担任と一緒に保護者に伝える

⑤「通常の学級の担任から指導対象児以外の児童・生徒について相談を受ける」の具体例

この選択肢への回答は494あり、そのうち384に具体例が記入されていた。回答を内容別に整理すると以下のものであった。

- ・ **通級の必要性に関する相談について回答したもの**
 - (例) ・発音に誤りがある子について通級をすすめたい。学校へ様子を見に来て欲しい
 - ・ひらがなが覚えられない児童や発音の気になる児童がいるが、通級を勧める必要のある児童かどうか
- ・ **通常の学級でできる支援について回答したもの**
 - (例) ・「発音が気になる子がいるが、どのように指導をすればいいか」と相談を受け、舌の使い方等のアドバイスをする
 - ・特殊音節、漢字学習、かけ算等の指導、感情のコントロール等についての相談をうける
 - ・友だちとの交流や学習、トラブルへの対応
- ・ **言語障害児以外の支援の必要な子どもへの対応について回答したもの**
 - (例) ・サポート会議で話し合い必要に応じて校内委員会を持ち、保護者懇談や発達検査をする
 - ・児童の様子や保護者からの情報を話し合ったり、校内委員会で対応について検討したりしている

- ・発達障害の児童の指導方法等についての相談が多く、親や本人への対応について話し合う

- ・保護者との相談の在り方について回答したもの

- (例)・ことばの教室への通級を保護者に勧めるか否かや障害受容について

- ・コーディネーターとして相談を受け、保護者との教育相談にいっしょに参加

- ・保護者の同意のもと、個別検査を行ったり、保護者をまじえたチーム会を開く

⑥「その他」への具体例

この選択肢への回答は 59 あり、そのうち 57 に具体例が記入されていた。そのうち 32 は選択肢 1 から選択肢 5 に該当する内容が書かれていた。残りの 25 について回答を内容別に整理すると以下のものであった。

- ・職員会議や校内研修等における職員への啓発活動について回答したもの

- (例)・職員会議(月例)に特別支援関係の情報や通常学級の授業に使えるような資料を毎月提案している

- ・夏休みの研修で、ことばの教室での指導について 読む、書く等について通常学級で使える教材等の紹介

- ・校内研修会で通級児について事例を出し、子どもの理解を深める

- ・校内支援体制における役割について回答したもの

- (例)・校内支援委員会を毎月行い具体的な指導や校内体制について話し合う

- ・気になる子の個別支援(抽出)、WISCⅢ等の実施、保護者との教育相談

- ・低学年(1、2年)の特殊音節スクリーニングをこの数年行っている

- ・その他の校内での連携について回答したもの

- (例)・通常の学級の授業を主となっていない、担任が個別支援を行なう

- ・清掃 毎日(トイレ、玄関)

4. 考察

本稿では、通常の学級と通級指導教室の連携について、全国調査における言語障害通級指導教室を設置する 693 の小学校の回答を分析した。全体を見ると、通級児が在籍する通常の学級の担任と何らかの連携をしている通級指導教室が 97.4%、また、在籍学級を含め通常の学級において何らかの活動をして連携している通級指導教室が 93.8%と、いずれも高い割合であった。通級指導教室は積極的に通常の学級との連携を実施していると言える。

連携の方法は、電話や連絡帳、メールなど様々であるが、授業参観をしたり、指導報告書を渡すなど、両者が直接会って話すことも多く回答されていた。また、通常の学級の担任が通級指導教室を訪問する機会を設けていた。

通級指導教室担当者は通級児だけでなく、通級児以外の子どもについて相談を受けたり、支援をしており、校内支援体制において役割を持つことが期待されていた。通級児に関しては、通常の学級における教科学習のつまずきに対して直接、支援をしている担当者がいた。同時に、通常の学級での子どもの様子を知り、それを通級指導教室での指導に役立てたいという目的で通常の学級に入っている担当者も見られた。

以上から、通級指導教室が、通級による指導だけで完結することなく、通級児の学習や生活を全体的に支援することを意識して連携をしていることが明らかになった。

Ⅲ 通常の学級担任が実施しやすい配慮について

1. はじめに

言語障害のある子どもが通常の学級において、障害特性による困難さ、暮らしにくさを軽減し、円滑な生活を送るためには、学級担任による障害特性を踏まえたその子どもへの適切な配慮がなされることが重要である。そのためには、通級指導教室等の言語障害教育担当者が通常の学級担任と連携し、言語障害についての基礎的な事項や、必要な配慮等について情報提供していく必要がある。その際、学級の子どもたち全体に対して各教科をはじめ様々な指導を担う通常の学級担任にとって、負担が少なく、実施可能な配慮事項、方法を提案していくことが肝要であろう。

そこで、通常の学級担任が、言語障害のある子どもへの配慮に関して、どのような事項を実施しやすいと感じているのか、通常の学級担任を対象とする調査を行った。ここでは、その結果をもとに、通常の学級担任が負担なく実施できる配慮について検討・報告する。なお調査の詳細は巻末の資料Ⅰを参照されたい。

2. 調査の概要

(1) 配慮項目の収集

通常の学級における言語障害のある子どもへの配慮に関する文献を検討し、具体的な配慮項目を110項目収集した。これを要約し、構音障害のある子どもへの配慮25項目、吃音のある子どもへの配慮26項目、言語発達の遅れのある子どもへの配慮29項目の合計80項目の配慮事項を抽出した。

(2) 質問紙の作成

文献からの収集・検討により抽出した上記80項目を用い、言語障害のある子どもに対して通常の学級担任が行う配慮としてどの程度必要と考えるかについて、言語障害教育担当者を対象として調査した。その結果から配慮の必要があることが明示された項目を残し、他を除外して、構音障害のある子ども、吃音のある子ども、言語発達の遅れのある子どもごとに各20項目からなる、通常の学級担任にとっての配慮の実施しやすさを問う質問紙を作成した。

(3) 配慮の実施しやすさに関する調査の実施

上記の手続きで作成した質問紙を用い、通常の学級担任を対象として、担任としての配慮の実施しやすさを四件法で問う調査を行った。534名分の回答を分析し、通常の学級担任が負担なく実施できる配慮について整理、検討した。

3. 構音障害のある子どもへの配慮事項

(1) 通常の学級担任が実施しやすい配慮

構音障害のある子どもへの配慮として、通常の学級担任が実施しやすいと考える配慮は下記の通りであった。

- ・「話し方をからかうことは許さない」等、学級全体に毅然とした態度で伝える
- ・子どもの得意なことをみつけてほめ、自信を失わないよう配慮する

- ・子どもの発音が伝わりづらいときは、教師が正しい発音で復唱し、学級全体に伝わるようにする
- ・発音の誤りがあるために抱えがちな不安感をやわらげるため、子どもの話をよく聞き、気持ちを受けとめる
- ・学級で係の仕事を分担するとき、話すことが苦手でもできる係につけるよう配慮する
- ・子どもの前で話すときは、ゆっくり、はっきりことばを言う
- ・子どもの発音の誤りに気づいても言い直しをさせず、話の内容や、話したい気持ちを大事にして関わる
- ・これまでに発音がどのように変化してきたか、また対応のしかたについて、保護者から情報を得る
- ・子どもの発音の誤りに気づいても指摘せず、正しい発音で復唱して聞かせる
- ・専門家に検査してもらい、その結果を聞いて、担任としてどのようなことができるのかともに考える
- ・子どもが発音の誤りを気にして発表を躊躇するときは、グーやチョキで答えることを促すなど、発表方法を工夫する

以上から、気持ちを受け止める、不安感をやわらげる、自信をもたせる等の子どもの心理的な安定に関わる配慮、からかうことを許さない等の学級全体の雰囲気に関わる配慮、ゆっくりはっきり言う、発音の誤りを指摘しない等の子どもとの会話や発言時に行う配慮、保護者から情報を得ること等が、通常の学級担任にとって実施しやすいと意識されていることが分かる。

（２）通常の学級担任が実施しにくい配慮

構音障害のある子どもへの配慮として、通常の学級担任が実施しにくいと考える配慮は下記の通りであった。

- ・発音の誤りがあっても困らないよう、コミュニケーションボードを用意する
- ・発音の誤りに詳しい人を招き、発音について学級全体に分かりやすく説明する機会を設ける
- ・発音を誤る子どもに、正しい発音と誤った発音を聞き分けるための指導をする

以上から、発音についての指導等の専門性が必要となる配慮や、発音の誤りに詳しい人等の専門家との連携及びそれによる理解啓発等に関する事項は、通常の学級担任にとって実施しにくいと意識されていることが分かる。

４．吃音のある子どもへの配慮事項

（１）通常の学級担任が実施しやすい配慮

吃音のある子どもへの配慮として、通常の学級担任が実施しやすいと考える配慮は下記の通りであった。

- ・「話し方をからかうことは許さない」等、学級全体に毅然とした態度で伝える
- ・子どもの得意なところをみつけてほめ、自信を失わないよう配慮する
- ・ことばが繰り返したり詰まったりすることにこだわらず、子どもの話の中身をじっくりとよく聞く
- ・子どもの発音が伝わりづらいときは、教師が意図を汲み取って繰り返し、本人の言いた

いことが学級全体に伝わるようにする

- ・子どもの前で話すときは、子どもの表情を見ながらゆったりとした気持ちで話す
- ・吃音のある人は約 100 人に一人おり、話し方に悩んでいるのはその子だけではないことを伝える
- ・学級で係の仕事を分担するとき、話すことが苦手でもできる係につけるよう配慮する
- ・吃音のため音読でことばが出てこないとき、教師や友達がさりげなく声をそろえて読む
- ・順番に指名されるのと、いきなり指名されるのではどちらのほうが気が楽か、子どもと話し合う
- ・これまでに吃音がどのように変化してきたか、また対応のしかたについて、保護者から情報を得る
- ・日頃から吃音のある子どもの様子をよく観察し、どんなとき詰まりやすく、どんなとき話しやすいか把握する
- ・子どもが吃音を気にして発表を躊躇するときは、グーやチョキで答えを示す等発表方法を工夫する
- ・事前に一緒に練習し、子どもが吃音を気にせず音読できそうなときに、指名する

以上から、構音障害のある子どもへの配慮と同様に、吃音の症状にとらわれず話の中身をじっくり聞く、得意なところをほめる等の子どもの心理的な安定に関わる配慮や、からかうことを許さない等の学級全体の雰囲気に関わる配慮は、実施しやすいと意識されていることが分かる。また、音読や発言時における配慮が実施しやすい事項として多く挙げられていることが分かる。子どもの吃音の状態の観察等も実施しやすいと意識されている。

(2) 通常の学級担任が実施しにくい配慮

吃音のある子どもへの配慮として、通常の学級担任が実施しにくいと考える配慮は下記の 1 項目であった。

- ・吃音に詳しい人を招き、吃音について学級全体に分かりやすく説明してもらう
- 構音障害のある子どもへの配慮と同様、吃音に詳しい人等の専門家との連携及びそれによる理解啓発等に関わる事項は実施しにくいと意識されている。ただし、構音障害のある子どもへの配慮に比較して、実施しにくいと評定される項目は少なかった。

5. 言語発達の遅れがある子どもへの配慮事項

(1) 通常の学級担任が実施しやすい配慮

言語発達の遅れのある子どもへの配慮として、通常の学級担任が実施しやすいと考える配慮は下記の通りであった。

- ・「話し方をからかうことは許さない」等、学級全体に毅然とした態度で伝える
- ・子どもの発言が伝わりづらいときは、教師がことばを補って繰り返し、学級全体に伝わるようにする
- ・「いつ」「どこで」「誰と」など具体的に質問しながら、子どもの話を聞く
- ・子どもの得意なことをみつけてほめ、自信を失わないよう配慮する
- ・子どもの話が伝わりづらくても、話の内容や、話したい気持ちを大事にして関わる
- ・要点を繰り返したり、足りないことばを補ったりしながら、子どもの話を聞く
- ・子どもの前で話すときは、ゆっくり、はっきり、具体的に、短い文で話す

- ・学級で係の仕事を分担するとき、話すことが苦手でもできる係につけるよう配慮する
- ・日頃からことばの遅れがある子どもの様子をよく観察し、どんなことに興味を持ち、どんな内容なら話しやすいか把握する
- ・これまでに子どものことばの状態がどのように変化してきたか、また対応のしかたについて、保護者から情報を得る
- ・ことばが足りなくても言いたいことを伝えられるよう、身振りや絵を柔軟に使う
- ・話の見通しを持たせるため、あらかじめ要点を伝える
- ・話の内容を理解できたかどうか、身振りで表現させたり、質問したりして確認する

以上から、構音障害や吃音のある子どもへの配慮と同様に、話したい気持ちを大事にして関わる、得意なことをほめる等の子どもの心理的な安定に関わる配慮や、からかうことは許さない等の学級全体の雰囲気に関わる配慮は、実施しやすいと意識されていることが分かる。また、話す前に要点を伝える、足りないことばを補って聞く等の話の内容理解に関わる配慮や、子どもの興味・関心の観察、保護者から情報を得ることも実施しやすいと意識されていることが分かる。

(2) 通常の学級担任が実施しにくい配慮

言語発達の遅れのある子どもへの配慮として、通常の学級担任が実施しにくいとする項目は見られなかった。

6. 考察

言語障害のある子どもへの通常の学級担任が実施しやすい配慮として、言語症状にとらわれず子どもの話をじっくり聞くこと、得意な面を認め自信を育てること、発話に対する不安感をやわらげること等、子どもの心理的な安定に関わる配慮事項が数多く挙げられた。このことから、子どもの安心感を育て、自己肯定感を支える配慮は、構音障害、吃音、言語発達の遅れを問わず、学級担任にとって実施しやすいことが示された。子どもの心理的な安定に関わる配慮事項は、言語障害の有無にかかわらず、通常の学級に在籍する全ての子どもに重要な配慮と考えられ、言語障害教育が実践的に蓄積してきた知見の中でも、通常の教育に受け入れられやすく、広く発信していくべき事項と考えられる。

また、構音障害、吃音、言語発達の遅れのそれぞれに、学級担任にとって実施しやすい配慮に特徴があることが分かった。

構音障害のある子どもへの配慮に関しては、通常の学級担任に実施しやすいとされる配慮事項が吃音や言語発達の遅れのある子どもへの配慮に比較してやや少なく、言語障害教育担当者の専門性や果たす役割がより大きいことが示された。吃音のある子どもへの配慮では、発言時の不安を軽減する配慮や、斉読等、言語障害教育担当者の専門性に基づく情報提供による配慮が、通常の学級担任にとって実施可能であることが示された。言語発達の遅れがある子どもへの配慮では、話の内容を理解できたかどうか確認する、まず要点を先に話すといった、教科学習の理解に直接関わる事項が実施しやすい配慮と意識されていた。通常の学級担任は、様々な子どもに対し、各教科等の指導において少しでも理解しやすいよう日頃から発問の工夫を重ねていると考えられ、言語発達に遅れのある子どもに対する配慮は、その工夫と重ねて考えられる事項が多いことにもよるだろう。

通常の学級担任が実施しにくいと意識している配慮は、言語症状に対する対応や指導等、

言語障害に関する専門性を必要とする事項、専門家との連携、それによる理解啓発等に関する事項であることがわかった。言語症状に対する指導等は、言語障害教育担当者が専門性をもって実施することであり、言語障害教育担当者は自身の専門性を高めることに力を注ぎつつ、通常の学級担任との連携を図り、両者が実施すること、それぞれの役割を確認し合い、状況に応じて、言語障害教育担当者の専門性を通常の学級担任に活用されやすい形で提供することが必要であろう。

一方で、調査の結果は通常の学級担任にとって専門家との連携が実施しにくいことを示している。この点を踏まえれば、言語障害教育担当者には、通常の学級担任にとって、より身近な存在となるよう努力することが求められるとともに、通常の学級担任と言語障害教育担当者の組織的な連携体制の強化を図ることも重要であろう。

IV 言語障害のある子どもが通常の学級で感じる困難さ

1. はじめに

通級指導教室の指導では、子どもがその多くの時間を過ごす、通常の学級での生活や学習がより円滑に進められることを目指した指導や支援を行っている。

その内容には、構音に関する指導、語音の流暢性に関する指導、言語の基礎的事項に関する指導など、言語障害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服を目的とする指導、言語障害に関わる学習の困難さに応じて教科の内容を補充する指導、必要に応じてその基礎的事項をより手厚く行うなどの指導がある。

これらの指導は、個々の子どもの言語障害の状況と通常の学級での生活や学習などの状況などの実態と、個々の子どもやその保護者の願いや希望などを踏まえ、計画的に実施されるべきものである。

教室での指導や支援を計画するためには、まずは、言語障害のある子どもが通常の学級で直面している困難さについての把握が必要であろう。それらが子どもの言語障害に起因するかどうかの見極めは必ずしも容易ではない。例えば、学校生活が、教師や他の子どもなど周囲他者との相互関係の中で営まれていること、また、各教科の学習は主として言語を通して培われていることなど、言語は、子どもの生活や学習に直接に関わっている。一方で、これら子どもの生活や学習を支えているのは言語だけではない。家庭や学級集団、教師など子どもを取り巻く周囲環境の状況、子ども自身の性格、諸能力などを含めた子ども個人に内在する特性なども言語障害と相互に絡み合いながら、その時のその場における子どもの状態像を描き出している。

子どもの直面している困難さがどのような背景に起因するかの見極めをしながら、通級指導教室でできること、行うべきこと、通常の学級でできること、行うべきことなどを整理・検討し、また、それぞれの指導や支援などの働きかけがより効果的に機能するための手立てを検討する必要があるだろう。

2. 子どもが感じる困難さの把握

本研究では、言語障害のある子どもの通常の学級における指導・支援について、通常の学級と通級指導教室との連携の在り方を課題としたが、研究を進めるにあたり、言語障害のある子どもが通常の学級でどのような困難さに直面しているかを大括りで把握したいと考えた。

ここでは、研究協力者である通級担当者7名から得た情報を基に、子どもが通常の学級で直面している困難さについて整理することとした。

(1) 情報の収集と整理

通級担当者から、担当する子どもの通常の学級での様子について、子どもとの話し合いの場面等の平素の指導を通して得られた情報をうかがい、その情報を研究分担者がどのような子どもがどのような困難さを感じているかを観点に整理した。

(2) 子どもが通常の学級で感じる困難さ

言語障害のある子どもが通常の学級で感じる困難さは、全体として、ことば、コミュニケーション、人間関係、学習、生活に関する事項に整理される。以下に子どもの言語障害

のタイプ（構音障害、吃音、言語発達の遅れなど）毎に、その主な事項を列挙した。

① 構音障害

- ・ことばをまねされてからかわれること
- ・ことばのことで悪口を言われること
- ・ことばのことが変だと指摘されること
- ・担任にうまく言えないことばを言い直しさせられること
- ・ことばがうまくいえないこと
- ・しりとり遊びのときにうまくいえないことばで困ること
- ・友達にことばが分かりにくいと言われること
- ・言いたいことがうまく相手に伝わらないこと
- ・担任にことばがうまく伝わらずあきらめたこと
- ・口唇裂の手術の痕について悪口を言われたこと
- ・友達に、口唇裂の手術の痕について聞かれること
- ・友達とうまく話し合いができないこと
- ・勉強が分からないこと
- ・勉強がつまらないこと
- ・授業中に同じことをしていても自分だけ叱られること
- ・箸がうまく使えないこと
- ・漢字が覚えられないこと
- ・字を書くのが遅いこと
- ・踊りの振り付けが憶えられないこと
- ・作文がうまく書けないこと
- ・運動が苦手なこと
- ・濁音、拗音などの表記が難しいこと

構音障害のある子どもの困難さでは、構音障害があることで、言いたいことが相手にうまく伝わらないこと、そのために担任教師や友達とのやり取りがうまくできないことなど、コミュニケーションに関する事項、構音障害があることで、友達からことばへの違和感を指摘されたり、悪口を言われたり、からかわれたりすることなどの人間関係に関する事項、構音障害があることでことばが上手に言えないことなどの子ども自身が感じる不安全感、その他学習や生活に関する事項が挙げられる。

② 吃音

- ・吃音でことばが出てこないこと
- ・出したい音以外の音が出てしまうこと
- ・吃音でことばを繰り返したり、引き伸ばしたりすること
- ・吃音について悪口を言われること
- ・吃音のことばをまねされること
- ・吃音の話し方をする理由を聞かれること
- ・伝えたいことをうまくことばで話せないこと
- ・音読や発表の時にことばうまく出てこないこと
- ・授業に遅れた理由をうまく説明できないこと

- ・友達を呼ぶときに友達の名前がうまく言えないこと
- ・学校の勉強がよく分からないこと
- ・漢字が書けないこと
- ・掃除当番があること
- ・宿題が出ること
- ・リコーダーがうまく吹けないこと
- ・友達にからかわれること

吃音のある子どもの困難さでは、ことばが出てこないこと、伝えたいことをうまく話せないことなどの自分自身が感じる不全感、言いたいことを相手に伝えられないこと、伝わらないことなどのコミュニケーションに関する事項、話し方の特徴について質問されることが、話し方について悪口を言われたり、からかわれたりすることなどの人間関係に関する事項、その他学習や生活に関する事項が挙げられる。

③ 言語発達の遅れ、その他（構音障害、読み書き障害との重複）

- ・友達とおしゃべりができないこと
- ・先生や友達の言っている話がよく分からないこと
- ・言いたいこと伝えたいことをことばでうまく話せないこと
- ・言いたいこと伝えたいことが相手に伝わらないこと
- ・先生の説明がよく分からないこと
- ・ことばをよく間違えること
- ・文字を書くのが遅いこと
- ・黒板の字が早く写せないこと
- ・作文や日記がうまく書けないこと
- ・計算ができないこと
- ・習ったことを覚えられないこと
- ・漢字が書けないこと
- ・文字をよく読めないこと
- ・勉強がよく分からないこと
- ・教科書が読めないこと
- ・文字（仮名遣い）がよく分からないこと
- ・着替えに時間がかかること
- ・給食を食べるのが遅いこと
- ・よく忘れ物をする
- ・けなされたり、悪口を言われること
- ・頑張っているのに分かってもらえないこと
- ・友達が仲間に入れてくれないこと
- ・みんなと一緒に行動できないこと
- ・学校がおもしろくないこと
- ・学校へ行きたくないこと

言語発達の遅れのある子どもや構音障害、読み書き障害などが重複するその他の子どもの困難さは、伝えたいことをうまく話せないこと、話していることが相手にうまく伝わら

ないこと、先生や友達の話していることがよく分からないことなど、ことばの理解や表現に関することやコミュニケーションに関する事項、読み書きや計算などの学習に関わる事項、着替えや食事、持ち物の準備などの生活に関する事項、友達に悪口を言われること、友達が仲間に入れてくれないことなどの人間関係に関する事項、学校がおもしろくない、学校に行きたくないなどの学校での学習や生活への意欲に関する事項などが挙げられる。

3. 子どもが通常の学級で感じる困難さと支援

子どもが感じている困難さは、個々の言語障害の状況、言語障害についての子ども自身の受け止め方、また、学級の友達や在籍学級担任などの周囲環境とも関連して、個別的で、複雑で、多様な状態である。

同様な言語症状を示す子どもであっても、そのことを困難と感じる子どもと困難と感じていない子どもがいる。子どもの持ち前の性格・特性とともに、子どもを取り巻く教師や友達などの周囲環境との相互作用が関係している。

2001年にWHO（世界保健機関）が採択したICF（国際生活機能分類）によれば、人間の生活機能は「心身機能・身体構造」「活動」「参加」の3つの要素で構成され、それらの生活機能に支障がある状態を「障害」ととらえている。そして、生活機能と障害の状態は、健康状態や環境因子、個人因子等と相互に影響し合うものと説明され、構成要素間の相互作用によるものとしている。

こうした観点に立てば、子どもの言語障害は、子ども一人一人の言語機能（「心身機能・身体構造」、聞くことや話すことなどの「活動」、通常の学級での学習や活動への「参加」などの生活機能とともに、個々の子ども一人一人の持ち前の姿（得意なことや苦手なことなど）を「個人因子」とし、また、家庭や学級の在り方などを「環境因子」とするそれらの相互関係でとらえることが必要であろう。

通級担当者と通常の学級担任は、子どもの言語障害に関わり、子どもの生活機能を支える環境因子の一つとして相互に関連し合いながら、子どもがより充実した学校生活を送ることができるように働きかけていくことが必要であろう。

文献

小林宏明(2009). 学齢期吃音の指導・支援－ICFに基づいた評価プログラム－. 学苑社.
文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領解説.

第3章

通常の学級における学習・生活を円滑にするための 取組の実際

- I 通級児を通常の学級担任につなぐ取組
就学前後の時期における通常の学級との連携
- II 通級児の負担感軽減の取組
通級指導教室と在籍校が協働して行う支援
- III 通級児と通常の学級の子どもをつなぐ取組
吃音のある児童と在籍学級の子どもたちをつなぐ取組
- IV 通級指導教室や通級児のことを知ってもらう取組
理解啓発活動を通して

本章では、本研究の取組のうち、実践研究の成果を報告する。

本研究では言語障害のある子どもが通常の学級での学習や生活において直面している困難さを踏まえ、どのようにしたらその困難さ、暮らしにくさを軽減・払拭し、より円滑な学校生活を送ることができるのか、研究協力機関及び研究協力者と、研究代表者及び研究分担者の協働による四つの実践研究を行った。これらは通常の学級担任等と連携しながら通級担当者ができることという観点から、研究協力機関及び研究協力者の所属機関において計画的に取組、検討したものである。

I では、幼児ことばの教室が併置されている教室の特徴を生かし、幼児通級担当者、小学校通級担当者、通常の学級担任が連携し、就学前の子どもの状況の引き継ぎと、それを踏まえた就学後の取組について検討した。構音障害のある子どもを事例に、子どもの状況や気持ちを通常の学級担任につなぐ取組を中心に、その経過及び成果をまとめた。

II では、通級担当者が、通常の学級担任や、在籍校のコーディネーターをはじめとする校内支援体制と関わりつつ、子どもが通常の学級で感じている負担感の軽減に向けて取り組んだ実践について、その経過及び成果をまとめた。構音障害及び言語発達の遅れがある子どもの事例である。

III では、吃音のある子どもを事例に、通常の学級の中で困っていることの解消に向けて、通級担当者が学級担任や通常の学級の子どもたちと連携しながら理解啓発授業を行い、吃音のある子どもと在籍学級の子どもの関係を改善・構築していった取組について、その経過及び成果をまとめた。

IV では、通級担当者が、通常の学級の担任や子どもたちに、通級指導教室について、また、通級する子どものことについて知ってもらうために行ったいくつかの取組について、その内容及び成果をまとめた。

I 通級児を通常の学級担任につなぐ取組

就学前後の時期における通常の学級との連携

1. はじめに

通級児が一番長く学校生活を送っている通常の学級の担任と通級担当者との連携が、通級児の通常の学級での充足感を高めるために重要な要素の一つであると考えている。就学移行期に関しては、就学する前は、幼稚園・保育園と小学校の間での資料の送付や面談といった情報提供という形での引き継ぎという連携が一般的に行われている。しかし、就学後、実際に通常の学級での生活が始まってから、通常の学級での様子などを情報交換しているという事例は多くないと感じている。

そこで、就学後の連携について、幼児期も通級している通級児の、就学前の様子を知る立場である通級担当者として、できることを整理・検討したい。このことにより、通級児の思いと通常の学級の担任をつなげることができ、より通常の学級における充足感を高めることができると考える。

本稿では、小学校の「ことばの教室」に「幼児ことばの教室」が併設されている環境での事例について報告する。

2. 通級児について

Aさん（第1学年 自校通級児）

主訴：（本人）誤って発音してしまう音がある。

（保護者）大きな声で話してほしい。正しく発音してほしい

状態：ヒとシの混同（ほぼ改善）、キ→チ、ケ→テ、キュ→チュ、ラ行→ダ行

指導中に、家族や友達と遊んだ話を突然、一方的に話し始めることがある。

3. 就学までの引き継ぎについて

（1）引き継ぎまでの経過

	幼児担当者	小学校・通級担当者
○年10月	・ことばの検査（再検査：幼児担当と小学校・通級担当が実施）	
○年11月	・幼児ことばの教室通級開始 ・幼稚園との情報交換	・就学時発達検査
△年2月		・一日入学
△年3月	・幼稚園・保育園見学 ・小学校の新学級担任への情報提供	・幼稚園・保育園見学 ・幼稚園との引き継ぎ

(2) 引き継ぎの内容

就学前の関わりの中で、小学校が実施する「就学児発達検査」「一日入学」「幼稚園見学」は、教務や特別支援コーディネーターが担当するが、小学校の通級担当者もその中に加わり、積極的に情報収集や情報交換をするようにしている。新学級担任との引き継ぎについては、幼児担当者から新学級担任に引き継ぎをする機会をもっている。その際には、幼児担当者と小学校の通級担当者との引き継ぎで使用している『引き継ぎ用個人シート』（資料1）を活用し、それを送付および口頭で伝えることとしている。

(3) Aさんの引き継ぎの実際

Aさんについては、幼児担当者と小学校の新学級担任との面談の時間を3月末に取った。個人シートには、以下の表の項目が記載されている。

実際の引き継ぎでは、以下のような手順で行った

- 1) 個人シートを渡し、読んでもらう
- 2) 個人シートの各項目について、順を追って幼児担当者から説明する。
- 3) 個人シート以外の情報について、補足して説明したり、学級担任の質問に答える。

(4) 引き継ぎ時の思い

個人シートをもとにした引き継ぎを行ったが、幼児担当者と新学級担任が、引き継ぎの際に、どのような思いをもっていたのかを、後日、聞き取った。結果を以下に示す。

幼児担当者の思い	新学級担任の思い
<ul style="list-style-type: none">● 会ったことのない子の話をしても、覚えていられないだろう。だが、少しでもAさんについて覚えておいてもらいたい。● Aさんの特性に応じた対応や指示の出し方に配慮してもらえたらありがたい。● 学級担任が、ことばの教室についてどの程度理解しているか分からないので、指導内容について知ってほしい。● Aさんや保護者のニーズは、構音面だけだけれども、行動面にも課題があることを知ってほしい。● Aさん自身が自分の言葉では表せていないが、「友達ともっと関わりたい」「自分の思いが伝わらなくて困っている」と感じていることを知ってほしい。	<ul style="list-style-type: none">● 新入生に、そんな子がいるんだな● 立ち歩きなど、行動面で大きな問題がなさそうなので、そんなに手のかかる印象を受けなかった。● 発音の細かい内容は、正直、よく分からないので、それほど気にならない● 「友達との関わりが心配」ということなので、学級担任から積極的に話しかけよう。● 「突然違う話をする」とあったが、どんな感じなんだろうか。まるっきり違う話なのか、どんな状況でも話すのかなど、疑問がある。● とにかく、実際に会って見ないと、よく分からない。

この聞き取りから、「言葉にはうまく表せないかもしれないが、Aさんの本当の思いを

知ってもらいたい」「安心して学校生活を送れるよう、分からない、知らないがゆえの、不適切な対応が無いようにしてもらいたい」という、幼児担当者の思いが感じられる。また、新学級担任については、「会っていないので、よく分からない」など、疑問の思いが強く感じられる。

4. 就学後の経過 1－児童理解の時期－（★については、詳細を記述）

（1）概要

【時期】△年4月

【連携や実践の内容】

○学級での様子を観察

★通級担当者は補助教員として、1年生の学級に入る。幼児担当者は1年生の学級の様子を観察

○学級担任との日常的な会話

★学級全体へ「通級」の説明の依頼

★通級する時に、温かい雰囲気ですり出せるような学級指導を依頼

- ・発音については、自分でも気にしているため、特に指摘はしない
- ・他の児童から発音について指摘されたりすることがないか、様子を見る

（2）通級担当者による1年生への補助および観察

①ねらい＝通級児Aさんが学校生活を安心して過ごすことができる

通級担当者が1年生の学級に補助として入り、Aさんに対し直接支援を行ったり、幼児担当者が学級でのAさんの様子を観察することにより、Aさんが学校生活を安心して過ごすことができるようにする。

②支援および観察

通級担当者は、Aさん個人に対してではなく、1年生の学級全体に対する補助として入り、学級担任の指示を聞き逃した児童に声をかけたり、準備の手助けをしながら、あわせてAさんの様子を観察する。

幼児担当者は、常にはないが、教室の後や廊下などから、Aさんの様子を観察し、適応の様子を観察した。観察し、よりAさんにあった対応や指示の仕方など、気づいた点については、通級担当者を通して、学級担任に伝えるようにした。Aさんの場合は、声が小さく同級生から「声が小さくて聞こえない」という声が聞かれていた。そのため、Aさんの発言を復唱するなど、学級担任が自然に間に入ってAさんの言葉を伝えるなどの配慮をしていただくよう依頼した。

③Aさんの様子

- ・入学に対して大きな不応など感じられない。
- ・静かではあるが、同じ幼稚園の友達とはコミュニケーションをとっている。

④学級担任の思い

- ・返事や自己紹介での様子や話かけた時の様子から、実際の口の開きや声の大きさ、性格などが分かり、「引き継ぎで言っていたことってこういうことだったのか」と、

引き継ぎの内容が実感できた。

- ・配慮すべき点など、不十分なところも多かったが、引き継ぎの時にAさんの情報を聞いておいたことで、慌てることなく対応できた。

(3) 学級全体へ「通級」の説明の依頼

①ねらい＝通級への理解を促すことで、まわりの子どもが、Aさんに対して肯定的に関われるようにする

就学前は、保護者が付き添い通級しており、同じ幼稚園、保育園の友達も通級していることを知っていたわけではない。しかし、小学校では授業時間中の通級になり、通常の学級の児童はAさんが通級することを知っている。このため「ことばの教室への通級」に対し、「ことばの教室がどのような場所であるのか」、「なぜ通級しているのか」を疑問にもつ。そこで、通級への理解を促すことで、Aさんに対して肯定的に関われることをねらいとし、通常の学級全体に通級の説明を行うこととした。

②説明について

学級の雰囲気に合わせて、児童がより理解しやすい言葉で説明することが理解を促すために最も効果的であると考え、学級担任に説明を依頼することとした。事前に通級担当者との打合せを行い、説明のポイントおよび留意点を確認した。

(ポイント)

- ・だれもが得意なこと、苦手なことをもっている。
- ・苦手なことがあることで、自信がなくなったり、がんばろうという気持ちをもてなくなったりする。
- ・苦手なことに取り組むためにどうしたらよいかを教えてくれたり、助けてくれるのが「ことばの教室」である。
- ・通級している児童は、苦手なことに取り組もうとがんばっている。

(留意点)

- ・構音障害や衝動的な行動など、他の児童が気づいているであろう「苦手さ」については説明に含めることもあるが、知的な面や独特の考え方など理解しにくい状態については具体的な説明は行わない。
- ・「『できないから』『ダメだから』通級している」という意識を持たせないようにする

③学級・児童の様子

学級担任の説明の後、特にAさんに対して偏見等を持つことなく、これまで通りの学級の雰囲気が継続していると思われる。また、中には「私もことばの教室に行って勉強したい」「どうしたら行けるの」と通級に対して肯定的に感じている児童も見られた。

(4) 温かい雰囲気で送り出せるような学級指導

①ねらい＝通級することへの不安感を軽減する

ことばの教室に行く時に、感じることもあると思われる「みんなと違う場に行くこと」「違うことを勉強すること」といった不安感を軽減するため、学級全体からの温かい雰囲気づくりを大切にしてもらうこととした。

② 雰囲気作りについて

校内通級であるため、低学年は基本的に担当者が送り迎えをしている。その際に以下の点を学級担任と確認した。

- ・学級担任から積極的に、「行ってらっしゃい」「おかえり」と声をかけるとともに、Aさんと担当者も挨拶を返す。
- ・通級で行ってきたことを学級担任に報告した時に、その頑張りや成果を褒めたり、他の児童にもアピールする。
- ・担当者自身が他の児童にとって身近な存在となるため、積極的に他の児童と関わる。

③ 学級・児童の様子

学級担任や担当者が積極的に挨拶をすることで、他の児童も自然に挨拶の言葉をかけ、温かく見送られたり、迎えられたりしている雰囲気が作られていると感じている。

また、送迎の際に他の児童から担当者に、「どんなお勉強してきた（くる）の？」という質問が出ることもある。その時に構音指導や教科指導など、説明しやすいものについては簡単に説明したり、学習したノートやプリントを見せたりすることで、Aさんが「がんばっている」ことを伝えることができている。

5. 就学後の経過 2 - 思いの把握の時期 -

(1) 概要

【時期】△年5月～6月

【連携や実践の内容】

○学級担任へ指導の様子を報告

- ・構音指導や学習補充の内容について指導後、学級担任と情報交換を行った。
- ・学級担任より「発表の声が小さく、聞き取れないことがあり申し訳ない」「『（発表が）聞こえない』と言う子も周りにいる」「集中していないため、指示の聞き漏らしがある」との情報。

★Aさん・学級担任への聞き取り調査の実施

- ・Aさんと学級担任の思いを知るため、以下に紹介するような聞き取り調査を実施した。

(2) Aさん・学級担任への聞き取り調査の実施

①ねらい=それぞれの思いをつなげ、それに寄り添った指導や支援を行う

通常の学級での「Aさんの困り」「学級担任が感じるAさんの課題」を聞き取り、把握

するとともに、それぞれの思いを学級担任と担当者が共有することにより、それぞれの思いをつなげ、それに寄り添った指導や支援を行うこととした。

②聞き取り調査について

連携を効果的に行うためには、担当の思いだけを伝えるのではなく、児童自身や学級担任の思いに寄り添いながら、共通理解を図る必要があると考える。そのため、通常の学級におけるAさんや学級担任の思いを把握するため、「聞き取り調査」を行った。

③Aさん・学級担任の思い

Aさんの困り	学級担任の感じている課題
<ul style="list-style-type: none"> ○学校は楽しい。友達と遊べるから ○「ひ」がちょっとできるようになってきた ●「ママ」と「お父さん」を言い間違える ●教科書を読む時に「め」と「ぬ」を間違えることがある ●「き」と「ち」が上手に言えないことがある 	<ul style="list-style-type: none"> ●発表の意欲はあるが、声が小さい ●ボーッと集中していないことがある ●学習している時に、突然違う話をすることがある ●全体的に受け身

Aさんは学校生活全体については、大きな困りを持ってはいない。しかし、自分の構音の状態について認識しており、それを困りとして挙げていた。

学級担任は声の小ささや課題への集中という点を課題としてあげていた。学級担任へは引き継ぎの際に、Aさんの構音の状態についても伝えており、実態については理解していると思われる。しかし、学級担任にとっては、通常の学級におけるAさんの課題は別な部分にあると感じていることが分かった。

(3) 調査後の取組

①学級担任との面談の実施

- ・ Aさんの困りが構音面であることの確認
- ・ 学級担任の感じている集中面での課題に対し、効果的な支援について検討

②実際の支援

- ・ 通常の学級にて
 - ・ 話が聞き取りやすいように座席の位置を1～3列目までにする
 - ・ 音読はペアやグループなど複数で読むようにする
- ・ 通級指導にて
 - ・ 音読の際の口の大きさについて意識をもたせるようにする
 - ・ 学級では質問などもしづらいので、学習面での理解度を確認するため、学習補充の時間を取る

③その後の様子

担任から「以前より話すようになってきている」「発言の意欲があり、挙手もよくする」との情報があった。

6. まとめ

この事例においては、幼児ことばの教室に通級していたこと、自校通級児であったこ

とから、就学時健診や一日入学など、就学前から通級担当者が学校と通級児との間に入り、集団での様子を観察したり、情報を提供することができた。また、幼児ことばの教室担当者が、学級担任に直接引き継ぎを行うことにより、実態だけではなく、これまでの指導の経過を踏まえ、就学後に考えられる課題を伝えることができるなど、通常の学級での適応を見通した引き継ぎを行うことができた。

また、学級担任からの通級指導教室に対する説明や通級時の言葉がけ、通級担当者の送迎の時の他の児童への関わりなど、通常の学級の中へのことばの教室に対する自然な形での理解啓発を行うことができた。

さらに、Aさんの困りや学級担任の感じる課題を聞き取ることにより、就学後にそれぞれが感じている思いを把握し、その思いに寄り添った対応を学級担任と連携を取り、役割分担しながら行うことができた。

このように、就学前の機関からの引き継ぎ、それをもとにした就学後の取組により、Aさんが困りとして感じる状態が残っているとしても、その困りが大きくなることなく学校生活を過ごしていることにつながっているのではないかと感じている。

7. おわりに

就学段階における引き継ぎという形での幼一小的連携は、どの学校においても行われていることであろう。しかし、その引き継ぎの内容を、新学級担任が十分に理解するには、文章や口頭での説明だけでは十分とは言えない。学級担任が実際に子どもと出会い、その子をどう見取り、どう感じるか、という段階から第二の連携が始まるのではないかと今回の事例を通じて感じた。また、その際には、小学校の通級担当者が幼児期の通級児の姿や保育者の関わりや思いを把握し、学級担任に伝える必要があるとも感じた。そして、通級児の実態や課題などを引き継ぐ以上に、その子の「思い」を引き継ぐことが大切であり、通級児と学級担任、学級担任と通級担当者の「思い」を「つなげる」ことが、通級担当者が担う役割の一つではないかこの事例を通じて感じた。

この事例については、自校通級児であり、幼児ことばの教室通級児であったこともあり、就学前、就学後とも比較的に連携が取りやすい事例であったかと思われる。他校通級児や市外通級児など、日常的な連携が取りにくい地域においては、また質や量の異なる連携が求められることであろう。この点は、今後、さらに検討していかなければならない課題である。

記入者名：_____ 記入日：平成 年 月 日

		担任名	
(ふりがな) 氏名 女)	Aさん		(男・ 生年月日 平成 年 月 日
保護者名		家族構成	
住所：〒 _____	TEL (_____)		
		緊急連絡先 (_____)	
生育歴：医療機関等からの情報（診断等）をきむ			
<ul style="list-style-type: none"> ○年○月△町より●●幼稚園に途中入園 ・転入前の健診などの記録はない ・就学児健診のことばの検査で要精検 乳歯下前歯2本欠損だったが永久歯は生えてきた 			
現在の生活、将来の生活についてのニーズ			
本人	名前を「●●」と間違われる	保護者	名前を間違われることはある。家では困っていないが、外でも大きな声で話してほしい
本人の状況・引き継ぎ事項			
<p>保護者の困りはそれほど大きくなかったが、通級開始することで早く改善されるのであれば通級したいと希望があり、精検後●年●月より通級開始となった。</p> <p>ヒとシの混同、キ→チ、ケ→テ、キコ→チユ、ラ行→ダ行の置換などがある。</p> <p>絵画語彙検査（●年●月●日）ではSS7。</p> <p>□全体をあまり動かさずに話している印象。母より、一人っ子で大人との関わりは好むが同年代の子との関わりの時に、声小さくて上手く伝わらないことがあり、そのため家の外では消極的であるとの話があり。幼稚園からは保育中も大きな声で発言することはなく、わからないことがあってもだまっていることが多かった、と情報あり。</p> <p>ことばの教室での指導はマイペースで人の話を注意深く聞かずに自分の話したいことだけを読むことが多かった。都合の悪いことや分からない質問には聞こえていても無視することもあったり、聞き分けや口形練習の際の「聞いてね」「見てね」の声かけにも反応は薄く、聞いていなかったり、見ていないこともあった。</p> <p>通級開始当初は緊張のせい表情も硬く声も小さかったが、徐々に慣れ笑顔が見られるようになった。</p> <p>指導は口をたくさん動かすことと、キの練習が中心。舌の安定が難しく、口の中で舌が常に動いている状態でなかなか安定しなかった。</p> <p>教材・課題には興味を示し、どんなものにも意欲的に取り組めたが、入学直後の新しい集団の中では友達との関わりがやや心配である。</p>			

資料1 「引き継ぎ用個人シート」（保護者の許可を得て掲載）

Ⅱ 通級児の負担感軽減の取組

通級指導教室と在籍校が協働して行う支援

1. はじめに

通級指導教室は、子どもが生き生きと生活できるように支援する場である。子どもが生活する場の中心は在籍学級であるため、担任と連携することはとても重要になる。指導内容の決定や評価をする上で、在籍学級の担任から情報を得ることは、子どもの実態を多面的に把握することにつながる。また、子どもの状況を担任と共通理解することで、子どもへの支援を日常的に多層的に行うこともできる。

本稿では、A 小学校ことばの教室担当者が B 児とその保護者の思いを感じ、B 児の在籍している C 小学校と連携しながら支援を進めた事例を紹介する。

2. 出会い

毎年5月から6月にかけて、他校から通級してくる児童の在籍校を訪問して、授業参観と担任との面談をする。訪問した時には、通級児以外の相談を受けることも多い。

この日も、特別支援教育コーディネーターから依頼されて、1年生の男子（B 児）と昼休みに話をした。B 児には/k/の音の誤りが見られたので、ことばの教室の教育相談の手続きをとることを担任に勧めた。夏休み直前に、入級のための教育相談をすることになった。

3. 入級のための教育相談の様子

B 児は、テスト場面では、相手の働きかけに対して落ち着いて対応することができた。

構音検査では、/k/ (t への置換・歪み)、/kj/ (歪み)、/g/(d への置換)、の音に誤りがみられた。B 児には発音しにくい音があるという意識があった。ことばのテスト絵本の状況絵の説明では、人物を指さしてセリフを言っていた。状況の把握はできていると思われたが、具体的な質問に一、二語文で答えていた。詳しい説明を求めると「わからない」と言って話すのをやめることが何度かあった。日常生活に関する簡単な質問には一語程度で答えたが、理解・表出両面で幼さが感じられた。また、絵画語い発達検査の結果や描画においても幼さが見られた。教科書の音読では、口はつぐんだままであった。書く場面では、名前以外は鉛筆を持った手を動かさなかった。運動は粗大運動・微細運動ともに不器用さがみられた。

保護者から B 児の生育歴を聞いた。幼児期は特に心配をせずに育ててきたようだ。「3歳から保育園に通ったが、そのころから何でも我慢するところがあった。遊びは新しいことを覚えるとそれだけに集中するところがある。鼻をかむ、うがいは苦手。食べ物は好き嫌いがあり、肉はなかなか飲み込めず長く噛んでいる。何をやるにも意味が分かっていないでやっている印象がある。説明しても首をかしげていることがある。文字はいつかは書けるようになるだろうと、入学までは気にしていなかった。7月ごろ自分の名前が書けるようになった。知り合いに勧められたが、医療機関の受診を迷っている。発音は1年生に

なってから、誤りがあった時に訂正して聞かせた。家庭訪問の時に発音のことを担任に話したら、担任も同じように思っていて、ことばの教室を紹介された」とのことであった。

主訴は、「うまく発音できない。カ行とタ行が一緒になる。言っていることが聞き取れないし、内容が分からない。正しく言えるようになってほしい。文字の読み書きができない。発音もそうだが文字の読み書きができたらと思う」とのことであった。

テスト場面のB児の様子と保護者の話から、B児の状況を次のように考え、ことばの教室における当面の指導方針を以下のように決めた。

- /k、g/音の構音障害があり、その誤りは一貫している。発音の誤りが生活に影響している実態があり、B児も誤りを自覚しているので構音指導をすることが望ましい。言語の理解・表出面においても遅れが見られるなど、発達的な問題が疑われるが、構音指導は可能であると考え。
- 指導においては、運動機能の未熟さや言語発達のゆっくりさに配慮し、経過をみて必要に応じた指導や支援を考える。特に、文字の読み書きについては深刻な問題を生じさせやすいため、C校と連携して支援を考える。

4. 経過

[1年生]

【通級時の指導概要】

教育相談をしてから約2ヶ月後の9月から指導を開始した。1回目の通級時には自発的に話すことがなく、視線もあまり合わなかった。動作がゆっくりで、体が滑らかに動いていないように見えた。肩が上がるので、上下運動を促したが、自分で動かすことが難しそうに見えた。次からは自発的に少し話すようになったが、それは指導時間の後半であった。

B児は、困難さを感じると、混乱したり不安になったりして動きにくくなり、持っている力を十分に発揮できないこともあるのではないかと感じた。在籍校でも場面によっては、同じような状況になることが想像できた。B児が困難さを感じて動きにくくなる背景には、B児と担当者との関係、構音の誤り、読み書きを含む言語発達の遅れ、不器用さが関わっていると考えた。そして、動きにくくなることとこれら四つの要因がそれぞれに影響し合っていることに注目しながら、指導や支援を進めた。

【医療機関の受診をきっかけに】

B児は、ことばの教室では穏やかに過ごし、B児が動きを止めることは徐々に減っていた。4回目の指導日に、保護者から医療機関を受診したことを聞いた。9月に受診し、発達検査等が行われていた。家庭で、ちょっとしたことで乱暴なことばを使ったり、大騒ぎしたりする様子を心配しての受診であった。この傾向は入学後に顕著になったようだ。

担当者はB児の構音の誤りと読み書きの困難さにとらわれていたため、保護者がB児の家庭での言動を心配していることに、医療機関の受診理由を聞いて気付かされた。

そこで、保護者の心配するB児の家庭での言動にどんな要因があるのかを明確にし、支援内容を再検討することが必要だと考えた。これまでに分かっているB児の実態と、保護者の話から、学校生活がB児の負担になっていることが予想された。B児の負担軽減のためには、実態の把握も含め在籍校と協働することが最も重要だと考えた。また、医療機関とも適切に連携することがB児の支援になると考えた。

医療機関が、ことばの教室に問い合わせたいことがあると保護者から聞いた。ことばの教室も医療機関と連絡を取り合いながら支援したいと保護者に伝えた。医療機関からの問い合わせは、ことばの教室でのB児の様子と、在籍校での様子や支援に関してであった。医療機関のSTからは、受診の際のB児の様子や検査内容などについて聞くことができた。

【学習発表会の参観に関わって】

医療機関からの問い合わせからしばらくして、B児の在籍校では学習発表会があった。1年生は劇を発表していたが、B児の表情は硬く、体の動きも滑らかではなかった。しかし、他の子どもと同じように演じることができていた。下校時に玄関で友達と一緒にいるB児に会った。楽しそうな様子で、担当者とも元気に話した。

短い時間だが担任と話することができた。体育や休み時間は他の子どもと同じ様子だが、国語・算数で表情を硬くしたり、あまり動かなくなったりするようだ。「書くことがかなりできるようになってきた」「テストは読んでやれば結構できる」と聞き、すぐに指導に反映させたいと思った。また、「自分で考えたことを書くことが難しい」ことに対しては配慮がなされており、担任がB児の負担の軽減のために様々な工夫をしていることが推察された。担当者からは、ことばの教室での様子と、医療機関とのやりとりについて伝えた。そして、年が変わってから改めて学校訪問をしたいと担任に伝えた。

学習発表会後の通級日に、保護者が医療機関からの文書を預かってきた。検査に関することなど詳しい情報を得ることができた。保護者の了解のもとに、情報は担任との面談の参考にした。医療機関に対しては、ことばの教室と在籍校におけるB児の様子、今後の予定などについて記した礼状を郵送した。

【再び学校訪問へ】

2月中旬に学校訪問をし、5校時の国語の授業を参観した。B児は担任の方を向いているが、内容が理解できていないのか、ぼーっとした表情をしており、姿勢を整えることが難しそうであった。作業場面では、担任は児童の机の間を回りながら個別の指導をした。担任はB児の理解に合わせて絵も使いながら支援していた。B児は作業を一人で進めることが難しい様子であった。

放課後の面談で、担任からは次のような話を聞いた。「絵がうまくなった。カルタ作りはグループで行ったがリラックスしていた。観察カードなどは板書から選べるようにしている。10のまとまりの理解、数え足しが難しい。加減法は、二人でやり取りしていると分かる。図形のシルエットクイズがよくできた。口頭で答えられてもプリントでは難しい。宿題は、家庭で泣いて嫌がったと聞いたので、個別対応している。今までに発言するために手を挙げたのは2回。『(授業中に)何か用事があったら手を挙げて』と話してきたところ、夏休みの後そうするようになった。学習が難しくなって困ってきたのかと思う。放課後や夏休みに担任が支援したこともあるが、学校の個別支援には結び付いていない」とのことであった。

担任には、「B児が様々なコミュニケーション場面を避けるかどうか」、「口頭発表の状況」、「ことばの状況が友達関係に影響を与えているか」、「学校生活全般に関しての質問」を記した質問紙にも詳しく答えてくれた。担任の回答から、B児には学習やコミュニケーションで支援が必要だが、その他の場面ではよく適応している様子が分かった。学習では、国語や算数以外に生活科での書く場面や、図工で自由なテーマで考えて作る工作なども困難

さがあるとのことであった。担任は具体的なエピソードをもとにB児の様々な実態について話してくれたが、その様子からは担任のきめ細かい配慮も伝わってきた。

担当者は、ことばの教室でのB児の様子や配慮していること、医療機関からの情報について説明した。さらに、担任に情報交換のための連絡帳のやり取りと、指導についての協力をお願いした。

ことばの教室や在籍校でのB児の様子、担任や医療機関からの情報などを総合すると、保護者の心配するB児の家庭での様子には、少なからず学習場面の負担感が関係していると考えられた。また、ことばの教室への通級も、B児にとって負担につながっている面もあると感じた。そこで、B児が担任と関わりを持てるように、通級での学習を在籍校での生活につながりやすくして、負担感を少しでも軽減できたらと考えた。B児と担任とのやり取りは、ことばを育て、学習意欲も高めることも期待された。

担任には、担当者が出す宿題をB児と取り組んでもらうことをお願いした。通級した日の指導内容の中から、二つか三つの内容を選んで「宿題がんばりカード」に記入してB児に持たせた。次のような内容の宿題を、学年末までに数回行うことができた。

- クイズを〇〇先生に出す。(おもしろクイズ)
- 〇〇先生に「か」のつくものを三つ言う。(構音指導)
- 〇〇先生の好きな野菜を聞いてくる。(ことば集め)

学習に関する支援は、ことばの教室も一部行っていたが、もっと支援ができたらという思いは、担任も担当者も同じであった。そこで、在籍校の支援体制の中で行っている定期的な個別支援をB児が受けられるように、担任が校内委員会へ働きかけることになった。その後、B児の個別支援が決定し、次年度から支援が始まることになった。

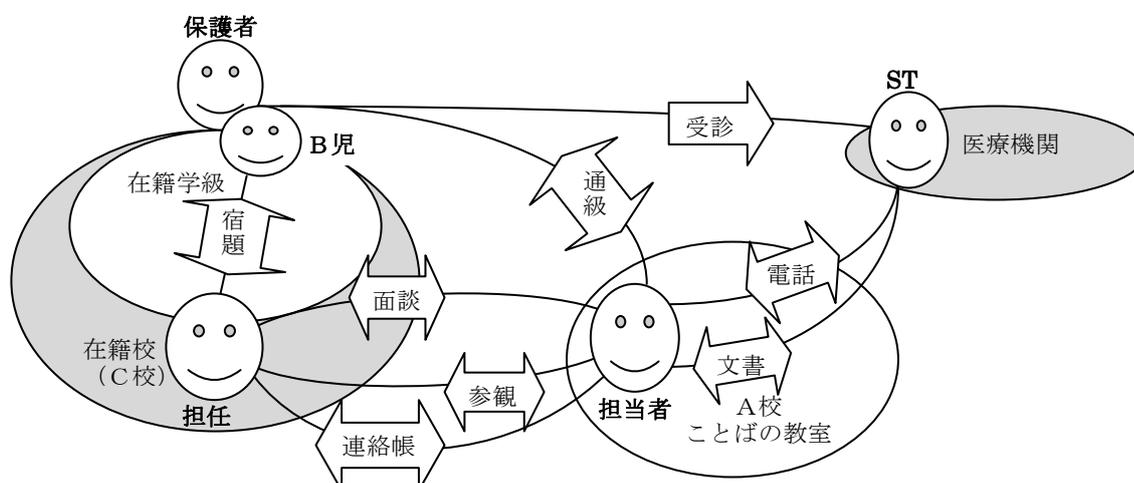


図1 1年時のB児を取り巻く関係者の連携図

[2年生]

【ことばの教室の宿題の継続の依頼】

4月に担任が交代したが、B児にはこれまで通りに担任と宿題をする気持ちがあったので、新しい担任に電話をして、連絡帳の記入とことばの教室が出す宿題についてお願いした。保護者からもこの宿題の負担はないと聞いたが、一つの課題からスタートした。

担任とする宿題は通常2種類で、一つは「担任にインタビュー」という、ことば集めをしたときのテーマで、「先生の好きな〇〇」を聞くものにした。テーマを自分で決め、質問

文もだいたい自分で書けるようになった。しかし、ことばで担任に聞くのではなく、質問文を担任に見せて、その答えをB児が書いて持ってきていた。ある時は、「宿題がんばりカード」に担任の回答だと思われることばが書かれていたが、それについてB児に尋ねても答えられなかった。そこで、インタビューの仕方が分かるシートを作った。インタビューの結果を担当者が尋ねると、B児は最初はシートのインタビューの文も読んでいたが、必要なことだけを答えるようになった。B児は担任の回答を予想する活動も楽しんでいる。

もう一つの宿題は、担任にクイズを出すことである。保護者と一緒にクイズを作ってくる宿題を出している。クイズの答えの欄には、毎回素敵な絵を描いてきた。兄が絵を描き、B児が色を塗ってきたことや、保護者がヒントに昔話の内容を入れることを助言してくれたことがあった。家族との関係からことばの世界が広がることが期待できた。ことばの教室でB児と担当者とお互いにクイズを出し合った後、在籍学級でそのクイズをB児が担任に出題するようにした。

「宿題がんばりカード」の担任のコメントから、B児の成長と、宿題が新たな会話につながっている様子が伝わってきた。また、担任のチェック欄にはいつもかわいいスタンプが押されていた。B児に「先生は、いろいろなスタンプを持っているね」と話すと、「先生、新しいのいつも買ってるもん」と言う。その表情に担任への信頼と親しみの気持ちを強く感じた。

【在籍級の宿題・大作戦】

年度初めに担当者が担任に電話をかけると、担任は学習状況と、B児の日記に書かれていたことを話してくれた。図工で担任が「上手にかけたね」と絵をほめると、そのことがうれしかったと日記に書いていたようだ。日記を書くために、B児が保護者と体験について話をするのは、ことばの発達を促す支援につながっていると感じた。一方で、B児は日記の宿題を負担に思っていないのだろうか、ということが気になった。

次の通級時にB児に在籍学級の宿題について尋ねたところ、「ものすごくたいへん」「全部たいへん」と話し、苦戦している様子であった。負担が大きい順に、①漢字、②日記帳、③算数、④音読、と話し保護者も宿題に対して負担を感じている様子であった。「漢字はイライラしている」と言う。B児の気持ちを聞いてから担任と相談し、保護者とも話し合った。昨年度は負担感が高かった音読は、一番低かった。保護者が「上手になったので…」と話すのを聞いて、B児がうれしそうな顔をしていた。漢字は、書く量が負担感につながっていたので、量のコントロールを提案した。日記は、支援のためのシート（「につきらくらくシート」）を使うことを提案し、シートの使い方はことばの教室で練習した。日記の参考になるように、日記文の読み取りも行った。算数については、B児が、「指を使える間はよいが足りなくなると大変」と話したので、「ゆびがたりなくなってもへいき」シート（○が20個書いてあるシート、○が100個書いてあるシート）を使うことを提案した。

【児童相談所での相談をきっかけに】

5月中旬に保護者から、知人の勧めで4月下旬にB児のことを児童相談所で相談したと聞いた。保護者が心配しているB児の言動が家庭で続いていることがうかがわれた。保護者はことばの教室が児童相談所に問い合わせることを了解した。しかし、保護者が結果の説明を受けるのは6月初めの予定であったため、担当者がB児の在籍校訪問をするまでに日がなく、新しい検査結果に基づく話し合いは夏休みにすることにした。

学校訪問前日、B児の在籍校の特別支援教育コーディネーターから電話があり、明日はケース会議に出席してほしいと依頼された。児童相談所での相談から保護者が国語と算数の個別支援を希望しており、今後の支援の方向性について話し合いたいとのことであった。

【学校訪問とケース会議】

学校訪問をして、図工の工作の授業を参観した。B児は作業を黙々と行い、独特の世界を作り出していた。途中で作品を見せ合うとき、B児は自分の作品を持って立ち上がることをしなかった（できなかった）。周囲の子どもがアイデアを出し合い、B児を支える様子が見られた。

給食の時間になると、給食当番のB児は誰よりも早く学習道具を片付けて準備をしていた。給食は黙って食べていたが、友達のやり取りを見て笑っていた。担当者は、担任に頼んで給食時間の一部を使わせてもらい、自己紹介クイズをした。B児のクラスメイトにことばの教室を身近に感じてもらうことで、通級に対するB児の負担感が少しでも減ることを期待した取組である。クイズは三つで、画用紙の片面に問題、片面に答えの選択肢を書いたものを持参し、それを見せながら子ども達とやりとりをした。「①私の好きな給食は？②私のよくする失敗はどれでしょう。③私のよく出すジャンケンは何でしょう」③のクイズで実際にジャンケンをして、自己紹介を締めくくった。

ケース会議には、在籍校からは担任、特別支援教育コーディネーター、個別支援担当が出席した。まず担任から在籍校でのB児の様子について話を聞いた。「学級生活における満足度や意欲が少ない。勉強が嫌なため、学校へ行きたくないと言うことがよくあるらしい。あいさつや日直など、決まったことばを言うことは避けないが、自分の考えを述べることや、注目が集まるような場面を避けることがある。担任には休み時間に話しに来る。発表はとても不得意だと感じるが、自信があると手を挙げて発言する。友達の良いところを発表できる。まじめに物事に取組み、誠実で温和。初めてのことに對して混乱し、受け入れにくい。緊張しやすい。宿題の漢字について尋ねると、『たいへん』と言う。発音は大丈夫だと思う。友達にはよく声を掛けられており、分からないところを教えてもらっている。自己判断が難しい面があり、友達に影響されるかもしれない。本人がやりたいと思っても力を発揮できない面があり、そのフラストレーションを軽減したい。自信をもってもらいたい。できたという充実感、満足感を持たせたい。言語、数、理解の力をつけたい」とのことであった。生活面、学習面ともに昨年度と大きく異なる点はないと感じられたが、いろいろな場面で力を伸ばしていることがうかがわれた。また、担任がB児と話し合っただけで物事を進めている様子も伝わってきた。保護者が担任に話した児童相談所での様子も聞くことができた。

算数（週 2 時間程度）の個別支援担当からは次のような話を聞いた。「B児の力に合ったものと、クラスでの学習に合ったものと半々くらいの割合で指導している。B児は『こっち（教科書）の勉強は？』と聞き、クラスでの学習と同じことをしたい気持ちがある。数字や線を書くことが上手にでき、用具の扱いもできている。ノートは分かるようにきちんと書いている」とのことであった。

担当者からは、ことばの教室の様子や医療機関からの情報について説明をした。

話し合いの結果、「算数は単元によって個別・一斉と支援の場を考えていく。当面、算数を 2 時間個別支援することとし、国語の内容は言語の指導としてことばの教室で支援する。

数カ月実践した経過を見て、その後の方向を検討する」ということが共通理解された。

通常の学校訪問では、担任と個別に話し合うことが多いが、このときはケース会議であったため、より多くの情報を得ることができた。特に、それぞれがB児と関わったときのエピソードを持ち寄ったことで、「B児がどう思うか」「B児がどうしてほしいと思っているか」を中心に具体的な支援の話し合いができたと思う。

【ケース会議を受けて、学校らくらく度を調べる】

学校訪問で一番気にかかったのは、B児が学校生活に対して抱いている負担が軽減していないことであった。このことは、保護者の話からもうかがえた。しかし、ことばの教室での様子や担任の話から、楽しい場面や、負担感の少ない場面も多い印象もあった。

そこで、B児の気持ちの把握と、負担感の軽減を目的に「学校らくらくになあれ!」というシートを作り、B児に聞き取りをするようにした。項目は、学校生活に関わることで、ことばの教室で出している宿題の内容も入れた。B児に学校生活のいろいろな面に目を向けてほしいと考え、たくさんの項目を用意した。B児が負担に感じていることに関して、「どうしてそう思うの?」と尋ねると具体的に答えることができた。対策を話し合うこともした。らくらく度は5段階評価(5ちょうらくらく、4らくらく、3ちょっとたいへん、2たいへん、1すごくたいへん)にした。

負担があるものについては、出来ると思うかどうかの評価もすることにした。やれるかどうかを、「やれる」、「なんとかやれる」、「難しすぎる」の3段階で評価させた。国語の評価をしたときに、自分からノートを持ってきて見せ、各種の文作りのつらさを表現することがあった。ノートはきれいに書かれており、困難さはあるものの非常によく努力している様子が伝わってきた。しかし、学習で要求されることに合わせて文を作ることの困難さは、読字・書字の発達段階を考えると非常に大きいことが予想でき、B児が授業中に強い困難さを感じるのも当然だと思えた。別の日には算数のノートを担当者に見せて難しさを説明し、別のやり方ならできると話した。内容にもよるのだろうが、算数の負担感は少し減ったようだ。担任からの連絡帳に、B児が算数を努力していると書かれていることがあった。そのことを伝えると、B児は「算数できなかった」とその日はことばの教室の時間と重なったと言い、「算数できなくて残念だなあ」と話した。B児のことばを聞いて、保護者と思わず顔を見合わせてしまった。いくつかの項目でらくらく度は「1(すごくたいへん)」をつけても、「なんとかやれる」を選択することが増えた。

【夏休みのケース会議】

8月に、児童相談所で行った検査結果の説明と情報交換のためにC校を訪問した。担任の他に特別支援教育コーディネーターも同席した。担任から、「保護者から夏休みの宿題をどんどん進めていると聞いた。夏休みの学習会も参加して、集中して学習していた。自分で解決法を見出すようになってきた。嫌なことを避ける様子が見られることがある。社会性、物事の理解の弱さがある。自分の気持ちを表すことができてきた」と聞いた。そして、「今後も困難さが予測されるため、特に学習においてはできる・できないに関わらず、努力して取り組んでいることの価値をB児が自覚できるようにしたい。学習以外の面で認められる場を重視する。感情のコントロールに向けて、気持ちの言語化を進める支援をする。気持ちを話す場を作り、言語化が難しい場合は代弁してやる。将来を考え、つらい気持ちや困っていることを人に話すことができる(相談できる)ようになる」とい

を共通理解した。

【ことばの教室での様子】

ことばの教室においては、入室してすぐには自発的にあまり話さない状態から、初めからおしゃべりするという様子が変わった。しかし、新しい活動に取り組むときに動きが遅くなったり、質問に対して黙ったままでいたりすることは少ないが残っている。保護者に、活動に参加してもらうことや、課題や提示の工夫などを心掛けているが、担当者とB児との関係を深める中で、B児の負担感を軽減したいと考えている。

学習においては、意欲の高まりが顕著であった。自立的な態度が増え、自分で学習を進める場面も見られた。質問も上手になり、自分の希望や考えを自発的に述べるようになった。また、他者の様子をよく見ている、自分から関わろうとするこも増えた。

学校生活に対するらくらく度は、全体的に徐々に上がってきた。様々なB児の言動から気分が少し変わってきた印象もあった。保護者によると、宿題の負担は以前に比べると減ったが、内容によっては難しいことがあるとのことであった。

【担任からの連絡帳より】

担任からの連絡帳には、学習の様子、支援の工夫、校内支援などのことが毎回書かれており、ことばの教室の指導にすぐに反映できる内容が多かった。ことばの教室でお願いしている宿題をしているときの様子も書かれ、担任は積極的に支援してくれていた。保護者と担任の話し合いについても書かれており、保護者の不安の軽減につながっていると感じた。ケース会議での話し合いが次の支援につながっていることも分かった。B児が進んで挙手することが見られるようになったという積極的な学習態度の育ちに関する記述をはじめ、何より、B児と担任との楽しく温かいやりとりが感じられる内容は、担当者の励みにもなった。学期最後の通級日の連絡帳に、担当者は、B児が以前よりおしゃべりになったこと、ことばのやりとりが増えたこと、ことばとことばを関連付ける力が伸びたことを書いた。その次の通級日に、B児が担任から預かってきた連絡帳には次のようなうれしい記述があった。

「最近、おしゃべりになったことを確かに感じる。友達との関わりも以前に比べると、多くなり、伸び伸びと自分を表現するようになってきた」

5. まとめ

本事例においては、B児の負担感の軽減を目指して支援を進めた。しかし、保護者の心配していたことは、家庭でのB児の言動にあると分かり、支援の方向を見直した。まず、B児の家庭での言動の背景を知り、支援をするために、早急に担任と連携することが重要だと考えた。様々な情報から、B児の負担感に在籍校での学習場面が関わっており、通級開始も負担につながっていると考えられた。

学習場面の負担の軽減については、まず、在籍校で個別支援が受けられるよう担任と相談した。次に、在籍校でのケース会議を受けて、在籍学級の宿題に対してだけでなく、学校生活全般に対するB児の思いを定期的に聞き取るようにした。この活動は、自分で物事を解決したり、状況をいろいろな角度から見たりする力を育てたと考える。

B児の通級に対する負担軽減のために、B児が担任と行う宿題を、担当者が出すことにした。担任が交代したときには、その内容を見直し、B児と担任がつながりやすい内容と

方法にした。ことばの教室からの宿題は、担任が工夫をしたことでやりとりを増やすことにつながり、B児のことばを育てる支援になった。それだけではなく、やりとりの中に、B児と担任の関係の深まりを見ることができ、B児の在籍学級での安心感につながったと考える。担当者が行った自己紹介もことばの教室と在籍学級との距離を縮めたと思う。

このような支援を担当者が行えた背景には、子どもの成長を認めることの他に、担当者自身が子どもを取り巻く支援者に支えられている実感を持っていることがあると考えている。連絡帳等で、支援やその成果等について担任と担当者が連絡を取ることは、次の支援を導くだけでなく、お互いを支える側面を持っていたと考える。また、担当者が、担任だけでなくC校の特別支援教育コーディネーターともつながっているという思いは、B児の在籍校の支援体制と共にB児の支援をしている実感につながった。これは、他の関係機関との連携においても同様である。もちろん、担当者が安心してC校の支援体制とつながることができるのは、担当者が所属しているA校に支えられていると感じているためである。

担当者一人の目で子どもを見るのではなく、複数の目で見るという子どもを支援する前提は、子どもの支援者をつなぎ・支え、よりよい支援ができることにつながっている。本事例において、それぞれの支援者がつながることやつなげる努力をしていたと感じる。

これからもつながりを持ちながらお互いが支え合う関係を作り、子どもや保護者をよりよく支援できるように努力していきたい。

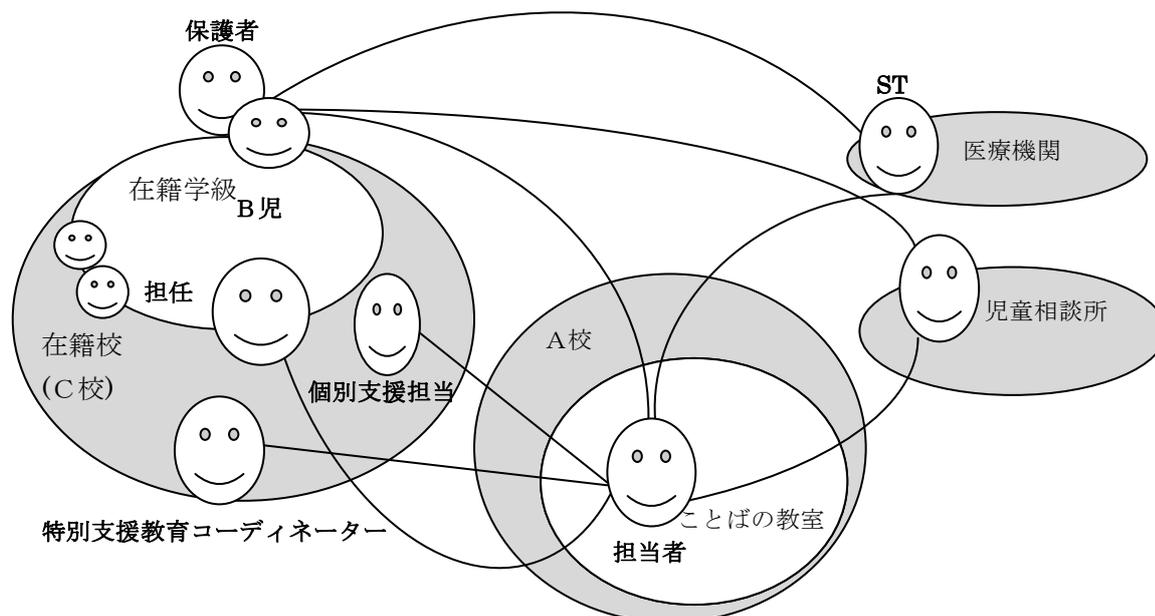


図2 2年時のB児を取り巻く関係者の連携図

謝辞：本稿をまとめるにあたり、B児と保護者、そしてB児を取り巻く多くの関係者、特にC校、A校の協力を頂きました。心から感謝申し上げます。

Ⅲ 通級児と通常の学級の子どもをつなぐ取組

吃音のある児童と在籍学級の子どもたちをつなぐ取組

1. はじめに

ことばの教室を担当して5年。子どもたちは不思議なくらい通級を楽しみにしてくれている。じっくり自分の話を聞いてもらえる場所と感じているのか、内容は様々であるが、どの子も本当によく語ってくれる。その姿に触れる度に、この生き生きした姿を、このおもしろい話を、そして抱えている悩みを在籍学級の担任や子どもたちにも伝えたいと強く思う。生活の場である在籍学級の中で、子どもたちが自分の居場所を見つけ、少しでも自分らしく生活していくために、通級担当として出来ることはないか。ささやかながらでも、子どもと担任をつなぐ、子どもと子どもをつなぐために何かできることはないか、そんなことをずっと考えている。

2. A校のことばの教室の概要

B市の人口は約2万。数年前、隣の学校にことばの教室が新しく設置されたのを受け、A校（全校児童約260名）にあることばの教室への通級児童は自校が中心となった（自校14名、他校4名）。構音に誤りがあるというより、言語発達全般に課題をもつ子どもたちが多い。

自校通級は、授業を抜けてくる子がほとんどである。授業を抜けることの抵抗を少しでも減らしていくために、通級担当者自身が在籍学級の子どもたちと仲良くなっておくこと、できるだけ在籍学級での生活の様子を知っておくことが必要だと考えた。

そこで、まずは校務分掌の仕事（栽培、全校の花の管理）を全校児童に関わる機会として最大限に利用した。例えば、担任を通して子どもたちに作業の手伝いを頼む。学級の中で気になる、と担任から相談があった子どもとは意識的に関わるのである。作業をしながら子どもたちは実にいろいろな話を聞かせてくれる。教室では落ち着きがないといわれている子の手際の良さに驚く等、多面的な子ども理解にもつながった。その他にも、朝の時間や給食時間など、学級担任の先生方が快く教室に迎え入れてくださったおかげで、通級児童だけではなく様々な子どもたちと接することができた。ことばの教室の時間割は7時間目までであるものの、朝の時間や給食時間、昼休みは自由に使えたのも幸いであった。このようにして、おしゃべりしあえる関係を子どもたちとの間に広げられたのがここで紹介する事例の下地になったように思う。

本稿では、吃音がある通級児童（C子）の思いを、3年生、4年生の2年間にわたり、在籍学級の子どもたちにつなげようと試みた実践を報告する。

3. 通級担当者としての思い

吃音がある子どもたちの中には、学級の間人関係作りに悩む子どもが少なからずいると感じる。小林（2009）は、「吃音がある子どもの中には、情緒・情動が脆弱な子どもがい

る。これらの子どもは、情緒・情動の障害などの顕著な問題があるわけではない。しかし、情緒・情動の脆弱さのために、日々の生活を行なう際にさまざまな支障や困難を示すことがある。」「吃音の子どもが示す情緒・情動の脆弱さには、『過敏性が高い』『フラストレーション耐性が低い』『失敗に対する恐れが高い』などのようなものがあげられる。」と指摘している。

以前、吃音がある3年生男児Dの在籍学級で、ことばの教室についてのアンケートをとったことがある。ことばの教室について尋ねてみたいことを、思いつくまま書いてもらった。「どんな勉強をしているのですか?」「ことばの教室では勉強もするのですか?」「1日に何人ぐらいの人が来るのですか?」というような内容の質問に混じって、通級児童であるD児は「友達を多くするには、どうすればいいですか?」と書いていた。D児は友達と仲良くなりたいのに、なぜかそれがうまくいかないことに悩んでいたのだ。

ことばの教室では、吃音についての学習、困ったことについての作戦会議、体ほぐしや声出し、自分の長所探し等、一人一人に合わせた指導を行っている。在籍学級で、何か友達とうまくいかないことがあった時、通級担当者に話ただけで安心する子もいる一方、困ったことがあってもなかなかそれを言い出せない子、ことばの教室では話せても、在籍学級に帰ると自分の気持ちを封じ込めてしまう子もいる。これは吃音がある児童に限ったことではない。

通常学級には様々な子どもたちがいる。誰もが自分の気持ちを素直に表現できるとは限らない。本当は一緒に遊びたいのにそれを素直に言えず、友達の気をひく行動をしてしまう子、言いたいことを伝えるための言葉をうまく探せないでいる子、友達に気を使いすぎて疲れてしまっている子……。でも、「友達と仲良くしたい」という願いは、みんなに共通しているのではないか。そうであれば、その願いは子どもたち同士の学び合いの中で深めていくことができるのではないか。それが今回在籍学級に飛び込んでいった私自身の思いである。

4. C子のこと

C子は3年生。吃音がある。話したい意欲はあるのだが、最初の言葉が出るまでに1分以上かかることもある。C子のごことは1年生の頃から知っているが、気分の浮き沈みが大きく、友達からいやなことを言われると全身でその落ち込みを表現し、てこでも動かなくなることがあった。ただ、立ち直るのも早く、さっきまでのあの姿は何だったのだろうというぐらいハイテンションになる。廊下で先生達とすれ違う時は、自分から積極的に声をかけている姿をよく見かけた。

そのC子が、母親に「学校に行きたくない」と訴えた。理由は、「友達とうまくいかない、言葉が出ないことで友達から責められる」というものであった。ご両親から相談を受けた私は、在籍学級の子どもたちにそれとなく普段の学級での様子を聞いてみた。すると、「スピーチや発表の時に黙りこんでしまうことが多い。だから待ち切れずに、『早く言ってよ』と言う人がいる」「あっ今言えそうという時に『早く』って言われるから、言えなくなるんだと思う。あとちょっと待ってあげれば言えたのになって思う」「ドッジボールの時、みんなから何か言われると急にやめてどっかへ行っちゃうことがある。だからみんな勝手なことばかりするって思ってる」というような話を聞かせてくれた。

C子自身も、みんなが「早く言って」と責めるのでいやになることが多いと話してくれた。でも、相談できる友達がいるかを問うと、5人の女の子の名前を挙げる事ができた。もっと早く在籍学級での様子を把握しておくべきだったと反省すると同時に、C子のことを理解してもらう必要があると感じ、担任と協力しながら、その方法を探っていくことにした。

5. 在籍学級のみんなへ伝える

C子が抱えている問題は吃音の言語症状だけではない。吃音のことも理解してほしいが、それ以上に自分のことを丸ごと受け止めてほしいという思いだと思う。「急にいなくなる」という行動の中にある本当の願いを読み取ってほしいということではないか。そう考え、在籍学級の子どもたちにC子の思いを伝える時間を設定してもらった。ちょうどC子が病院に行くため早退する日の5時間目である。C子がない方が子どもたちの本音を引き出しやすいと考えた。C子とC子の保護者にはその旨了解を得た。

子どもたちの本音を引き出すためには、私と子どもたちとの関係性が重要である。この学年の子どもたちとは、入学した時から交流を深めていたのと、授業前に、「C子を支えていくよ」と張り切っている頼もしい5人の女の子たちと気持ちが通じていたのも、授業に臨む私に安心感を与えてくれていた。

以下は、私と子どもたちとのやりとり（抜粋）である。

注) T: 教師 S: 子ども

T: そうなんだよね。みんなは不思議に思うかもしれないけれど、授業中はたくさんつかえるけど休み時間はあまりつかえないで話せるんだよね。

S: 何で？ 言いたくないから？ 緊張するから？

T: それが、よくわからないの。自分は、上手に言いたって思っているけど、なんだか体がかたくなって、うまく言葉が出てこなくなって・・・ここまで言葉が出てくるのって思うことって多いんだよね。C子さんも、言いたいことはたくさんあるけど、うまく言えないんだと思う。C子さんは特に緊張すると言えないときが多いみたい。みんなもそんなことはない？

S: ある。ぼくも、発表するとき、言おうと思ってたことを忘れる。

T: そうだね、みんな自分が思ってることを話すのって難しいんだよね。

(略)

S: 先生、それって治るの？

T: ううん、これもわからない。なおるかなおらないかはわからないんだ。でも、C子さんの話を最後まで聞いてくれる人がたくさんいたら、もしかしたらなおっていくかもしれない。でも、なおらないかもしれない。ううん、これは先生にもわからない。でも、なおらないかもしれないけど、自分の話をちゃんと聞いてくれるっていうのはうれしいよね。そのうれしい気持ちが、C子さんに元気をくれるかもしれないよ。

S: 先生、みんなでC子さんを応援すれば？

S: それいいねえ、ことばの教室に行っている間に手紙を書くとか・・・

S: うん、なおりますようにってみんなで鶴を折るとか・・・

(略)

T: でも、みんなは、C子さんって自分勝手じゃないかって思うこともあるでしょう。

- S: うん、ある、ある。ドッチボールやってる時、急にやめたって別のところに行っちゃう時があるし、黙って下を向いたまま、返事もしない時もあるし。
なんでそっちへ行くの?と聞いても、知らんぷりするし・・・
- T: そうだね、呼んでるのに知らんぷりされたら怒りたくもなるよね。何で返事しないのかなあ、聞こえてないのかなあ・・・
- S: 聞こえてると思うんだけど・・・しゃべりたくないのかなあ。
- T: そうだね、フンって怒ってしまうくせがついてしまって、そのあとどうしたらいいのかわからなくなっているのかもしれないね。謝ろうと思っても、ことばが出ないことが続くと自信がなくなっちゃうかもしれないし・・・それに、素直に謝るのって勇気がいるよね。みんなの中にも、本当はごめんねって思ってるのに、ついフンってしてしまう人がいるんじゃない?
- S: (男の子がにやりと笑い) おれ、そうそう。

通級担当者として、在籍学級の中の子どもたちの人間関係づくりの指導に入っていくのはなかなか難しい。今回は保護者から直接相談を受けたこと、担任の先生とうまく共通理解できたことで、私が直接子どもたちに話をする機会を設けることができた。

吃音の特性についての話の他に C 子自身についての話もした。言いたいことが言えなかったり、自分にとって不都合なことがある時にじっと固まったりしてしまう C 子の行動が吃音によるものなのかは定かではない。ただ、この行動が示す意味を在籍学級のみならず考えあうことで「自分達にもそんなことがあるなあ」「そんな行動をとってしまう時は何か理由があるはずだ」という思いを共有してほしかった。そのため在籍学級のみならず自身と重ね合わせてみる問いかけ（やりとり中の下線部）を意識的に入れ込んだ。C 子だけの問題ではなく、みんながお互いの気持ちを考えあう学級にするきっかけになればと考えた。

温かく柔らかい雰囲気の中で話が進み、子どもたちの笑顔に担任と二人でほっと胸をなでおろした。この後 C 子が在籍学級の中で少しずつ友達の輪を広げていっている様子を担任が伝えてくれた。

6. 4年生に進級した C 子

4年生に進級した C 子は、3年生の時にさりげなく支えてくれていた友達と同じ学級になり、楽しく学校生活を送っているようであった。しかし9月頃から、吃音症状が重くなるのと比例して、黙り込んだり固まったりするという話を担任から聞くことが多くなった。そこでまずは通級の時間に、2年生男児 E と一緒に吃音について学習する時間を設定した。今まで自分の吃音についてあまり語りたがらなかった C 子であったが、E 児と3人で話すと「音読やみんなの前で発表する時にどもりやすいし、そんな時はとても不安になる」「どもるのがいやなので、知らないふりをしてしまうことがある」「発表の時につまるとみんなの視線を感じる。迷惑をかけていると思う」というような気持ちを伝えてくれた。その内容を担任に伝え、在籍学級の子どもたちにも伝えようということを確認しあった。C 子自身も自分の気持ちをみんなに知ってほしいと言う。それは C 子が自分の言葉で語るのが一番よい。しかしその時の C 子にとってそれはまだ少しハードルが高いと思えた。「先生も

一緒にみんなに話そうか？」と尋ねると、「それならいい」と答え、「先生、いつ話すんですか？」「今度話すんですよね。」と楽しみにしている様子が伺えた。問題はそれをどうやって在籍学級の子どもたちに伝えるかである。C子だけを特別視するような雰囲気にはしたくない。

7. 授業の構想～学級の子どもたちの実態を知る～

まずはことばの教室がどんな所なのか、吃音とは何かを知る中でコミュニケーションについて考える授業ができるのではないかと考えた。

子どもたちにとってアンケートの回答である。

ア ことばの教室は、どんなところだと思いますか？

- ・うまくしゃべれない人がいるところ ・ことばが苦手な人が勉強するところ
- ・話すのが苦手な人が、みんなととけこむためにいくところ ・心配事がある人がいくところ
- ・勉強が苦手な人がいくところ ・苦手なところを楽しくなおすところ
- ・遊び場所 ・楽しそう ・楽しく授業をするところ
- ・みんなと一緒にだと集中できないけど、一人だったら集中してできるところ

イ ことばの教室について質問してみたいことはありませんか？

- ・どんな勉強をしているのか ・どんな人がいつているのか ・国語や算数の勉強はするのか
- ・なぜたまにしかないのか ・なぜ限られた人しかいけないのか ・どうやったら入れるのか
- ・なぜおもちゃがあるのか

また、子どもたちに自分の得意なこと、苦手なことについても尋ねてみた。

ア 得意なこと

- ・サッカー ・編み物やマスコット作り ・スポーツ ・体を動かすこと
- ・おしゃれをすること ・友達の人に気づくこと

イ 苦手なこと

- ・水泳 ・そうじ ・漢字 ・みんなの前で発表すること（恥ずかしい） ・友達と話すこと（えっと、えっとと言って話が長引く） ・難しいことにチャレンジすること ・野菜を食べること

この二つのアンケートをもとに、授業を進めていくことにした。

8. 授業の実際

- ① 「ことばの教室」についての理解を深める。
- ② 吃音についての正しい知識をもたせる。
- ③ C子が抱えている「不安」を知り、自分の経験と重ね合わせながら、コミュニケーションの意味について考えさせる。

という、3つのステップで授業を進めた。

①の段階では、子どもたちが書いてくれたアンケートをもとに話し合いを行った。

「算数の計算やってると、こんがらがってくる」「水泳があると、お腹が痛くなる気がする」等、自分の苦手なところを率直に話してくれる子どもたちとやりとりをしながら、「みんな

得意なこともあれば、苦手なこともある」「苦手なことに取り組むのにはちょっと勇気がいるけれど、誰か応援してくれる人がいればその勇気が湧いてくることもある」「ことばの教室は、心配事や困ったことがある人みんなを応援していく場所である」ということを伝えていった。

②の段階では、「吃音」という言葉があることや、「吃音がある人は世界中にいる」「100人に1人ぐらいの割合でいる」「吃音には波がある」「吃音の現れ方はひとりひとり違うし、困っていることや悩んでいることもひとりひとり違う」ということを教えていった。吃音という言葉を目にするのも初めてだった子どもたちは、真剣に話を聞いてくれた。

そこから、③の段階でC子の思いにつなげていった。以下に示すのは、その時の記録である。

注) T: 教師 S: 子ども

T: C子さんが、言葉につまって言うまでに時間がかかったりすることがあるでしょう。その時、みんなはどう思う？どんな気持ち？

S: がんばれって思う

S: 正直いって言いにくいんだけど、時間が過ぎてなわとびの時間とかに遅れるから早く言ってほしいなあって思います。

S: 早く自分の意見が言えるようにならないとなあと思います。

S: 最初は、早くしてよ、とか、後の時間をもったいないとか思っていたけど、でもあとからは、その後に言う人が早くすればいいから別にいいんじゃないかなあって。

S: ぼくは去年までC子さんが言えない時は、早くしてほしいなあと思っていたけど、去年、C子さんのことについて、先生と勉強してからは、別に気にならなくなった。

S: 聞いてると、何で言えないのかなって思った。

T: そうだよ。聞いてる時は、何で言えないの？早く言ってよ！って思うよね。

じゃあ、そんな時、C子さんが、どんな気持ちなのか聞いたことある？（みんな、ううん、と大きく首を横にふる）ないよね。じゃあ、聞いてみようか。C子さん、みんなに伝えてくれる？

C子: （無言。しばらく黙ったままの時間が過ぎる）

T: じゃあ、先生にこの前話してくれたことを、C子さんの代わりにみんなに伝えるね。C子さんは、「はい元気です」が言えない時、「みんなはすらすら言えるのに、何で自分だけ言えないんだろう。みんなに迷惑をかけてしまう。みんなきっと待ってるだろうなあ、みんな迷惑だと思ってるだろうなあ」そんなことを考えるんだそうです。さっき、ことばの教室は、困りごと相談できるって話したよね。C子さんが、ことばの教室で先生に話してくれました。ああ、そんなことを思ってるんだと思いました。

「はい元気です」を言うのって難しい？（ううん、ううん）簡単だよ。でも、だからこそ、C子さんは、つらいんじゃないかなあって思う。難しいことだったら、できなくても諦めもつくかもしれない。でも、ただ「はい元気です」っていうだけの簡単なことが自分だけにはできない。なぜかわからないけど言葉が出てこない。一生懸命言おうとすればするほど、言えない。

先生は、ことばの教室で、C子さんといろんな話をしています。ことばがつまって困っていることも話してくれました。それを聞いて、先生は、困っているんだったら、学級みんなに話してみようかとC子さんにたずねてみました。すると、C子さんは、「はい」って言ったんです。どうしてだと思う？

S: みんなに伝えたいから？

T: うん、それが一番だよ。みんなに自分の気持ちを聞いてほしいって思ったんだよ。でも、どうして、そう思ったか分かる？

SS:

T: それは、みんなを信じているからだよ。みんなも、困ったことがあって相談する時には、意地悪する人や話を聞いてくれない人には相談しないんじゃない？ 話をするって勇気がいるもの。でも、話したらみんなわかってくれるかもと思ったら、話す勇気も出てくると思う。C 子さんが、みんなに話したいって言ったのは、みんななら自分の気持ちをわかってくれると思ったからなんだよ。

今日は、C 子さんが困っていることについてみんなにいろいろ考えてもらったけど、みんなも何か困ったことがある時は、友達や担任の先生、もちろんことばの先生でも、相談してくれると嬉しいです。そしたら、こんなふうにして、みんなで考えあったり助け合ったりできることがあるんじゃないかなあって思います。

コミュニケーションは双方向性のものである。どんなことを言っても、どんな話し方をしても、認めようとする、理解しようとする関係性が育っている集団であれば、安心して自分の思いを語ることができる。言葉を大切にすることは言葉に込められた思いを大切にすること、言葉を超えるものを大切にすることである。そんなメッセージを子どもたちに届けたかった。

授業後、子どもたちが書いてくれた感想を紹介する。

- C 子さんが言えない時に迷惑かけている、どうしようなどと思っていることが分かり、よかったです。先生との勉強は、初めてじゃなかったけど吃音や C 子さんの気持ちが知れてよかったです。
- ことばの教室でこんなふうに一人の悩みがなくなるんだということにすごく感心しました。吃音の人がたくさんいるのもすごいなあと思いました。
- 一人で発表する時にのどがつまって自分の思っていることが言えないのは、ぼくにも C 子さんの気持ちが分かります。
- 私は C 子さんみたいに 3 年の終わりぐらいまで発表ができなかったので、C 子さんの気持ちはすごく分かりやすかったです。
- C 子さんが無言になる時、早く言ってよとか C 子さんが傷つくことを思っていたけど、そうなんだ、わざと言っていなくてそういうふうになっちゃうんだなあと思って後悔しています。なぜかという、あんな悪いことを思ってしまったからです。あんなことを思ってしまったってごめんなさい。

授業中、自分の言葉で伝えられなかった C 子であったが、授業の後、にこにこしながら私のところに寄ってきた。次の日、「自分で言えなかったけど、不安だったということ言えばよかった」と話してくれた。「そうだ。ずっと不安だったんだものね。もしこれからも何か不安なことがあれば、今度は自分からみんなや担任の先生に相談してみるといいかも」と返事をした。

9. 授業のその後

3 月最後の参観日に、4 年生は「二分の一成人式」を行うことになった。ひとりひとりがそれぞれ、自分の保護者あての手紙をみんなの前で読み上げるというものであった。

しかし C 子は自分の番になると言葉が出てこない。そんな C 子に対して担任の先生は、学級の子もたちと一緒にどうすればいいかを考えてくれた。いろいろな案が出たらしが、C 子の希望を聞き、隣の子と一緒に読んでくれることになった。

次に示すのは、C 子の作文（抜粋）である。

○ 私が一番心に残ったのは、ちかいの言葉と感謝の気持ちです。私は感謝の気持ちの最後にお母さんに「大好き」と言いたかったです。だけど、自分の口では言えなくて、F 子さんに伝えてもらいました。F 子さんは大きな声ではっきり伝えてくれたので、とってもうれしかったです。F 子さんに感謝しました。家に帰ってお母さんに「どうだった？」と聞いてみました。すると、お母さんが、「感動して泣いたよ」と言いました。自分の口で伝えなかったけど、できなかつたくやしきもあるけど手紙にしてお母さんに伝えられたのでよかったです。手紙を読むとお母さんは涙を流しながら「とってもよかったよ。またこれからも二人で力を合わせてがんばっていこうね」ってギュッと抱きしめてくれました。とっても心強く勇気がわきました。

担任の先生は、次のようなことを語ってくれた。

○ 最初は、C 子さんが言葉に詰まった時、担任としてどう動いたらよいかわからず、戸惑ってしまった。授業がストップしてしまうこともたくさんあり、その都度時間を決めたり、友達と一緒に言わせたりしてみた。学級の子もたちは、彼女が頑張っていることをよく理解していたので、言えない時には、気持ちを聞いて周りの人に伝えたり、一緒に言ったりするなど、自分たちで工夫してサポートしていこうとする姿がたくさん見られるようになった。担任である私が、子どもたちから教えられることが多かった。

吃音には波があるということを理解していても、調子のよい時を知っているだけに、つい「これぐらいだったら言えるだろう」と高い要求をしてしまったり、時には、C 子さんが甘えているようにみえて、叱ってしまったりすることもあった。どうにか調子をよくできないかと葛藤することも多かった。もっと C 子さんの吃音について勉強し、理解しておく必要があったと考える。

最後の参観日、二分の一成人式での様子をみられたお母さんは、懇談の中で「友達に支えられている姿をみて、ありがたかった。みんなに感謝している」という旨の話を涙ながらに語ってくださった。

10. まとめと今後の課題

ここで紹介した取組が、吃音があるすべての子どもにあてはまるわけではない。この実践に取り組めた理由を挙げるとすれば、次の三つが考えられる。

(1) 本人・保護者・担任のニーズがあったこと

学級の中で人間関係をうまく結んでいけない状況をどうにかしていきたいという思いが三者に共通していたことである。疎外とまではいかないにしろ、学級の子もたちが C 子に対して困惑やいらだちを感じている状況を切り開くためには、まず吃音というものを学級の子もたちに理解してもらう必要があると考えた。

(2) 担任や子どもたちとの情報交換が密にできたこと

日頃から担任の先生とは子どもたちの様子についていろいろな情報交換をしており、子どもたちのことを話題にして楽しく笑い合える関係があった。それがあったからこそ授業に入る計画もスムーズに立てられた。また、学級の子もたちと気軽に話ができる関係であったのも、この取組ができた大きな要因であると思う。

（３）率直に意見が出し合える学級の雰囲気があったこと

言葉が出にくい C 子に対して、周囲に理解を求めるだけでは逆に C 子を孤立させることになってしまう。そこで、まずは子どもたちが C 子に対して抱えている困惑やいらだちを率直に出し合い、受け止めることから進めていこうと担任と確認しあった。それができる学級の雰囲気があったし、一人一人の悩みの解決策をみんなで考えていこうとする担任や子どもたちの存在も感じられた。負の感情を押し込めることなく、それをプラスに変えていこうとするエネルギーがあった。

一方で、課題も残る。

（１）本人の力をどう育てるか

今回は吃音のある子が暮らしやすい環境づくりの視点で、在籍学級での子どもたちへの働きかけを述べた。しかし、大切なのは吃音がある子ども自身が、自分自身の「吃音」について学び、自分自身を客観的に見つめ、うまく「吃音」とつきあっていく方法を探っていくことだと思う。発達的な観点からも必要な課題と考える

（２）担任との連携

ことばの教室で個別に取り組む指導とは違い、通常学級における支援は、子どもと子どもをつないでいくことが大きな役目になってくる。そう考えた時、この授業を「C 子だけの特別授業」であってはいけないと思った。C 子からの問題提起をきっかけとして、「伝えたい思いはあるのに、うまく伝えられない」感情を自分自身の経験と重ね合わせながら共有させていくようにした。しかし、通級担当として、どこまで学級の指導に入っていくとよいものか常に迷いながらの実践であった。ここに紹介したような子どもとのやりとりは、本来ならば担任がすべきことだったのではないか、という思いはぬぐえない。

当時の担任（３年生時、初任者）に話を聞いてみたところ次のように答えてくれた。「当時の自分は知識がほとんどなく、授業をしたくてもどう進めていけばよいか不安だったので、とても救われた。一緒に学級づくりを進めてきた今なら自分で子どもたちと話ができそうだ。でも今感じるのは、学級は担任一人で見なくてもいいのかなということ。いろいろな先生方が担任と一緒に子どもたちのことを見守ってくれるというのはとても心強い。」

1.1. おわりに

通級児童が在籍学級の中で生き生きと過ごしていけること、それはその学級にいるすべての子どもたちが安心して暮らすことができることにつながる。通級という場所から学級の中に安心と信頼を育むためにどんな支援ができるのか、本取組から考えてみたい。

（１）チームとして迅速に動ける学校づくり

A 校では、子どもが何らかのヘルプサインを出しているのではないかという気づきがあれば、関係職員が連携し迅速に支援の方向性を見いだそうとする協働体制がある。その際、通級担当者が、その子どもの実態把握や具体的支援の手立てについて相談を受けることも多い。今回のように授業そのものに入っていくことは少ないが、子どもについての話をしていく中で、その子の課題の背景を探っていくことを日常的に行っている。職員全体で子ども理解を深めながら実践を進めていける学校であることの意義はとて

も大きい。

(2) 校務を生かした在籍学級の子どもたちとの関わり

通級担当者が学校の中でどんな位置付けであるかは、各地域・各学校によって様々であろう。ただ担当者が自分の校務（私の場合は栽培であったが）や自分の得意分野を生かし、通級児以外の児童と接することは、通級の時間だけでは把握しきれないその子の周囲の情報をつかむ上でとても有効であった。「子どもを子ども集団の中で見る」ことによって、支援の手がかりをつかむことができるのではないかと考える。

以上、吃音がある児童に関わった報告を述べたが、学級担任、通級児童、学級の子どもたちと協働しながら進めていくその過程こそが大切なのだと考える。

文献

小林宏明(2009). 学齢期吃音の指導・支援—ICFに基づいた評価プログラム—. 学苑社.

Ⅳ 通級指導教室や通級児のことを知ってもらう取組

理解啓発活動を通して

1. はじめに

通級指導教室の担当者になって今年で15年目になる。初めての転勤で「次は言語障害の通級指導教室を開設するんだそうだ」と管理職に告げられたとき、教員生活6年目にして、恥ずかしながら「言語障害」も「通級指導教室」も初耳だったことを思い出す。「何ですか、それは？」と尋ねると、管理職からも「知らない」という答えが返ってきた。挨拶に行った先の管理職にも同じことを尋ね、同じ返答だった。市内のどこに同じ教室があるとか、どの先生に聞けば分かるとかいうことさえも分からず、何をしたらよいのかも分からず途方に暮れていた。教室を開設してからも訳が分からないままに過ぎていき、通級していた子どもたちにも保護者の方々にも申し訳なさでいっぱいだった。ようやくこの教育のなんたるかを知ったとき、自分の技量を高めることと同時に、この教育をよく知らない周りの人々にも知らせていかねばならないという使命感を感じた。自分が全く知らなかったということへの反省と、職場の人たちも、通級児童の在籍学級の担任の先生方さえも「通級指導教室って何ですか？」「どうしてこの子は通級しているんですか？」と聞いてくる現実。この知名度の低さを何とかしなければ！という思いが、「理解啓発活動」に取り組んでいこうと決めた出発点である。

2. 初期の取組

通級指導教室の担当になった初年度の頃は、まだ特別に理解啓発授業をするという発想がなく、校内では教室を休み時間に開放して、遊びにやってきた子どもたちに通級の概要を話して聞かせることが唯一の方法だった。職員にも「通級について知りたいことや疑問はないか」というアンケートを採り、それに答えるような資料を作って配付した。

他校に対しては、通級児童の担任の先生に授業参観に来ていただいて、個別の懇談をし、そのあとでこちらが行事や授業の参観に出かけるといった方法をとっていた。

だが、これらの取組だけでは残念ながらあまり成果は得られなかった。校内では、通級児童の担任でもない限りはなかなか授業を見に来てくれる職員がいなかったし、管理職が交代するたびに説明を繰り返さなければならなかった。他校の場合も同様である。

3年目以降に県の内外で自分の実践を足かけ2年で5回ほど発表する機会に恵まれた。通級制度が施行されて5年目くらいの頃である。まだまだ通級指導教室の知名度は低かった。そのせいか、真新しい発表に興味を持って聞いてくださる先生方が大勢いた。このころから急激に通級希望者が増え始めた。

3. 新たな環境での取組

8年経過して新しい学校へと転勤した。そこでは前任の通級担当者のおかげである程度の土台が出来上がっていた。また、前年度から特別支援学級が新設されて、校内の特別支援教育に関することは、主任が中心に取り組む体制となっていた。おかげで私は通級指導

教室の経営に集中することができた。この身軽な立場を利用して動かない手はないと考え、それまで温めていた新たな試みをたくさん始めることができた。

赴任して早々に各在籍学級担任に向けて理解啓発の予定を伝え、それらを実行に移した。まず、他校に向けては春の運動会訪問や在籍校の授業参観などを行い、校内に向けては高学年をターゲットに「理解啓発授業」を始めた。連絡ノートを使った連携も前任校から引き続いて行った。また、当時、はやり始めていたものに学校のホームページがあるが、更新の頻度が少ないと見てもらえなくなることも考慮して、保護者と担任に向けた教室経営に関するブログとして個人的にスタートさせた。校内 LAN を使った「電子掲示板」には教室の取組を知らせるホームページを子ども自身に作らせたり、各通級児童にブログを疑似体験させて、普段なかなか顔を合わせる事のない通級児童同士が画面上でコミュニケーションを図るなど、様々な取組をした。また、市内でも指折りの広さの敷地を利用して、本校の特別支援学級の児童と協力して校内で夏休みにデイキャンプを行い、在籍学級の友達も招待して子どもたちのコミュニケーションの場を設けたり、保護者同士の親睦を深めたりする機会を提供した。情報発信と周りとのコミュニケーションに最大限の力を尽くした。

4. 市内の通級指導教室担当者へのアンケート（平成22年度）

市内の通級担当者を対象に、以下のように三つのアンケートを行ってみた。これは、啓発の方法が自分一人だけの偏った意見にならないようにと、他者の意見を参考にするつもりで行ったものであるが、中には是非取り入れてみたいと思われる方法も書かれていた。

① 「通級指導担当者として、若しくは言語・聴覚障害児教育担当者として、在籍学級担任や担当児童生徒の親学級にどのように働きかけているか。」

これに対しては、ノートやメールを使った毎日の連絡、個別の支援計画の作成、行事や授業の参観、理解啓発授業などが挙がっていた。この中の1校に、自校に対して、通級児童がいないクラスや学年に対しても年度初めに全ての学級に対して理解啓発授業を行っている学校があった。難聴教室との併設校であるが、将来的には是非参考にしていきたい取組である。

② 「在籍学級担任にも可能な、学級の中でできる(集団の中で行ってこそ効果が上がる)と思われる言葉の教育や、通級児童・生徒へのケアにはどんな方法があるか。」

これについては、板書の仕方や声の出させ方、学級の雰囲気作りへのアドバイスなど、主に通級児童に対する配慮事項が挙げられた。

③ 「私たち言葉の教育関係者が、通常の学級に対して出来る働きかけにはどのようなことがあるか。」

この問いに対しても①の設問とほぼ同様で、教室に向いての理解啓発授業や、医療との連携協力などが挙げられており、「理解啓発と連携」の重要性を示す結果となっている。

5. 最近の通級指導教室での取組（平成23年度）

（1）通級児童の心の状態を知る

年度初めに通級児童に対して以下の質問を行っている。これらの質問は、長年いろいろな質問項目を試みながら実践・検討を重ね、その結果現在の項目に至った「子どもの学級内での様子が分かる質問」である。

ア 新しい学級で友達はできたか。

→コミュニケーションを積極的に取ろうとしているかどうか分かる。人間関係に課題を抱えている場合、できない、いない、等と答える場合が多い。

イ 昨年度までに同じ学級だったクラスメイトは何人いるか。

→通級継続児童であれば、現在のクラスに「何故、本児が授業中に抜けて行くのかを知っている」児童がいることになる。初めて通級することになった児童ならば、クラスの児童に「去年と違う」ことに気づいてもらえる可能性がある。

ウ 担任の先生とはどんな話をするのか。

→担任に近寄りやすい等ということはないかを知る手掛かりになる。

エ 休み時間は何をして過ごすのか。

→周りの子どもと自らコミュニケーションを図っているかがよく分かる。

オ 学級の係活動や委員会活動、課外の部活動などへの参加はどうなっているか。

→学級内での立場や、コミュニケーション意欲が分かる。

アについては、全員があまり積極的に友達を作っていないことがわかった。保護者（母親）からは一様に「うちの子はスロースターターだから学級が変わると周りの様子を見ているので友達作りに時間がかかる」という言葉が出てくるが、担任からは「積極的に周りに溶け込めない」という評価をされていることが多い（授業参観時の懇談内容より）。児童本人の談では「仲のいい子と離ればなれになった」「みんなが遊んでくれない」「ちょっといを出される」「（人付き合いが）面倒くさい」「一人で遊んでいた方が楽しい」という声が多く聞かれる。

イについては、本人が通級に出かけていなくなることを知っていると思われるクラスメイトが何人いるのか、という意味での問いかけである。学級数にもよるが、学年2学級しかない1校を除いては、ほぼ学年3～4学級規模の学校がほとんどで、仲のよい友達かどうかは別として、昨年度までの状況を知っているクラスメイトは、少なくとも8～10人はいるようである。

ウについては、やはり担任の先生と話をするのは時間的にも難しいのか、全員の児童が4月当初は「個人的には話したことがない」と言っていた。日が経つにつれて会話できる児童も現れたが、高学年だけであった。通級から戻ったらその日の出来事を必ず担任に話すようにと言っているが、実際に話ができている児童はほとんどおらず、担任に聞かれてから「忘れた」と答える場合が多いらしい。担任による通級授業の参観・懇談会後は、共通の話題として話すことができるようになった児童もいるが、やはり高学年児童である。

エについては、一人で過ごす児童が多い。一部の児童は、ほかのクラスメイトたちの輪に交わりながら歩いて歩く者もいる。一人で過ごす理由はアで述べた理由と重複する。

オについては、係活動・委員会活動が立候補制で、希望者多数の場合は「じゃんけん」や「くじ」による公正なものなので、希望通りにいかないことがあっても責任をもって取

り組んでいる。課外の部活動は今年度の児童については参加者が一人だけであった。参加しない理由について、「遊びの時間がなくなるから」がほとんどを占め、その遊びの内容も仲のよい友達と約束して遊ぶのではなく、自宅でゲームをするかテレビを見るかであった。基本的に他者とのつきあいを避けている様子が見えられた。

（２）自校内理解啓発授業

毎年ゴールデンウィークが終わる頃から６月半ばにかけて、５年生を対象に「通級指導教室ってなあに？」と題した理解啓発授業を行っている。今年で７年目になる。２３年度の５年生には終了・退級した自校通級児童が２人いる。５年生と限定しているのは、６年生では卒業までに期間が短く、有意義なかかわりをもつには時間が少ないこと、４年生以下では理解が難しい要素も多いと思われるためである。市内の全小中学校の中で通級指導教室は数校にしかなく、そのうちの１校に在籍したことを、１つの自慢として卒業してほしいとの思いと、校内にある特別支援学級や隣の敷地にある特別支援学校との障害理解啓発連携指導（５年生総合学習・福祉）の先陣を切って行っている。

＜実践の様子と事後の反省＞

１）あいさつをする

「隣のクラスが驚くくらい」の指示が具体的だったので、まるで低学年児童のように大きな声であいさつすることができた。同様に「内緒話の時」の例えも分かりやすかったようである。このあいさつからいきなり「音声障害」の説明に入ってもすんなりと入ることができた。次回はこれを騒音計による数値に置き換えて、難聴の説明をここに繋げて更に具体的に話を進めたい。

２）言葉遊び、３）話し合い活動Ⅰ

時間的な制約（当日は短縮４０分授業）で普通のしりとりは割愛したが、いきなり行った「かさねきリズムしりとり」はかなり難しかったらしく、上手くできなかった児童が続出した。児童たちからは「不快」な気持ちが多く聞かれた。使えない言葉があることや、言葉が出てこないときの恥ずかしさがいろいろな言葉で表現された。

４）何て言っているのかな？、５）話し合い活動Ⅱ

母音「あいうえお」と、それに子音を付けて文にした言葉「はしるねこ」の２種類をビデオの音声を消して視聴した。母音はほぼ全員が分かったが、後者は全く分からなかった。口形で予想して「かきくけこ」などの５０音を続けて言う児童は多くいたが、文であることに気がつく児童はいなかった。聴覚障害児はこの「口の動き」を見極めて言葉を「見ている」ことを知り感心していた。それと同時に聞こえないことの不便さを痛感していた様子だった。難聴体験用ヘッドフォンには興味を示す児童が多かった。

６）その他の障害

特別支援学級や特別支援学校で聞いてはいるものの、具体的には肢体不自由者しか想

像がつかない様子が見られた。事前の調査でも圧倒的に障害者＝肢体不自由者であると思
い込んでいる児童が多い。通級に限らず特別支援教育を受ける子どもは体が不自由だと思
っている旨の書き込みが多かった。そのため、障害者＝肢体不自由ではないということ
を伝えた。その他にもいろいろな障害があることは口頭で伝えたが、詳細は特別支援学校と
の学習で学ぶことを予告し、特別支援学校にもそのように伝えた。

7) 発音練習体験

発音練習のための機器とフォルマントグラフを使った母音の学習を行った。正しい音
を出すことが意外と難しいのだということに気がつく児童が数人いた。逆にどうしてこれ
らの音が出せないのかという障害の根本的なことに疑問を持ち、質問に来る児童も数人い
た。今までに出会った言語障害と思われる友達の話の打ち明けに来る児童も現れ、興味
の高まりを感じた。これを機会に通級児童とのコミュニケーションが図れるようにしたい。

教室の取組である校内ツイッターやブログの紹介をしたところ、興味を持った児童が
おり、後日、学級のコンピュータ授業の際に書き込みをしてくれた児童が数名いた。

実践後の子どもたちの感想は概ね次の通りであった。

- ・発音の苦手な子や耳が聞こえにくい子の気持ちがよく分かった。
- ・発音が苦手な子のお話を理解してあげられるようになりたい。
- ・顔を見ながら話してあげるようにする。
- ・手を貸してあげる、優しくしてあげる。

など

なお、反省点としては、他の障害に関わることとして聴覚障害や視覚障害の体験を取り
上げたところ、そのインパクトが強かったようで、子どもたちの一部に、「ことばの教室」
について、難聴や弱視の教室との混乱を招いてしまった点があげられる。

(3) 在籍学級担任向け授業参観・懇談会

6月から7月にかけて、一人ずつ在籍学級担任を招いて授業参観・懇談会を行った。一
人を除いて通級の授業参観は初めてだということで、新鮮な目で自分の学級の一員である
児童の姿を見ていただくことができた。中には「あんなに楽しそうにいっぱい話ができる
子だったんですね！」と感嘆の声を上げる担任もあり、在籍学級において、普段、担任の
前ではなかなかよい面が発揮されていないことが想像される一言だった。

懇談の中で、学級内での児童の様子はもちろんのこと、周りの子どもたちの反応を聞い
たところ、年度初めに本校で行った通級指導教室入室式・進級式で依頼したように、児童
の通級について学級で紹介済みの所が多く、子どもたちの理解は進んでいるとのことだ
った。あとは通級児童本人の積極的な交わりにかかっているようである。

ことが当たり前となり、帰ってきて次の授業に交わっていることもごく自然になっているため、みんなが気にならないようになってくるとのことである。

通級に出かけることがごく自然な状況になることが一番好ましいことなので、この傾向は望んでいた通りになっていることを示している。

（２）他校通級児童の在籍学級・学校訪問

1学期の間は、ほとんどが運動会の参観にとどまっているが、1校だけ授業参観にも訪れることができた。この学校は、本校の隣接地域の学校で、両校の児童たちが進学する中学校は同じ学校になる。校内には私の勤務校にかつて在籍した児童もおり、逆に、この学校から転入してきた児童が勤務校に在籍していることもある。従って、通級指導教室の存在が比較的によく知られている学校である。この日も違う学年の児童から「先生はことばの教室の先生だよな？私4年生になるまで向こうにいたんだよ！」と声をかけられた。

児童Bは5年生で、前年度の授業参観の折りにも、学級の児童や保護者に向けて「ことばの教室」の紹介をしており、その時は「ことばの教室」について、Bが通級で頑張っている内容について、また、周囲の児童たちへの「Bへの配慮のお願い」を中心に話をした。この話が子どもたちにかかなりの反響を呼んだ。1週間後にたまたま本校で行われた野球部の試合で来校していた該当校児童数名が、私の姿を発見して「あっ、ことばの教室の先生ですよ！B君がいつもお世話になっています！」と挨拶をしに駆け寄ってきた。しかも、違うクラスの友達がその姿を不思議がっていると、彼らは私のことについて周りに説明し始めたのだ。たった一度の話で、よその学校の先生について詳しく説明できるほど、しっかりと話を聞いてくれていたことを当時の担任の先生に報告した。するとそれが野球部担当の先生にも伝わり、理解の輪が広がってBと遊ぶ友達も増えた。ちなみに今年の担任のC先生はその野球部顧問の先生である。

C先生は、前日に通級授業参観に来ていただいたばかりで、当日の朝、学級の児童たちに、通級指導教室へBの参観に行ってきたこと、そこで本人が頑張っていた様子、そして今日の授業参観に私がやってきてお話をすること、以上のことを事前に話しておいていただいた。

話の内容は予め本児と話し合い、どんなことをみんなに伝えてほしいか、言ってほしくないことはあるか、綿密に打ち合わせを行い、保護者にもその内容を話して了解を得た。内容はおよそ以下の通りである。

Bは1年生の時から通級していること、毎週発音の練習を重ねながら、今現在苦手な音がほぼ完成に近づいていること、残る課題は普段の会話の中で正しい音を意識的に使うこと、そのためには通級指導教室だけの取組では足りないということ、普段一緒にずっと過ごしているからこそ学級のみんが協力してBの頑張りを認めて訓練に協力してほしいということ。これらのことをBと事前に話し合っていて決めて、クラスメイトが自分の発音の「応援団」になることを承知の上で当日を迎えた。

取組の1週間後、本児が通級した時に、開口一番にとっても嬉しそうな顔をして「来てくれてありがとう！」と言ってくれたことが、その後の経過が良好であったことを物語っている。担任のC先生からも後日連絡があり、学級内での周囲との関係が一段と良くなって

きているとの嬉しい報告があった。それ以降、Bは通級での会話も学級での会話も、更には家庭内での会話までも、苦手音を意識した発音ができるようになってきている。年度末には終了・退級できるという期待が本人のやる気を突き動かしたと思われる。

7. おわりに

2学期からも他の学校で同様の取組を行った。ほとんどの学校で昨年度の実施が大変好評だったため、今年度も取組の協力を依頼しやすかった。管理職がわざわざ正門まで出迎えてくれた学校もあり、こちらの取組に対してかなり理解が進んできたことが感じられた。管理職が替わっても引き続き協力的な学校であれば、理解が定着したと考えることができる。

一方で、「理解啓発は学級経営の一環として担任が行うべきことであり、第三者が介入することではない」との考え方もあり、思い通りにはいかない部分もある。しかし、各担任が学級経営上で啓発を行うのは確かに一番効率のよいことであり、それが理想のスタイルだとも思っている。しかし、それがなされているとは言い難い現状から、このような活動が重要視されてくるということもまた事実である。

小さな活動の積み重ねが、大きな理解の輪になって広がっていく様子がよく分かるこの数年間であった。

第4章

通常の学級と通級指導教室の連携を進めていく上で

- I 通常の学級の立場から
通常学級の担任の時間を振り返って連携を考える
- II 通級指導教室の立場から
通級担当者が行う学級担任との連携について
- III 言語障害教育研究・臨床の知見から
ことばの教室の専門性を生かした役割（「つなぐ」支援）を考える
- IV 相互の指導効果及び学校全体の在り方の観点から
通常学級とことばの教室の連携が機能していくために
- IV 地域の言語障害教育の実践・研修の実態から
「ある」ものをつかき考え工夫し、伝え創りあう連携・協働

本章では、本研究における資料収集活動及び研究協議会での議論から、通常学級と通級指導教室の連携を進めていく上での知見を整理、論考した。

収集資料は、各地の通級指導教室からの実践資料の提供、教室訪問による聞き取り、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会及び地区大会への参加によるものと、研究協力者による言語障害教育研究・臨床、行政・学校経営、教員研修等の観点からの資料及び知見の提供によるものである。

Iでは、通常学級の担任の日常や抱える課題等を踏まえ、通常学級の担任と通級担当者の連携を、通常学級の担任の視点から捉え、通級担当者の在り方を整理・論考した。

IIでは、通級担当者の視点から、効果的な連携を進めるための、通常学級の担任への情報提供の内容、働きかけ方について検討・整理した。

IIIでは、これまでの言語障害教育研究・臨床の蓄積の中で議論されてきたことばの教室担当者の専門性を整理し、その上で、連携を進めていく上でことばの教室担当者に求められる事柄について論考した。

IVでは、通常学級、通級指導教室の双方における指導効果につながる連携、学級担任をはじめ教職員にとって教育活動全体の中で通級指導教室が身近な存在と感ぜられるような連携について、学校や地域の資源としての通級指導教室の観点から論考した。

Vでは、地域における通級担当者の研修の現状や、近年の通級指導教室及び通常学級における教育が抱える諸課題から、通常学級の教育の充実のために通級担当者が持つべき視点を整理した。

I 通常の学級の立場から

通常の学級担任の時を振り返って連携を考える

1. はじめに

筆者は現在、小学校に設置されている通級指導教室の担当をしている。通級指導教室の担当になる前には、9年間、小学校で通常の学級担任をしていた。高学年の担任をすることが多かったためか通級指導を受けている児童を担当することは少なかった。振り返ってみると当時は「通級による指導」についてよくわからずに、「通級による指導を受けている」ことを特に意識せずにその児童に接していたと思う。

放課後通級の児童については「習い事に行く」程度にとらえていたし、そこでどのような指導がなんのために行われているかほとんど関心がなかった。また関心をもっているゆとりすらなかった。そこでの指導は完全に通級担当者に任せていた。その程度の意識であったから、非協力的な担任であったにちがいない。

通級担当者になって6年目を迎えた。この間、特殊教育から特別支援教育へ変わったが「通級による指導」の理解が大きく進んだとは思えない。一方で通常の学級担任の多忙化は進んでいると感じている。そのような状況の中で、児童の健やかな成長のための通常の学級担任と通級担当者との連携について考える一助として、当時通常の学級担任として通級による指導を受けていた児童をどのようにとらえていたか、出会った順に振り返ってみたい。

2. 通級していた児童

(1) 4年生のA君（構音障害のある子ども：自校通級：担任になった時には既に通級は終了）

教師になって5年目を迎え、赴任した小学校には言語障害通級指導教室があり、その教室の担当者は二人。そこがどのような場所なのかよくわからなかったが、A君は3年生まで通っていたと聞かされていた。構音障害だったと思う。

学力に問題のない、むしろよくできるA君の話す会話はやや聞き取りづらかった。言い合いになると興奮して早口になり、ますます聞き取りづらくなった。さらに故意にはないが唾を飛ばしてしまうことも多かったし、飛ばした後は謝ることができず、あわてて手でこするだけだった。そのためかクラスメイトからは「きたない」と嫌がられていた。授業がつまらなかつたり、何かうまくいかないことがあつたりすると「気持ち悪い。保健室に行っておきたい。」と訴えてくる児童であった。

私はA君の話し方よりもA君が興奮してしまうことや、唾を飛ばしてしまった後の言動や、「気持ち悪い」と訴えてくることが心配であった。

今考えてみるとA君の気になる言動は、構音障害があったために伝えたいことがうまく伝えられない幼児期を過ごし、そのもどかしさの積み重ねから生じたものとも推測できる。

(2) 5年生男子児童B君とC君（二人とも言語発達の遅れのある子ども：自校通級）

5年生の担任を初めてした時、そのクラスでは二人の児童が通級していた。

B君はほとんど自分から話さなかった。頷いたり、首を横に振ったりして意思表示をし

ていたが、表情は豊かであった。教室にいるが授業に参加ができないことも多く、学業不振の状態であったが、体育は参加できることが多かった。休み時間や放課後には友達と遊ぶことができた。ちょっとしたいたずらが好きであったり、高いところで遊ぶことが好きであったりしたため担任をドキドキさせて困らせるが、友達に対してひどいことをすることはなかったから、クラスメイトにとってはユニークな存在であったのかもしれない。

C君は力持ちで仕事を進んでやってくれる児童だった。他の児童が嫌がるような汚いものを処理することや、重たい物を動かすような仕事を黙って最後までやっていた。口数は少なかったが、表情は豊かであった。国語は苦手だったが、算数はできた。汗っかきであったことと、服の汚れを気にしないところがあったため、近くによると独特の臭いがした。

穏やかな児童が多い学年だったためか、二人とも友達とのトラブルはなかった。

二人とも国語の時間に通級指導教室に通うことになっていたが、彼らも担任も通級すること、通級させることを忘れることがあり、通級担当の先生が教室まで迎えに来てくれることがあった。

B君は授業に参加できない時間が多いことと学業不振の状態が心配であった。C君は、清潔感がないことと国語の学習の苦手さが気になっていた。二人の口数が少ないことについて、私は課題として強く意識していなかった。恐らく担任として彼らの表情や言動からコミュニケーションがとれていると感じることができていたのだろう。

(3) 3年生男子児童D君（構音障害のある子ども：他校通級）とE君（言語発達の遅れのある子ども：他校通級）

2校目の小学校に異動して1年目、元気いっぱいの3年生を初めて担任した。39名が在籍していて、そのうち2名が隣の小学校の言語障害通級指導教室に放課後通級していた。

D君は体が小さく、アトピーがあった。話を落ち着いて聞くのが苦手な集会の時などは、後ろに並んでいる子の方を向いておしゃべりをしたり、下を向いて上履きをいじっていたりすることが目立つ子だった。運動神経はよく、体育が得意だった。算数も得意だった。普段は会話が不明瞭であるということではなかったが、友だちとトラブルになり泣いてしまった時や、叱られて反省している時、自信のない時に幼い話し方になった。通級の日には、母親が迎えに来ていて間に合うように早めに教室から送り出さなければならなかったが、D君は自分から急ぐことはなかったし、私は帰りの学級活動の指導に精いっぱいであり、おそらく遅刻していたと思われる。

E君は学業不振の状態が深刻であった。授業中は静かにどこかを見つめてぼうっとしているので、一斉指導の後に近くに行って個別に指導をしたが、「説明を聞き逃したからできない」というレベルではなく、学年相当の学習の理解ができなくなっていた。単学級だったために1年生からずっと同じクラスなのに友だちの名前を覚えることはできていなかった。休み時間に誘って、E君に「お名前教えて下さい。」とクラスメイトに声をかけさせ、友だちが「〇〇です。」と答えてくれると「ありがとう。」とニコニコしていた。ゆっくりとゆっくりと友だちの名前を覚えていった。当番や係の仕事は友だちに教えてもらいながら取り組むことができた。自分から意地悪なことをすることはなかったため友だちとのトラブルはなかったが、かまわれて嫌がっていることはあったので、嫌がらせをした児童への指導が大切であった。保護者は通常の学級での学習を強く望み、塾へ通わせたり、家で宿題をさせたり一生懸命であった。

通級担当者が希望して来校し、授業参観や情報交換をしていった。WISCⅢの結果を説明してくれた。当時の私にはその数値の意味はよくわからなかったが、相当厳しいらしいことはわかった。学級担任として彼と接する中で、教師としての経験や勘から、E君の学年相当の学習と生活を続けていくには厳しさを実感しており、既に保護者ともそういったことについて話し合いを始めていたので「相当厳しい」という情報に、特に驚くことはなかった。

情報交換は空き時間を充てた。いつもなら学級事務に充てている時間であるから情報交換のために、その日はなんとなく慌ただしくなったように感じた。授業参観はやや緊張したのを覚えている。通級担当者の訪問は、学級担任の側にその必要感がなければ負担に感ずるのではないだろうか。

その後、通級担当者が連絡ノートを提案して、通級指導教室と保護者と在籍学級と情報交換をしていくことになったが、E君はランドセルの中に連絡ノートを入れっぱなしにしてしまい、私も気がまわらず続かなかった。

(4) 6年生男子児童F君（吃音のある子ども：他校通級：出会った時には既に通級は終了）

F君との出会いは担任としてではなく、マーチングバンドの練習の時間だった。秋に行われる運動会では高学年全児童がマーチングバンドの発表をする。6年生のF君は他校で受けていた通級による指導を終了していたが、吃音がひどかった。私はそれまでにF君ほども人に出会ったことがなかったため非常に驚き、気になってしまい、無神経にもどこかに治療にいつているのかと尋ねたことがあった。その時F君は私をまっすぐに見つめ「いいんです。この話し方で。治さなくていいんです。これがぼくの話し方なんです。」というようなことを答えてくれたのを覚えている。あまりにも堂々と立派だったので「ふうん。そうなんだ。」とF君に返事をして楽器の練習にもどったが、どこか納得してはいなかった。本当に治らないのか、治す努力をしなくていいのか、と気にはなったが、担任ではないのでそれ以上直接その児童に吃音のことで声をかけなかった。

3学期には学習発表会という大きな学校行事があった。全校児童・教職員・保護者の前で1年間の学習で身につけてきたことを劇などにしてクラスごとに発表する行事である。「『本番でもどもるかもしれないけれどいいんだ』って本人は言ってるんだけど…どうなんだろう。」と担任は悩んでいた。職員室でも話題になり、どうしても言えなかった時のために、F君の次に台詞を言うことになっている児童とF君と担任とで一応作戦をたてたらしいが、結局それほど詰まらずに台詞が言えて劇は大成功だった。そしてF君は堂々と卒業していった。

3. 通常の学級担任の毎日を考える

(1) 空き時間の一例

低学年担任は児童を下校させるまで空き時間はない。1年生は毎日5時間授業、2年生は1日だけ6時間の曜日があるが、それ以外は5時間授業。5時間授業の日の下校時刻は、15時、6時間授業の日は15時45分である。

3年生担任の空き時間は1時間しかない。つまり毎日5時間～6時間の授業を担当している。4年生は4時間の空き時間があるが、毎日5時間の授業を担当していることになる。

今年度は5年生と6年生は、1クラスあたりの児童数が他より10人前後多いので6時間の空き時間をとれるようにした。

(2) 朝

児童が登校してくる時間よりも前に出勤して児童を迎える。持ってきたものをロッカーや引き出しにしまわせ、提出物を出させる。業前活動の指示を出す。職員室に戻り職員打ち合わせを行い、再び教室へ行く。

(3) 空き時間や休み時間、昼休み

課題の終わらなかった児童への対応、職員の打ち合わせ、トラブルのあった児童たちへの指導、けがをした子や体調不良の児童への対応、なんとなく元気のない児童への対応、前時の授業の片づけ、次時の準備。理科や家庭科の実験実習、体育、習字、図工などの時は、準備や片づけに特に時間がかかる。連絡ノートのチェックをして必要なら返事を書いたり、関係職員に伝達・調整したりする。宿題や生活ノートに目を通す。欠席した児童がいれば配布物などの対応をする。

(4) 給食

準備の時間は食中毒を出さないための衛生面に配慮した指導。配膳の失敗への対応。偏食の児童への指導、お代わりについての指導。食べ過ぎて、あるいは咳き込んで吐いてしまった児童への対応。

(5) そうじ

数カ所の掃除場所を移動して一緒にそうじをしながら指導。さぼってしまいがちな児童への指導。

(6) 放課後

テストやドリルの採点、申込書や承諾書など提出物のチェック、明日の授業の準備、宿題の準備、必要に応じて保護者に連絡。学級便りや学年便りの作成。掲示物など教室環境を整えることもある。

クラブ活動や委員会活動などの主担当はその準備や指導を行う。研修会持参資料の作成、研修会の企画運営を任されている職員はそれにまつわる仕事。校内研修のテーマに沿った自己研修。出張する場合の調整や準備、出席簿や成績処理などの事務処理、教育委員会等からの調査の回答。

行事の準備。例えば校外学習があれば計画立案、下見、調整、伝達、しおりや保護者宛通知の作成。もし作品展があれば、展示方法の検討、展示場所の設置、搬入や搬出。作品の仕上がりが間に合わない児童への指導も行う。

A校では2学期に運動会、遠足、マラソン大会、音楽発表会、学年親子行事、作品展、教育相談、避難訓練、学校保健委員会が行われた。PTA活動では環境整備活動、星空観察会、学習会（視察研修）、PTA広報誌の発行があった。特別活動では健康教育の保健委員会による「目の集会」や食育の給食委員会による「感謝の集会」、異学年活動「遊び集会」があった。学年によっては、その他に社会科の地域学習でマーケットや工場見学、総合的な学習の時間のゲストティーチャーを招いた授業を実施したり、校区に住む特別支援学校在学の児童との交流及び共同学習を実施したり、スポーツテストをしたり、水泳記録会をしたりしている。教育実習生を受け入れた学級もある。

4. 通級担当者として在籍学級担任と連携できそうなこと・すべきこと

(1) 構音障害のある児童について

4年生の興奮しやすいA君と3年生の落ち着きのないD君は、通級担当者から見れば構音障害であるが、通常の学級担任から見れば構音の問題は気にならない。それよりも彼らの興奮しやすい性格や落ち着きのない態度は、集団生活を送る上で大きな問題となってしまい、彼らのより良い学校生活を邪魔する。

そこで通級担当者は在籍学級での様子を担任から聞いて把握しておき、通級指導教室でそのことについて望ましい言動を児童と話し合っただけ、その話し合った内容を学級担任に伝える。学級担任は児童がそれを実践できるように見守り、応援し、少しでもできた時は学級の友だちの前でほめ、通級担当者にそのことを報告する。できなかった時も通級担当者に報告するが、それはその児童にとって脅しにならないような配慮が必要だろう。

A君のように構音障害が背景にありそうな場合も、D君のように幼さが構音障害となって表れているような場合にも、学級担任にそういった児童を理解する視点を伝えていくことが、通級児童のより良い成長につながるだろう。そうすることで、多忙な学級担任が落ち着きのない児童に対して陥りがちな単純な強い指導や厳しい指導を防ぐことができ、励ます指導や建設的な指導を後押しできるのではないだろうか。

(2) 言語発達の遅れのある児童について

5年生のB君、3年生のF君は言語発達の遅れを主訴として通級していたが、二人とも言語障害以外の障害を併せ持っていたと考えられる。そのような場合学級担任はありとあらゆる場面で特別な支援が必要である。授業中も、休み時間も、登下校も、学校行事も個別な配慮や指導が必要であり、保護者や職員に児童の実態を伝えて理解や同意、協力を得ることが重要になる。場合によっては、その児童のために他の保護者にも報告して理解や同意、協力を得なければならないことが生ずる。その児童が学級にいることによって学級担任の仕事量が増えると言っているだろう。さらに気になる子はその児童以外にもいるのである。時々、「通級している子よりも気になる子がいるんだけど」「あの子が通級しているのに、どうしてこの子は通級していないの？」という言葉が聞こえてくることもある。学級担任のそのような状況を頭において、言語発達の遅れのある児童の健やかな成長のための連携について考えてみる。

言語発達の遅れがあっても、在籍学級では集団の楽しさや、少しでもわかった喜び・できた喜びを味わわせたい。学級担任にもそう思ってもらえるように児童の良さ、けなげなさ、ユニークさ、願いを無理なくさりげなくソフトに伝えていくことが必要である。学級担任は一人一人の児童の良さ、けなげなさ、ユニークさ、願いを深く思いやる時間的、精神的な余裕をもつのは簡単ではない。

それを実現させるためには、オリジナルの指導方法や教材が必要な場合もあるだろう。通級担当者は学級担任が児童を深く理解することと、その児童の目標を明確化しオリジナルな指導方法を具体的に開発すること、そして学級担任がその方法で実際に指導できるように保護者の同意、学校の理解、学級の理解を得ることまで協働しなければならない。とにかく日々の一般的な教材研究等に追われている学級担任は、経験したことのないオリジナルの指導方法や教材に挑戦することは、そのために当然生ずるであろう仕事量の増加に

大きな不安を覚え、それに見合うだけのメリットがあるのだろうかとの疑問をもつかもしれない。そこで通級担当者がその不安を取り払い、疑問を期待に変えられるように、協働する意志や見通し、役割分担をわかりやすく伝えたい。「担任にしかできないこと」「担任にして欲しいこと」を明確にし、それ以外は通級担当者が引き受ける覚悟が必要だと思う。さらにその取組は通級している児童以外の子どもにもメリットが期待できるような取組であればより良いだろう。

学級担任は年度ごとに替わることが多いが、通級の担当は継続していることが多いのではないだろうか。同年齢の児童と比較して、あるいはこれまで出会った同年齢の児童と比較して児童理解するしかない学級担任に対して、その子の以前の状態を把握している通級担当者は、その子なりの成長のしかたを理解することができるのであるから、その子なりの成長を必ず担任に伝えていきたい。

集団での学習の楽しさについて考えてみる。児童のひらめきは、教師の発想を超えることはよくある。ある児童のひらめきからヒントをもらい、さらに次のひらめきへとつながることも多い。偶然の積み重ねもおもしろい。そのおもしろさは集団の中で過ごすことで得られる。さらに、集団の中で多くの友だちに「すごい」とか「なるほど」と認めてもらえたら、この上なくうれしい。通級指導教室で身につけたことを集団の中で発揮できたら、その子の自己肯定感を高めることができる。通級担当者が計画を練り、通常の学級担任と協力して、通級児がさりげなく力を発揮できる場を設けていけるといい。

通級担当者として学級担任に伝えたいこと、一緒に考えたいことはたくさんあると思うが、学級担任がその情報や協力を求める状態にないとき、通級担当者からの言葉は、通級児童を抱える学級担任のみに生ずる負担感を与えやすいので配慮が必要ではないかと思う。

(3) 吃音のある児童について

6年生のE君は自分の吃音について無神経で無理解な大人から質問されても堂々と答えられるたくましさを持っていたから良かったが、やはり、教師として吃音について正しく知っておくことが必要である。通級担当者は、理解啓発をしていかなければならない。そのために道徳の授業でゲストティーチャーとして参加する実践を積み重ねていってはどうだろうか。通常の学級担任は道徳の授業の充実のために悩んでいる場合は多いが、なかなかゲストティーチャーを招いた授業を実践しようとはできないものである。こちらからねらいや内容、簡単な展開について記載したチラシを年度当初に配布しておけば、実践してみたいと希望する担任は出てくるだろう。事後指導として、授業の概要と児童の感想等を学級便りで紹介してもらうことによって、保護者への啓発も進めることができる。吃音の児童の在籍の有無や、もし在籍している場合にはその児童や保護者の願いによって内容や配慮が変わってくるので、その点は慎重に授業作りをしなければならない。さらにその授業は「吃音の理解」だけが目標にならないように配慮したい。吃音を知ることきっかけとして全児童がより良く生きるために必要な道徳性を養うことを目標にした授業実践を通して、児童・保護者・教師への吃音に対する理解が進んでいくのではないだろうか。そしてこの実践は通級担当者にとっても新たな気づきが期待でき、通級指導教室での授業の充実につながるように思う。

D君が通級指導教室に通っていた当時の学級担任は、恐らく通級担当者から吃音について聞かされていて理解していたのかもしれない。しかし、そのことが次の担任へ引き継が

れず、学校内の全職員に伝えられていなかった。通級担当者は必要な情報が引き継がれるように、そして全職員で共通理解を継続して指導してもらえるように、特別支援教育コーディネーターや管理職と協働していくことが大切だろう。引き継ぐ方法は在籍校任せにするのではなく、「こんな方法で行うと大切な情報を適切に管理できます」と提案していくことが親切であろう。

(4) 全体的に

どのような特徴をもっているにせよ、その子の弱い部分をからかう児童がいた場合、毅然とした態度で厳しく指導をするのは当然である。教師はその子の弱い部分への配慮や支援をしてあげたいと思うし、周りの児童へもそうするように指導することが多い。しかし目に見えるその厳しい指導や、優しいと思われる配慮がその子に巡り巡ってどのような影響を及ぼしているか、その子が本当にそうして欲しいと願っているか、実はその子の成長の妨げになっていないか、というところまで通常の学級担任は考えが及ばないこともあるだろう。通級担当者は、その視点を意識して在籍学級の雰囲気をつかみ、場合によっては担任の同意を得てその子が信頼している友だちの考えも聞き取るなどして、学級経営にも関わっていくといいだろう。

学級担任との連絡方法についてはメモ等書いたものを渡すのがいいのか電話や立ち話等口頭で行うのがいいのか、担任の都合の良い方法とタイミングをできるだけ優先したい。

5. おわりに

児童にとっては在籍学級が一番の場所であり、学級担任が一番の存在であるべきと思う。在籍学級で充実している児童は通級指導教室が必要な場所であっても、授業を抜けてまで行きたい場所ではないのかもしれない。通級担当者が認めてくれることはうれしいが学級担任に認めてもらえることのほうがずっとうれしいのではないか。そうあって欲しいと願っている。

通常の学級担任をしていたときに通級指導教室に出かけていく児童を見送り、「おかえり」と迎えていた時は、その子がいなくて、楽しいことはしないようにしていた。なんとなく出かけていく姿がさみしそうに見えたからである。帰ってきたときは学級でどんな時間が流れていたのかを探るような表情をしていると感じていたからである。

また通級の担当になってから、担任の先生や学級の様子について児童と話をしていると担任からの評価がその子に大きな影響を与えていることがよくわかる。

このように考えてみると、通級担当者は、子どもにとっては、心地よい空間で、誰かのペースではなくその子のペースで、だれかと比較されずに自分が目標の達成を目指していくのを支えてくれる存在、達成できてもできなくてもその努力を称え、その子を常に温かい眼差しで見守ってくれる存在、許してくれる存在、助けてくれる存在であることが大切なのではないか。

教員にとっては、通常の学級担任は学習指導要領や学校の目標に則って、集団を相手に様々な教育活動を展開していくが、ふと立ち止まって誰かに全く別の視点からアドバイスが必要になったとき周囲を見回してみたら通級の先生がいた、というような存在。時々さりげなくくれる助言は確かなもので、見失ってはいけない重要な観点が、耳が痛い話もしてくれる存在。そして一緒に児童のことを考えてくれ、授業を実践してくれ、陰で支

えてくれる存在。こうした存在だとありがたいのではないか。

教員をしているとその子の後ろに保護者の顔が思い浮かぶが、通常の学級担任はさらに通級の担当者の顔も思い浮かんでいるのである。普段は目立たず、困ったときには頼りになる、豊かで思慮深い、協力的な存在でありたい。間違っても「通級担当者に関わりたくないから、通級の子の担任は嫌だ」と思われるような存在になってはいけないと考える。

Ⅱ 通級指導教室の立場から

通級担当者が行う学級担任との連携について

1. 連携の基本的な考え方

(1) 子どもへの共通理解と連携

通級指導担当教員（以下「通級担当者」）が行う、通級する子どもが在籍する学級の学級担任（以下「学級担任」）との連携について、まずは、学級担任・保護者・通級担当者の中で、子どもへの理解を共有する必要がある。

一般的に、学級担任は、その年齢の多くの子どもの学習や生活の状況について理解があり、その比較から子どもの特徴を把握することができる。通級担当者は、個々の子どもの特性をより専門的に捉えることができる。

学級担任、通級担当者、保護者が、それぞれの捉えた子どもの姿を共有し、また、相互に補完し合うことが必要であろう。

その上に立って、子どもの課題を明確にし、対応策を検討し、それぞれの場で改善に向けて働きかけていくことが連携の基本的な在り方であろう。

(2) 通級担当者の役割

通級による指導（以下「通級指導」）を受けている子どもの学校教育は、その多くの時間が学級担任に委ねられている。通級担当者は、子どもの障害に関わる事項の専門的な側面を担い、通級指導での指導や支援を通して、通常の学級での生活や学習がより充実することをねらいに働きかけているといえる。

ここでは、学級担任への働きかけの実際について、事例を通してその要点を整理した。

2. 子どもへの共通理解を進めるために

学級担任、保護者、通級担当者の中で、通級する子どもについての理解が共有されることが必要である。子どもの捉え方が三者で異なっていると、問題が生じてくる場合がある。

(1) 通級指導の必要性の判断に相違がある場合

①学級担任は、通級指導の必要性を感じていなかった事例

構音の問題が改善され、授業中の音読や、日常の会話の中でもほぼ正しく発音できるようになったが、時々、誤ることもある。子ども自身も保護者も、あと少し自信がつくまで通級したいと考えていたが、ほぼ発音の問題は改善されていたため、学級担任は、通級指導を継続する必要性が理解できなかった。

(学級担任への働きかけ)

学級担任に子どもの学級での様子を尋ね、これまでの通級指導の様子、現在の状況や今後の見通しについて説明した。

学級担任には、再度、子どもの発音の様子を観察を依頼し、特に問題となる点はないとの判断であったので、そのことを学級担任から直接子どもに伝え、自信を持たせてあげるように依頼した。

（通級担当者が行ったこと）

その後、自信をつけるための練習を1ヶ月程継続し、通級指導を終了した。

【連携の要点】

子どもの状態は、言語症状だけでなく、子ども本人や保護者の思いにも目を向けることが大切である。

この事例では、言語症状としては、改善に向かっていたが、まだ、確実でない状態があり、本人も自信が持てない状態であった。子ども、保護者、通級担当者と学級担任の見立てや思いが共有されていない状況があった。

学級担任と通級担当者、保護者との共通理解が大切であると考え。具体的に知っておくべきことには、以下のようなことが考えられる。

○子どもについて

個々の子どもの課題、思いや願い、家庭での様子、学級での様子など

○保護者について

保護者の願いや思い、通級指導への期待など

○通常の学級担任について

個々の子どもの課題、通級指導への期待など

○通級担当者

個々の子どもの障害の状況の判断、子どもの通級指導への考え

特に、通級担当者は、通級指導を開始するに当っては、保護者、子ども、学級担任のそれぞれの考えや思いをしっかりと受け止め、何をねらいに通級指導をするのかを共通理解しておくことが大切である。

②学級担任に、子どもの課題が見えにくかった事例

子どもは、吃音があることをとても気にして、話すことに消極的で、通常の学級では、吃音がほとんど目立たない状態であった。そのため、学級担任には、その子について、特に課題となるとは感じられなかった。

（学級担任への働きかけ）

家庭では吃音があってもよく話していること、通常の学級で、話すことを避けたり、吃音が出ないような話し方をしていたりすることなど子どもの状況の背景を説明し、吃音があっても話すことが大切であることを説明した。

また、吃音があっても、そのことで笑われたりからかわれたりすることがないように配慮をする必要があることを話した。

（通級担当者が行ったこと）

子どもとは、吃音についての話し合いなどを通して、吃音は悪いことではない、吃音があっても大丈夫だと子ども自身が思えるように働きかけた。その後、通常の学級でも、よく話すようになり、その結果、吃音の状態もよく見受けられるようになってきたが、より活発に学校生活を送るようになった。

【連携の要点】

言語障害は、見えにくい障害である。ことばの状態を気にして話さなかったり、ことばの状態を目立たないようにするために過剰に努力したりする場合があります。学級担任には、気づかれにくい。

ことばの状態だけでなく、その背景や要因、子どもの心にも目を向けることなど、子どもの言語障害に対する正しい理解を得られるように、通級担当者は学級担任と話し合う必要がある。

(2) 指導終了（退級）の判断について

① 吃音の症状はあるが指導終了となった事例

通級指導を進める中、吃音の症状は音の繰り返しが少しみられるが目立たない程度になってきた。子ども自身も、吃音の症状はあっても、話すことを避けることなく、授業中も積極的に発言し、また、吃音について友達に尋ねられれば、自分の吃音について説明できるようになったので、子ども本人、保護者、学級担任との指導終了に向けての話し合いを進めた。

(学級担任への働きかけ)

自分の吃音の受け止め方や周囲への説明の仕方、吃音の症状へ対処の仕方など吃音への理解が進み、自分でも、「もう大丈夫！」と自信が持てるようになったことを学級担任へ説明し、指導終了へ向けて話し合った。学級担任へは、指導終了後も引き続き子どもの吃音への配慮を依頼した。

(通級担当者が行ったこと)

吃音の受け止め方、吃症状への対処の仕方、自分の吃音についての周囲の人への説明の仕方など、吃音への向かい方などについて子どもと話し合った。

指導終了後も、自信をもって学校生活を送ることができる状態であることを確認し、また、指導終了後も、心配なことや困ったことがあったら、相談に来るように話した。

【連携の要点】

通級指導によって、問題の改善が進む中、子ども本人、保護者、学級担任との話し合いを通して、指導終了の判断や指導終了に向けての共通理解が必要となる。

吃音のある子どもの指導終了についての一つの目安として、以下の観点が考えられる。

○吃音についての正しい知識を学んでいる。

○吃音についての思いを通級担当者や保護者や友達などと話し合うことができる。

○吃音さえ治れば全とうまく行くと思わずに、吃音の悩みを様々な悩みの一つとして受けとめることができる。

○吃音のある自分について、よりよい将来像をもつことができる。

○吃音の症状で困ったときに、その症状を軽くする方法をいくつか知っていて、いざというとき、こうすれば大丈夫と思える方策を実際に使える。

○吃音があってもなくても、伸び伸びと自分らしく過ごすことができ、何より、自分自身が大好きである。

②発音の問題は改善されたが、他の課題がみえた事例

発音の問題で通級指導を行ってきた。1年間の指導で発音の誤りは改善されたが、その後、文字の読み書きの困難さやそれに伴う授業中の落ち着きのなさがみえてきた。文字の読み書きの困難さに対応して、引き続き通級指導を行うこととした。

(学級担任への働きかけ)

学級担任とは、発音の問題は解消されていることを確認し合った上で、通常の学級での様子や学級担任の心配について話し合いを行った。

保護者とも発音の問題が解消されたことを確認し合い、家庭での様子や保護者や子ども本人の心配について話し合った。

話し合いの中で、文字の読み書きの困難さがあることが確認された。

通級指導により、文字の読み書きの困難さの改善が見込まれると判断し、子どもの課題を「構音障害」から「言語発達の遅れ」として、通級指導を継続することとした。

（通級担任が行ったこと）

通級指導では、文字の読み書きの状況を把握し、読み書きの基礎的な事項について個別指導を行った。

【連携の要点】

学級担任、通級担当者、保護者、子ども自身を含めて、通級指導のねらいや内容についての共通理解が必要だと考える。通級のねらいがはっきりし、共通理解できていれば、指導終了の目安は、自ずと決まってくる。

子どもの状態とその課題となる事項は、指導によって、また、年齢や学年が進む中で変化してる。通級担当者は、指導の節目で、子どもの状況を見つめ直すとともに、行っている指導のねらい、内容、方法等が適切であるかどうかを振り返る必要がある。

一つの課題が改善されたことで、新たな課題が見えてくることもある。子どもの状態を常に的確に把握することが必要である。

3. 通級日時の決め方について

通級指導は、在籍校の授業に加えて行う場合や、一部の授業に代えて行う場合がある。通級指導は、在籍校の教育課程上に位置付けられていることから、在籍校の授業と通級指導が、個々の子どもの実態やニーズに対応して、調和のとれた構成になることが望ましい。

多くの場合、基本的には、在籍校での授業に大きな支障が出ないように通級日時は配慮されることが多い。

いずれにしても、学級担任、子ども本人、保護者と話し合って決めることが必要である。以下、具体的な事例からその考え方を整理する。

（1）放課後に通級指導する場合

一般的には、保護者、子ども本人、学級担任ともに、放課後の通級を希望することが多い。通常の学級での授業を受けた後の指導となるので、子どもの体力や健康状態を考慮して過重な負担にならないように、また、放課後の子どもの生活の確保なども考慮する必要があるだろう。

（2）1～2校時を通級指導に設定する場合

構音指導が必要な低学年の子どもの場合は、5～6校時の授業の後の放課後の通級では、疲れているために集中しての構音指導が円滑に進められないことが予想される。

1～2校時に、通級指導を設定することで、指導の効果を確保することができる場合がある。

通常の学級での朝の会への参加ができない場合があり、また、通常の学級での授業が始まった後の登校となるので、その際の通常の学級での配慮などについて連携が必要となる。

(3) 教科等の時間を通級指導に設定する場合

通常の学級の授業時間に通級指導を設定する場合、どの教科等の時間に設定するかが課題となる。

通常の学級の指導と通級指導が調和的に構成される必要があるので、基本的には、教育課程上、週1時間程度で編成されている教科等の時間に設定することを避けることが必要であろう。

教科では、時間数の多い国語、算数の時間に設定することも考えられるが、系統性や連続性を考慮する必要がある場合があるので留意することが必要である。

また、子どもにとって特に大事にしたい教科、通常の学級の経営上、特に、重要としている教科などもあるので考慮する必要があるだろう。

通級指導は、一定の期間を継続して行うものであることから、保護者、子ども本人の思いも十分に考慮し、子どもの教育全体を見通して、また、子どもの生活全体を見通して、調和的に構成されることが必要であろう。

また、保護者の付き添いを必要とする他校からの通級の場合などでは、通級に際して保護者に過重な負担が生じないように、それぞれの自治体は、いろいろなサポート体制をとっているところも少なくない。あらかじめ情報を収集して保護者に伝え活用できるとよいだろう。

【連携の要点】

通級に際しては、保護者、子ども本人、学級担任など、それぞれの通級への意識や思いをしっかりと把握しておくことが大切である。

通級について、学級の子どもたちにどう伝えればいいのかは、子ども本人や保護者の通級に対する考え方、受け止め方によって、対応の仕方が異なる。まず、学級の友達に、通級していることを「話す」か「話さないか」が異なる。

通級時間が授業中の場合は、毎週、同じ時間に、他の子どもと異なる場で学習をすることになるので、その理由を学級の友達に説明しておくことがよいだろう。

通級していることを学級の友達に知られたくないということで、放課後の通級を希望する場合がある。その場合には、通級していることを学級の友達に説明する必要はないだろう。

どちらにしても、ことばのことや通級していることをどのように受けとめているのか、その時点で確認し、また、今後、どのように受けていけばよいのかななどを観点に、学級担任、通級担当者、保護者、子ども本人がよく話し合うことが大切だと考える。

通級していることを学級の友達に話す場合は、「何を説明するのか」「どのように説明するのか」「いつ説明するのか」「誰が説明するのか」などをよく話し合うことが大切である。

可能であれば、通級していることを学級の友達みんなに知ってもらい、通級の際、「行ってきま〜す」「行ってらっしゃ〜い」「ただいま〜」「おかえり〜」と、声をかけ合うことができるように、学級全体が温かく見守ってもらえるようになるとよいだろう。

学級担任へは、障害の有無に関わらず、「みんな一人一人課題は違っていて、それに向き合っていけること自体が大切なことであること」を学級の子どもたち一人一人に伝えて

いくことを学級経営の柱の一つとして心に留めていただくようにしたい。

4. 連携を進めるための手立てについて

通級担当者、学級担任、保護者間の連携は、連絡帳などを通しての日々の連絡、学期の区切りなどで取り交わされる報告書や通知票、通常の学級訪問や授業参観、学級担任連絡会、通級指導教室公開・通級指導参観、保護者面接、個別の指導計画の立案と実施、評価の各プロセスを通じて行うことなど、様々な場面で行われている。

以下に、連携を進めるための手立てやその在り方について整理した。

(1) 連絡帳の活用

連絡帳は、多くの通級指導教室で使われているがその使い方は様々である。

通級担当者と学級担任との間で取り交わされる連絡帳、通級担当者、学級担任、保護者の三者の間で取り交わされる連絡帳があり、また、ときには、子ども本人が連絡帳でのやり取りに参加するような場合もある。

連絡帳はそれぞれその目的や機能を明確にしておく必要があるだろう。

①連絡帳を子どもへの励ましに活用する事例

通級担当者、学級担任、保護者の間で取り交わされる連絡帳を、子どもへの励ましに使った事例がある。

この事例の連絡帳は、指導後に、教育委員会が運営する交換便で、通常の学級担任に送り、通常の学級担任が書き込んでから、子どもを通して、保護者に手渡され、保護者が書き込んで、次の通級指導の時に持参することとしていた。

この使い方では、連絡帳に書かれている内容を子ども自身が読むことになるので、逆に、連絡帳を子どもへの評価や励ましに活用することを考えた。

学級担任、保護者、通級担当者が連絡を取り合い、連絡帳には、それぞれの視点で子どものよいところを書くようにし、本人が自信をもてるように、また、みんなに認められていると感じることができるように配慮した。

子どもに、知られたくない連絡事項がある時は、電話などを使って連絡し合うようにした。

②連絡帳を目的によって2冊活用した事例

子どもの問題は言語の理解面にあり、授業中の一斉指示が伝わらなかったり、友達とのコミュニケーションがうまく行かなかつたりすることが多く、そのため、授業に対する意欲に乏しく、友達とのトラブルが多かった。

この事例は、学級での状態をそのまま保護者に伝えることが、必ずしもいいことではないと考え、連絡帳を2冊用意した。在籍学任と通級担当者間の連絡帳、通級担当者と保護者間の連絡帳をそれぞれ用意し、学級での課題を学級担任と通級担当者が丁寧に連絡し合い、その中で、保護者へ伝えたいことを共通に理解した。その上で、通級担当者と保護者間の連絡帳への記述を工夫し、三者での共通理解を図るように工夫した。

【連携の要点】

連絡帳は、その目的や状況によって、回覧の仕方や記述の内容が異なる。通級指導教室によっては、保護者との連絡帳はなく、毎回、指導の際に指導の様子を伝える面談を行っているところもある。

大事なことは、まずは、学級担任にも、保護者にも指導の様子、子どもの様子がしっかりと伝わることである。また、通常の学級の様子や家庭での子どもの様子を把握することである。

(2) 通常の学級訪問の活用

通常の学級訪問は、通常の学級での子どもの様子を参観したり、学級担任と話し合うなどしたりして子どもへの理解を深めることや、学級の子どもたちへのことばや通級指導教室についての説明をする機会となっている。

①学級の子どもに通級への理解を促した事例

吃音があるために通級指導を始めたが、保護者は、授業を抜けることにも、通級することを他の子どもたちに知られることにも不安があるようで、通級していることは、クラスのみみんなに話すことなく通級していた。

指導をしていく中で、子ども自身は、吃音のことをみんなにわかって欲しいと思えるようになり、通常の学級訪問の際、通級担当者が、子どもが通っている通級指導教室の指導担当であることをみんなに紹介してもいいということになった。保護者も子どもの意向に従うことを了解した。

(学級担任への働きかけ)

学級担任と話し合い、通常の学級訪問の際、授業の初めに通級担当者の紹介をしてもらうこと、子どもが通級していることについて、学級の友達みんなに話をするに理解をしてもらった。

(通級担当者が行ったこと)

通常の学級訪問では、学級の友達への次のような話をした。

○子どものことばの様子について、たまに音を繰り返したり、詰まったりすることがあることや吃音についての知識など

○通級のことについて、毎週1回放課後に別の学校でことばの勉強していることなど

○子どものことばのことをからかったり、真似したりしないで欲しいことなど

②通常の学級訪問の計画－友達関係が気になる事例の在籍校訪問の例－

吃音のため通級していた。おとなしい子で休み時間の過ごし方や友達とのコミュニケーションの取り方が気になっていた。そこで、次のようなスケジュールで在籍校訪問を行った。

時間帯	参観内容
休憩時間 (20分)	友達と遊んでいる様子を参観する
3校時 (生活科)	班毎の活動で、学校探検の準備の様子を参観する
4校時 (音楽専科)	専科担任による授業の時間を活用 学級担任との話し合いをする。
給食の時間	配膳時の様子、給食中の様子を参観する。

【通常の学級訪問を行う際の留意点】

学級訪問を行う際の留意点を以下のように整理した。

- 特別な授業を組んでもらう必要はなく、普段の授業をみせてもらうことでよい。
- 通級担任が特別に授業参観をしに行くことを、子ども本人が嫌がる場合は、保護者向けの一般の授業参観日に訪問する場合もある。
- 授業中の発言の様子を参観したい場合は、通級担当者が参観している間に、子どもを指名してもらえらる場面を設定するように依頼しておく。
- 友達関係が気になる場合は、授業だけでなく、休み時間の様子も参観させてもらうこと。また、友達とのやりとりが気になる場合は、班活動のような活動が参観できるような授業時間に訪問するようにする。
- 通常の学級訪問の目的にもよるが、通常の学級担任と話し合う時間が欲しい場合は、参観の時間の前後に、通常の学級担任の空き時間のある時程を選び、参観と面談を一度に行うように計画する。
- 在籍学校の運動会、学芸会、音楽会、展覧会のような行事は可能な限り参観するようにする。なお、各行事の際には、必要に応じて、通級指導の中で、行事に向けた話し合いをしたり、練習や配慮等を行ったりすることも考えられる。

学級担任、保護者、通級担当者の間での連携を進めるために、連絡帳、面談、在籍校訪問、学級担任との連絡会などを設けることが多い。

連携は、通級指導を進めるために不可欠である。指導を始めるに当たっては、子どもの見立てや指導のねらいや指導内容など指導計画の説明、通級に当たっての事務的内容の連絡などが、通級指導の実施の際には、日々の指導の様子や通常の学級や家庭での様子を伝え合うこと、また、指導終了時には、子どもの状況を確かめたり、指導終了後の支援などを話し合ったり、保護者や子ども本人の不安がないように、三者がよく話し合っておくことが大事である。

通常の学級担任や保護者とは、各学期の区切り等を節目に、しっかりと面談の時間をとり、子どもの学校や家庭での様子を聞き、その学期の指導を振り返り、次のねらいを検討することが必要だと思う。できればその際、三者が揃った場で、個別指導計画や個別の支援計画の作成・見直しが行われるとより良い連携につながると思う。

重要なことは、学級担任、保護者、通級担当者の三者が、子どもを中心とした連絡を密にしていくことである。時には、三者の考え方や思いがうまく噛み合わなかったり、指導に当たって共通理解できなかつたりすることもあるだろう。

そのような時は、通級担当者が中心となり、より良い連携ができるように調整していくことが必要になる。そのためにも、子どもの学級での様子、家庭での様子、通級指導での様子を常に三者が共通理解できるようにしておくことが大切だと思う。

5. 授業中の配慮について

通常の学級での言語障害のある子どもへの配慮は、個々の子どもの障害の状況と子どもの気持ちや思いなどを背景にその時点での子どものニーズや課題によって異なるだろう。

(1) 音読などの指名の仕方や発表場面での配慮

子どもの障害の状況や課題によって、指名の仕方についての配慮は違ってくる。

① 席順で、一文毎に交代で音読する「まる読み」(句点で区切られる文単位での

音読)が苦手だった吃音のある子ども

子どもは、国語の授業の中の「まる読み」がドキドキして嫌だということを話していた。通級担当者から学級担任へ子どもの気持ちを伝えるとともに、配慮について説明し、どのようにしたいかを子ども本人と話し合うようお願いした。

学級担任は、子どもと話し合い「まる読み」の時は、隣の席の子どもと一緒に二人で声を合わせて読む読み方（ペア読み）をすることになった。また、その時は、学級全体で、ペア読みに取り組むことにした。

② 指名されるのは嫌だけど、挙手はしたかった吃音のある子ども

子どもは、授業で発問の答えが分かったけれど、指名されるとうまく答えられないことや、分かっているのに指名されるのが嫌で挙手ができないことへの悔しさを訴えた。通級担当者から学級担任へ子どもの気持ちを伝えるとともに、配慮について説明し、どのようにしたいかを子ども本人と話し合うようお願いした。

学級担任は、子どもと話し合い、挙手する際は、当てられたくない時と当てても大丈夫な時を学級担任に分かってもらえるように、グウ・チョキ等のハンドサインを出すことにした。以後、子どもは自信をもって挙手することができるようになった。

③ 発表の時、なかなか声が出なかった吃音の子ども

授業で発表する時、しばらく声が出てこない状態を示す子どもとその時の気持ちについて話し合った。子どもは、「待っていて欲しい。」とその気持ちを話した。

通級担当者から学級担任へ子どもの気持ちを伝えるとともに、配慮について説明し、どのようにしたいかを子ども本人と話し合うようお願いした。

子どもは、自分から学級担任に「授業中、詰まっても待っていて欲しい。」と話すことができた。また、通級担当者からの助言により、学級担任は、そのことを学級全体に説明し、理解を求めた。

【配慮の要点】

吃音のある子どもでも、苦手とする場面は、一人一人異なる。急に当てられた方が楽に話せる子ども、まる読みだと、自分の順番が分かるため、それに備えて準備することができて楽と感じる子ども、まる読みだと、徐々に自分の番が近づいてくるため、かえって緊張する子どももいる。

また、吃音の症状やその際の感情も、一人一人異なる。たとえどんなに吃っても、最後まで自分の言いたいことを自分で言いたい子ども、なかなかことばが出てこないことで、学級みんなの注目を浴びたり、シーンとしてしまったり、待たせたりすることが嫌だと感じる子ども、たとえほんの少しでも、人前でことばを繰り返すのは嫌だと感じる子どもがいる。

通常の学級での配慮は、その子どもへの配慮をさりげなくすることだけでなく、その配慮を学級全体での取組とすることも配慮の要点の一つであることを学級担任へ伝えることが必要であろう。

通級担当者は、学級担任へ、配慮の仕方や考え方を説明するとともに、子どもとよく話し合うことが大切であることを伝える必要があるだろう。

「授業中どうしてほしいか」については、子どもと学級担任が話し合える関係を作ってもらえることが大きなポイントとなる。通級する子どもの課題について、面と向かって話し

合うことは躊躇されるかもしれないが、話し合える関係を作ってもらえるように、学級担任へ働きかけることが必要である。

(2) 学校での生活や行事の場面での配慮について

①吃音を友達に真似されて、泣いてしまった子ども

通常の学級で、吃音を友達に真似されて泣いてしまったことを訴えた子どもについて、通級担当者が学級担任と連絡を取り合い、学級の全員が、「自分の苦手なこと」と「みんなにお願いしたいこと」について発表し、お互いに他者を思いやる気持ちを主題とする道徳の授業を行った。通級担当者は、学級担任と一緒に指導案の検討を行った。

(授業のねらい)

人は、みんな一人一人違いがあることに気付き、「自分自身の苦手なこと」を発表することで、学級全員がお互いに優しく対応できるようにすること

(実際の授業の流れ)

学級全員(通常の学級担任も含めて)が、一人ずつ「自分の苦手なこと」と「して欲しくないこと」を発表し合った。

子ども本人も「苦手なこと」として、「話す時、ぼ・ぼ・ぼくって、ことばを繰り返したり、引き伸ばしたりすることがあること」「走るのが遅いこと」の二つを話し、「して欲しくないこと」として、「ことばをくり返したり、詰まったりした時、笑ったり真似したりしないで欲しいこと」を発表することができた。

友達から「ぼくも、話す時、詰まっちゃうことあるよ。」と共感的な発言があり、そのことで、子ども本人も、安心することができた。また、それ以後、吃音のことでからかわれることも、真似されることもなくなった。

②学芸会の劇でうまく言えない台詞があり、言い回しを変更する配慮をした事例

構音の誤りで通級していたが、通級し始めたばかりで、正しく発音できない音がいくつかあった。学芸会の台詞の中で、どうしても言いづらい音があったが、子ども本人からは、間違えずに大きな声で堂々と演じたいという希望が強く出された。

(学級担任への働きかけ)

子ども本人と話し合ったことを学級担任に伝えるとともに、学級担任には、子どもと具体的にどうすれば良いかを話し合ってもらった。その結果、台詞を少し変えてもらうことになった。また、台詞を変えることについては、学級のみんなにも話してもらい、了承を得ることができた。

③構音の誤りがある子どもの通常の学級での指導の事例

構音の誤りのある子どもについて、学級担任から、「授業中の発表や日常会話で、発音が間違っている時、言い直しはさせていいのでしょうか。」という質問が出された。

(学級担任への働きかけ)

子どもの発音の状態について、子どもの発音は、カ・ガ行音がタ・ダ行音に置き換わってしまっているため、自分では「カラス」と言おうとしても、「タラス」になってしまっていること。したがって、今の段階では、言い直しはさせないこと、学級担任との会話の中で音が間違っていたら、例えば、子どもが「ねえ、タラスださ、……だったよ。」と言った場合、学級担任は、「へえ、そうか、カラスが……だったんだね。」などと正しい音で言い直して返してあげることが必要であることを説明した。

その後、指導によって構音が改善され、会話の中でも意識していれば、正しく発音ができるようになった。この段階では、学級担任には、子どもが、今まで誤っていた音が正しく発音できた時にほめてあげること、学級担任との会話の中で、もし、音が間違っていたら、そのことを指摘し、言い直しをさせ、正しく言えたときに、ほめることなどをお願いした。

④文字の読みが苦手な子どもへの教科書の音読の指導の事例

文字の読み書きが苦手で、特に授業中の音読を嫌がっていた子どもについて、通級担当者と学級担任が連携して音読の指導を行った。

(学級担任への働きかけ)

通級指導の中で、授業の進度の少し先の単元の部分的な音読練習を、気持ちを込めて、暗唱できるくらいまで繰り返し行った。学級担任には、通級指導で事前に練習したことを連絡しておき、授業でその単元に入った時に、教材文の部分の音読の指名をしてもらうようにした。練習していたことで上手に音読することができた。学級の友達からも拍手が起こった。

子どもは、音読に自信をもつことができ、それ以後も、通級指導で音読の予習を行い、通常の学級でも意欲的に自信をもって、音読を発表することができるようになった。

6. おわりに

子どもの「学級での居場所」を確保することも、とても重要だと考える。「学級での居場所」とは、子どもが学級の中で認められる場面を見つけること、子どもが得意なことを生かして認めてあげること等、子ども自身が学級の中で伸び伸びと過ごすことができる場と考える。

事例を通して、通級指導で行ってきたこと、通常の学級担任に働きかけたことなど連携について述べてきた。

課題があった事例を中心に連携の在り方を説明してきたために、課題解決のための連携が中心となった。

子どもの得意なことを伸ばしたり、好きなことを広げたり、また、夢や希望を実現するための取組も、連携の重要な観点である。

Ⅲ 言語障害教育研究・臨床の知見から

ことばの教室の専門性を生かした役割

（「つなぐ」支援）を考える

1. 特別支援教育におけることばの教室の意義

特別支援教育が目指す社会は「共に生きる社会」である。言語障害通級指導教室（以下「ことばの教室」）はことばに何らかの課題がある子どもたちが、たとえ課題がありながらも、様々なクラスや地域の仲間と共に楽しく過ごし、自己実現を図ることができるために支援を受ける場であろう。では、そのために「ことばの教室」担当者がなすべきことは何か。いま一度考える必要があるのではないか。

共に生きる社会を実現するには、「三つの助」が必要だといわれている。「三つの助」とは扶助・互助・自助である。

扶助とは、障害のある方々の様々な状態や活動の制約を社会全体で支えることであり、行政が行っている経済的な公的支援策を含めて考えられている。

互助とは、お互いに助けたり、助けられたりする関係を構築することである。障害のある方が常に助けられる側にいるのではなく、時には多くの方が障害のある方から学び、救われる関係を作ることが大切であろう。パラリンピックが多くの人の心を揺さぶり、感動を与え、生きる勇気を得た人も多いただろう。こうした関係の構築を様々な学校生活や社会生活場面で作る努力が相互に必要である。

自助とは、障害のある方が自己の機能障害が引き起こす日常生活上や学習上の様々な制約を改善するための取組を言う。障害のある人や高齢者が自らの力をつけていく、その力を獲得するプロセスを含んだ概念でもある。自己の主体性を発揮して、最も望ましい援助方法を選択することのできる力を獲得することで、障害のある人の QOL（生活の質）を高めるもので、障害のある幼児や児童生徒の生きる力を育成することと同心円上に存在するものと考えられている。

ことばの教室が果たす重要な役割は、このうち互助と自助への支援ではないだろうか。ことばの教室に通級する子どもたちが、在籍する学級の仲間と楽しく過ごし、自己実現が図れるように学級担任とともに支援するべきことは何か。本研究の目的の一つはここにあると考えている。また、通級する子どもたち自らが自己の機能障害を改善するために努力する取組に、ことばの教室担当者がどのように専門性を発揮するのか。本研究のもう一つの目的はこの専門性の担保とともに、その指導技術の向上、担当者のスキルアップを図る具体策を普及することであろう。

今、ことばの教室を振り返ると、各担当者の努力や頑張りがあってもかかわらず、組織体として、この教育の専門性の担保、指導技術の向上という視点から振り返るといささか揺るぎがあるのではなからうか。

まず、子どもの実態把握のためのアセスメントがあまり重視されていないように思える。

構音障害児の実態を把握するため、担当者間で、構音検査を行うための「目合わせ・耳合わせ」を実施していることばの教室はどのくらいあるのだろうか。音環境の調査や浮動性のチェック、運動の不器用さのチェック等がどの程度実施されているのだろうか。吃音児の実態把握のために、吃音音読検査を実施し、吃頻度・一貫性効果・適応性効果を把握したり、親子関係を調査したり、吃音児の心理検査を実施して、指導方略を立てていることばの教室はどのくらいあるのだろうか。かつてあることばの教室で「ジャックと豆の木」吃音音読検査があるか尋ねたところ「そんな検査は知らない」と言われたことがあった。これまでことばの教室の必需品であったのにも思いながら、それに代わる検査道具を聞くと「ない」と言われたことがあった。子どもの適正な実態把握（アセスメント）なくして、有効な指導方略（方針）を立てることはできない。ことばの教室担当者として、できなくては（しなくては）ならないアセスメントがあるのではないか。アセスメントを実施せずにどんな指導が実施できるのだろうか。

指導技術にしてもしかりではなかろうか。近年、構音障害児を2年も3年も抱え込んでいる担当者が多くなったと聞く。初任者なら研修途上と考えられるがどうもそうではないらしい。私がことばの教室を担当していたころ、S行構音障害やK行構音障害はこの順序で指導するとよいという「〇〇方式」が各地にあった。この指導方式を先輩から教わった。否、叩き込まれた。構音障害そのものの様相が近年随分と複雑にはなってきた。かつてほど指導も簡単ではないのかもしれない。しかし、こうした各地に伝わってきた指導方法は今も先輩からきちんと引き継がれているのだろうか。

現在でも私の悩みの一つである吃音指導に対する「打つ手」の少なさに対して、担当者間でどのような研鑽が行われているのだろうか。こうした担当者の悩みを出し合える研究会や事例検討会は今も活発に機能しているのだろうか。担当者相互のこうした努力なくして専門性の担保はないと思う。

2. ことばの教室担当者の専門性

ことばの教室の担当者としてどのような専門性が必要なのであろうか。

その一つは、先に問題提起した「子どもの実態把握のための知識・技術」を有することである。指導方略は実態把握ができて初めて立てることができる。この実態把握が正確でなければ、その後の指導効果も上がることはない。

その二つ目は、「指導方略としての『打つ手』の計画力と実践技術力」である。個々の子どもの実態に応じた『打つ手』を指導者としてどれだけ持っているかが、個々の子どものニーズに対応できる指導力となる。教室で、地域で共に研鑽しあう（「学び合う関係」）システムがあるかが重要である。そのことが「指導効率」を少しでも高める努力に繋がり子どもへの的確な支援となることは論を待たない。

その三つ目は、「カウンセリングに関する知識・技術」である。心とことばは表裏一体と考えていいのではないか。言いたいことが話せるにはそれなりの心が育っていることが必要なのかもしれない。ことばよりも心が辛い（病んでいる）場合もあるだろう。子どもだけでなく、保護者だって同じかもしれない。保護者の気持ちの安定なくして子どもの安定はないかもしれない。こう考えるとカウンセリングに関する素養を研鑽する必要がある。

四つ目は、「多様な実態の子どもや様々な分野の人と適切に対応できる協調性（人間性）」

である。子どもの自己実現を図ることや指導効率を高めるには様々な分野の専門家との連携が重要である。そのためには専門家同士があるいは関係者同士が協働していくシステムを構築することが早急に求められている。保護者との協働をはじめとして、ことばの教室担当者と在籍学級担任との連携、医療や福祉関係者との連携などがその例であろう。

ことばの教室とその担当者が、子どもや保護者にとってのキーパーソン、キーステーションの存在であることが求められている。

3. ことばの教室担当者が支援する「つなぎ」

ことばの教室担当者は、そのもてる専門性を生かして、通級してくる子どもの自己実現を支援するために、各方面とどのような連携（つなぎ）をすればいいのだろうか。

まず最初に、ことばの教室担当者がすべき「つなぎ」は、『子ども同士をつなぐ』ための支援である。ことばに課題がある子どもは、クラス仲間とうまく関われずに、疎外感を持ったり、仲間はずれになっていると感じていたりすることが多い。当然、一義的には言語障害を軽減すべき支援策を講じ、子どもの自助を支援し、言語問題そのものの解決を図ることこそ持てる専門性の活用に他ならない。しかしながら、課題解決の途上にいる子どもも多い。このような折、ことばの教室担当者は子ども同士をつなぐための支援を実施する必要がある。

これまでの本研究における研究協議会での話題から、

- 1) ことばの教室を開放してクラス仲間と遊ぶ場を提供することで、子ども同士をつなぐできた事例報告
- 2) ことばの教室担当者が『障害理解』の出前授業を行って、一人一人が違ってみんなすばらしいと具体例を出しながら、違いと良さを認め合う教育実践をする中で人を思いやる心を育む教育の実践報告
- 3) ことばに課題がある子どもたちのクラスでの頑張りを認め、誉める環境を工夫し、子ども同士が「学び合う関係」を構築する実践の取組

などが見られた。障害を越えて子どもたち同士が高まろうとする意欲を育む支援も必要である。

二つ目の『つなぎ』は、通常の学級担任が「保護者とつながる」支援である。保護者は誰でも、我が子が学校で楽しく生き生きと過ごしているか不安を感じながら見守っていることが多い。ことばに課題がある子どもの保護者はさらにその不安が高いのではないだろうか。保護者が安心できる支援は、通常の学級担任が保護者の辛さに耳を傾けるとともに、「ことばの教室と連携しながら支援をしていきますよ。」と保護者に話せるように、子どもの学校生活や言語学習についてきめ細かな情報を共有することが基本である。ことばの教室担当者と保護者がうまく情報共有できたとしても、通常の学級担任との関係がうまく進んでいないとしたら、言語指導を行っている専門家としては反省すべきことである。障害がある子どもを支えることは、その保護者を支えることでもある。子どもを交えながら、三者で子どもを支援できるよう互いの情報と技術、アイデアを共有すべきである。

三つ目の『つなぎ』は、「教師間をつなぐ」支援である。特別支援教育の本来の目標は、通常の学級にいる支援を求める子どもに対して、今いる担任が今いる学級でできる支援をすることにある。ことばに課題がある子どもが、「わかる授業」「楽しい授業」「楽しい学校

生活」を享受することができるための教師間の協働とチーム力が求められる。そのための具体的な支援方法（打つ手）をことばの教室担当者と通常の学級担任が共有し活用することである。『打つ手』は何によって導き、共有することができるのだろうか。

1) アセスメントから導く子ども理解と「打つ手」

アセスメントすることで子どもの支援ニーズが明らかになる。これをもとに、本人・家族のニーズ、指導者のニーズを織り込みながら校内委員会等で、具体的な支援内容や指導目標を明確化するとともに、関係機関との連携が図られる。いわゆる「個別の教育支援計画」がことばの教室担当者と通常の学級担任との協働で策定される。そして、具体的な教育的支援を行う者・機関が明らかにされ、支援が両者の協働と保護者等関係者との連携をしつつ実施される。

2) 教室環境等の整備から導く「打つ手」

ことばに課題がある子どもが担任や仲間とかかわりやすい環境（座席位置やグループ分け、黒板の活用等）を工夫することで、より分かりやすい、安心のある授業等が享受できる。

3) 仲間との交流から導く「打つ手」

ことばに課題がある子どもが授業中のみならず、休み時間や放課後、休日等に仲間と過ごしやすくするための支援が必要である。仲間の理解を得るための方法と共に、当事者の仲間とかかわる意欲を培う支援が重要であり、前述したように様々な取組が行われている。

4) 認められ・誉められる経験から導く「打つ手」

このことは言語障害教育だけでなく、特別支援教育の基本であり、意欲を育てる基本である。担任や仲間から認められ、誉められる経験はだれもが欲するものである。これを満たすのは担任にしかできない。この共通認識に立って、子どもの良さをことばの教室担当者と通常の学級担任が共有することが大切である。

5) 保護者との協働から導く「打つ手」

ことばに課題がある子どもたちが、学校や家庭生活で安定して過ごすには、保護者の願いや不安を知り、子どもを交えながら互いに協力して子どもの支援を共に考えていくこと、担任ひとりではなく、学校・園全体で支えられている思いをきちんと伝えることが保護者の信頼を得る重要な点である。

6) わかる授業・楽しい授業から導く「打つ手」

ことばに課題がある子どもが、授業を理解するためには、もてるコミュニケーション能力を高めること、新たなコミュニケーションスキルを獲得する支援など、支援策の中心的なものの一つである。教科を理解する基本に言語力があることは言うまでもない。この力を向上させるために、通常の学級担任と現在のコミュニケーション能力を評価しつつ、具体的支援策を考え、役割分担をしながら支援する必要がある。

四つ目の『つなぎ』は、「**地域とつながる**」支援である。ことばに課題がある子どもたちを取り巻く社会基盤をより確かなものにするため、地域住民等への言語障害についての理解啓発活動を計画し、実施していくことが待たれている。偏見やいわれなき差別を排除するためにも、特に大人の理解啓発が重要であることは言うまでもない。

五つ目の『つなぎ』は、「**専門機関等とつなぐ**」支援である。ことばに課題がある子どもは学校だけで支援を受けている訳ではない。様々な専門家による支援を受けている場合も

多い。他領域の専門家とつながることで、新たな『打つ手』が見いだせることもある。学校コンサルテーション（医療・福祉・心理・特別支援教育の専門家による通常教育の専門家への指導助言）を活用することや、新たな視点を教授されることで学校の教育力を向上させることが可能となる。本来、言語障害指導は教育だけで可能な領域ではなく、様々な専門家が協働しあって支援をしてきた歴史がある。この専門家同士の協働と役割分担が何より重要である。

4. まとめ

言語障害教育とは何か。その対象となる児童生徒はどんな子どもたちか。言語障害は治るのか。治らないとしたら「ことばの教室」はどんな教育が求められるのか。保護者が家庭でできる親子のコミュニケーションに対してどのような支援ができるか。等々、言語障害教育が抱える課題はあまりにも多い。どの課題も確たる答を出せないまま、現実には支援を求める子どもが後を絶たない。担当者の悲鳴が聞こえてくる思いがする。それでも、支援を求める子どもがいる限り、われわれは歩みを止めることはできない。だとすれば、ことばの教室担当者が一致団結して、情報を交換し、もてる知識や技術を分かち合い、この難局を乗り切っていかなければならない。

IV 相互の指導効果及び学校全体の在り方の観点から

通常の学級とことばの教室との連携が機能していくために

1. 通級による指導における連携の位置づけ

小（中）学校学習指導要領総則では、通級による指導に関して、「教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと」とされている。また、学習指導要領解説総則編第1章第4の2（7）では、障害のある児童の指導（生徒 以下も同じ）について、「対象となる児童に対する通常の学級における指導と通級による指導とが共に効果的に行われるためには、それぞれの担当教師同士が児童の様子や変化について定期的に情報交換を行い、特別の指導の場における指導の成果が、通常の学級においても生かされるようにするなどして連携に努め、指導の充実を図ることが重要と言える。さらに、他校において指導を受ける場合には、学校間及び担当教師間の連携の在り方を工夫し、情報交換等が円滑に行われるよう配慮する必要がある。」と記されている。

加えて、障害のある児童の指導に当たっては、特に教職員の理解の在り方や指導の姿勢が、児童に大きく影響することに十分留意し、学校や学級内における温かい人間関係づくりに努めることが大切である。」とされている。（傍線は筆者による）

通常の学級とことばの教室の連携（以下「連携」）を考えていく上で、相互の指導効果につながる担当者間の有機的な連携とともに、学校や学級全体のあり方も併せて考えていくことが求められていると言えよう。

本稿では、この二点から連携について述べていく。

2. 連携に関する課題

昭和46年に千葉県特殊教育研究連盟言語障害教育研究部会が発足し、同48年より毎年、研究協議会が行われてきている。当時、治療教育の考え方が広まっていく中で、この協議会のテーマに、初めて「連携」という表現が用いられたのは、昭和51年である。そこでは、「担任の主訴」に注目すべきであること、また、今後の重点が「セラピーか、普通教育との接点になるのか」といったことが協議されたようである。しかし、その後は、地域への啓発といったこと以外、再び「連携」の表現が提案テーマに現れるのは、平成2年であった。通級の制度化を前に、文部省（当時）の研究指定校となった習志野市立袖ヶ浦東小学校からの報告であったが、以降、連携をテーマにした提案が増え始めている。

こうした報告の多くは、連携のための手段、通級担当者から依頼する内容等について「ことばの教室」の側からの視点で語られることが多かった。また、その依頼の内容も、通級の場における指導目標を効率的に達成するための協力要請というニュアンスが強かった。

さらに、これらの報告や協議の中では、連携がスムーズに図られていたかにも見えても、細かな協力依頼に対して、「集団の中で一人を見ているので…」と、婉曲的にその遂行の困難さや抵抗感を伝えられることが課題とされることもあった。これは、通常の学級担任に理解が不足しているわけでも、非協力的なわけでもない。子どもと関わる場の質が異なることによるところが大きい。通常の学級で学習や生活をしている児童への指導や支援を考

えていく際に、学級担任としては、年間の指導計画に基づく教科指導や生活指導等を、学級集団との関係の中で、進めようとしているのであり、その文脈の中で迷いや不安を感じながら、配慮や工夫をしている。その文脈との距離によって、交換された情報の生かされやすさは、変わってくるものと思われる。

こうした課題を前提にして、千葉県特殊教育センター（1996～1999）は、複数の事例を通して、連携が一方的な関係ではなく、双方向の関係の中で深まり機能していく過程を示してきている。そこでは、具体的なエピソードの交換を通して、児童の課題について焦点化し掘り下げられていく一方で、課題とされていることに対して異なる視点が提供されたり、異なる意味づけがなされたりしながら、相互の子どもの理解や受容が進み、子ども自身が困っていたことが解消されていった。

また、千葉県特殊教育センター（1998, 1999）は、連携を、「個」のレベルと「組織」のレベルに分け、多様な連携が補完し合うことの必要性を示している。

3. 今後の連携のために

上述のことから、「何を伝えたか」ではなく、「どう伝わったか」、「お互いに、どのような理解に立てたか」を大切にしながら、連携が効果的に機能しているかを考えていくことが大切であろう。そのためには、「個々の通級児童をめぐる担当者間の連携」とともに、一人一人を大切にする「学校や地域の土壌づくりに向けた連携」とが補完し合えるよう、以下のような幅広い視点に立って、連携が進められていくことが重要であろう。

（1）個々の通級児童をめぐる担当者間の連携

①子どもの日常の様子を理解する

通級は、保護者や担任の何らかの課題意識（主訴）から開始されることが多い。「何かが出来ない（苦手である）」といった内容である。例えば、「食べる（ことがある）」ということである。しかし、当該の子ども自身にとっては、「音読する前に過度に緊張してしまうこと」や「今度、取り組む劇の台詞が言いにくく、苦勞していること」などが、当面の重要課題であったりもする。こうした、その子どもにとって、その時々表現についての困り事に思いをはせていくこと、いわば子どもの主訴にあたることを通級担当者と通常の学級担任が共有していくことにより、学級での生活や学習に、より取り組みやすくなったり、より力を発揮しやすくなったりする。

②子どもの変容や成長を整理する

「音読する前の緊張」などに対して、そうした状況に出会わないよう配慮する場合もあれば、担任や学級の友達と、その内面を共有、共感しながら、困っている場面を一緒に過ごしていけるようにする場合もあろう。また、通級の場で得た、このような子どもの声を担任に代弁していくことも、子ども自身が何らかの形で伝えられるように援助することもあろう。

子どもの表現は、場によって異なる様子を示すこともある。例えば、ことばの教室では会話レベルで出ていた音が、通常の学級では、まだ不明瞭であったり、ことばの教室では頻度の高い吃音が、通常の学級では、あまり目立っていないなどである。

対応方法の選択にあたっては、子ども本人との相談とともに、それぞれの場で、どのような状況で（例えば、困ったと感じる状況で）どのような表現やコミュニケーションがで

きるようになってきているのか、その推移が共通理解されていることが大切である。子ども自身の状態や内面の理解については共有した上で、それぞれの場のできる支援や配慮は、それぞれの場を担う者に委ねられる。

なお、連絡帳や電話、訪問時の協議等様々な情報交換の手段があるが、そこで交わされるエピソードも、上記のような推移の中で見られるようになってきたこと、特定の印象的な出来事ではあるが、以前も同様の場面で見られた様子、かなり偶然の要素の強いことなど様々である。場の条件と様子を対応させながら視点が絞られていくことで、情報交換の効率化も図ることができる。

③通級する子どもへの具体的な支援内容や方法の調整

よく「視覚的な手がかりを添えて」等といった情報を提供することがみられる。決して難解な専門用語を使っているわけではない。しかし、必ずしもこの表現から具体的な場面での手立てがイメージされやすいわけでもない。筆者が初めて通級担当になった頃、研修会や参考書等で触れる様々な表現に対し、「わかった」ように感じるものの、いざ、実際の指導場面になると、うまく結びつけられなかった経験がある。個々の通級児童との関わりの中で、目や耳にした、こうした表現を参考に、あれこれ試行錯誤しつつ、うまくいかなかったことも少なくなかった。そこで、先輩等の助言を受けながら、何人もの子どもたちとの体験を重ねることで、徐々に手応えを感じられることに出会い、実体験やイメージを伴った理解になり始め、場面場面で、子どもにあった工夫が少しずつできるようになってきたのが実際である。

特定の場面で、どう具現化することができそうか、その結果はどうだったかなど、専門用語を使わず、お互いの理解が重ね合わせられる言語で、丁寧に情報交換を重ね、イメージを共有させることを大切にしたい。一つ手応えを感じることで、他の場面でも適用してみようという動機にもなっていく。

④通級する子どもと周囲との関係に関わる

周囲の児童にとって、通級している子どもが、「ある時間になると、学級からいなくなり、どこかで何かをしているらしい」という場合と、どのような場所でどのような教師と、どのようなことをして過ごしているのか、肯定的な意味を付加して理解している場合とでは、通級する児童と周囲の児童との関係は異なってくることもあろう。通級担当者や通級指導教室のことを身近に感じる体験が、親しみや楽しさを伴ってなされた場合、それが、通級する児童へのまなざしにもよい影響を与えていく。

校内通級の場合であれば、通級する児童の有無に関わらず、生活科の学校探検等の単元に計画的に位置付けておくことができる。通級児童がいれば、ことばの教室の教材と一緒にやってみたり、そのやり方を他の友達に教える場面を用意することで、子ども同士の関係に関わることもできる。(通級児童の自立活動と通常の学級の生活科の交流及び共同学習とも言える)。

同様に、教職員にもことばの教室を身近に感じてもらうために、教室紹介ビデオの作成と上映、相互の授業研究への参加など、通級担当者が他の職員との交流を積極的に図っていくこともできるであろう。筆者は、校内通級児童についてのケース会議を通級する学級担任と不定期に開いていた。ことばの教室での指導場面の録画をもとに、在籍学級での対応だけではなく、ことばの教室での様子についても気軽に話し合う場を設けた。通常の学級担任の視点から、子どもの様子や教材などについて、たくさんのヒントが得られた。

（２）学校や地域の土壌づくりに向けた組織内の資源としての連携

ことばの教室で指導を受ける児童にとって、学級での表現場面には、何らかの困難さを伴うことが考えられる。通級児童の表現のしやすさへの配慮は、他の児童にとっても、同様の効果を生む。通常の学級における特別支援教育を進めていく上で、特定の児童に対する支援が、他の児童の学びやすさにもつながると言われることが多い。このことは、自他の尊重という土壌を育んでいく素地にもなっていく。特定の児童に限らず、子どもたちの学びやすさや過ごしやすさという土壌を作っていくことは、当然、通級する児童への配慮のしやすさも保障する。

①通級する児童の参観を契機に、他の児童について情報交換する

通常の学級担任との連携の一手段として、学級訪問が行われることがある。他校通級の場合には、これにより、初めて、日常の様子を目にすることができる。この時、通級していない児童についても、話題になることが少なくない。通級担当者から、新たな視点や解釈を投げかけることから、「子どもの見方」を広めることにつながっていく。

②個々を尊重し合う学校や学級作りで協働する

従前より、連携の一環として、「温かい人間関係のある思いやりのある学級に」といった協力依頼がなされることもあるが、通常の学級担任であれば、当然考えていることである。通級担当者として、そこにどう貢献できるかを考えていきたい。

近年、特定の通級児童を対象にして、その在籍学級において障害理解の授業が取り込まれるようになってきた（田原，2003等）。例えば、聞こえづらさのある児童にとって聞きやすい環境を学級の児童が理解していきながら、安心してコミュニケーションできることを目指していくなどである。実際に、当事者として経験していたり、それに直接、近く関わる存在でなければ、なかなか気づきにくい困難さもあり、このような情報発信の大切さは言うまでもない。

しかし、話者の方向を向いて、発言を遮るノイズを出すことなく聞こうとするなどの話し合いのルール、他者の表現（表現されたもの）、表現しようとする気持ちの尊重など、教科領域を通して指導がなされていくなれば、難聴や吃音などコミュニケーション上、何らかの困難さのある児童にとっても、聞きやすい環境、話しやすい環境の保障につながる。

また、総合的な学習の時間に、障害の理解のための疑似体験や施設での体験的な学習等を取り入れたりすることが少なくない。しかし、「障害のある人」に対して、「何かをしてあげる」対象であったり、「障害があるのに頑張っている」といった表層的な理解の獲得に終わることもある。子どもたち自身にとって、より身近なテーマとして、暮らしにくさ、困難さについて考えを深める学習が必要であろう。久保山（2009，等）の実践のように学校として各学年の発達段階に応じて計画的に実践していけるよう、特別支援教育を担当する職員として、協働していけることもあるだろう。

通級担当者は、福祉教育や学校人権教育、教育相談、特別支援教育コーディネーターなど個を大切にしている分掌を担うことも多い。校内組織の中で、障害に特化するばかりではなく、学校や学級の過ごしやすさ・学びやすさという土壌づくりに関して、障害や教育相談の専門性を生かした連携をしていくことが、今後重要になってくるであろう。

③言語活動やコミュニケーションに関して協働する

現行の学習指導要領改訂の重要事項の一つとして、言語活動の充実が求められている。

ことばの教室担当者は、ことばの専門家として、子どもたちが言語への興味関心を高めたり、子どもたちの表現意欲を高め、イメージを言葉にしていく指導などを行っている。そのために楽しく取り組める遊びなどを知っていることも多い。言葉を含めた表現やコミュニケーションに関する専門性から、学校で取り組む様々な表現活動や校内の言語環境の向上等に関わっていくことができるであろう。

④協働して地域に発信する

保護者会やPTA活動、地域の方々との集会、学校だより等の文書やホームページなど多くの交流の機会がある。学校として、子どもたちの表現やコミュニケーションを育てていくための発信をしていく中で、ことばの教室の専門性を生かしていくこともできるであろう。

なお、現段階では、通級担当者一人あたりの指導時数がかなり多いこともまれではなく、こうした状況が解消され、多様な連携が一層充実していくことが望まれる。

文献

千葉県特殊教育センター（1996，1997）. 言語障害教育における学習内容・方法に関する研究～「安心感」を軸とした連携の過程と通級担当者の役割（Ⅰ・Ⅱ）. 研究紀要第81集，82集.

千葉県特殊教育センター（1998，1999）. 「通級による指導」における通常学級担任と通級担当者の連携（Ⅰ・Ⅱ）. 研究紀要第83集，84集.

千葉県特殊教育センター（1998，1999）. 通常学級と校内の特殊学級等の関係についての調査研究（Ⅰ・Ⅱ）. 研究紀要第83集，84集.

千葉県特殊教育研究連盟言語障害教育研究部会（1995）. 千葉県の言語障害教育三十五年誌.

井上皓太郎（1980）. 普通学級担任教師との協力. 大熊喜代松（編著）言語障害教育の実際 シリーズ⑦『教室経営』. 日本文化科学社.

久保山茂樹（2009）. 友だちをわかろうとすること 自分を知ろうとすること ―交流及び共同学習や障害理解授業で子どもたちが学ぶもの―. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

大熊喜代松・林賢之助（1970）. 言語治療教室の設置と運営. 日本文化学社.

田原佳子（2003）. 聴覚障害理解のための教材開発とそれを活用した授業. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所聴覚・言語障害教育研究部一般研究報告書.

八千代市教育委員会（印刷中）. 交流及び共同学習の充実のために.

V 地域の言語障害教育の実践・研修の実態から

「ある」ものをつかい考え工夫し、伝え創りあう連携・協働

1. はじめに

私は教職に就くと同時に、当時の「言語障害特殊学級」担当者となった。教員養成学部は卒業していたが、聴覚や言語障害のある子どもたちとふれあった経験も知識もほとんどないままに、子どもたちと対面する有り様だった。そんな私に、教室主任は、まず担当する子どもの家庭と在籍校を訪問するように告げ、そこから教育臨床を始めるよう教えられた。そして、そのときに言われたことばは“子どもの暮らしを感じて来い”だった。今にしてみれば、それらの訪問は、その子を取り巻く家庭や在籍校、ことばの教室という環境が連携し、多面的にかつ総体的に協働して支援していくためのスタートだと意味づけられ、私たちが行う指導・支援は、決して子どもの暮らしから乖離することなくその充実をめざすことであると理解できる。また、子どもを取り巻く周囲他者のまなざしやそこでのやりとりの一つ一つの積み重ねが、子ども自身の自己性を培うことになるのだから、「まずはそれぞれの場での様子を直接見て感じ、今後の指導・支援に生かせ」と言われたのだと理解できよう。しかし、当時の私は、これから始まる‘子どもへ関わり’と‘子どもの暮らし’との接点や意味合いがつかめないまま、ただ言われたとおりに各所を訪問していたような気がする。

あれから四半世紀以上が経過した。その間、通級による指導の制度化により、島根県においては「言語障害特殊学級（当時）」は「通級指導教室^註」となり、やがて指導対象の障害種も増えていった。障害のある子どもの教育は特殊教育から特別支援教育へと移行し、今や、その充実と進展にむけた取組が全国で進められている。その中であって、各校で指名された特別支援教育コーディネーターのみならず、管理職や通常の学級の担任を含めすべての教職員が、校内外との連携や協働の視点をもった指導・支援を行うことが重要視され、求められている。

しかし、島根県内に限らず多くの通級指導教室の実践を顧みるに、言語障害特殊学級の時代から変わらず、一貫して、連携や協働の視点をもった教育臨床を展開してきている。それは、通級による指導が週に何時間かの指導を行う、いわばパートタイムの教育であり、そうせざるを得ない側面があるからだということもできるが、むしろ、その特徴を積極的に活用することで、子どもや保護者(家族)、通級担当者自身の成長につながることを先達からの実践が物語っているからだともいえよう。

本稿では、現在の子育て事情や学校現場の状況を踏まえつつ、これまでの通級指導教室と通常の学級における連携・協働の実践を振り返りながら、特別支援教育を推進する今だからこそ大切であるとする連携・協働について考えてみたい。

2. サトシくんの事例から考えること

サトシくん(仮名)は小学校2年生の男の子。右唇顎口蓋裂で生まれ、生後4か月のときに唇裂形成手術、1歳半のときに口蓋形成手術を受けた後、同じ病院のリハビリテーショ

ン科が中心となり、言語訓練を含めた全体的なフォローが継続された。就学の段階で、構音については、全体的に音が鼻にかかっていたり/s/や/tsu/、/dz/に歪みが認められたりと、指導の継続が必要であったため、指導の場を通級指導教室に移して行うことになった。それから1年を経過したころ、サトシくんについて校内ケース検討会(校内委員会)が開かれることになり、筆者も同席することになった。検討会は、サトシくんが通う学校に設置されている通級指導教室の担当者全員や在籍する通常の学級担任のほか、校長、教頭、特別支援教育コーディネーターが出席して始まった。そこでの主な話題提供は次のとおり。

<通常の学級担任から>

- ・担任として、ことばについてはあまり気になっていない。
- ・他校との交流会では、司会役を自信をもってやった。
- ・学習面や友だち関係においても、気になる子は他にもたくさんいて、サトシくんはいい方である。
- ・明るくひょうきんにしているが、気持ちにムラがあり、同じことをするにしても心配そうだったりそうでないようだったりする。
- ・一時、「歯が痛い」とか「お腹が痛い」と言って、学校に行きたくない日が続いたため、母親と一緒に登校する時期があった。

<通級担当者から>

- ・構音については徐々に改善しているが、まだ歪みが残っている。音によっては鼻に抜けることがある。会話において、全体的にはわかりにくいことはない。
- ・3歳のころから吃音がある。その頻度は低いが、ことばがつまって言えない時がある。
- ・運動会で行う種目が気に入りとでも集中して張り切ってやっていたが、終わってしまうと抜け殻のような表情になり、そのギャップに驚いた。不安や緊張が高まると、とてもこわばる表情になるのも気になっている。
- ・あと2年くらいしたら腸骨を顎裂部に移植する手術を行い、それから歯列矯正を始める。その際、上顎にある漏孔を塞ぐ手術も行う予定である。
- ・母親からは、家族に吃音のある者がいることの影響や吃音の頻度を心配する質問が多くあり、ことばがつまることが一番気になっているようだ。
- ・すぐ上の姉の登校渋りも経験され、母親は「姉弟みんな、私の関わりが大事なんですよね」と、まるで自分に言い聞かせるように話されたのが印象的だった。

これらの情報を受けて協議が始まり、構音の誤りや吃音による通常の学級での学習（特に音読や発表）や友だち関係の現状についてやりとりがなされた。また、構音や吃音に関することは勿論だが、最近気になりだした「それだけではないサトシくん」と思える部分（このところの本児の様子を見ていると‘ポキッと折れそうな気がする’）があり、本児の心の育ちにも関わっていく必要がある）の配慮にも話が及んだ。

そして、全体とすれば、概ね良好な状況に向かっているため、今後も、通級指導教室では、通常の学級担任との情報交換をしながら構音と吃音に対する指導を継続し、通常の学級では、主にサトシくんの「話す」ことが積極的になされるように配慮と工夫を行い、友だち関係も観ていくこととなった。さらに、気持ちのムラや登校渋り、時折見せる抜け殻のような表情に対するため、通級担当者も通常の学級担任も、サトシくんの気持ちを受け止め、寄り添いながら関わっていくこととなった。

協議の様子を聴きながら、筆者とすれば、先生方が話される内容や資料から推察するサトシくん像の見立てや、それを踏まえての指導・支援の方向性は理解できたが、通級担当者や通常の学級担任が、明日から行うサトシくんへの関わりの具体的に迫り切れていないことが気になっていた。それがなければ、ただの情報交換や確認の会にすぎず、教育現場で行うケース検討会ではないような気がしていたからだ。

そこを考える材料を提供してくれたのは、資料として添付され、通級担当者が書いた「エピソード記述」であった。(紙幅の関係で一部抜粋、斜体部分)

エピソード「ボク、手術しないといけないんだ」

……音読での構音練習で明瞭度が高かったので、「はっきりと上手に発音してるね」と声をかけると、サトシくんは「でも…」と少し間があり、“何か様子が違うぞ”と感じた。私はいつもなら「何？」とすぐに聞くのだが、かなり気になっていることのように思われ、自分のタイミングで話してくれるような気がして黙っていた。すると、小さな声で「ボク、手術しないといけないんだ」と不安な気持ちを伝えた。“不安だよなあ”とサトシくんの思いを感じて、少しでも安心するように努めて明るく「お母さんに聞いてるよ。でも、すぐじゃないんだよね」と言うと、「うん、来年か再来年」と答えた。気持ちが少し楽になったのか、「今日はバスケしよう！」と私を誘った。

このエピソードを受け、担当者は「手術も不安な上に、その後も歯列矯正がまだまだ続く現実を前にした本児の気持ちを受け止め、寄り添いながら支援していく」と述べていた。

しかし、協議全体を通じて、サトシくんの気持ちを受け止め、寄り添うことはどういうことなのか、受け止め、寄り添う担当者の姿とはどういうものなのかに対する考察はなく、具体的な内容は示されないまま、指導・支援の方向性に議論が終始していたことから、協議の最後に、私から次のようにコメントした。

- ・手術を受けるサトシくんの気持ちを担当者は「不安」と捉えている。しかし、その不安な気持ちを払拭してもらいたいがために、「すぐじゃないんだよね」と応えているが、それではサトシくんの気持ちを受け止め、寄り添うことにはなっておらず、むしろ、サトシくんの気持ちとのズレが生じていると思える。気持ちが楽になってバスケに誘ったのではなく、「話しても駄目だ、伝わらない」と思ったので、本児の方から話題を変えたとも捉えることができる。
- ・担当者が「サトシくんは不安な気持ちである」と思えるとき、先回りしてその不安を消そうとする言葉がけをするのではなく、想像したサトシくんの気持ちのとおり「手術をすることになって、不安なんだよね」と、まずはがっぷりと本児の状況と心情を受け止めることが必要で、その上で「でも大丈夫」ということを伝えていくことが、不安をできる限り和らげていくことになるだろう。
- ・その際、通級担当者に求められるのは、「手術はまだ先のことだから」といった逃げの話ではなく、眼前の子どもの思いを真正面から受け止め、逃げないという気概と、手順や予後等の手術に関する最新の豊富な医療情報をもっていることである。
- ・そのような関わりが、サトシくん「ことばのことで困ったら、先生に相談すればいいんだ」という信頼感を育て、不安は消えないまでも「よし、手術を受けてやろう」という勇気や意気込みがもて、口唇口蓋裂でもある自分自身の受け止めにもつながるのでは

ないか。

- また、吃音に関する別のエピソード記述の考察で、「母親が一番気にしている吃音について、私は“何かきっかけを見つけて話題にしたい”と思いながら、きっかけが見つからないのと、ことばをつまみながらも最後まで伝えているサトシくんの姿に安心して、話題にしていない」ことも、吃音に対する真正面からの受け止めになっていないと思える。サトシくと担当者の中に、あるいはサトシくと母親との間に「吃音」自体を置いて話題として取り上げ、話し込むことが必要である。そして、その話し込みを通して得られたポジティブな受け止めが、サトシくんの暮らしの充実につながるはずである。
- 「気持ちを受け止める」とか「気持ちに寄り添う」ということは、耳に優しい心地よいことばであるが、それを実行するためには、受け止め寄り添う側に、揺るぎない相当者の覚悟がいることを感じてほしい。
- さらに、そのような真の意味での受け止めと寄り添いをするときには、他との連携が不可欠である。例えば、通級担当者とサトシくんが、不安や吃音を間に置いて向き合い話し込んだとすると、そのことをすぐに学級担任や母親に情報発信し、注意深く様子を見てもらったり、担任や母親とサトシくんの間でも「不安」や「吃音」をテーマに話し込んでもらう機会をつくってもらったりしていくことが必要になる。そのような複数の関わりが同時期に行われることで、サトシくん自身に、それらの前向きな受け止めが芽生え、同時に担任や母親への信頼感が醸成されていくだろう。また、担任や母親にとっても、このようなサトシくんとの関わりを通して、自分を振り返り自己観を見つめることで、自らの成長や変化にもつながることになるだろう。
- このように、通級指導教室において、子どもにとっての「様々な自分自身」を受け止めていく重要な作業が動き始めようとするとき、それが通常の学級や家庭などの他のところでも同調し、後押しする動きが生じてくれば、まさにこれが、連携・協働である。

3. 島根における通級指導教室（の文化）

通級による指導の制度化の歴史を振り返ると、通級指導教室の前身である「言語障害特殊学級（当時）」の時代がある。昭和40年(1965)代以降、全国で急速に広まった言語障害特殊学級は言語治療教室とも呼ばれ、器質的・機能的構音障害や吃音、言語発達遅滞等の言語症状を改善する(治す)ことを目的に設置された経緯がある。そのため、それらの言語症状の改善のための指導方法の開発に係る諸研究が進められ、多くの知見を得るとともに、現在もそれらを生かした指導が行われている。

その一方で、大石(1995)が示す「障害は、障害のある児者だけに帰属するのではなく、周囲他者等との関係によって生ずる」という考え方や、伊藤(1998)の「吃音を治す努力を否定し、自己を受容し肯定して素直に自分らしく生きよう」とする考え方、あるいは鯨岡(1999)が提唱した「関係発達」という考え方等に基づいて行っている指導・支援がある。そこでは、障害を含めたその人の「今」の姿をまるごと受け止め共に生きようとすることが重要であり、その営みによって自己肯定感や自尊感情が育まれ、子どもたちが豊かに生きることにつながると考えるのである。

この二つの考え方による指導・支援の一義的なねらいを端的に言えば、前者が「子ども

の障害の改善・克服を図ることでの能力の伸長」であり、後者が「子どもとその周囲にあるモノ・コト・ヒトとの関係の改善を図ることでの内面(心)や自己観の育成」であるといえよう。

特別支援教育が推進されている今日、その実践には、障害の状況の改善を図り子どもの能力の向上や伸長を促す側面と、子どもと周囲との関係の改善を図り子どもの暮らしにくさを軽減し、そのなかで肯定的自己観を育むという側面があることがわかる。しかしながら、多くの事例報告を検討すると、子どもの指導・支援は、大人の気づきに端を発し、その状況や程度、障害の種類等を把握すべくアセスメントの名の下に諸検査が実施され、要因の検討と原因の推定がなされ、その改善・解消をめざした指導方針に基づく能力促進型の取組が展開されていることがわかる(図1)。そこでは、障害等に応じた適切な指導方法が既にあり、それを子どもに「与える」「させる」意図の強いものであることがうかがえた。しかも、子どもに関する情報収集が、障害のない子どもたちと比較する方法(平均や標準との差)でなされることが多く、得られた情報での子ども像と実際のそれとが乖離することが少なからずあった。

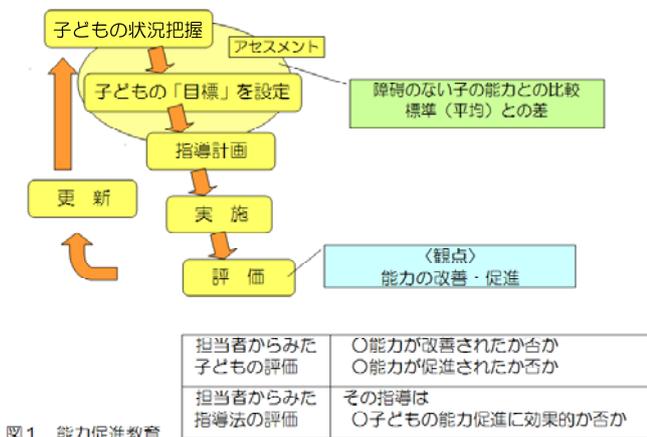


図1 能力促進教育

そこでは、障害等に応じた適切な指導方法が既にあり、それを子どもに「与える」「させる」意図の強いものであることがうかがえた。しかも、子どもに関する情報収集が、障害のない子どもたちと比較する方法(平均や標準との差)でなされることが多く、得られた情報での子ども像と実際のそれとが乖離することが少なからずあった。

また、それらによって得られた情報を基に指導計画を作成するため、評価においても、他者と比較して、あるいは本人の以前の状態と比較して、〇〇が「できているか」「できるようになったか」という観点でなされていた。さらに、子どもの行動や能力等のいわば目に見えるものが注目され、その改善が主な指導・支援の中身となっており、その行動・能力の背後にある背景や思い、願い等の目に見えないものについては語られていないことが多くあった。加えて、指導・支援の全体を通じて常に必要であるはずのアセスメントは、まるで目標設定を行うためにだけあるかの如くであった。これらのことが特別支援教育推進の方向となれば、教育が内面(心)や肯定的自己観を育み、自己概念を形成しながら、主体的に生きようとする子どもを育成する営み(図2)ではなくなってしまいかねない。

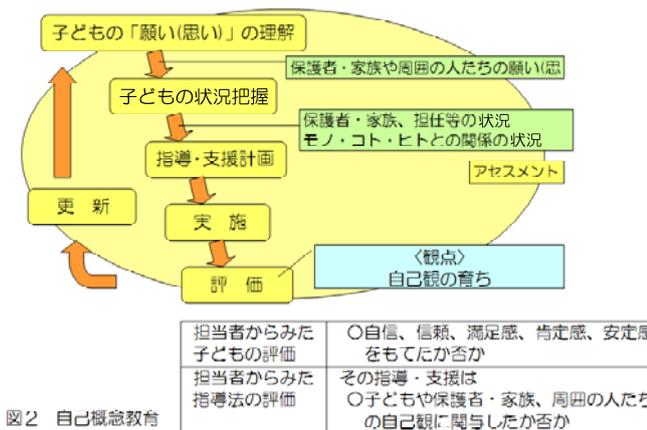


図2 自己概念教育

通級による指導は、通常の学級で学習しながら、障害の状況に応じた専門的な指導を受けることができる教育形態であることは言うまでもない。そこでは障害に応じた適切な指導・支援が展開されているが、島根県においてはそれに加え、「信頼できる教師との出会いで、子どもが自分らしく過ごすことができ、発達や自己実現に影響を与える」「通常の学級とは異なった視点で見つめられることにより、子どもが新しい自己を発見することを

支援できる」ことが重要な利点として考えられてきた。そのために「子どもを見つめる大人のまなざしを検討」しながら、「子どもと関わることを通して子どもの内面(心、思い、願い、意欲…)を育て、障害を生きていく際の所与の条件の一つとして捉えながら、自分が主体として他者と共に、自分らしく生きていく」ことを育む実践をしてきている。先に述べた通級による指導を巡る二つの考え方でいえば、前者の重要性を踏まえつつ、後者の側面を色濃くする教育臨床を展開していることになろう。そして、その一例が、本稿2で述べたサトシくんの検討会を通して考えた、子どもとその周囲の大人の両方の育ちに関わろうとするものである。

4. 子どもを取り巻く今どきの風景

(1) 今どきの学校風景～忙しい先生たち、忘れられる“静かな”子どもたち～

今から少し前の職員室風景。授業しているのはその学校の学級数だけの先生たちで、残りの先生は職員室や準備室で一人黙々と次の授業の準備や教材研究をしていたり、自分たちの机を乗り越えんばかりの勢いある姿勢で子どもについて話し込んだり、時には珈琲を飲みながら、昨日あったことや互いの趣味について話の花を咲かせたりと、互いにコミュニケーションをとる姿が散見できた。

しかし、今の職員室は様変わりし、職員室には人がいない。子どもたちの現状にあわせた授業形態が開発され、複数教員(T-T)による指導、少人数による指導、学習の定着が進まない子どものための特設授業等々で、先生方は一日中動き回る毎日である。授業の合間のちょっとした時間が、学級事務をする唯一のとき。それでも、学校や学級で「○曜日は外遊びの日」と決まったら校庭で走り回る。給食や昼休憩は子どもたちと勉強以外でつきあえる限られた大切な時間……。巡回指導で学校を訪問している通級担当者にしてみれば、清掃指導直後で5時間目が始まるまでの数分間を逃すと、もう担任と会うことはできない。放課後は、いつも、どこかで、何かしらの会議が開かれている。その上に、不登校や生徒指導上の問題で家庭を訪問したり、暴言や行動で気になる子どもへの対応を考えたり、登校渋りやいじめなどに対する細やかな指導をしたりとの繊細な対応が求められ、はたまた部活動での躍進や地域と連携した様々な教育活動も求められている。職員室での談笑は、ほとんど見られなくなった。まさに、先生は忙しい。先生たち、よくやっている。

そのような事情もあってか、“静かな”子どもは先生にみてもらえない。誤解を恐れずに言えば、構音が少々違っていても、吃音があったとしても、少々学習がわからなくても、授業中バタバタと動き回ったり大声や暴言を言ったりしない限り、先生の気持ちは子どもに向かっていたとしても、なかなか「次の支える行動」に移せない状況にあるのだろう。

最近、構音に誤りのある小学5年生の相談を受けた。その場で構音指導を行った後、今後も継続して指導が行えるように、その子が通う学校にある通級指導教室を紹介すると、彼は小さな声で質問してきた。「通級指導教室って、ボク(のような子)も行けるんですか」。質問の意味をもう少し尋ねると、通級指導教室は、勉強がわからなかったり気持ちが抑えられなかったりする子どもが通うところという認識だった。言語の通級指導教室が設置されていても、彼がこれまで指導が受けられなかったのは、本人や保護者の通級指導教室の認識が違っていたこと、おそらく、小学校の担任や教員も含めてそのような認識で

あったことに加え、この子は構音以外ではあまり問題を認めず、むしろ成績もいいなどと気にならない子どもであったからだろうか。

「気づきからはじめる特別支援教育」といわれるが、「気づき」とは、どうやら、担任にとって気になる事柄であるということらしい。極端になれば、そこには、子どもが困っている、気になっていることへの気づきではなくなる。

そうは言っても、やはり先生は忙しい。担任は忙しい。通級している子どもの話をするために訪問しても、別の子どものことを滔々と話し始める担任。「まず、私（通常の学級担任）の話を聴いてよ」「まず私たちの大変さをわかってよ」から協議は始まる。学習指導も、生徒指導も、学級経営も、不登校も…、まだまだ、何でも担任！の学校社会。そのような状況にあるので、通級している子どものことについて、「先生の学級の子どものことなので、もう少し〇〇についても配慮してください」などといくら言っても、伝わらない。伝わるはずもない。担任は、いっぱい、いっぱいなのである。言語障害のある子どもだけでなく、宿題をしない、すぐに暴れる、身勝手な行動をとる……子どもがいる学級である。そんな中で、担任は毎日を過ごしている。

ここでは大人の忙しさの中で、子どもの内面(心)といったわかりにくいものとの関わりや寄り添いは疎遠のものとなり、心を斟酌することのないやりとりが繰り返えされ、子どもの心をみようとしない大人の姿を子どもたちに見せ続けることになる。そして、子どもに心を向けられない大人たちによって、子どもたちは「自分は受け止められている」「自分のことを大事に思ってくれている」といった感覚や、「自分はこれでいい」という自尊感情を育ちにくくしているといえよう。またこのことが、自分たちも心を他者に届けなくてもいいし、他者の心の理解やそれとの関わりを億劫にしているのではないかと思えてならない。

(2) 今どきの子育て事情～揺れる子育て、揺れる子育て～

筆者は教育相談に携わることが多いが、そこで感じるのは、子育て自体が大きく揺れているということである。育てる大人側の価値観が多様化し、様々な考えや思いによって子どもへの関わりが違ってくことは想像できるが、むしろ、子育ての価値観をもたない大人(親)によって子育てがなされ、大事なものが育てられていないと思えるのである。しかもこの事情は、障害のある子どもを育てている、いないにかかわらず感じることである。

例えば、泣いている赤ちゃんに対峙し、立ちすくむ母親がいる。育児書やネットからの知識で赤ちゃんが泣いたときに想定できるのは、お腹が減ってミルクがほしいか、排泄によっておむつを交換してほしいときであり、今しがた、その両方をすませたので、もう「することがない」というのである。そこには、ゆっくり抱き上げて身体を柔らかかに自分の身体に押しつけ、おしりを軽くリズムカルに叩きながら心地よく身体を揺らすなどということは、「得た情報にはなくやり方がわからないし、教わっていないからできない」ことらしい。その結果、赤ちゃんは仕方なく泣き疲れて眠るまで泣き続けることになる。そこには、「(何か気持ちがわるいから、何か気分がのらないから)何とかしてくれ」という赤ちゃんの訴えに応えることはできていない。

例えば、つい手が出てしまって、隣の子を叩いてしまう子どもがいる。それに対し、周りの大人は、「駄目だよ叩いたら、痛いよ。自分が叩かれたら嫌な気持ちになるでしょ。

隣の子の気持ちになってごらん」とすぐに指導する。「それはわかっているんだけど、うまく言葉で言えないし、なかなかボクの思うようにならないから、つい叩いてしまうんだよ」という子どもの訴えは受け止めてもらえない。

例えば……と挙げれば枚挙にいとまがないが、ここで共通するのは、周りの大人による子どもの気持ちの受け止めが脆弱であり、その結果、いつも子どもは周りとのやりとりがしっくりいかず、宙ぶらりんの状況になることである。

加えて、「泣きやんだら、こっちで遊んであげる」「テストで 90 点取ったら、好きな物を買ってあげる」というように、「〇〇したら～～」といった条件付き肯定での子育て（大人の都合に適したら、それで良しとする子育て）がはびこり、子どもの「今の姿」を認める大人の関わりが減じているように思えてならない。子どもにとってみれば、いつも他者によって眼前に「壁」を用意され、それを乗り越えると初めて良しとされる。しかも、乗り越えるとすぐに次の「壁」が用意される繰り返し。いつまでたっても「次」が用意されていく。子育てにおいて、このような関わりはよくあることかもしれないが、ここで大人が考えなくてはならないのは、子どもが「今」の自分で認められることはないし、自分の声を受け止めてくれることもない点である。「いつになったら、自分は認めてもらえるのか」「（壁を）乗り越えられない自分は駄目なのか」と、常に不全感を味わい続ける日々であり、他者から認められないことにより、自分の軸を育ちきれないままに、身体だけは成長していつている。

そして、赤ちゃんのころからこのように育てられた結果、それに同調するかのようになり育ち自体も揺れてきている現状がある。それが、子どもたちの学習意欲や好奇心、物事への興味関心、そして自信の減衰であり、自尊感情や自己評価の低さである。やがて、このように育てられた子どもたちは小学校に入学し、先に述べた学校風景の中に組み込まれていくとすれば、そこでも心に寄り添われぬまま、自分自身や自信を見いだせないままに成長していくという悪循環の渦の中に身を投じてしまうことになりかねない。

5. 子どもを取り巻く今どきの風景から考える連携・協働

～通級担当者が通常の学級担任と関わっていく上で求められること～

（1）連携・協働の目的やねらいの共通認識

筆者自身、これまで、通級指導教室や通常の学級での教育に携わり、総合病院での言語発達外来や教育委員会という行政に身を置きながら過ごしてきたが、どこにいても、どのような業務をするにしても、連携して事に当たり協働した取組をユーザー側に提供していくことが重要であった。しかしながら、連携・協働のある取組を促すため関係者での協議をする際、そこでの議論は「どんなことを」「どんなふうに」するのかというやり方の共通認識や共通理解に終始し、そのやろうとする指導・支援の中身は「何のために」するのかについて議論することは少なかったように思う。なぜなら、参会者にとって、そのような目的やねらいは、暗黙に了解された前提事項と考えられていたからにほかならない。

しかし、これまでの教育臨床を経験して言えるのは、これまで議論されてこなく前提として考えられていた部分、つまり、「何のために」その指導・支援をするのかという目的やねらいをそれぞれの関係者が詳らかにするための協議をもち、確認しあう機会を設ける

ことから始めることが大切だということである。そうすることで、指導・支援を行う複数の者が各自の考えや思い、願い等を意識化し、自らの価値観を他者に滲みだし、おそらく同じではない他者の価値観も伝わってくる。その上で、それでも互いに認め合おうとする意志があり、合意形成に向かおうとする作業自体が、連携・協働の軸を創る上で必要である。それを抜きにした連携・協働では、いくら協議を繰り返し、「どんなことを」「どんなふうに」したとしても、互いの意図をもった展開につながらず、それぞれがバラバラの支援をただ自分の役割としてこなしているに過ぎないのではないかと思うのである。

（２）連携・協働による取組の際の「軸」として大切なこと

先に述べた学校風景や子育て事情を翻って考えると、どちらの状況においても、子どもの気持ちを受け止めながら主体性を育てることが重要であり、自尊感情を育てる営みが大切となる。そのために連携や協働を図るわけで、これが軸となり幹となって枝葉が伸び、それぞれの実践に、ひいては子どもの暮らしの充実につながっていく。このことは、島根の通級指導教室がこれまで大切にしてきた関わりでもある。他者に対して適切な言動ができ関わりがもてるようになることや、テストの得点や成績・評価の数値など、目に見えてわかりやすいものに着目し、それを改善していくこと自体を否定はしないが、それらの活動の最中に、あるいは活動を終えたときに、改善の結果にかかわらず、子どもの意欲や自信などの心が育まれたかどうかの方がより重要事であり、そのことを子どもの成長・変化の観点として意識して見ていく必要がある。しかし、心を育てるといった抽象的な内容は前提のこととされ、しかも、前提としているはずの心の育ちの評価は、いつ、どのようになされているのかもわからず、取組と心の育ちをつなげないままに子どもと関わり、その後の子どもの姿は子ども側の責任であるかのように捉えていなかったらうか。

心の育ちは取組の前提ではない。むしろ、子どもへの関わりの方針や具体を知っていることが前提で、その上で育てたい子どもの内面（自尊感情、意欲、気持ち、願い…）への関与と評価を行っていく必要がある。

（３）連携・協働を進める上で不可欠なこと

障害のある子どもへの指導・支援が、場による指導・支援を行う特殊教育から、いつでもどこでも誰でも行う特別支援教育に転換したことに伴い、筆者が所属する教員養成学部においても、様々な授業や学部教育活動において、特別支援教育を意識した取組が行われている。これから幼稚園や学校の教員となって巣立つ学生に対し、学校(園)風景や子育て事情がイメージできるようにわかりやすく伝え、そこから教育臨床上の課題やその解決について考える機会を可能な限りつくるようにしている。その機会に、教員間や保護者(家庭)、専門機関等との連携・協働についての話題を呈示しているが、教職経験がなく、教育実習の経験しかもたない学生にとって、この内容は、ことばとして想像して理解できても実感としてはわかりにくいものの一つとなっている。

連携や協働を進める上で不可欠なことは、まずは双方にその意思が存在することであり、加えて、相手の前提知識や前提意識に立つことである。そして両者の「間性」を創り、両者間の了解可能性、つまり、わかりあうことを高めることが必要になる。

連携や協働での取組は、その取組をしようとする者同士が何かを‘一緒にする’というような単純ものではなく、双方の価値観の関わりや絡み合いを避けて通ることはできな

い。当然のことだが、人によって子ども観や指導観、教材観、発達観等の価値観は異なるはずである。だから故に、連携・協働においては、双方が相手の目には見えない「観」を感じながら互いに影響しあって進めていくことから、自分も含め他者をわかろうとしない限り、連携・協働はしっくりいかないことになる。ここでいう「わかる」ということが、実は双方による相手の「観」の理解であると考えてるのだが、この部分が学生には難しいところである。

もっとも、このことは何も学生だけに限らず、通級担当者と通常の学級担任との間においても生じ、両者がわかりあえない、関係不全な状態にあることもある。先に述べたように、通常の学級担任が忙しさに溢れている状況にあれば、そこで、いくらこちらの考えやお願いをあれこれ言ったとしても、相手の心に届き、伝わることはない。相手の前提意識を踏まえるなら、担任の話を「ほんとだねえ」「たいへんだねえ」と静かに聴いてくれる通級担当者、癒し系の担当者が求められることになる。そして、担当者が聴いていくことで、やがて担任もこちらの話を聴いてくれるようになり、「じゃあ、〇〇のようにやってみることにします」と終われる懇談となる可能性は高い。

(4) 連携・協働における「わかる」ということ

ここでいう「わかる」ということはどういうことだろうか。

例えば相談場面において、すぐ目の前に座る来談者が今を大事に生きていこうとする勇気をわき起こし、今の状態でそれでもやってみようとする意欲につながるためには、まずは「自分のことが相手にわかってもらえている」と、来談者自身が実感できる必要がある。この「わかる」や「わかってもらえている」という思いは、相談場面に限られたものではなく、通級担当者と通常の学級担任との連携や協働のある活動においても潜んでいる。

人と人との関わりは、やがて双方の少しの「わかり」となり、その深まりがわかりあいへと進展していく。しかし、相手の全部がわからないと相手のことが「わかった」と思えないのかといえそうではない。おもしろいことに、たとえほんの一部であったとしても、それが、気持ちや感情といった目に見えないものであった場合、それだけで「わかった」とか「わかってもらえた」という思いにつながっていく。

このように考えていくと、相手をわかろうとするときには、その人の心の理解に思いを馳せ、間主観的に理解することが求められてくる。

これに関して鯨岡（2005）は、『相手の主観的な状態と関わり手の主観的な状態とのあいだがなんらかのかたちで繋がるという意味で、これを「間主観性」とか「間主観的な関係」と呼び、それを一方の側に引き寄せたときに、「相手の思いが間主観的に分かる」というように表現するとし、間主観的に分かるとは、一方の主観的な状態（こう思っているということ）が相手の主観に通じる事態、あるいは相手に分かるという事態であり、当事主体に引き寄せれば、「相手の思っていることが分かる」といえる事態です。そして、「誰それはこうした、こう言った」という行動的事実を超えて、関与主体に「相手がこう思っているのが分かった」という事実は、その後の関与主体とその関与対象との関係を動かすだけの重みをもつ』と述べ、「わかる」ことの意味と臨床現場での意味合いを教示している。

こうして導かれた他者理解のもとで、他者への対応がなされるとすれば、主体同士の関

わりのなかで内省や省察による理解がさらに進展し、互いの「わかり感」がもっと増していくという循環となる。それが“あるがまま”の姿の捉えであり、これにより、やがて両者はさらに良好な関係に再構築され、そのなかで次の臨床場面を迎えていくことになるのである。

(5) 連携・協働を進めるための研修

双方がわかりあい連携や協働を進めるためには、双方がもつ価値観を互いに浮き彫りにする作業が求められるが、そのために、島根県内のすべての難聴特別支援学級・通級指導教室の担当者や設置校長等で組織する島根県聴覚言語障害教育研究会（以下「島聴言研」）では、長い間、担当者の指導記録のあり方や活用の仕方について議論してきた。その間、松村や牧野（松村・牧野，1997；牧野・松村，1998，1999）が示した「教師自身が記述した指導日記とその分析」を参考にした取組を重ね、その実践を踏まえながら、最近では鯨岡（2005）による「エピソード記述」とその活用を図る研修を実施している。

エピソード記述は、本稿2において一部を掲載しているが、大人と子どもや大人同士、あるいは子ども同士の関わりについて、行動や発言の内容といった客観的な事実だけを記述するだけでなく、一つの固まりとしてのエピソードとして取り上げ、関わり手の身体に間主観的に感じられ理解されてくるものを捉え記述するものである。これにより、子どもの姿が、その子の思いを伴ったリアルな姿で表現できるとともに、書き手(担当者)の思いや姿もまたリアルに表すことができ、双方の“あるがままの姿”を浮き彫りにするものといえよう。そして、エピソード記述を書いた後に相互に協議しあうことを通して、子どもの成長や変化が捉えられるばかりでなく、担当者自身の子どもへの関わりを振り返り、そのあり方自体を問うこともできることから、通常の学級担任との話し合いや校内委員会においてエピソード記述を活用して協議することは、子ども理解を深めたり関わりを検討したりできるのに大いに効果的であった。

また、島聴言研では、他者や他機関とのつながりを深め、連携・協働ある実践を行えるよう、次のように研修スタイルを工夫している。

①年3回の合宿研修会を実施

他者や他機関との連携・協働を図る前に、まずは会員同士が仲間意識をつくり、つながって教育に携わるようにするねらいから合宿研修会を実施している。泊を伴う研修会であることから、招聘講師や会員同士でじっくり協議できる時間があることや、研修期間中の食事を参加者で作るなどの共同作業を行いながら、教室・学級経営や指導法について話し合うことができ、講師と会員との、あるいは会員間での間性を高める上で大変有効である。

②ブロック研修会を開催

全県で行う合同研修会に並行して、県内を四つに分けて行うブロック研修会を開催し、各ブロックでは、合同研修会の概論的な研修内容を受けた各論的な研修をしたり、毎年異動があるメンバーや研修したい内容を考慮したりして、研修内容を柔軟に、かつ適切に組むよう工夫している。また、通常の学級担任や特別支援教育コーディネーターの参加を積極的に呼びかけ、同じ研修を一緒に受けるようにし、研修後の話し合いの活性化につなげている。

③吃音や口唇口蓋裂等の一つの障害をテーマに集まる研修会の企画・運営

これらの研修会には、子どもや家族をはじめ、通常の学級担任や療育関係者等、関係する人たちが集まってくるので、居ながらにして双方の生の声での情報交換や意見交換ができています。

④ケース検討会の定期的開催

一人の子どもやその背景について語り合うことは、この上ない連携の場である。各通級指導教室においては、可能な限り通常の学級の担任や特別支援教育コーディネーターの参加を得ながら、ケース検討会を定期的に行っている。

⑤教育委員会と連携して行う研修会

県や市町村教育委員会と連携し、教育委員会や教育センター主催の研修会に島聴言研の意見を取り入れてもらいながら、連携・協働等のホットな話題や課題解決のための研修内容を組めるようにしている。教育委員会主催の研修会であり、通常の学級の担任等は参加しやすいメリットがある。

6. おわりに

今の教育や子育てにおいて、先行き不透明な閉塞感を感じるのは筆者だけだろうか。その閉塞感に対し通級指導教室ができることの一つは、通常の学級担任との連携・協働を図ることを通して、新たな息吹を吹き込むことにある。それは、通常の学級の担任をはじめ多くの先生方に、「子どもの心を育て、主体的に生きる子どもを育てる」ことを実践を通して提案し、学校教育で大事にしたいことや育みたいこと、あるいは前提であると考え意識から忘れそうになっていることなどを再び思い起こし、確認してもらいたいためである。その実践の具体については、本報告書に掲載されている中身や方法であるが、それらを行うことは手段であって目的ではなく、それらを用いて、目に見えない内面(心)を育てることに寄与したいと考えている。

また、息吹を吹き込むと言うと、今あるものを否定し、何かこれまでにない新しいものを求めていくと捉えがちだが、ここで言う息吹を吹き込む作業は、これまでの教育で大事にしてきたものや、一人一人の教職員がそれぞれの経験に伴って我が身に沈殿させ培ってきた既に「ある」ものを顕在化させ、使い考え工夫し、それらを複数の人たちと伝え合いながら、子どもへの指導・支援を多面的に総体的に創造していくことである。今自分たちに「ない」ものを探し求めて備蓄していく時勢にあって、むしろ、今「ある」ものをつかう工夫を考えていくことも重要であろう。

そのためには、「私は〇〇のことに取り組んでいる」と言える自分なりの臨床を努力して実践していることが基にあり、その上に「さらによりよい」臨床を行うために連携や協働が必要なのであり、最初から連携・協働ありきではなく、ましてや、努力をすることをしない臨床家の至らなさを補うためのものではないはずである。

注) 島根県において「通級指導教室」は、障害種を限定した教室設置ではなく、通級による指導の対象となる障害種に広く対応している。

文献

- 伊藤伸二 (1998). 新・吃音者宣言. 芳賀書店.
- 鯨岡 峻 (1999). 関係発達論の構築. ミネルヴァ書房.
- 鯨岡 峻 (2005). エピソード記述入門. 東京大学出版会.
- 大石益男 (編著) (1995). コミュニケーション障害の心理. 同成社.
- 松村勘由・牧野泰美 (1997). 子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷－指導日記の分析とその活用－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要第24巻, 81-87.
- 牧野泰美・松村勘由 (1998). 子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷 (2)－関係障害の要因と援助の視点－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要第25巻, 35-44.
- 牧野泰美・松村勘由 (1999). 子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷 (3)－関係援助へのアプローチ－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要第26巻, 13-22.

第5章

総合考察とまとめ

総合考察とまとめ

本章では、第2章から第4章にかけて報告した本研究の取組の成果を総合的に考察し議論を整理するとともに、今後検討していくべき事項を展望する。

1. 言語障害のある子どもの通常の学級での学習や生活の充実に向けた、通常の学級での指導・支援、通級指導教室での指導・支援、相互の連携の現状

第2章のIで概観したように、言語障害教育に関係する学会及び研究会の機関誌や大会集録等において、言語障害のある子どもに対する通常の学級における指導・支援や、通常の学級と通級指導教室の連携の具体的内容に踏みこんだ研究・実践報告はあまりなされていない。しかし、いくつかの実践報告は、通級担当者が日々の実践において、子どもの心理面など、通常の学級での居心地を意識した指導・支援を行っていることを示している。

また、第2章のIIで報告した、全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査の通常の学級と通級指導教室の連携に関する項目の結果からも、通常の学級と通級指導教室は、内容や頻度、密接さは様々ではあるが、何らかの連携がなされていることは明らかであり、子どもの状態や障害についての説明、通級指導教室の紹介、理解啓発授業等の取組が各地で行われている実態がある。その他、通常の学級における教育について当事者の視点から考えたり、通級担当者、通常の学級担任、保護者の三者による話し合いをもって子どもへのよりよい対応を考えたりと、言語障害のある子どもの通常の学級での学習や生活の充実という観点から、これまでも念頭において実践されてきたと考えられる。ただし、どのような取組、連携が、言語障害のある子どもの通常の学級での困難さや暮らしにくさの軽減につながるのか、どのようにしたら円滑に連携が図れるのかについては課題となっており、本研究の実践研究や資料収集による議論・検討が待たれる点でもあった。

第2章のIIIでは、通常の学級担任にとっては、構音障害、吃音、言語発達の遅れのある子どもが学級に在籍している場合、個々に必要となる配慮のうち、心理的な安定に関わる事項、学級全体の雰囲気に関わる事項、会話や授業時のやりとりに関する事項等については、比較的实施しやすいと意識されていることが明らかにされた。したがって、これらの配慮事項は通常の学級担任に受け入れられやすく、言語障害教育が蓄積してきた知見の中でも広く発信していくべき事項と考えられる。

第2章のIVでは、言語障害のある子どもが通常の学級で感じる困難さを整理したが、構音障害、吃音、言語発達の遅れのそれぞれの特徴的な点と、その子どもの特徴・状況に応じ、上手く話すことができない等の話すことに関する不全感、伝わりにくい等のコミュニケーション上の困難さ、言語理解、学習、人間関係、生活上の困難さに対して、通常の学級担任と通級担当者間で意見交換しつつ、必要な配慮・支援が実施されていくことが望まれる。

2. 実践研究を通して得られた知見

第3章においては本研究において取り組んだ四つの実践研究について報告したが、ここでは、言語障害のある子どもの事例としては、構音障害のある子ども、構音障害と言語発達の遅れのある子ども、吃音のある子どもについて取り上げた。取組としては、幼児通級

担当者と小学校通級担当者及び通常の学級担任の引き継ぎ、通常の学級への通級についての説明、通常の学級担任が行う学級指導への支援、子どもと通常の学級担任の思いの把握、通常の学級担任に子どもと一緒に取り組む宿題を出すことによる連携、学習課題の負担感を軽減する教材等の工夫、通級する子どもの在籍校の校内支援体制への関与、通常の学級における理解啓発授業、通級する子どもの在籍学級・在籍校への訪問、等を取り上げた。

これらの実践研究における議論を通して、言語障害のある子どもの通常の学級での学習や生活における困難さや暮らしにくさを軽減するための取組が、効果を上げるためには、以下の事項が重要であることが示唆された。

- (1) 言語障害のある子どもの思いを通級担当者が把握し、学級担任に伝えていくこと
- (2) 通級担当者の活動に対する通級指導教室設置校の理解が基盤にあること
- (3) 言語障害のある子どもが在籍する通常の学級の実態や雰囲気、通級担当者が把握すること
- (4) 言語障害のある子ども本人と、取組の方法、取組に対する考え等について、十分話し合うこと
- (5) (4)を尊重した上で、通常の学級の子どもの理解可能なレベルに合わせて、言語障害についての正しい知識・情報を伝えていくこと

通級担当者が行う様々な取組に関しては、通級指導教室の校内や地域での位置づけや役割、通級担当者の校内における役割・校務によっても取組の幅が異なってくると考えられる。また、校内の特別支援教育についての理解の状況、校内組織の機動力等の条件も取組に影響を与える要素と考えられる。

そのような中で、通級担当者としては、自分の得意なことも踏まえ、自分に何ができるのかを整理すること、教室としての機能や役割を校内や地域の資源との関係の中で整理すること、そして、通級担当者がすべきことと通常の学級担任がすべきことを整理していくこと等が必要である。通級担当者と通常の学級担任の役割分担については必ずしも固定的な区分ができにくいこともあるだろう。通常の学級担任との連携の中で、相互の役割分担をその時々状況に応じて調整していくことが重要と考えられる。

3. 通常の学級と通級指導教室が機能的に連携するための知見

第4章においては、本研究の資料収集活動から、連携を円滑に図っていくために必要な事項を議論・整理した。

連携を図っていく上で、通級担当者が、通常の学級担任の学級経営や教育実践の日常、抱えている課題等を把握して、連携の在り方を考えることが重要となる。集団における指導を実践する通常の学級担任の意識や、そこで見落とされがちな点を踏まえつつ、通級担当者は、子どもの状態や配慮事項等についてわかりやすく平易な伝え方を心がける必要がある。伝える内容は、子どもにとって、通常の学級担任にまず何を知ってもらうことが大切かという観点から優先事項を決めるべきであろう。日頃の連絡等の中で、通級担当者が通常の学級担任にとって身近で頼れる存在として捉えられるよう、細かな心配りが大切となる。

頼れる存在という意味においては、言語障害のある子どもへの専門的な指導の質も問われるであろう。言語障害の指導についての専門性が危うい状態では「信頼」は生まれない。

この意味でこれまでの言語障害教育が個別指導の中で蓄積してきた、大切にしてきた事項を研修する、引き継いでいくことがまず必要であるのは言うまでもない。

価値観も子どもの状態も多様な現在、教育は様々な課題に直面している。その中で通常の学級担任として、子どもや保護者をどう受け止め、どう理解すればよいのかに悩むことも多い現状がある。こうした現状に対して、言語障害教育が通級による指導において、個を見つめる、個を支える中で培い大切にしてきた、子ども理解の視点、子どもへのまなざしなどが、通常の学級における指導に提供できうることも考えられる。このような点でも通級指導教室、通級担当者は、通常の学級担任に役立つ存在となる可能性がある。実践の中で「連携」が機能するためには、言語障害のある子どもの通常の学級担任に対する通級担当者からの依頼、知識伝授等の一方的なものでなく、通級担当者と通常の学級担任が相互の意識を尊重し、子どものために学び合う視点が欠かせないと考えられる。また、連携には、相互に相手（先方）のことを知ること、何ができて何に困っているか等を知ることが必要になるが、自らのことを知らせていく、知ってもらおう努力も必要であろう。

学び合いという観点では、地域の通級担当者が組織する研究会における研修等において、通常の学級担任と通級担当者が共に学べる機会を設ける等の工夫も可能と思われる。研修を工夫していく上でも、地域の通級担当者同士の連携、実践交流・情報交換等を充実させていくことも大切である。

4. 今後の課題

本研究においては、通常の学級と通級指導教室の連携の実態や、より機能的な連携を図っていくための知見、言語障害のある子どもの通常の学級での学習や生活に資する取組及びそれが成果をあげるための要件について検討・整理することができた。

今後は、本研究の成果、取組を各地の通級指導教室に普及していくことと、さらなる実践の蓄積と評価が課題となる。幸いにして、言語障害教育は、全国及び各都道府県、地域において、通級担当者同士が学び合う研究会組織を大切にしており、そうした場で本研究の知見、取組を紹介するとともに、類似する実践を共有・蓄積していくことが期待できる。

また、今後さらに議論を進めていく課題としては以下の点が考えられる。

一つは、言語障害のある子どもの通常の学級での困難さ、暮らしにくさを軽減し、円滑な学習・生活を実現していくことは重要であるが、通級担当者等の配慮や調整、支援によっての実現だけでなく、子ども自身に、自ら環境を調整していく力をつけていくための取組を議論していく必要がある。

二つ目には、通常の学級での困難さ、暮らしにくさは、言語障害があることに起因する事項もあるが、必ずしもそうでない事項もあり、構音障害、吃音、言語発達の遅れの障害特性に応じた配慮・支援と、個に応じた配慮・支援を追究していく必要がある。周囲への理解啓発についても、障害の理解、その子どもの障害の理解、その子ども全体の理解についてどう考え進めていくのかの議論はさらに重ねていくべきであろう。

三つ目には、通常の学級での生活全般においては必要な配慮・支援等は検討されてきたが、各教科の指導においては、言語障害の特性として工夫すべき点や、指導方法、教材等の検討の余地がある可能性があり、議論していく必要がある。

四つ目には、言語障害の指導に関して今一度、個別指導で可能なことと、集団で可能な

ことを検討・整理する必要がある。個々の言語障害の状態や、言語力については通級指導教室における個別の指導、あるいはグループ指導によって成果をあげてきたが、通常の学級における集団の中でこそ効果的な、通常の学級担任に可能な指導について開発できる可能性がある。

五つ目は、言語発達の遅れについてである。構音障害、吃音については、もちろん個によって異なるものの、その障害特性として配慮すべき事項や支援については、通常の学級での困難さへの対応も含めて整理されてきたが、言語発達の遅れという主訴で通級する子どもの状態像や要因は多様であり、支援や配慮についても概括的な事項はともかく、実態に応じては整理しきれていないのが現状である。言語発達の遅れの実態と、通級指導教室でできる指導・支援について整理する必要がある。

言語障害は医療と密接に関連する障害であり、今後の医学の進展により教育における言語障害への指導・支援も質的に変化していく可能性があるが、現状において、とりわけ教育の領域においては、個々の言語症状、言語能力へのアプローチだけでなく、個々の学校生活における暮らしにくさの改善、生活の充実に向けて多様な観点からの取組、検討を行っていくことが望まれる。

資 料

I 研究研修員の取組から

通常の学級担任が実施する言語障害のある子どもへの配慮に関する検討

II 研究パートナーの取組から

吃音や自分と向き合う子どもの育成
ーことばの教室でできることー

I 研究研修員の取組から

通常の学級担任が実施する言語障害のある子どもへの配慮に関する検討

平成 23 年度特別支援教育研究研修員
東京都小平市立小平第二小学校
難聴・言語障害学級主任教諭 三木信子

1. 問題と目的

2005 年 12 月中央教育審議会答申（「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」）をふまえて 2006 年 6 月「学校教育法等の一部を改正する法律」が公布され、2007 年 4 月文部科学省第 125 号通知「特別支援教育の推進について」をもって、従来の特殊教育から特別支援教育への転換がなされた。

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」には「障害のある幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、それに対応した適切な指導及び支援を行う」方向性が述べられている。文部科学省第 125 号通知「特別支援教育の推進について」では、通常の学級にさまざまな教育的ニーズのある子どもが在籍することを前提に、全ての学校において、子ども一人ひとりに必要な支援を行うことが明示されている。

2006 年 12 月国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、日本政府は 2007 年 9 月これに署名した。本条約第 24 条を受け 2010 年 7 月中央教育審議会「特別支援教育のあり方に関する特別委員会」が設置され、障害のある子どもをその実態に応じて、通常の学級で配慮しながら指導していくための、学校教育の在り方について検討を重ねている。

通常の学級に在籍する発達障害のある子どもへの配慮については、アセスメントに基づく個別指導を充実させるだけでなく、通常の学級担任が行う指導に盛り込んでいく方向性が示され、授業ユニバーサルデザインとしての実践が蓄積されてきた。発達障害のある子どもへの通常の学級における指導・支援のエビデンスの蓄積は充実し、2009 年には一定の成果を得るまでになっている（柘植，2009）。通常の学級担任が行う言語障害のある子どもへの配慮に関しても、検討を蓄積していくことが喫緊の課題と考える。

言語障害教育には、言語症状の改善に向けた治療教育という枠組みに基づいて構築されてきた長い歴史がある。しかし、言語障害をコミュニケーションの困難という観点から捉え直すと、保護者との関係、通常の学級担任との関係、通常の学級における友人関係、医療機関・福祉機関との関係等々、言語障害のある子どもの家庭や学校、さらには地域における生活全体を視野に入れた指導の重要性が浮かび上がってくる（青山・水町，2003；堀・水町，2004；牧野・松村・青山，2005）。

市之瀬（2004）は、言語障害教育担当者が従来から子どもの言語症状に対する指導を的確に行うだけでなく、家庭や学校における生活全般を見据えた指導を実施してきたこと、また、それは特別支援教育そのものであったことを指摘している。阿部（2007）は、言語障害のある子どもが通常の学級で生き生きと自己表現するためには、言語障害教育担当者

は言語症状に対する指導だけでなく通常の学級に働きかけることも重要であるとし、理解啓発の授業等の例を挙げている。今後の言語障害教育に求められるのは、市之瀬（2004）、阿部（2007）の指摘のとおり、言語症状に対する指導を的確に行う一方で、教師としての知識や技能を駆使して、通常の学級に適切に働きかけるための知見である。

通常の学級担任は、「学級において特別支援教育を行うことを、とても大変で難しいことと考えがち」であり（小林，2010）、通常の学級担任の48%が特別な配慮を行うことの負担を極めて大きいと考えていることが示唆されている（渥美，2003）。通常の学級担任が実施する言語障害のある子どもへの配慮については、通常の学級担任が一般にどのような種類の配慮をどの程度行うことが可能と感じているのか、十分に把握した上で検討する必要がある。

そこで本研究では、言語障害教育の立場から必要と考えられる通常の学級における配慮の具体的内容を明らかにし、配慮各々につき、言語障害教育担当者が考える必要度を検討する。次いで、通常の学級担任が負担なく実施することが可能な言語障害のある子どもへの配慮を明らかにし、通常の学級担任が実施する言語障害のある子どもへの配慮に関する検討を行うことを目的とする。

2. 方法

（1）文献研究

通常の学級における言語障害のある子どもへの配慮に関する文献を検討し、具体的な配慮項目について、構音障害、吃音、言語発達の遅れのある子どもごとに、網羅的に収集する。

（2）「配慮必要度」の検討

収集した配慮項目各々の必要度を問う質問紙を作成し、言語障害教育担当者を対象とした調査を実施する。調査結果を分析し、配慮項目各々の必要度及び配慮項目相互の関連を検討する。検討結果に基づき、通常の学級担任を対象とした調査項目を選定する。

（3）「配慮しやすさ」の検討

構音障害、吃音、言語発達の遅れのある子どもごとの具体的な配慮項目について、配慮のしやすさを問う質問紙調査を、通常の学級担任を対象として実施し、結果を分析する。

3. 結果

（1）文献研究

朝日・中村・豊島・太田・長澤（2002，2005）、廣瀨・板倉（2003）、見上・森永（2006）、見上（2008）、小林（2004a，2004b）、小林「吃音ポータルサイト」HP（2011.9 ダウンロード）、ことばの臨床教育研究会（2003，2005，2007）、東京都北区教育委員会（2010）及び国立特別支援教育総合研究所専門研究 B「言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた指導・支援の内容・方法に関する研究—通常の学級と通級指導教室の連携を通して—」における研究協議会資料から、通常の学級担任による言語障害のある子どもへの配慮に関する記述における具体的な事項を、網羅的に抽出した。抽出された配慮に関する記述は、構音障害のある子ども、吃音のある子ども、言語発達の遅れのある子どもへの配慮を合わせ、110項目であった。これらを構音障害 25、吃音 26、言語発達の遅

れ 29 の合計 80 項目に要約、通常の学級担任が行う配慮の「必要度」を四件法で問う、言語障害教育担当者を対象とした質問紙が作成された。

(2) 「配慮必要度」の検討

上記の手順で作成された質問紙を用い、言語障害教育担当者を対象とした調査を実施した。その結果、経験が長い言語障害教育担当者による評定は、経験の浅い担当者と比べ、項目ごとの配慮必要度の差が大きく評定者ごとの標準偏差が小さいことが示された。このことから、経験の長い言語障害教育担当者は通常の学級における各々の配慮について、通常の学級担任が実施する必要性が高いものと低いものとに明確に分類していることが分かった。

通常の学級担任を対象とした調査を実施するにあたり、必要度が低い項目及び標準偏差が大きい項目等を除外し、構音障害、吃音、言語発達の遅れごとに 20 項目ずつから成る、通常の学級担任が実施する言語障害のある子どもへの「配慮しやすさ」を四件法で問う質問紙を作成した。

(3) 「配慮しやすさ」の検討

①調査対象

研究協力者を通して全国から 2011 年 12 月時点で小学校で通常の学級担任をしている教師 799 名に対して、上記の配慮必要度の検討によって作成された質問紙を用いての調査を依頼した。534 名から調査用紙を回収（回収率 66.8%）した。

②調査方法

郵送による回答。

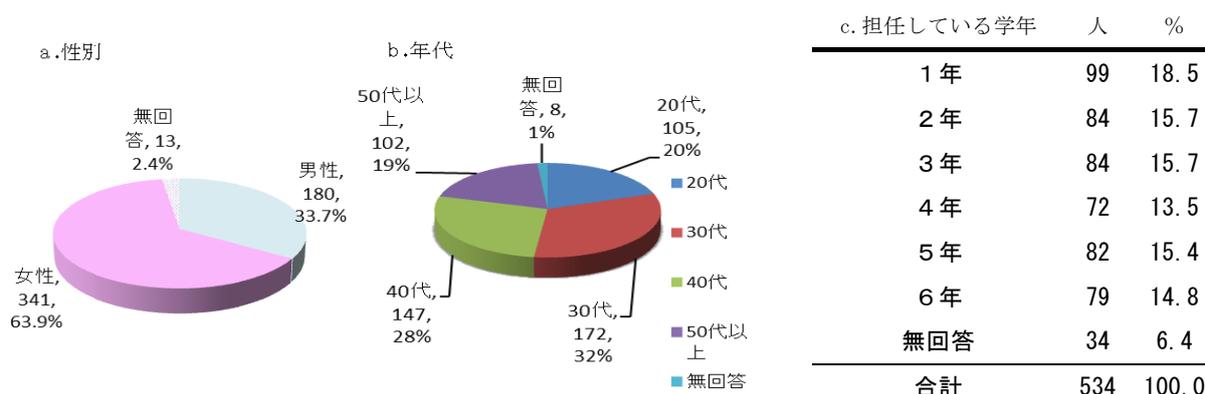
③調査時期

2011 年 12 月～2012 年 1 月

④調査結果

A. 回答者の内訳

回答者の性別、年代、及び担任している学年は以下の通りであった。



B. 配慮必要度・配慮しやすさ

構音障害、吃音、言語発達の遅れのある子どもへの配慮各々 20 項目について、言語障害教育担当対象調査、通常の学級担任対象調査ごとに、平均値を算出した。言語障害教育担当対象調査から算出された平均値を各項目の「配慮必要度」、通常の学級担任対象調査から

算出された平均値を「配慮しやすさ」とした。

C. 通常の学級担任がしやすい配慮・しにくい配慮

(a) 構音障害のある子どもへの配慮

構音障害のある子どもについては、「話し方をからかうことは許さない等、学級全体に毅然とした態度で伝える」のような学級全体への指導や、「子どもの得意なところを見つけてほめ、自信を失わないように配慮する」といった子どもの心理的な安定に関わる項目の「配慮必要度」「配慮しやすさ」が高く、発音の正誤を聞き分ける指導、発音の誤りに詳しい人を招き説明する機会を設ける等の、専門性や専門家との連携が必要となる項目の「配慮必要度」「配慮しやすさ」が低いことが示された。構音障害のある子どもへの配慮は吃音や言語発達の遅れのある子どもへの配慮と比べ、「配慮必要度」「配慮しやすさ」の値に幅があり、通常の学級担任にとって配慮しにくい項目が比較的多いことが分かった。

通常の学級担任の「配慮しやすさ」が2.4以下であり、通常の学級担任にとって比較的配慮しにくいのは、以下の3項目であった。

- 発音の誤りがあっても困らないよう、コミュニケーションボードを用意する
- 発音の誤りに詳しい人を招き、発音について学級全体に分かりやすく説明する機会を設ける
- 発音を誤る子どもに、正しい発音と誤った発音を聞き分けるための指導をする

言語障害教育担当者が考える配慮必要度が高く、通常の学級担任の配慮しやすさも高い項目は以下の通りであった。

まず、「配慮必要度」も「配慮しやすさ」もともに3.3以上で、双方ともにとっても高い配慮として、以下の5項目が挙げられた。

- 子どもの発音の誤りに気づいても言い直しをさせず、話の内容や、話したい気持ちを大事にして関わる
- 「話し方をからかうことは許さない」等、学級全体に毅然とした態度で伝える
- 子どもの得意なことをみつけてほめ、自信を失わないよう配慮する
- 発音の誤りがあるために抱えがちな不安感をやわらげるため、子どもの話をよく聞き、気持ちを受けとめる
- 子どもの前で話すときは、ゆっくり、はっきり、ことばを言う

この他、「配慮必要度」が2.0以上、「配慮しやすさ」が3.0以上で、配慮が必要と考えられ、比較的实施しやすいものとして、以下の6項目が挙げられた。

- 子どもの発音の誤りに気づいても指摘せず、正しい発音で復唱して聞かせる
- 子どもの発言が伝わりづらいときは、教師が正しい発音で復唱し、学級全体に伝わるようにする
- 専門家に検査してもらい、その結果を聞いて、担任としてどのようなことができるのかともに考える
- これまでに発音がどのように変化してきたか、また対応のしかたについて、保護者から情報を得る
- 学級で係の仕事を担当するとき、話すことが苦手でもできる係につけるよう配慮する
- 子どもが発音の誤りを気にして発表を躊躇するときは、グーやチョキで答えることを促すなど、発表方法を工夫する

(b) 吃音のある子どもへの配慮

吃音のある子どもについても、構音障害のある子どもへの配慮と同様に、学級全体への

指導や、子どもの心理的な安定に関わる項目の「配慮必要度」「配慮しやすさ」が高く、吃音に詳しい人を招き説明してもらおうといった、専門家との連携が必要とされる項目の「配慮必要度」「配慮しやすさ」が低かった。

吃音のある子どもについては構音障害と比べ全体的に「配慮必要度」「配慮しやすさ」が高く、通常の学級担任にとって配慮しにくいと評定された項目が比較的少なかった。

「配慮しやすさ」が2.4以下で、通常の学級担任にとって比較的配慮しにくいと考えられる項目は、1項目のみであった。

○吃音に詳しい人を招き、吃音について学級全体に分かりやすく説明してもらおう

言語障害教育担当者が考える配慮必要度が高く、通常の学級担任の配慮しやすさも高い項目を以下に示す。

まず、「配慮必要度」も「配慮しやすさ」もともに3.3以上で、双方ともにとっても高い配慮として、以下の4項目が挙げられた。

- ことばが繰り返したり詰まったりすることにこだわらず、子どもの話の中身をじっくりとよく聞く
- 「話し方をからかうことは許さない」等、学級全体に毅然とした態度で伝える
- 子どもの得意なことを見つけてほめ、自信を失わないよう配慮する
- 子どもの前で話すときは、子どもの表情を見ながらゆったりとした気持ちで話す

この他、「配慮必要度」が2.0以上、「配慮しやすさ」が3.0以上で、配慮が必要と考えられ、比較的实施しやすなものとして、以下の8項目が挙げられた。

- 吃音のある人は約100人に一人おり、話し方に悩んでいるのはその子だけではないことを教える
- 順番に指名されるのと、いきなり指名されるのではどちらのほうが気が楽か、子どもと話し合う
- 子どもが吃音を気にして発表を躊躇するときは、グーやチョキで答えを示す等発表の仕方を工夫する
- 子どもの発言が伝わりづらいときは、教師が意図を汲み取って繰り返し、本人の言いたいことが学級全体に伝わるようにする
- これまでに吃音がどのように変化してきたか、また対応のしかたについて、保護者から情報を得る
- 日頃から吃音のある子どもの様子をよく観察し、どんなとき詰まりやすく、どんなとき話しやすいか把握する
- 吃音のため音読でことばが出てこないとき、教師や友達がさりげなく声をそろえて読む
- 学級で係の仕事を分担するとき、話すことが苦手でもできる係につけるよう配慮する

(c) 言語発達の遅れのある子どもへの配慮

言語発達の遅れのある子どもについては「要点を繰り返したり、足りないことばを補ったりしながら、子どもの話を聞く」「子どもの前で話すときは、ゆっくり、はっきり、具体的に、短い文で話す」「話の見通しを持たせるため、あらかじめ要点を伝える」といった、話の内容理解に関わる項目の「配慮必要度」「配慮しやすさ」が高かった。

言語発達の遅れのある子どもへの配慮項目には「配慮必要度」「配慮しやすさ」の低い項目はほとんどなく、通常の学級担任の「配慮しやすさ」が2.4以下の項目は、言語発達の遅れがある子どもの場合、認められなかった。

言語障害教育担当者が考える配慮必要度が高く、通常の学級担任の配慮しやすさも高い項目を以下に示す。

まず、「配慮必要度」も「配慮しやすさ」もともに3.3以上で、双方ともにとっても高い配慮として、以下の5項目が挙げられた。

- 要点を繰り返したり、足りないことばを補ったりしながら、子どもの話を聞く
- 子どもの話が伝わりづらくても、話の内容や、話したい気持ちを大事にして関わる
- 子どもの得意なことをみつけてほめ、自信を失わないよう配慮する
- 「話し方をからかうことは許さない」等、学級全体に毅然とした態度で伝える
- 子どもの前で話すときは、ゆっくり、はっきり、具体的に、短い文で話す

この他、「配慮必要度」が2.0以上、「配慮しやすさ」が3.0以上で、配慮が必要と考えられ、比較的实施しやすなものとして、以下の8項目が挙げられた。

- ことばが足りなくても言いたいことを伝えられるよう、身振りや絵を柔軟に使う
- 「いつ」「どこで」「誰と」など具体的に質問しながら、子どもの話を聞く
- 子どもの発言が伝わりづらいときは、教師がことばを補って繰り返し、学級全体に伝わるようにする
- 日頃からことばの遅れがある子どもの様子をよく観察し、どんなことに興味を持ち、どんな内容なら話しやすいか把握する
- 話の内容を理解できたかどうか、身振りで表現させたり、質問したりして確認する
- 話の見通しを持たせるため、あらかじめ要点を伝える
- これまでに子どものことばの状態がどのように変化してきたか、また対応のしかたについて、保護者から情報を得る
- 学級で係の仕事を担当するとき、話すことが苦手でもできる係につけるよう配慮する

4. 考察

(1) 言語障害教育担当者を対象とした調査の結果から、経験の長い言語障害教育担当者は経験の浅い担当者と比較して、通常の学級担任が実施する配慮の必要性の高低を、配慮ごとに明確に弁別していることが分かった。これは経験の長い言語障害教育担当者が通常の学級担任の業務や立場を十分に了解していることによるものと考えられ、言語障害教育担当者が言語症状に対する指導にとどまらず、子どもの学習や生活全般を見据え、従来より通常の学級担任との連携を実施してきたとする市之瀬(2004)の指摘にも合致する。

(2) 通常の学級担任を対象とした調査の結果から、通常の学級担任は「吃音に詳しい人を招き、吃音について学級全体にわかりやすく説明してもらおう」「発音を誤る子どもに、正しい発音と誤った発音を聞き分けるための指導をする」のような、専門家との連携による言語障害についての説明や、言語症状に対する個別指導に、しにくさを感じていることが示された。

言語障害に関する理解啓発や言語症状に対する指導は、本来言語障害教育担当者が専門性をもって実施すべき業務である。通常の学級でこれらを実施するにあたっては、通常の学級担任と言語障害教育担当者の連携が必要であるが、さらに、それらの活動を通常の学級における教育課程にどう位置づけるか、指導に適切な場所や必要な機器をどう確保するか等、組織的・体制的に検討すべき事項も生じてくる。上記の活動が通常の学級で実施されていくためには、校内支援体制の円滑な運用や、通級指導教室が設置されている学校と設置されていない学校との密接な連携等も重要となる。通常の学級担任と言語障害教育担

担当者の個別の連携だけでなく、校内の通級指導教室と通常の学級、さらには学校同士が、組織的・体制的に連携していく必要があるだろう。

(3) 通常の学級担任を対象とした調査の結果から、構音障害、吃音、言語発達の遅れのある子どもごとに、通常の学級担任にとっての「しやすい配慮」の傾向・特徴が明らかになった。

構音障害のある子どもへの配慮については、言語症状への対応に関する言語障害教育担当者の専門性と関連する事項も多く、吃音や言語発達の遅れと比べて、配慮しにくい事項が見られること、吃音のある子どもへの配慮については、音読の時の配慮や、指名の順番に関する配慮など、吃音に関する言語障害教育担当者からの情報提供が、通常の学級担任の配慮しやすさにつながることを示された。

言語発達の遅れのある子どもへの配慮は、構音障害、吃音とはやや異なっていた。言語発達の遅れのある子どもでは、「話の内容を理解できたかどうか、身振りで表現させたり、質問したりして確認する」「話の見通しを持たせるため、あらかじめ要点を伝える」といった、教科学習の理解に直接関わる項目が「しやすい配慮」として多く挙げられた。

これは通常の学級担任が、多くの子どもに毎時間教科学習の指導を行う立場にあることを考えれば当然の結果であろう。教科指導は言葉のやりとりを通してなされるが、通常の学級担任はさまざまな子どもに対し、指導内容を少しでも理解しやすいよう日頃から発問の工夫を重ねている。言語発達の遅れのある子どもに対する配慮は、通常の学級担任が日常的に行っていることであるために、多くの項目について「しやすい」とされていることが推測される。

(4) 言語障害のある子どもへの必要度が高く、通常の学級担任が実施しやすい配慮として、子どもの心理的な安定に関わる配慮項目が数多く示された。これは、言語症状にとらわれず子どもの話をじっくり聞く、得意な面を認め自信を育てる、発話に対する不安感をやわらげるといった配慮が、言語障害のある子どもに必要であり、通常の学級担任にとってしやすいことを示している。このような、言語障害のある子どもの安心感を育て、自己肯定感をはぐくむ配慮は、構音障害、吃音、言語発達の遅れを問わず、どの言語障害のある子どもにとっても必要度が高く、かつ実施しやすいことが明らかにされた。

今回改訂された学習指導要領は、各教科等を貫く重要な視点として「言語活動の充実」をあげている。文部科学省(2011)は、コミュニケーションの基盤としての言語の役割について、相手の話をしっかり聞き受け止めることについて指導することの重要性を示している。宮内(2005)は、学級活動において、子どもの発言に伴う不安を解消する指導の工夫が学級活動を活発化し、「共に生きる力」を育てていく可能性を示している。

本研究結果から見いだされた心理的な安定に関わる配慮は、こういった通常の学級に在籍する全ての子どもの言語活動および話し合い活動を充実させる上で重要かつ効果的な配慮と考えられる。

本研究を進める中で、連携体制の重要性が改めて浮かび上がってきた。通常の学級担任と言語障害教育担当者が組織的に連携し、通常の学級担任が、言語障害教育が蓄積してきた専門性を活用しようとすることにより、言語障害のある子どもが日常生活を送る学校という場において、過不足のない配慮を実施することができるだろう。言語障害教育担当者はその専門性を経験の浅い担当者に引き継ぎながら、同時に通常の学級担任にとってさら

に活用しやすい形にして提供し続ける必要がある。

引用文献

- 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, 1, 55-57.
- 青山新吾・水町俊郎 (2003). ことばの教室における吃音児への教育的援助について. 愛媛大学教育学部障害児教育研究室研究紀要, 26, 71-87.
- 朝日滋也・中村勝則・豊島瑞穂・太田真紀・長澤泰子 (2002). 子どもとともに吃音に向き合うための教材開発の試みー絵本の作成を通してー. 日本特殊教育学会第 40 回大会発表論文集, 616.
- 朝日滋也・中村勝則・豊島瑞穂・太田真紀・長澤泰子 (2005). 子どもとともに吃音に向き合うための教材開発の試みⅡー絵本の作成を通してー. 日本特殊教育学会第 43 回大会発表論文集, 576.
- 渥美義賢 (2003). 通常の学級担任からみた特別支援教育ーLD, ADHD, 高機能自閉症のある児童生徒の支援に向けてー. 特別支援教育, 11, 58-61.
- 廣瀨忍・板倉寿明 (2003). 吃音児の学校生活の現状と問題点ー学級担任の吃音児への対応についてー. 日本特殊教育学会第 41 回大会発表論文集, 244.
- 堀彰人・水町俊郎 (2004). 特別支援教育における吃音児指導の在り方. 福岡教育大学障害児治療教育センター年報, 17, 11-19.
- 市之瀬博子 (2004). きこえとことばの教室における難聴・言語障害児への支援. 言語聴覚研究, 1, 1, 54-56.
- 見上昌睦・森永和代 (2006). 吃音者の学校教育期における吃音の変動と通常の学級の教師に対する配慮・支援の要望. 聴覚言語障害 34, 61-81.
- 見上昌睦 (2008). 吃音児に対する通常の学級の教師、保育所の保育士による配慮および支援. コミュニケーション障害学 25, 2, 156-163.
- 小林宏明 (2004a). 吃音をもつ児童・生徒の支援に関する実態調査ー学級担任による支援の実態と要望を中心にー. 金沢大学教育学部紀要 (教育科学編), 53, 219-233.
- 小林宏明 (2004b). 吃音をもつ人への指導・支援の実態と要望に関する調査: 言友会会員を対象として. コミュニケーション障害学, 21, 2, 88-96.
- 小林宏明 吃音ポータルサイト ホームページ: <http://www.kitsuon-portal.jp/>
- 小林倫代 (2010). 教育ジャーナル選書 特別支援教育はじめのいっぽ!. 学研教育みらい.
- ことばの臨床教育研究会 (2003). どもってもいいんだよ. ことばの臨床教育研究会.
- ことばの臨床教育研究会 (2005). どもるってどんなことー吃音をよく知るためにー. ことばの臨床教育研究会.
- ことばの臨床教育研究会 (2007). どもる子どもがクラスにいたらー学校の先生方へー. ことばの臨床教育研究会.
- 牧野泰美・松村勘由・青山新吾 (2005). ことばの教室における「暮らし」支援. 日本特殊教育学会第 43 回大会発表論文集, 583.
- 宮内有加 (2005). これからの社会を生き抜く力を培う新しい学級活動の在り方ー児童の不安解消に視点を当てた学級活動の指導の工夫ー. 平成 17 年度東京都教員研究生カリキュラム開発・研究報告書.

- 文部科学省（2011）. 言語活動の充実に関する指導事例集－小学校版－.
- 東京都北区教育委員会（2010）. 東京都北区 ことば・きこえの教室案内. 東京都北区教育委員会.
- 柘植雅義（2009）. 「通常学級における特別支援教育モデル」の構築に向けて. 特別支援教育研究, 620, 42-43.

Ⅱ 研究パートナーの取組から

吃音や自分と向き合う子どもの育成

— ことばの教室でできること —

千葉市立あやめ台小学校 渡邊美穂

1. はじめに

本校のことばの教室に通う子どもたちは、吃音の知識を学んだり、苦手なことに取り組んだりしている。本研究は、どもることによって自己を否定していた児童が、自分と向き合い吃音と共に生きていくことを学ぶための学習活動や支援の在り方を追究するものである。悩みを抱え、吃音を治すために通級していたA児が、3年間の「どもりカルタ」作りを通して吃音を受け入れ、自分の思いを周囲に伝え、自分と向き合っていくようになった事例をもとに、その成果と課題を整理した。

2. 問題の所在

吃音の原因や治療の方法は、100年以上も前から世界中で研究・臨床が行われてきているにもかかわらず、見つかっていない状況である。吃音は、吃音症状の治癒や改善を目指しても問題が解決するわけではない。吃音症状がほとんど見られなくても自己や吃音を否定している場合を考えると、子どもたちが自分には吃音があるということを認め、吃音や自分と向き合いながら強く生きぬく力を育てることが大切であると思う。

本校のことばの教室に通級する児童の半数近くは、吃音のある子どもたちである。その子どもたちは、吃音があることを主訴として通級を開始し、週一回個別学習を行う。子どもたちの中には、吃音や学校生活について悩みを抱えている子どもも多い。そういった子どもたちにことばの教室担当者として何ができるのか、これまでいろいろと考えてきた。

4年生A児の場合も通級を始めた1年生の頃から、在籍学級での友達関係や吃音に深く悩んでいた。「どうして、どもるのだろう」「どうしたら、どもらずに話せるんだろう」と毎回ことばの教室で泣きながら相談をしてきた。A児が自分と向き合い、吃音と共に生きていくことに前向きな気持ちをもってほしいと考えた。

そこで、月一回のペースで行っているグループ学習で「どもりが治るとは、どんなことか」という話し合いをその時に参加した7人の吃音のある子どもと行った。その話し合いの中で、子どもたちからの疑問がでてきた。「どもっていたら、就職できないのか?」「どもっていたら、結婚できないのか?」「どもっていたら、自分の思った通りに生きられないのか?」この質問に私が答えたことは「私が出会ったどもる人は、仕事をしていた。結婚をしていた。そして、自分の思った通りに毎日過ごしていた」といったことだった。このことばは説得力があった。吃音のある人が他にもいて、生き生きと暮らしていることは、小学校の子どもたちにとってうれしい情報だったようだ。そして、子どもたちと吃音の知識を学んだり、苦手なことに取り組んだりする学習を進めてきた。今までいろいろな場に出会った小学生から高校生までの吃音のある子どもたちとかかわってきた経験から、吃音や自分と向き合うことが成長に必要であると感じてきた。特に学童期において、吃音を否定せず、そのままの自分と向き合うことが、その後の成長に欠かせないものとする。

そこで、今まで子どもたちが自分と向き合うためにしてきた学習を整理し、吃音学習の在り方を提示したいと考えた。

3. 研究の目的と方法

ことばの教室において、吃音のある子どもたちが「どもりカルタ」作りを通して、吃音を受け入れたり、自分の思いを周囲に伝えたり、自分と向き合っていくようになったりした事例をもとに、学習活動や支援の在り方を追究する。そのための方法として「どもりカルタ」を作り始めてから完成するまでの3年間のA児の変容を、読み札の内容や話し合いの様子、振り返りの言葉などから探る。そして、ことばの教室担当者のどのような支援や手立てが、自分と向き合い、吃音に対して前向きな考えをもつことに有効であったのかを明らかにする。

4. 研究内容

吃音のある子どもたちや親の多くは、どもらずに話せるようになることを期待している。しかし、私は一時的な吃音症状についての軽減ではなく、「どう生きるか」ということを学習のテーマと考えた。そして、子どもが自分にある吃音を理解し、吃音と共に生きていくことを学ぶような学習をさせたいと考えた。そのための教材として着目したのが「どもりカルタ」である。

「どもりカルタ」とは、伊藤ら（2010，等）が紹介した吃音のある大人が作ったカルタであるが、子どもが作ったカルタは例がなかった。そこで試行錯誤しながら子どもたちと取組始めたものである。

「どもりカルタ」を教材にした段階を追った学習活動とねらいを以下のように整理した。

(1) 「どもりカルタ」の学習のねらい

① 表現する

「どもりカルタ」を作ることは、自分の思いや考えを表現することである。作る過程で自分と向き合い、吃音について考えることができる。どんな気持ちで作ったのかをことばの教室担当者と自然に話し合いながら作っていく。また、吃音に対する知識を学ぶきっかけとなり自分のことを理解していく。

② 話し合う

ことばの教室担当者との個別学習やグループ学習の中で自分の「どもりカルタ」の説明をする。友だちと見合う中で、思いや考えに共感したり反対意見を言ったりする。自分のこれまでの経験やエピソードなどを交えて話せるように場を設定する。吃音に対するそれぞれの子どもたちの思いを話し合う中で、自分の考えを整理することができる。

③ 遊ぶ

カルタ遊びをすることで自分の思いを何気なく相手に伝えることができる。カルタに表現されている内容を自分から進んで説明できるように発展する。

④ 周囲に働きかける

ことばの教室の個別学習で作った「どもりカルタ」を同じ吃音のある子どもたちに紹介、共感し合っていく。次に、それぞれの子どもが在籍している通常の学級など、子どもたちが生活している中で自分のことや吃音のことを知らせていく。

⑤ 自分と向き合う

自分の吃音と向き合うために「どもりカルタ」に取り組んできた子どもたちが吃音を含めた自分自身としっかり向き合うように支援していく。

子どもたちが吃音と向き合えたかどうかは「どもりカルタ」で作った文の内容や、ことばの教室担当者との話し合い、グループ内での話し合いの様子から見取っていく。自分と向き合うことについては自分の吃音を他者に話す活動の様子や、その時の心の変化を児童の感想や保護者のことばから整理していく。

(2) 事例 (4年生 A児)

1年生から現在4年生までことばの教室に週一回通級し「どもりカルタ」作りに3年間取り組んだA児を例に挙げて検証する。通級開始の1年生では、吃音に悩み、つらい思いをしていたA児であるが「どもりカルタ」作りに取り組む中で吃音や自分と向き合い、在籍している学級への働きかけを自分で行えるようになった事例である。

① 表現する

【資料1】は、A児が友だちとのかかわりがうまくできるようになったきっかけである。



【資料1】「き」のどもりカルタ

聞こえたよ。友だちが言ってくれたトイレの「ト」
タ行音が特にどもりやすいA児は、話し始めのことばがタ行音であるとなかなか用件を伝えることができなかった。その様子を見ていた友達が「トイレに行ってきていいですか？」の出だしの「ト」を一緒に言ってくれたことで、その後のことばがスラスラと出てきて担任の先生に伝えることができた。友達との関係づくりに悩んでいたA児にとって自分の吃音を理解してもらえたと感じた瞬間であったことを示している。

② 話し合う

吃音のある子どもたちが5人集まって、お互いの作ったカルタについて話し合った。

「のんびりとどもりと一緒に生きていこう」の作品を作った友達のカルタについてA児は「ぼくは、どもらないようになりたいと思っていたので、この作品には驚いた。」と感想を書いている。また「音読」に関する作品について、「ぬかしてくれて、ほっとした」の作品ではなく、「ぬかさないで、待っててね」の作品の方にA児は賛成していた。どちらも在籍している通常の学級で順番に音読する時の気持ちが表わされている。どもって時間がかかるけれど順番がきたらみんなと同じように読むから終わるまで待つてほしいという作品と、担任の先生がうまくぬかしてくれて読まずに終わってよかったという作品であった。A児は、真面目であり、きちんとできなくてはいけないと考えすぎることが多い。音読はどもるけれどしなくてはいけないし、うまくできなかつたらどうしようと悩んできた。そのため、緊張しすぎて授業中に何度もトイレに行きたくなり、保健室へ行くことも多かった。

その様子は、【資料2】のグループ学習後にA児が書いた感想からわかる。このようにA児の吃音に対する固定的な考えが少し柔軟になってきたことがわかる。

音読はみんな苦手だと言っていたので同じでうれしかった。音読は、できない時があってもいいんだと聞いてびっくりした。パスすることができるんだと思ってびっくりした。

【資料2】A児の感想

③ 遊ぶ

クラスの友達とカルタ大会をした。クラスの友達が楽しそうに遊んでいる様子を見て、読み札を大きな声で読んでいた。

④ 周囲に働きかける

A児は2年生の3月に、自分について理解してもらうための作文を在籍学級で読んだ。

<どもっても気にしないで>

ぼくは、みんなに知ってもらいたいことがあります。それは、ぼくのことばです。1年生の時からことばの教室に通っています。ぼくは、ことばがどもらます。「どもる」というのは、ことばをくり返して話すことです。みんなは、ぼくがどもると「変だな」とか「どうしてそんなしゃべり方をするの?」と、不思議に思うと思います。ぼくも、どうしてかわかりません。だから、どもるマネをされたり、からかわれたりすると悲しい気持ちになります。それに、話している時に笑われたりするの嫌です。ぼくが、どもっていても気にしないでほしいです。心の中で「がんばれ」と思ってくれたらもっとうれしいです。でも、なかなかことばがでてこない時は、深呼吸をしてから話すようにするので、慣れてほしいです。

【資料3】A児の手紙

【資料3】は、在籍学級の友達にことばの教室に通っていることや、どもることなどを知らせる内容である。初めてのクラス替えを年度末に控え、自分や自分の吃音について理解してもらってきた環境から新しい環境へ変わる不安があった時である。新しい学級で自分のことを理解してくれる友達を増やし、安心して3年生の生活をスタートさせたいという願いからこのような手紙を読むと、自分で決めた。

さらに、2回目のクラス替えとなる3年生の3月にも再び在籍学級の友達に自分のことを知らせたいとA児から提案してきた。そこで、3年間取り組んできた「どもりカルタ」を紹介し、自分を理解してもらうことにした。下の枠内にあるのは2年時と3年時にA児が在籍学級で発表後の感想の比較である。

2年生3月	3年生3月
<クラスの友だちの感想> ○Aくんが、ことばの教室に行っていることは知っていたけれど、何をしているかわからなかった。手紙を読んでくれたからわかった。 ○Aくんが一生懸命に話していたので、気持ちがよくわかった。 ○「どもる」ってことばをはじめてきたけど、Aくんがいろいろ考えていたなんて知らなかった。	<友だちの感想> ○Aくんの思っていたことがカルタでよくわかった。 ○Aくんは、どもっているけど気にしてなかった。でも、たくさん勉強しているいろいろなことを知ってるんだと思ってすごいと思った。 ○自分のことを一生懸命に話してくれてすごいと思った。
<A児の感想> ○みんなが静かに聞いてくれてうれしかった。	<A児の感想> ○今回もみんなが静かに聞いてくれてうれしかった。時間がなかったからカルタを全部紹介できなかった。でも、またクラスでカルタをしながら気持ちを伝えたい。

A児の感想から様子の変化がわかる。2年生の時は、手紙を読むことができたことの喜びだけであるが、3年生ではもっと、まわりに自分のことを伝えたいという意欲が伝わってくる。自分のことを知ってほしいだけでなく、自分のありのままを理解してほしいと強

い気持ちになっていると感じる。そして、A児は、自分の吃音を治したいと言ってことばの教室に通い始めたが、この「2年生3月」の時には、「自分のことばに慣れてほしい」と言っている。また、クラス替えをした3年生の在籍学級でも「どもりカルタ」を持って行ってカルタ大会を行った。この時には、自分がどもることを話し、「どもりカルタ」に込めた思いを話すことができた。しばらくしてからA児から「本当にやってよかった」と在籍学級で「どもりカルタ」を紹介したことを思い出しながら話していた。学校や学級がA児にとって居心地のよい場所になったと考えられる。自分で自分のことを理解してもらえるように働きかけた経験が、自信にもつながっていた。そのことから、A児は「どもりカルタ」をもう一度見直して自分の思いを更に書き足していった。保護者の感想を下枠に示す。

<A児のお母さんの感想>

最近の息子は、自分の吃音を理解し、吃音と共に生きていくことに前向きになったと思います。

息子は、吃音のことで悩んでいたのですが、本当は吃音のせいにして「できない」と考えていたことがうまくいかなかった原因ではないかと思えます。私もどう息子に接したらいいのかわからず、毎日一緒に落ち込んだりイライラしたりしていました。

1年生から使っていることばの教室のノートを読み返しました。息子の変化より私自身が変わったかもしれないと気がつきました。

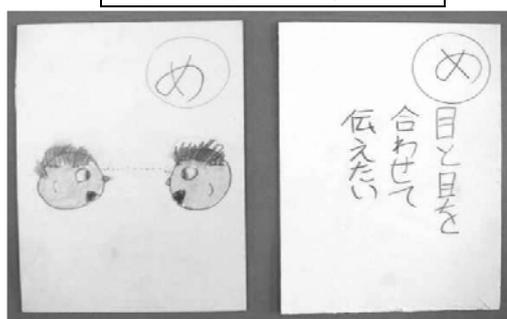
今、息子は生き生きとしています。私は、相変わらずどもったり、苦手な勉強があったりする息子ですが余裕をもって見守れるようになりました。今回、在籍学級でカルタを紹介している堂々とした姿をみて本当にうれしかったです。これからも、みんなに感謝しながら、息子らしく生きてほしいと思っています。

保護者や在籍学級の友だちの感想から考察すると、A児のまわりにいる家族や友達や先生方に自分のことを伝えられるようになると、まわりも成長することができたことがわかる。「どもりカルタ」を通してA児が吃音について学び、向き合ってきた。吃音について悩み、不安を抱えていた頃と比べると心の成長は著しい。最近ではどもることは「いや」ではなく「不便」であると表現することがある。話したい時に、さっと言えないことがあり「相手を待たせて悪いな」と思ってしまうからであるとA児は言っている。表現の変化からA児が自分で吃音を受け入れていることがうかがえる。

目と目を合わせて伝えたい

【資料4】は、どもっていても伝えたい気持ちが強く表現されている。伝える手段は、ことばだけではなく、目や身振りも有効であると思えるようになったことがわかる。

A児やその保護者の心の変化を追ってきた結果、吃音に向き合う中で自分と向き合うことができるようになったことがわかる。それは、A児が「どもりカルタ」を通していろいろな取組や学習を行ってきた成果である。



【資料4】「め」のどもりカルタ

⑤ 自分と向き合う

【資料5】のようにさらに視野を広げた作品も作るようになった。自分の吃音や吃音の知識を理解したことがわかるカルタである。A児が自分の吃音について悩んだ時、同じような話し方をする友達がいることを知った。ことばの教室でいろいろと話していくうちに、

世界のどもる人と、会ってみたいな



【資料5】「せ」のどもりカルタ

また、【資料6】に示した吃音のある人の職業では、どもっていてもいろいろな職業についてがんばっている人のことを学んだ。教師や俳優、落語家、アナウンサーのような話す仕事に就いている人がいることに驚いた。A児が自分の将来を考えるきっかけとなり、肯定的な意見がもてるようになった。

どもる人が100人に1人の割合で世界中にいることを知った。自分の吃音に悩んでいたA児が、どもることを共感してもらえる仲間がいることに喜びを感じ、どもることをはずかしがったり、隠したりしなくてもいいと思いはじめた。

市役所（公務員）	社長さん	大工さん
パソコンのプログラマー	テレビ局のカメラマン	コック・ウェイトレス
先生	バスガイド	お店屋さん
セールスマン	印刷屋さん	農家
工場働く人	スピーチセラピスト	自動車の修理
ピアニスト	結婚式の司会	政治家
消防士	水道屋さん	新聞記者
お坊さん	看護師	作家
お医者さん	運転手	レントゲン技師
ガードマン	落語家	弁護士
会社の事務	アナウンサー	俳優

【資料6】吃音のある人の職業（伊藤ら，2010）

5 研究のまとめ

(1) 「どもりカルタ」の有効性

本研究の教材として取り組んだ「どもりカルタ」は、自分の内面を表現できなかった子どもたちの思いや考えを引き出し、表現することができた。一つ一つのカルタに自分のエピソードを載せ、自分の言動を振り返ることもできた。吃音の話題では、悩みや心配だけではなく、内容が前向きなものになってきたことから、自分の言動を振り返ることで次へのステップになったと考えられる。

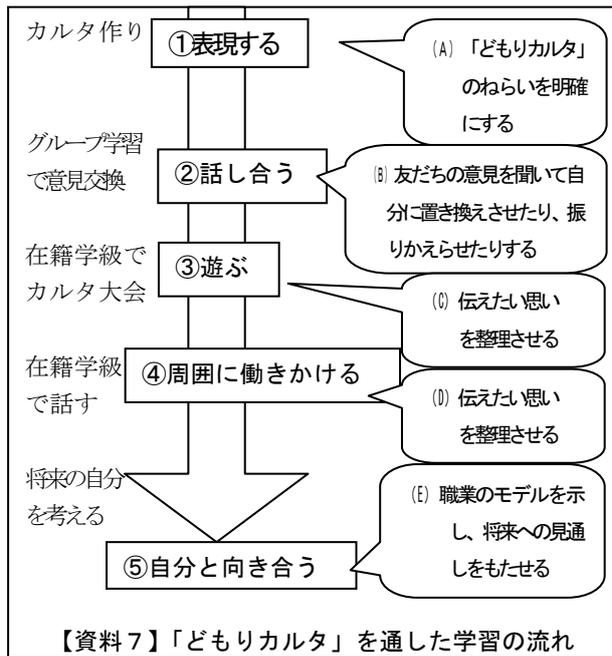
(2) 自分と向き合うことについて

「どもりカルタ」を作成し、自分を振り返り、他者と見合い、意見交換をする活動から自分と向き合う子どもの育成を図った。これらの取組を【資料7】に示す。

図中の(A)から(E)は、ことばの教室担当者の支援を示している。(A)で示すようにことばの教室担当者は、学習する前にカルタ作りの目的を子どもたちに伝える必要がある。カルタ作りは楽しい活動ではあるが、吃音や自分の気持ちや行動をカルタで表現することを伝えてから取り組ませた。そのため、カルタの内容を考える時に「吃音」「音読」「発表」などを意識して文を作ることができた。

(B)では、自分と他者のカルタ作品を見合い、自分はどう思ったかを伝えたり、自分の感じたことを話したりさせる。吃音や自分のことについて話し合うというのは本来難しいことである。しかし、カルタ作りで自分の思いをどう表現したいのかを担当者とじっくり話し合いをしてきたため、吃音のある子どもたち同士の話し合い活動がスムーズに行えた。

(C)では、在籍学級で自分のことを紹介するようなカルタを一緒に取り組むことにより、本児の安心感を得ることができた。友達を理解するよい学習となり、人間関係を学ぶことができた。



話す内容だけではなく、自分にも自信をもって伝えていることがわかる。

(E)は、吃音のある人が就いている職業モデルを示す。子どもたちにとって、今後の社会生活を想像することは難しいと思われる。しかし、職業モデルを見せ、気づいたことを話し合わせる中で、どの子どもたちも、将来を見通し意欲的に前に進むきっかけになる。

6 終わりに

「どもりカルタ」を通して吃音の知識を学んだり、気持ちを話したりしながら子どもたちは、自分や吃音と対話していた。さらに、グループ学習を行うことで気持ちや情報知識、価値観を分かち合っていた。そして、子どもたちが吃音と共に生きていくために自分の力で周囲に働きかけていた。ことばの教室担当者として私がしたことは場や情報の提供ぐらいだが、子どもたちが自分で考え行動している様子から心の成長を感じた。それはことばの教室で自分のことを語り、悩みを相談し、アドバイスを子ども同士で行えるようになったことである。A児は、苦手だと思っていたことにチャレンジしてみようと考えられるようになった。そのため、すごく緊張したりトイレにかけこんだりということがなくなった。また、在籍学級の友だちと仲良くなったり、トラブルになっても自分たちで解決できるようになったりしてきた。このように、自分で自分を理解してもらえるような環境をつくっていけるようになってきたと感じる。クラス替えがあってもその都度周囲に働きかけている。

しかし、今の思いを今後も持ち続けるとは考えにくい。子どもたちは周囲の状況に応じて考えや思いも変化し、吃音があることにまた悩むことも考えられる。その時にも自分でなんとかやっつけていけるようになってほしいと考え、このような取組をしてきた。

また、グループ学習を通して仲間がいることを知らせてきた。ことばの教室で行っているグループ学習だけではなく、他のことばの教室に通っている子どもたちとの年三回の交流会や、日本吃音臨床研究会が行っている吃音親子サマーキャンプと一緒に参加しながら子どもたちの仲間づくりの場を広げてきた。そのことによって子どもたちは、どもるのは自分だけではないことを知ったり、吃音の話題で語り合ったりするようになった。また、

(D)では、ことばの教室の中での活動を子どもたちの日常生活の場へ広げていく。そのためには、子どもたちが自分の伝えたいことを意欲的に取り組めるようにする。今回、自分のことを話すというのは吃音のことであった。通級開始時は、吃音は「悪いもの」「治したいこと」と考えていた子どもたちが、在籍学級で吃音を理解してほしいと伝えている。決して「つらい」「悲しい」「困る」という内容ではない。「吃音」について説明し、吃音がある自分を知ってほしいという願いである。そして、吃音と共に取り組んでいる姿を学級で見せている。そのことから考えると、

保護者同士も仲間ができ、安心して子育てを楽しめるようになったと言っていた。

これからも、吃音のある子どもたちとの学習は、ことばの教室担当者の私が子どもや子どもの吃音と向き合いながら、一緒に考え、悩み、話し合っていくことを大切にしたいと思う。そして今作った「どもりカルタ」を何年後かに子どもたちと見直して、考えの変化についても語り合っていきたいと思う。長い時間をかけながら子どもたちの成長を見守っていきたいと思う。

文献

伊藤伸二（2008）．どもる君へ いま伝えたいこと．解放出版

伊藤伸二・吃音を生きる子どもに同行する教師の会（編著）（2010）．吃音ワークブック どもる子どもの生き抜く力が育つ．解放出版．

伊藤伸二（監修）吃音を生きる子どもに同行する教師の会・カルタ制作プロジェクト（制作）（2010）．学習・どもりカルタ解説書．日本吃音臨床研究会．

牧野泰美（編著）（2011）．吃音を知る・学ぶ、自分を知る・学ぶための手がかり—吃音、そして自分自身と向き合うために—．科学研究費報告書，国立特別支援教育総合研究所

水町俊郎・伊藤伸二（編著）（2005）．治すことにこだわらない，吃音との付き合い方．ナカニシヤ出版．

日本吃音臨床研究会（制作）．DVD 吃音を知る ～吃音と向きあい、吃音と共に生きる、食べる子どもと食べる人たち～．

研究体制

1. 研究代表者

牧野 泰美 (教育研修・事業部 主任研究員)

2. 研究分担者

松村 勘由 (企画部 上席総括研究員)

久保山茂樹 (企画部 主任研究員)

小林 倫代 (教育相談部 総括研究員)

3. 研究研修員

三木 信子 (東京都小平市立小平第二小学校) 平成23年度

4. 研究協力者

梶 倫之 (北海道留萌市立東光小学校)

後上 鐵夫 (大阪体育大学健康福祉学部)

瀧田 智子 (東京都文京区立金富小学校)

田村 正枝 (群馬県中之条町立中之条小学校)

永久井加代子 (宮崎県えびの市立加久藤小学校)

原 広治 (島根大学教育学部)

堀 彰人 (千葉県八千代市教育委員会)

増田 直人 (愛知県名古屋市立小幡小学校)

5. 研究協力機関

神奈川県湯河原町立湯河原小学校 (代表参加者：町井 敦子)

6. 研究パートナー機関

千葉県千葉市立あやめ台小学校

おわりに

本研究所においてはこれまでも様々な言語障害教育に関する研究を実施してきた。言語障害（構音障害、吃音、言語発達の遅れ）のある子どもに対する教師の見方、かかわり方に関する研究、指導・支援や評価の在り方に関する研究、保護者への支援の在り方に関する研究、通級指導教室の経営や機能・役割に関する研究等である。研究の実施に際しては、目的に接近するために、その課題に応じて研究協力者や研究協力機関を依頼してきた。研究協力者は必然的に言語障害教育及びその周辺領域の学識経験者や、研究課題に関する知見が豊富で、優れた実践を行っている通級指導教室担当者であることが多かった。

本研究は通常の学級に視点をおくことで、これまで実施してきた研究とは状況が異なった。通級指導教室の経営や、構音障害、吃音等の実践に詳しいという観点だけでなく、通常の学級での指導や、学級経営に関する知見が必要となる。当初、本研究においては、通常の学級担任の先生にも研究協力者を依頼する必要があると考えた。しかしながら、通常の学級担任の日常を考えたとき、はたして2年間この研究に時間と労力をいただけるのかという現実的な思いが生じた。それと同時に、通級指導教室等の言語障害教育担当者との人的ネットワークは充実させてきたが、通常の学級担任、通常の教育とのつながりが課題であることを実感した。かつて通級指導教室担当者として研究協力いただいた先生が、現在は通常の学級担任として活躍している等、これまでの研究活動を通していくらか通常の学級担任とのつながりはあったが、特別支援教育の推進に向け、研究においても通常の教育と連携を深めていかなければとの思いを強くした。この点でも、本研究が「通常の学級と通級指導教室の連携」を取り上げたことの意義は大きいと考えている。実際に本研究で研究協力者を依頼したのは、学識経験者の他は通級指導教室担当者であるが、言語障害教育の経験・知見が豊富で通常の学級との連携について多様な取組を行っている先生方と、通常の学級担任の経験が豊富で、学級経営、学級指導に実績のある先生方である。

本研究を進めていく上で、研究協力者の方々とともに実践を考え、議論を繰り返してきた。4回にわたる研究協議会では、様々な場で行われている取組やその背景にある事柄、各地の通級指導教室の実践や研修に関する情報等を提供いただき、通常の学級との連携、通常の学級での生活の充実について考えてきた。勿論、研究協議会は本研究の目的への接近に向けた過程ではあるが、そこでの情報交換、議論は参加者の各々の教育実践や研究にとって刺激的なものでもあった。また研究協議会を通して相互理解や絆も深まったように感じている。このような仲間と貴重な機会が持てたことに感謝する次第である。

言語障害のある子どもの日々の生活に資するために追究していくべき課題はまだなお多く残されている。今後も各地の通級指導教室等の言語障害教育に携わる先生方、通常の学級での教育に携わる先生方と連携・協力しつつ、課題の追究に向けて努力を続けていく所存である。まずは、本報告書が言語障害のある子どもの通常の学級における学習や生活の充実への一助となることを願う。

研究代表者 教育研修・事業部主任研究員 牧野 泰美

専門研究B

言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた
指導・支援の内容・方法に関する研究
—通常の学級と通級指導教室の連携を通して—
平成22年度～23年度

研究成果報告書

研究代表者 牧野泰美

平成24年3月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>