

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

報告書

平成24年7月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

協力者（敬称略）

大西 孝志 （文部科学省初等中等教育局特別支援教育課）
櫻澤 浩人 （世田谷区立駒沢小学校）
寺谷 正博 （静岡市特別支援教育センター）
宮内まり子 （鹿児島市立名山小学校）

所内分担者

小林 倫代（教育支援部）代表者
久保山茂樹（企画部）
松村 勘由（教育研修・事業部）
原田 公人（教育研修・事業部）
牧野 泰美（教育研修・事業部）
小田 侯朗（愛知教育大学）平成 23 年度

目 次

I	目的及び方法	1
II	結果及び考察	3
A	基本的統計資料	
1.	回収率	
2.	学級・教室の設置状況	
3.	指導対象幼児・児童・生徒数	
B	指導内容・方法	10
1.	指導形態など	
2.	指導について	
(1)	難聴児の指導について課題となっていること	
(2)	軽度・中等度難聴（人工内耳装用・一側性難聴を含む）の指導	
(3)	言語障害児の指導について課題となっていること	
(4)	デジタル教材やパソコン等の活用について	
C	学級・教室の経営等	17
1.	学級・教室の経営上の課題について	
2.	通常の学級との連携について	
3.	設置校内や地域での役割について	
4.	幼児の指導について	
5.	中学生以上や高校生以上の指導について	
6.	保護者との連携について	
D	勤務・研修等について	39
1.	勤務について	
2.	研修について	
E	自由記述	42

資料：調査用紙

I 目 的 及 び 方 法

1. 調査の趣旨・目的

本調査は、難聴・言語障害教育の実態と課題について検討することを目的として、昭和48年からほぼ5年ごとに、過去7回（昭和48年、54年、60年、平成3年、8年、13年、18年）にわたり実施してきた。この調査では、難聴・言語障害学級及び通級指導教室で指導を受けている子どもの実態、指導内容・方法、担当している教員の実態などに関する継続して調査する項目に調査実施時期の特徴的なテーマ（トピックス）を加えて、全体の調査項目を構成してきている。

前回（平成18年に実施）の調査では、平成18年3月に示された「通級対象児の通知」や特別支援教育に関する法改正による難聴・言語障害教育への影響を把握するため、指導対象児である「発達障害等」の人数、「担当者の校内や地域での役割」、「卒業後の支援」などをトピックスとして調査項目に加えた。

今回の調査では、指導を受けている子どもの実態、指導内容・方法、担当している教員の実態などのこれまでの調査項目と同様の内容を質問することにより、難聴・言語障害教育の経年的な変化を把握するとともに、トピックスとして、「一側性難聴」及び「人工内耳装用」の子ども的人数、「デジタル教科書やパソコン等の活用」、「通常の学級との連携」などについて焦点を当てた調査項目を設定した。さらに、前回の調査のトピックスとして設定した「発達障害等について」、「卒業後の支援について」も継続して調査を行うこととし、このような調査項目から全体の調査を構成し、難聴・言語障害特別支援学級及び通級指導教室の現状と課題を把握することを目的とした。

2. 対象・方法

（1）調査対象

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）を設置する小学校・中学校及び難聴・言語障害幼児を指導する教室を設置する幼稚園等の教育機関を対象とし、それらの全てに対して1校・園（機関）あたり1通の調査用紙を郵送した。

発送にあたっては、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会の協力により、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会事務局作成による『全国公立学校難聴・言語障害学級設置校一覧（最終更新：平成23年7月）』を使用した。

調査用紙の発送総数は、2,294であった。

（2）手続き

調査はすべて質問紙法で、郵送による調査用紙の発送・回収によって実施した。調査用紙の発送は平成23年8月26日に行い、同年9月末日を締め切りの目安として回答と返送を依頼した。実際には平成23年12月末まで返送があり、締め切り後の回答も全て集計の対象とした。

回答にあたっては、平成23年9月1日現在の実態を記入するよう依頼した。

（３）調査内容

調査内容は、学級・教室の設置状況や担当者数、指導児童生徒数などに関する基本的な資料、指導形態や難聴児や言語障害児の指導に関する課題、学級・教室経営の課題や担当者の役割や連携の状況、担当者の勤務状況や研修経験等についてであった。

調査用紙はA 4 版 8 ページ（巻末に「資料」として掲載）で作成され、以下のA～Eの調査項目で構成された。

調査項目の作成及び結果の分析及び考察にあたっては、研究協力者から貴重な知見をいただいた。

・調査項目 A 基本的統計資料

A－1：所在地

A－2：学級・教室の設置状況や担任者数

A－3：指導対象幼児・児童・生徒数

・調査項目 B 指導内容・方法

B－1：指導形態など

B－2：指導について

・調査項目 C 学級・教室の経営等

C－1：学級・教室の経営について

C－2：通常の学級との連携について

C－3：設置校内や地域での役割等について

C－4：幼児の指導について

C－5：小学校における中学生以上の指導や中学校における高校生以上の指導について

C－6：保護者との連携について

・調査項目 D 勤務・研修について

D－1：勤務について

D－2：研修について

・調査項目 E 自由記述

難聴・言語障害教育の現在・将来などについて感じていること、その他

Ⅱ 結 果 及 び 考 察

A. 基本的統計資料

1. 回収率

今回の調査では 1,377 校・園（機関）から回答があり、回収率は 60.0%であった。前回調査（平成 18 年）では回答数 1,299 で回収率は 59.4%であり、回収数は前回よりも 80 ほど増え、回収率は前回とほぼ同程度である。

2. 学級・教室の内訳

（1）校種別内訳

回答の得られた 1,377 の学校種別の内訳は、小学校 1,201 校、中学校 144 校、単独設置の幼児指導機関 32 機関であった。このうち小学校には、幼稚園のこぼの教室等の幼児の指導の場や中学校の学級・教室が併設されているものを含んでいる。

（2）障害別内訳

全回答のうち小中学校 1,345 校について校種と学級・教室の設置状況と障害種とを整理した結果を表 A-1 に示した。

表 A-1 校種・設置・障害種別の内訳

難聴、言語、難言併置別の設置校の整理した結果は図 A-1 に示す通りである。難聴のみの学級・教室の設置校が 283 校（23.5%）、言語障害のみの学級・教室の

	特別支援学級			通級指導教室			その他	合計
	難聴	言語	併置	難聴	言語	併置		
小学校	161	139	9	24	683	56	129	1201
中学校	87	18	0	11	12	4	12	144
幼児単独								32
合計	248	157	9	35	695	60	141	1377

注）「その他」とは、特別支援学級と通級指導教室が併置されている学校である。

設置校が 852 校（70.8%）難聴と言語障害を併置している学級・教室が 69 校（5.7%）であった。前回の調査では、難言併置の学校が 248 校（19.1%）であったが、今回の調査では 69 校（5.7%）と大幅に減少している。一方で、言語障害の学級・教室は、前回の 780 校（60.0%）から今回の 852 校（70.8%）と、その割合が増えている。言語障害という括りの中で、難聴の子どもの指導を行っている学校が増えてきているのかもしれない。

障害種を問わず学級・教室の設置形態別に整理したものが図 A-2 である。学級のみ設置が 414 校（30.8%）、通級のみ設置が 790 校（58.7%）、学級と通級の併置が 141 校（10.5%）であった。設置形態別の割合は、前回の調査結果と比較して、大きな変化は無かった。

次に、難聴、言語障害のそれぞれについて、設置形態を整理したものが図 A-3 である。障害種ごとの傾向を見るために難聴の学級・教室のみ設置の学校と言語障害の学級・教室のみ設

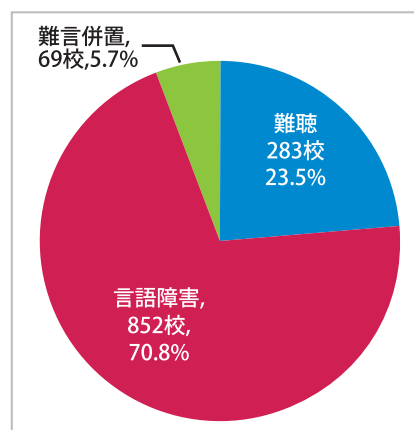


図 A-1 障害別の設置内訳

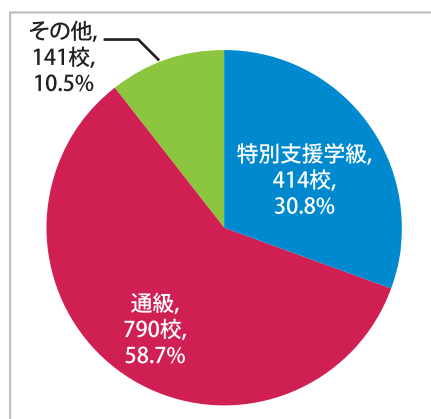


図 A-2 設置形態別内訳

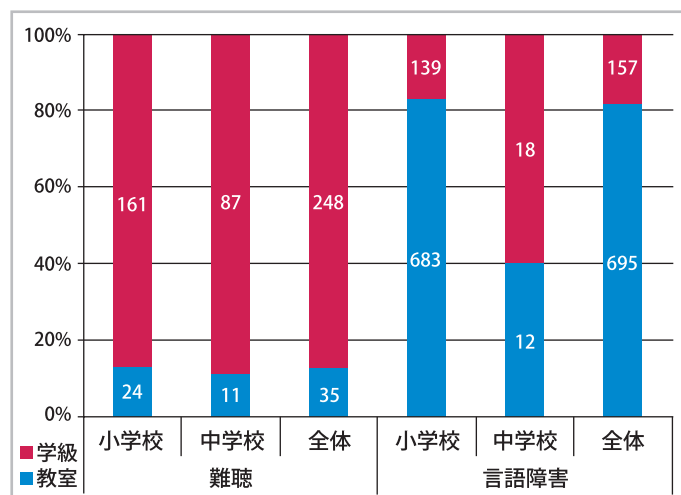


図 A-3 障害別設置内訳

置の学校について整理した。難聴では小学校、中学校とも約 9 割が学級であった。言語障害では中学校で 6 割が学級であった。難聴に関しては、前回の調査結果とその傾向に変わりはない。一方、言語障害では、中学校において前回の調査では 8 割が学級であったが、今回の調査結果では 6 割になっている。中学校の言語の通級指導教室が前回は 4 校であったが今回は 12 校と増えていることが、割合の変化となって現れている。

3. 対象幼児・児童・生徒の内訳

指導を受けている幼児児童生徒について、特別支援学級と通級指導教室に分け、正式な指導対象者と、正式な指導対象ではないが指導している子どもについて、難聴（40 d B 未満、40～59 d B、60～79 d B、80～99 d B、100dB 以上、不明、一側性難聴、人工内耳片耳、人工内耳両耳）と言語障害（構音障害、口蓋裂、吃音、言語発達の遅れ、その他）別に、さらに学校段階別に分けてその人数の記入を求めた。障害種別と学校段階別によって整理した結果は表 A-2 に示す通りである。指導している幼児児童生徒の総数は、31,374 名であった。その内訳は幼児が 4,813 名、小学生が 25,844 名、中学生が 708 名、高校生以上は 9 名であった。

表 A-2 幼児・児童・生徒の内訳（全体）

学級・教室の合計

	40dB 未満	40～ 59dB	60～ 79dB	80～ 99dB	100dB 以上	不明	一側性 難聴	人工内 耳片耳	人工内 耳両耳	難聴 合計	構音 障害	口蓋裂	吃音	言語発達 の遅れ	その他	言語 合計	総合計
幼児	12	1	8	1	3	0	2	0	2	29	1946	45	377	1888	528	4784	4813
小低	103	164	148	91	65	8	37	84	11	711	9381	191	1703	4001	1604	16880	17591
小高	55	141	164	109	53	10	31	67	7	637	1910	111	1160	2881	1554	7616	8253
中学	33	60	78	76	49	2	6	37	3	344	51	11	51	127	124	364	708
高校	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	3	4	6
高卒	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3	3
合計	203	366	399	278	170	20	76	188	23	1723	13290	358	3292	8897	3814	29651	31374

注）小低とは小学校低学年、小高とは小学校高学年を指す。表 A-3，A-4 も同じ。

(1) 指導の場

特別支援学級で指導を受けている幼児児童生徒は総計で 2,664 人であった(表 A-3 参照)。そのうち学級に在籍している子どもは 2,237 人であり、在籍せずに指導している子どもは 427 人(16.1%)であった。

通級で指導を受けている子どもは 28,710 人であった(表 A-4 参照)。そのうち指導対象として計数されているのは 26,363 人であり、教育相談等により正式な指導として計数されないが指導している子どもは 2,347 人(8.2%)であった。

表 A-3 特別支援学級における幼児・児童・生徒の内訳

特別支援学級(全体)

	40dB 未満	40～ 59dB	60～ 79dB	80～ 99dB	100dB 以上	不明	一側性 難聴	人工内 耳片耳	人工内 耳両耳	難聴 合計	構音 障害	口蓋 裂	吃音	言語発達 の遅れ	その他	言語 合計	総計
幼児	0	0	2	0	1	0	0	0	0	3	37	0	7	57	2	103	106
小低	15	54	50	41	40	4	5	44	4	257	684	8	114	274	104	1184	1441
小高	17	36	48	54	32	2	5	38	5	237	208	15	80	232	116	651	888
中学	4	24	43	51	31	2	1	22	2	180	4	1	6	15	21	47	227
高校	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
高卒	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	36 (3)	114 (4)	144 (4)	147 (4)	104 (2)	8 (3)	11 (2)	104 (1)	11 (3)	679 (26)	933 (193)	24 (4)	207 (32)	578 (97)	243 (75)	1985 (401)	2664 (427)

(注)括弧内は、正式な指導対象児以外の教育相談等で対応している人数であり、内数として計上している。表 A-4 も同じ。

表 A-4 通級指導教室における幼児・児童・生徒の内訳

通級指導教室(全体)

	40dB 未満	40～ 59dB	60～ 79dB	80～ 99dB	100dB 以上	不明	一側性 難聴	人工内 耳片耳	人工内 耳両耳	難聴 合計	構音 障害	口蓋 裂	吃音	言語発達 の遅れ	その他	言語 合計	総計
幼児	12	1	6	1	2	0	2	0	2	26	1909	45	370	1831	526	4681	4707
小低	88	110	98	50	25	4	32	40	7	454	8697	183	1589	3727	1500	15696	16150
小高	38	105	116	55	21	8	26	29	2	400	1702	96	1080	2649	1438	6965	7365
中学	29	36	35	25	18	0	5	15	1	164	47	10	45	112	103	317	481
高校	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	4	4
高卒	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3	3
合計	167 (26)	252 (20)	255 (12)	131 (12)	66 (4)	12 (2)	65 (8)	84 (4)	12 (3)	1044 (91)	12357 (844)	334 (41)	3085 (207)	8319 (713)	3571 (451)	27666 (2256)	28710 (2347)

(2) 障害別内訳

指導を受けている幼児児童生徒について、表 A-2 の幼児児童生徒の総数を障害種別構成比としてグラフにしたものが図 A-4 である。構音障害が最も多く、42.4%であった。次いで、言語発達の遅れ(28.4%)、その他(12.2%)、吃音(10.5%)、難聴(5.5%)、口蓋裂(1.1%)の順であった。

過去 6 回行った調査の回収率は毎回 6 割程度であり、それぞれの調査年度の実態をほぼ反映しているとみなし、障害種別割合の経年変化を図 A-5 に示した。難聴及び口蓋裂の占める割合が減少傾向にあり、一時減少していた吃音、その他の割合は、増加傾向が見られる。

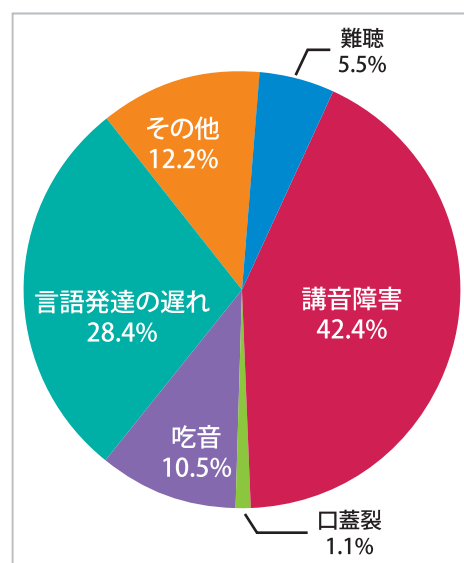


図 A-4 障害種別構成比

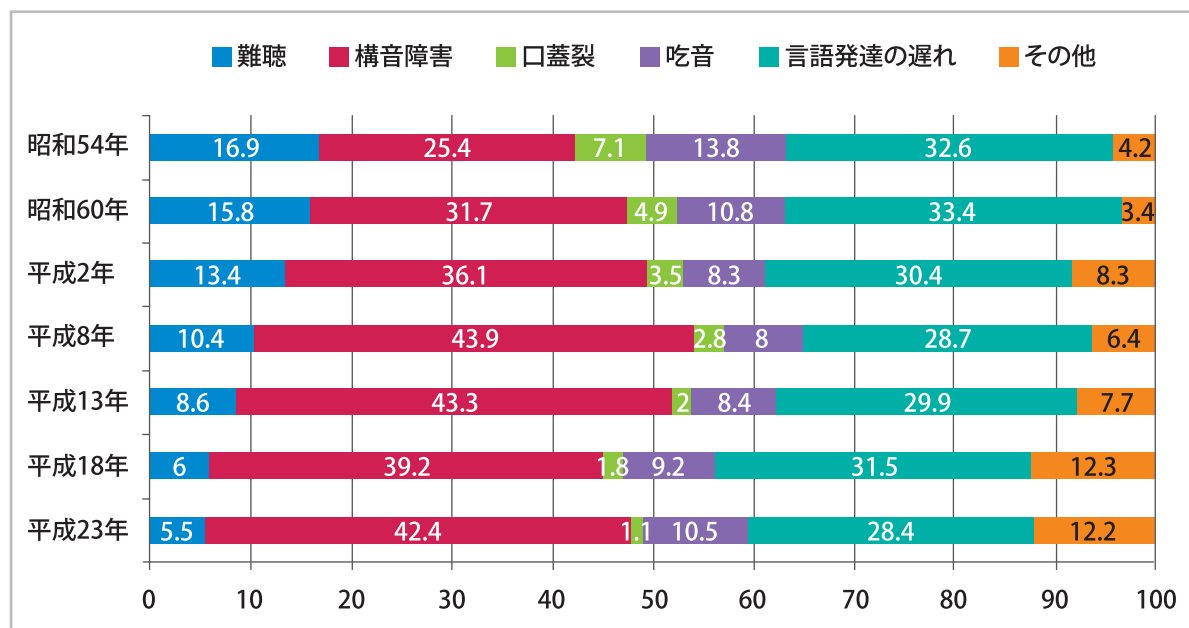


図 A-5 障害種別構成比の経年変化（数値は%）

指導を受けている子どもの人数について、平成8年からの経年変化を障害種別の積み上げグラフにして図 A-6 に示した。この図から分かるように、指導を受けている子どもの全体の人数は、増加している。内訳として、構音障害、吃音、言語発達の遅れ、その他の子どもの人数は増加傾向である。図 A-5 で示された難聴と口蓋裂の占める割合の減少傾向は、全体の人数の増加に影響されていると考えられる。

次に、表 A-2 のデータについて、年代ごとの障害種別構成比を図 A-7 に示した（中学生、高校生と高校生以上は合算して「中学以上」とした）。それぞれの年代で最も多かった障害種をあげると、幼児では言語発達の遅れ、小学校低学年では構音障害、小学校高学年では言語発達の遅れ、中学以上では難聴であった。この結果は前回の調査結果と同様の傾向である。

それぞれの年代について障害種ごとの人数を図 A-8 に示

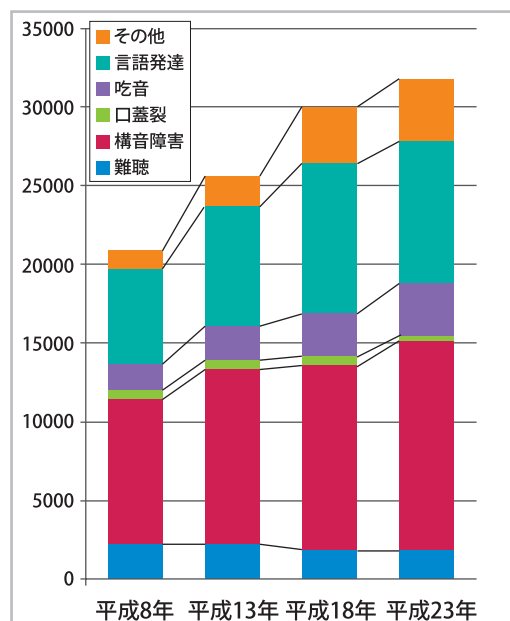


図 A-6 子どもの人数の経年変化

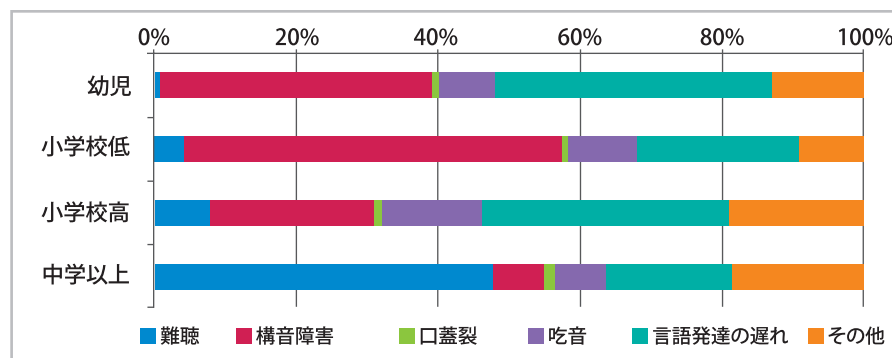


図 A-7 年代ごとの障害種別構成比

した。小学校低学年に在籍している子どもの人数が最も多く、次いで小学校高学年であった。小学校低学年と高学年の構成人数を比較すると、構音障害の人数が高学年において約 4 分の 1 に減少している。これは、小学校低学年における構音指導により、高学年では指導を受ける必要がなくなったことが反映された結果と考えられる。

吃音、言語発達の遅れ、その他は高学年になっても人数に大きな変化はみられない。これらの障害種については、指導が長期間にわたっていると考えられる。

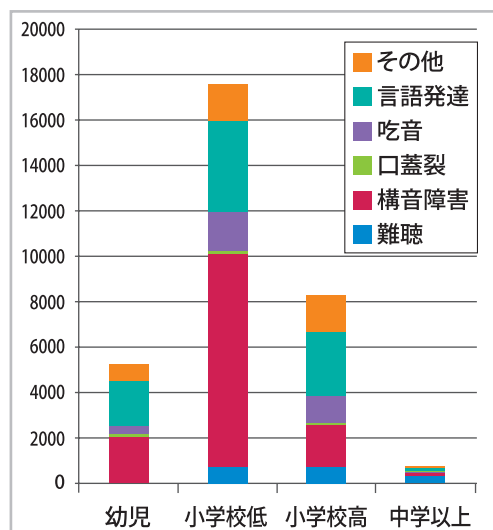


図 A-8 年代ごとの障害種別人数

(3) その他の子どもについて

「その他」とした幼児児童生徒の実態について自由記述により、回答を求めた。514 校から回答があり、最も多く記述されていたものは、発達障害 (136 件、広汎性発達障害 59 件を含む) であった。次いで多かったのは学習障害 (LD) の 107 件であり、順に、緘黙 (81 件)、自閉症 (67 件、自閉症スペクトラム 8 件、高機能自閉症 21 件を含む)、アスペルガー症候群 (59 件)、発達や学習の遅れ (39 件)、情緒障害 (30 件)、不登校 (19 件)、帰国子女や日本語の未習得 (18 件)、知的障害 (14 件) 等であった。この結果からは、発達障害を主として多様な子どもが指導を受けていることが推測できる。

(4) 難聴の幼児児童生徒について

今回の調査では、「一側性難聴」及び「人工内耳」装用の子どもに関する項目をはじめて設定した。一側性難聴、人工内耳片耳装用、人工内耳両耳装用の子どもについては、聴力別の人数にカウントせず、独立した数として扱った。図 A-9 に示したように、一側性難聴 76 人、人工内耳片耳装用 188 人、人工内耳両耳装用 23 人であった。人工内耳装用の子どもは、難聴児の約 1 割であった。

また、設置形態別に聴力別構成比を示したものが図 A-10 である。通級指導教室には

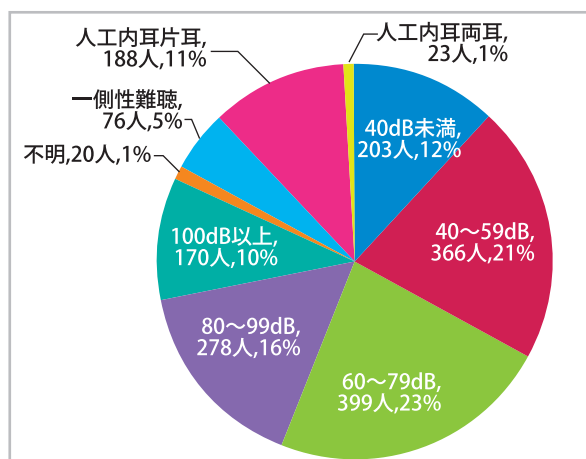


図 A-9 難聴の聴力別内訳

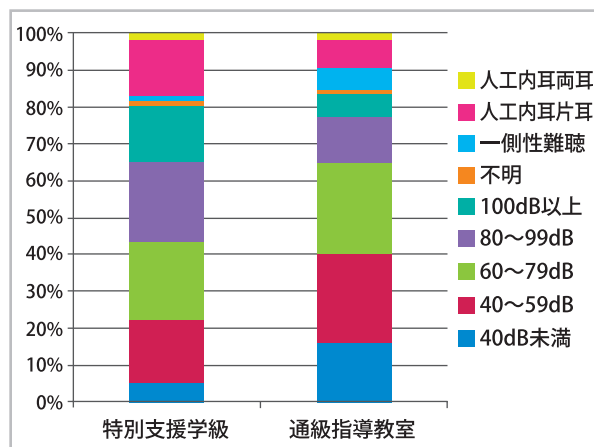


図 A-10 設置形態別の聴力別構成比

80dB 未満の子どもが 6 割以上であり、一側性難聴の子どもが学級に比べて多かった。一方、特別支援学級に在籍している子どもは、40dB 未満の子どもの割合が少なく、人工内耳装用の子どもが通級より多かった。

（５）巡回による指導について

巡回による指導について「担当者が指導対象児の在籍校に出向く形態で指導をしている」、「担当者も指導対象児も在籍校以外に出向く形態で指導をしている」、「上記以外」の 3 種に分類し、それぞれについて幼児児童生徒数を尋ねた。全体では「担当者が指導対象児の在籍校に出向く形態で指導をしている」が 916 人、「担当者も指導対象児も在籍校以外に出向く形態で指導をしている」が 141 人、「上記以外」が 138 人で、合計 1195 名が巡回による指導を受けていることがわかった。いずれの形態も前回の調査結果より人数は、増えている。また、上記以外の形態では、市からの依頼により、障害児保育巡回指導を行い 2 か所の保育所が割当てられている、幼稚園・保育園での指導、決められた曜日に兼務する形態等の記述があった。

（６）発達障害等について

指導している全ての幼児児童生徒について、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、自閉症、高機能自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害の診断や判定のある子どもと担当者がそう評価できる子どもの人数を求めた。

診断や判定等を受けている幼児児童生徒は、合計で 3,601 人であった。この結果の内訳を図 A-11 に示した。幼児・小学校低学年・小学校高学年で広汎性発達障害と診断のある子どもが多く、合計で 1,424 人であった。小学校では ADHD、アスペルガーの順に診断のある子が多い。診断等のある児童生徒（小学生・中学生）は、合計 3,106 人であった。

診断や判定等はされていないが、担当者が評価している幼児児童生徒は、4,961 人であった。この結果の内訳を図 A-12 に示した。幼児では、広汎性発達障害とみられる子どもが多く、小学校低学年・小学校高学年では、LD（学習障害）とみられている子どもが多くなっている。このうち、児童生徒（小学生・中学生）に限ると 4,214 人であった。

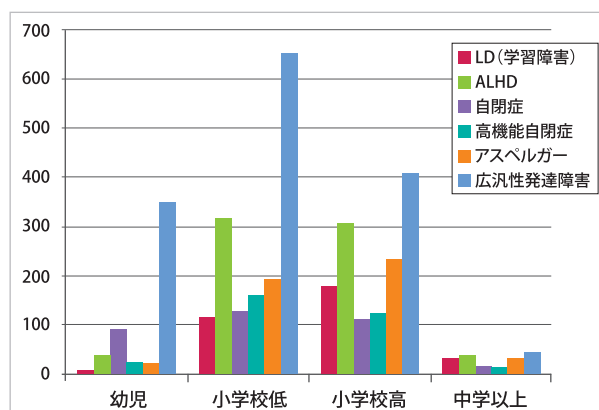


図 A-11 診断等のある子ども（人数）

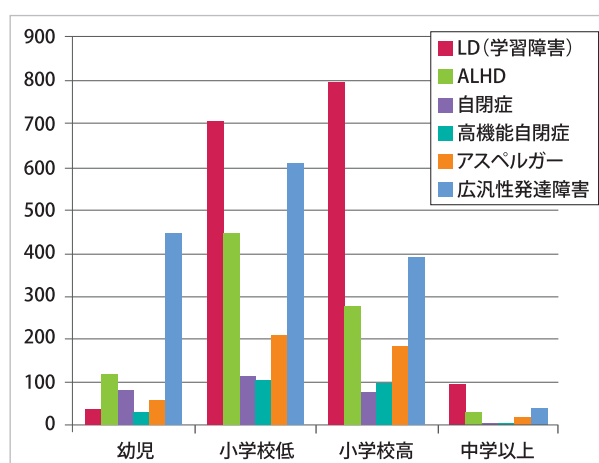


図 A-12 担当者の判断のある子ども（人数）

前回の調査では、障害の診断や判定を受けている児童生徒は 2,698 人であり、調査対象の児童生徒数の 10.7%であった。今回の調査では、診断や判定を受けている児童生徒数は、3,106 人であり、調査対象の児童生徒の 11.7%である。診断や判定等はされていないが、担当者が評価している児童生徒をも合わせると 7,320 人、全児童生徒の 27.6%となる。

これらの子どもたちは、図 A-13 に示すように増加傾向にあるが、平成 13 年から平成 18 年への増加に比べると人数の増加、子どもの占める割合共に伸びは少なくなっている。その要因としては、発達障害等の通級指導教室の設置数の増大が考えられる。しかし、なお難聴・言語障害学級・教室における発達障害等の指導人数の増加の要因は、保護者が発達障害に関する理解とそれに伴う受診が増加していること、発達障害に関する社会的な認知の広がりにより担当者が評価する子どもの数が増加していること等が考えられる。

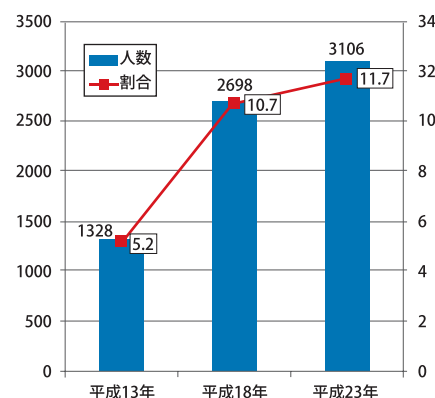


図 A-13 診断等のある子どもの経年変化

(7) 修了・卒業後の支援について

平成 23 年 3 月に卒業した幼児・児童が、修了・卒業後、どこで支援を受けているかについて、想定できる 15 の進路先を示し、あてはまる欄に人数の記入を求めた。結果は表 A-5 に示すとおりである。

①幼児期から小学校段階への移行

前年度に卒業している幼児を対象として、幼児期から小学校段階への移行については、「支援なし」が 1,176 人で最も多く、次いで言語通級 1,135 人、この学級・教室 271 人であった。これらの結果は、前回の調査結果と同様の傾向である。

その他の欄には 92 人あったが、「通常の学級で配慮して」、「個別の指導計画を作成して通常の学級で」、「通常の学級で支援員をつけて」、「特別支援学校の教育相談で」、「学校以外（医療機関等で）」、「保護者の都合・転居」等が記載されていた。

②小学校段階から中学校段階への移行

小学校段階から中学校段階への移行については、「支援なし」が 1,472 人で最も多く、次いで知的学級 165 名であった。支援されていない子どもが圧倒的に多いが、想定された進学先に進学している状況であり、この傾向は、前回の調査結果とほぼ同様である。幼児期から小学校段階への移行と比べると、特別支援学校（聴覚）に進学する子どもが多い。

その他の欄には 75 人あったが、「学校以外、（医療・相談機関）」が多く記載されていた。それ以外では、「特別支援学校の巡回相談」、「配慮のある私立中学校」、「通常学級在籍・特別支援学級の弾力的運用で」、「TT、取り出し指導」等の記載があった。

表 A-5 修了・卒業後の支援

	幼→小 人数	小→中 人数
支援なし	1176	1472
これまでの学級・教室	271	104
言語障害学級	33	12
通級(言語障害)	1135	70
難聴学級	11	48
通級(難聴)	29	30
知的障害学級	133	165
自閉・情緒学級	125	97
通級(情緒障害)	58	34
通級(自閉症)	51	8
通級(学習障害)	10	35
通級(注意欠陥)	11	3
特別支援学校(聴覚)	3	22
特別支援学校(知的)	38	40
学校以外	10	18
その他	92	75

B. 指導内容・方法

1. 指導形態など

(1) 指導形態

指導形態について、以下の 5 つの選択肢から学級・教室の全体的な傾向として回答を求めた。

- a：ほとんど 1 対 1 の指導である
- b：1 対 1 の指導を中心とし、小グループによる指導を併用している
- c：ほとんど小グループによる指導である
- d：小グループによる指導を中心とし、1 対 1 の指導を併用している
- e：その他

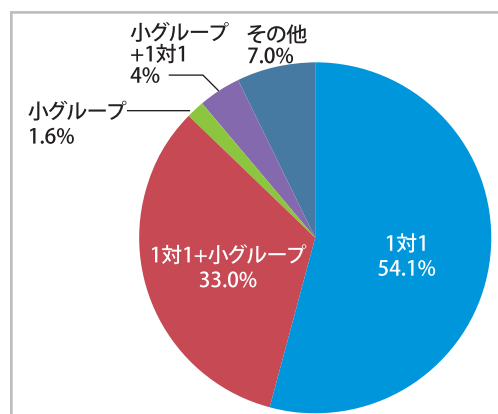


図 B-1 指導形態

回答結果を図 B-1 に示した。「a」と「b」の回答を合わせると全体の約 9 割であり、1 対 1 の指導を中心としていることがわかった。また、小グループによる指導を取り入れている「b」、「c」、「d」の回答を合わせると、約 4 割である。この傾向は、前回の調査結果とほぼ同様ではあるが、図 B-2 に示したように

「a：ほとんど 1 対 1 の指導」の割合は、減少傾向（平成 13 年：69%、平成 18 年：58%、平成 23 年：54%）である。そして、「b：1 対 1 の指導を中心とし、小グループによる指導を併用」は、やや増加傾向（平成 13 年：22%、平成 18 年：32%、平成 23 年：33%）である。

図による結果の比較から、1 対 1 を中心に指導をしている傾向は変わらないものの、小グループによる指導を取り入れた指導形態が増えている傾向が見られる。その要因として、小グループによる指導が適切であると考えられる子どもが増えてきていること、教員数の関係で小グループによる指導をせざるを得ない状況があること等が考えられる。

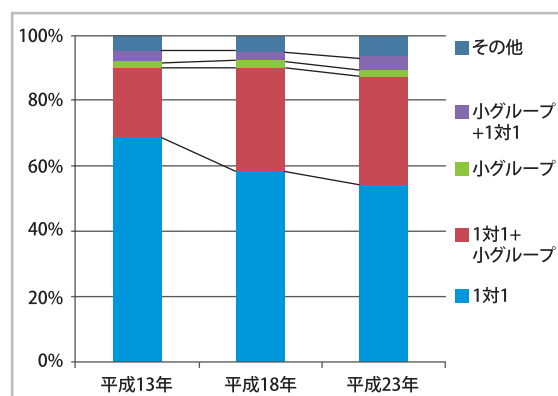


図 B-2 指導形態の経年変化

(2) 指導時間

指導している全ての子どもの指導時間について、以下の条件にあてはまる指導対象児の人数の記入を求めた。

- a：主に、通常の学級等の授業終了後である子ども（図中「授業終了後」）
- b：主に、通常の学級等の授業時間中のいずれかである子ども（図中「授業時間中」）
- c：その他

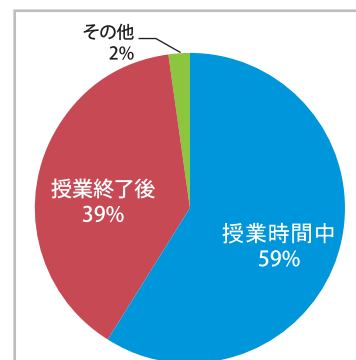


図 B-3 指導時間

この設問に記入された対象児の人数は 27,169 人であった。結果は、図 B－3 に示すように、59%の子どもが授業時間中に指導を受けており、39%の子どもが授業終了後に指導を受けていた。前回の調査結果は、授業時間中 52%、授業終了後 45%であったので、授業終了後に指導する割合が減り、授業時間中の指導が増えている。

その他の記述では、昼休み、清掃の時間、始業前、業間等であった。

(3) 設備・備品

以下に示す備品のうち現有するものの回答を求めた。

a：オーディオメータ、b：騒音計、c：音場聴力検査装置、d：補聴器特性検査装置、
e：鼻息鏡、f：発音発語訓練装置、g：発音直視装置、h：構音検査用具、i：発達検査・知能検査

最も多かった備品は、図 B－4 に示すように、「発達検査・知能検査(918)」であった。

次いで、「構音検査用具(785)」、「鼻息鏡(701)」、「オーディオメータ(484)」であった。

「発達検査・知能検査」では、20 種類程度の検査名が挙げたが、回答の多かった順に、WISC 知能検査(556)、ITPA 言語学習能力検査(371)、K-ABC(280)、PVT(106)等であった。

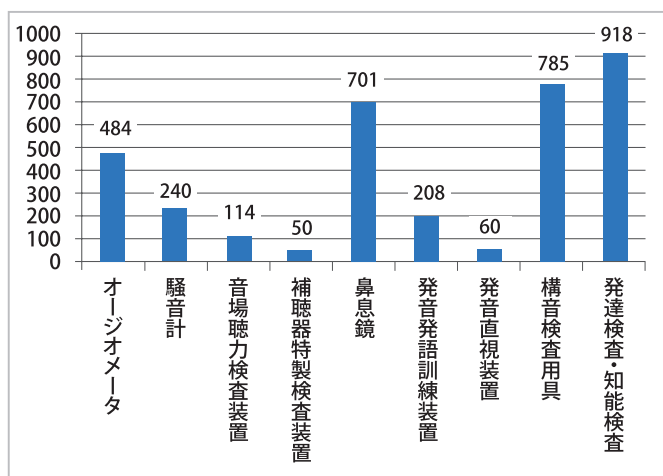


図 B－4 設備・備品

2. 指導について

(1) 難聴児の指導について課題となっていること

「難聴児の指導について、課題となっていることを記入してください」という設問で、自由記述で回答を求めた。この項目への記述は、500 件であった。

難聴児の指導についての課題として、もっとも多く回答があったのは、指導内容・方法等に関する課題(87 件)であった。担当教員の専門性の不足、十分な研修を受けることなく専門的な知識や技術を欠いた状態で指導に当たる不安が述べられていた。また、指導時間内に自立活動と教科の補充をどのようなバランスで行うかについても課題として挙げられた。さらに、指導対象児の基礎的言語力(ことばの理解・表現・語彙等)の課題(65 件)、発音の課題(44 件)と指導者側に効果的な指導法に関する専門的知識が欠如していることを述べる記述などがあった。

この他に多かった回答は、コミュニケーションに関する内容(51 件)であった。通常の学級に在籍する他の児童・生徒とのコミュニケーションのとり方、集団内でのやりとり、仲間関係や人間関係などの課題が広く挙げられており、これらの事項も含めると 72 件の記述があった。

連携に関しては、通常の学級あるいは在籍学級の担任との連携(31 件)、聾学校との連

携（11 件）、保護者との連携（34 件）等に関する記述があった。

件数は多くなかったが、障害のとらえ方に関して子ども自身の障害認識に関わる課題の記述と周囲の者（通常の学級の担任や周囲の子どもたち）の障害理解に関する課題の併記があった。また、設備として防音室やオーディオメータがないことで対象児の聴力把握や管理が不十分になることや、補聴器の管理が不十分になることが述べられていた。

（２）軽度・中等度難聴（人工内耳装用・一側性難聴を含む）の指導

「軽度・中等度難聴（人工内耳装用・一側性難聴を含む）の指導について、特に課題になっていることや配慮について記入してください」という設問で、自由記述で回答を求めた。今回新たに設定したこの項目への記述は、402 件であった。

回答内容を分類するに当たっては以下のカテゴリーを設定した。

- ・物理的環境（音環境、視覚的環境等）
- ・人的環境（教師の専門性・支援員・教員の人数等）
- ・コミュニケーション、人間関係の配慮（集団・仲間等を含め）
- ・自己意識（意識・態度）
- ・指導方法・内容（指導法・言語指導・教科指導）
- ・連携・啓発（教員間・保護者・他業種等）
- ・その他

分析に当たっては、言語障害学級・教室、難聴学級・教室を分けず、軽度・中等度難聴児への配慮と課題として、一括して行った。

最も記述が多かったカテゴリーは「物理的環境（137）」であり、次いで「連携・啓発（106）」、そして「自己意識（87）」への配慮や課題が多い記述となった。

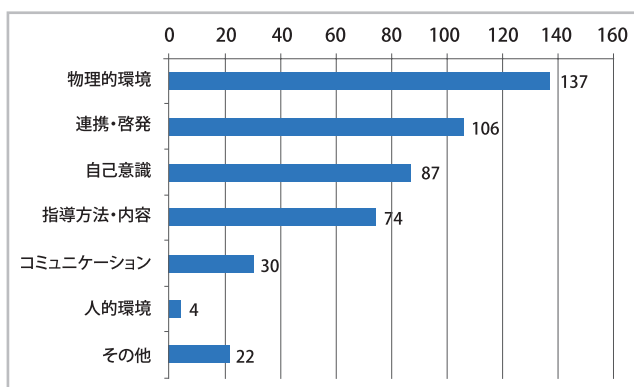


図 B-5 軽度・中等度難聴の指導

これらの記述を「配慮」と「課題」に分けて整理してみると、「物理的環境」については配慮している事項としての記述がほとんどであり、「自己意識」と「連携・啓発」については配慮事項としての記述と課題としての記述が相半ばし、「指導方法・内容」については課題としての記述がほとんどであった。

多くの健聴児と共に学ぶことの多い小学校、中学校の特別支援学級や通級指導教室に通う児童生徒への配慮としては、騒音の軽減や情報保障など物理的な環境面への働きかけが中心となり、この面では成果を実感している教員が多いといえよう。しかしながら、児童生徒の自己意識の発達やそれを支える人間関係やコミュニケーションの面への配慮を行っているものの、その指導方法・内容や教師の専門性などの面では、課題を抱えていることが読みとれた。

（３）言語障害児の指導について課題となっていること

言語障害のある子どもの指導について課題となっていることを自由記述で回答を求めた。

回答は、1,377 校中 872 校（63.3%）から記入があった。回答の内容は、「子どもの指導内容・方法に関する記述」、「周囲との連携や理解・啓発に関する記述」、「受入体制・指導体制に関する記述」、「人事・研修・制度等に関する記述」、「設備・備品、教室環境、その他」の五つのまとまりに整理・分類できた。以下に内容のまとまりごとに列挙する。なお、記述は内容の重複を避けつつ、文意が損なわれない範囲で文言を整理してある。

＜子どもへの指導の内容・方法等に関する記述＞

○全体的な事項

- ・効果的な指導プログラムの立案の仕方。
- ・個に応じた適切な指導の方法。
- ・様々なニーズのある子どもにどこから指導を開始するか。
- ・自己肯定感を育むための指導・支援の方法。
- ・実践している指導がよいかどうか不安。
- ・集中力を持続させること。
- ・課題意識や、意欲、モチベーションの弱い子どもへの指導。
- ・楽しく学べる教材の工夫。
- ・主訴と実態にズレがある場合の指導。
- ・教科補充と言語指導の兼ね合い、バランスのとり方。
- ・通常の学級で本来の力を発揮できるようにするにはどうするか。
- ・効果的なグループ指導の内容やグループの組み方。
- ・指導の終了の見極めが難しい。終了の目安がわからない。

○障害別の事項

- ・構音指導に関して、般化が難しい。
- ・側音化構音等、歪み音の指導が困難。
- ・吃音について、効果的な指導がわからない。様々な考え方があり戸惑う。
- ・語彙力など、ことばの力を伸ばすための指導方法。
- ・コミュニケーション障害の子どもに対するニーズに応じた指導の在り方。
- ・発達障害を併せ有する子どもが増えており、どのように指導を進めていけばよいか。
- ・構音障害と吃音など、いくつかの障害を併せ有する子どもが増えている。

＜周囲との連携や理解・啓発に関する記述＞

- ・通常の学級担任との連携をどう進めるか。
- ・通常の学級担任に子どもの状態に気づいてもらえない。担任の子どもの理解。
- ・通常の学級での様子を参観することができにくい。
- ・保護者、家庭との連携をどう進めるか。
- ・保護者の子どもや通級に対する理解。
- ・保護者と話し合う時間がとりにくい。
- ・家庭環境の問題にどう関わったらよいか。
- ・医療等、専門機関との連携をどう進めるか。
- ・管理職や職員の理解。
- ・周囲への理解・啓発。

＜受け入れ体制・指導体制に関する記述＞

- ・通級の人数が増加していて対応が困難。
- ・待機児童が増加している。
- ・入級の希望から指導の開始までに時間がかかる。
- ・通級の時間をいかに確保するか。
- ・放課後に通級の希望が集中する。
- ・グループ指導の日程調整が困難。
- ・送迎する人や手段がないなど、家庭の事情で通級困難な子どもがいる。
- ・中学の通級がないため指導が継続できない。中学の通級が必要。
- ・幼児の通級が必要。
- ・発達障害通級教室との受け入れの兼ね合い。

＜人事・研修・制度等に関する記述＞

- ・異動が激しく、専門性が継承されにくい。
- ・臨時採用の職員が担当になることが少なくない。
- ・担当者の専門性、経験の不足。いかに専門性を高めていくか。
- ・一人で担当しているので、相談する人がいない。
- ・アドバイザーの不足。
- ・研修の機会が少ない。
- ・参考資料が入手しにくい。
- ・担当になる前に研修する機会がない。
- ・通級教室、担当者の数が少ない。
- ・入級の基準が曖昧である。

＜設備・備品、教室環境、その他＞

- ・防音設備がなく、指導に支障がある。
- ・備品が古くなっている。
- ・指導用のパソコンが導入されていない。
- ・設備・教材が整っていない。
- ・教材の予算が厳しい。
- ・職員会議や校務との兼ね合いが難しい。
- ・教材研究の時間がとれない。

上記の中でも、歪み音の指導や吃音への対応等の様々な指導内容・方法に関する事項、とりわけ子どもの実態の多様化への対応、発達障害を併せ有する子どもの指導、通級時間の確保、専門性の充実、研修の機会の確保、周囲の理解等について多くの記述があった。また、子どもを指導する、子どもと関わる上での直接的な事項だけでなく、制度や学級・教室経営上の事項にまで多岐にわたっていた。指導についての課題は、制度や経営等の要因を切り離して論じることが難しいということであろう。

上記に列挙した課題は、解決・改善という観点からは、担当者自身の情報収集、自己研修、創意工夫等の努力によって解決・改善が期待できる課題、解決・改善に向けては行政、

管理職をはじめ周囲の理解、協力等が不可欠な課題、解決・改善の糸口が見つかりにくい課題に大別することができる。

（４）デジタル教材やパソコン等の活用について

「指導において、デジタル教材やパソコン等を活用してしましたら、その活用例を記入して下さい」という設問に自由記述で回答を求めた。回答は 1,377 校中 494 校 (35.9%) から活用例の記入があった。回答内容が多かったものを以下のように整理した。

＜構音指導での活用＞（93 件）

- ・市販機器とソフトウェア（「あいちゃんので」、「さくらさんとことばの訓練」等）を活用している。
- ・I C レコーダー・iPod 等で発音を録音し一緒に聞いている。聴覚弁別練習等に活用している。
- ・構音指導の際、口型や舌の動きをビデオカメラで録画し一緒に見て確認している。

＜文字学習での活用＞（90 件）

- ・市販教材（「LD 児のためのひらがな漢字支援ソフト」等）を活用している。
- ・ローマ字の指導と併せて、パソコンでローマ字入力の指導をしている。

＜視機能のトレーニングでの活用＞（84 件）

- ・市販ソフトウェア（「しっかり見よう」、「学ぶことが大好きになる 3D ビジョントレーニング」等）を活用している。

＜読みの指導での活用＞（70 件）

- ・デジタル教科書（国語）の範読機能を使用（音声と文字の対応に）している。
- ・マルチメディア D A I S Y を活用して読みの指導をしている。

＜語彙に関する指導での活用＞（63 件）

- ・言語発達の遅れの指導で、ことば遊びのパソコンソフトを使用している。
- ・わからない言葉についてパソコンで調べる学習などを行っている。
- ・インターネットで早口ことばや回文を調べている。

＜情報保障での活用＞（31 件）

- ・難聴児の情報保障として要約筆記を行っている。
- ・全校集会ではマイクの声が聞き取りにくいいためパワーポイントで説明するようにしている。

＜調べ学習での活用＞（28 件）

- ・インターネットで調べ学習をする。
- ・インターネットで見たことのないもの（ことば）を検索し映像とで確かめる。

少数例ではあるが、難聴のある子どものための「テレビ会議システム」や「ビデオレター」の活用、吃音のある子ども同士の「テレビ通信」など同じ障害のある子どものネットワーク作りとして活用しているという回答があった。

＜活用できていないという回答＞

デジタル教材等を活用できていない理由等を記述した回答が 11 件あった。「教室にパソコンはなく、活用したいがむずかしい現状」、「指導用パソコンが配備されていない」、「使いたい教材はあるがパソコンが指導につかえない」など、教室設備の課題、「デジタル教材にどんな教材があるか教えてください」などデジタル教材等の情報に関する課題が見られた。

C. 学級・教室の経営等

1. 学級・教室の経営上の課題について

学級・教室の経営上の課題を 3 点まで記述することを求めた。回答は、1,061 校からあった。

記述された事項は多岐にわたっているが、その内容を次の観点で整理できた。

<教員配置・指導時間の確保>

- ・子どもの増加に伴い指導時間が十分に確保できない。
- ・指導対象となる児童生徒の増加に対応した担当教員が配置されない。
- ・設置校の業務やコーディネーターの兼務などで指導時間が十分には確保されない。

<予算・備品・施設>

- ・施設等が不十分である。
- ・教室が足りない。
- ・教材教具、施設設備が十分整わない。
- ・冷房設備がない。
- ・教材・教具等の購入経費の予算が少ない。
- ・備品を購入する経費がない。

<時間割編成・放課後通級>

- ・放課後に通級を希望するケースが多いために個々の指導時間の設定が難しい。
- ・放課後の通級が多くなることで、設置校での会議への参加や他の業務の実施に支障が生じている。
- ・指導が夕方に及ぶことや勤務時間外の指導になる。

<専門性・研修>

- ・専門性・指導力に関する課題では、担当教員の専門性が不十分である。
- ・専門性を向上させる研修の機会や研修の場が十分には確保されない。
- ・人事異動に伴う研修が必要である。
- ・学級や教室でのケース会議の時間、教材の研究や教材の準備の時間が取りにくい。
- ・障害の多様化に対応した必要な知識や技能を得るための研修が十分にはできない。
- ・新しく担当することになった場合の研修、一人担任の場合の研修が困難である。
- ・研修のための旅費が公費から支出されない。

<在籍学級等との連携>

- ・在籍学級担任との連携が十分にはできていない。
- ・連携のための時間が確保できない。
- ・他校通級の場合、在籍校へ出張することが難しい。
- ・在籍学級担任との人間関係が課題となる。
- ・障害理解啓発の授業を行っている。
- ・在籍学級への授業参観の必要がある。

＜校内職員の理解、校務分掌＞

- ・設置校の諸会議、学校行事への参加や校務分掌の業務量が多く、学級や教室での指導や運営とのバランスに工夫が必要である。
- ・在籍学級への啓発、障害理解授業をすることができていない。
- ・児童理解に関する在籍学級担任との共通理解が難しい。
- ・在籍学級担任や在籍する児童生徒への障害の理解をすすめることが難しい。

＜障害の多様化＞

- ・ことばの遅れを主訴として学習補充を行う事例への対応。
- ・知的障害や情緒障害を併せ有する子どもへの対応。
- ・LD、ADHD、自閉症などの発達障害への対応。
- ・対象とする児童生徒の判断や対象となる児童生徒への指導の在り方。
- ・障害の多様化に対応した入級の判断、就学指導の在り方。

＜保護者との連携＞

- ・保護者との話し合いなどの時間が取りにくい。
- ・保護者との話し合いの時間が勤務時間外に及ぶことがある。
- ・保護者の子どもの理解を促すことが難しい。
- ・保護者との話し合いの技量などの課題と専門的な知識が不足している。
- ・親の会活動が負担である。
- ・親の会活動がマンネリ化している。

＜後継者の育成＞

- ・担当者が高齢化する中で、若手の担当者の育成が必要である。
- ・担当者の適切な異動と配置が必要である。

＜教材研究・教材作成＞

- ・教材の研究や教材の準備の時間が取りにくい。
- ・通級児童数の多い場合は特に教材研修(準備)の時間
- ・指導の記録や指導の評価の時間がとりづらい。

＜学級・教室の設置と児童生徒の確保＞

- ・少子化傾向が続く中で、学級・教室を継続的に運営していくための在籍する児童生徒を確保することが課題となっている。
- ・小規模校の学級では特に在籍児童生徒の確保が難しくなっている。

＜幼児の課題＞

- ・幼児指導や幼児相談に対応する人員配置が十分でない。
- ・早期の指導や支援の必要性、就学へ向けた支援の必要性に対応して、教室や指導の場が十分には整備されていない。
- ・学校や他の機関を十分な連携ができていない。

＜他校通級の保護者の付き添い＞

- ・保護者が働いているなどの理由により、子どもの送り迎えができない場合の通級が難しい。

その他、管理職の理解を得ることの課題、巡回指導の必要性や出張経費など実施上の課題、離島での運営や指導上の課題、災害への対応の課題、一人担任の課題に関する課題などが記述されていた。

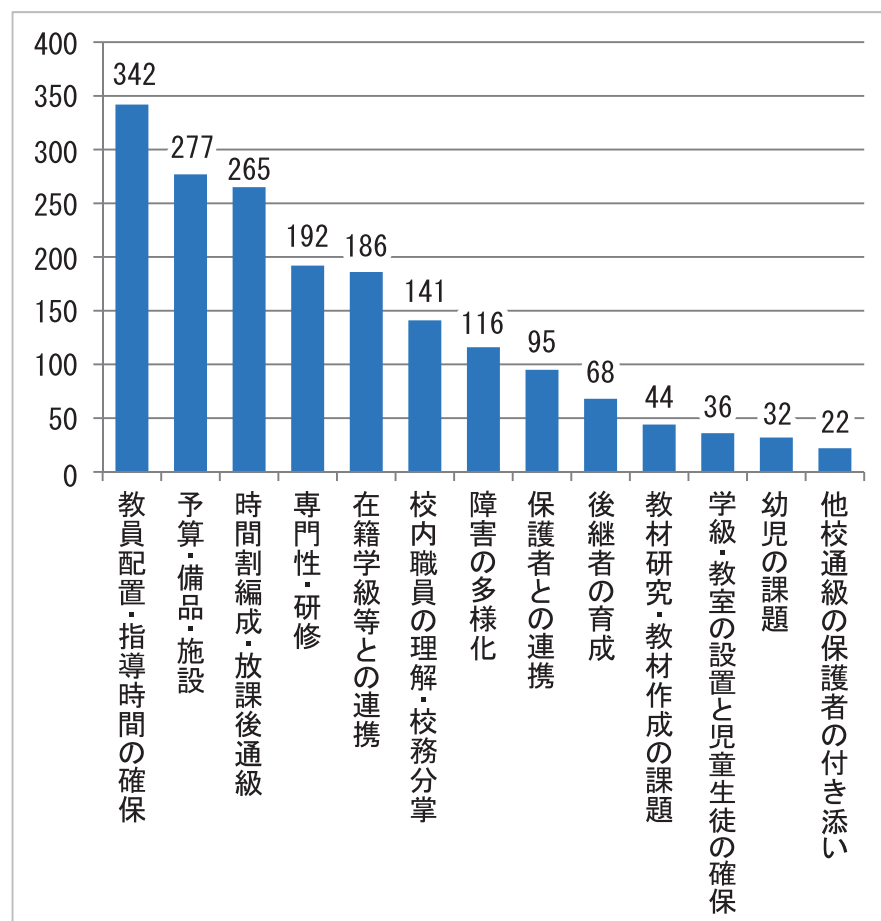


図 C-1 学級・教室の経営上の課題

学級・教室経営上の課題を図 C-1 に示す。

多くの学校が記述している事項は、教員配置・指導時間の確保、予算・備品・施設、時間割編成・放課後通級、専門性・研修、在籍学級等との連携、校内職員の理解・校務分掌、障害の多様化などで、この項目は、前回調査と同様の傾向を示している。その他、保護者との連携、後継者の育成、教材研究・教材作成の課題、学級・教室の設置と児童生徒の確保、幼児の課題、他校通級の保護者の付き添いなどが課題として取り上げられている。

前回の調査結果では示されなかった後継者の育成が、今回調査では課題として示されている。これは、教員の世代交代の時期であることが推察される。

2. 通常の学級との連携について

(1) 難言学級や教室における指導に関する連携

難言学級や教室における指導に関する連携として行っていること全てを 8 項目から選択して回答するよう求めた結果（1,377 校の割合）を図 C-2 に示した。「通常の学級の授業や行事等を参観する」が最も多く、次いで「電話」、「連絡帳」による情報交換であった。

「その他」で記述内容として多かったのは「学級担任との連絡会等」、「口頭で随時情報交換（「職員室で」や「立ち話で」等）、「メールでの連絡」であった。

(N=1,377)

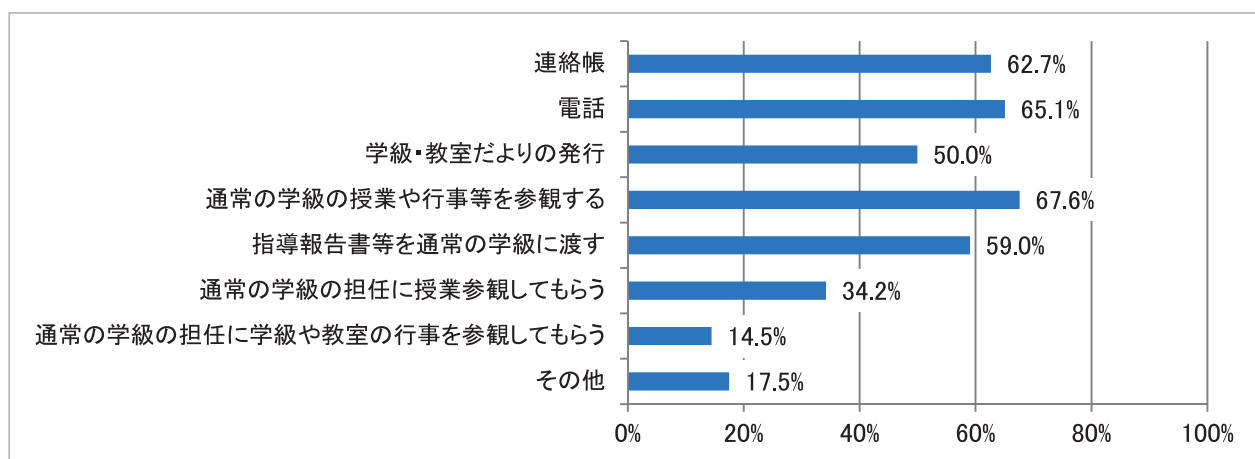


図 C-2 難言学級や教室における指導に関する連携（全体結果）

結果について設置形態（学級・教室）で比較したものを図 C-3 に示した。全体的に教室の方が学級よりも「指導報告書を通常の学級に渡す」ことや「電話」による連絡等を行っている割合が高かった。これは、教室は通常の学級に在籍する子どもを指導しており、学級はその学級に在籍している子どもを指導しているという設置形態に起因する結果であると考えられる。しかし「学級・教室だよりの発行」、「通常の学級の授業や行事等を参観する」、「通常の学級の担任に授業参観をしてもらう」など設置形態にかかわらないと思われるものでも教室の方が学級よりも実施割合が高かった。

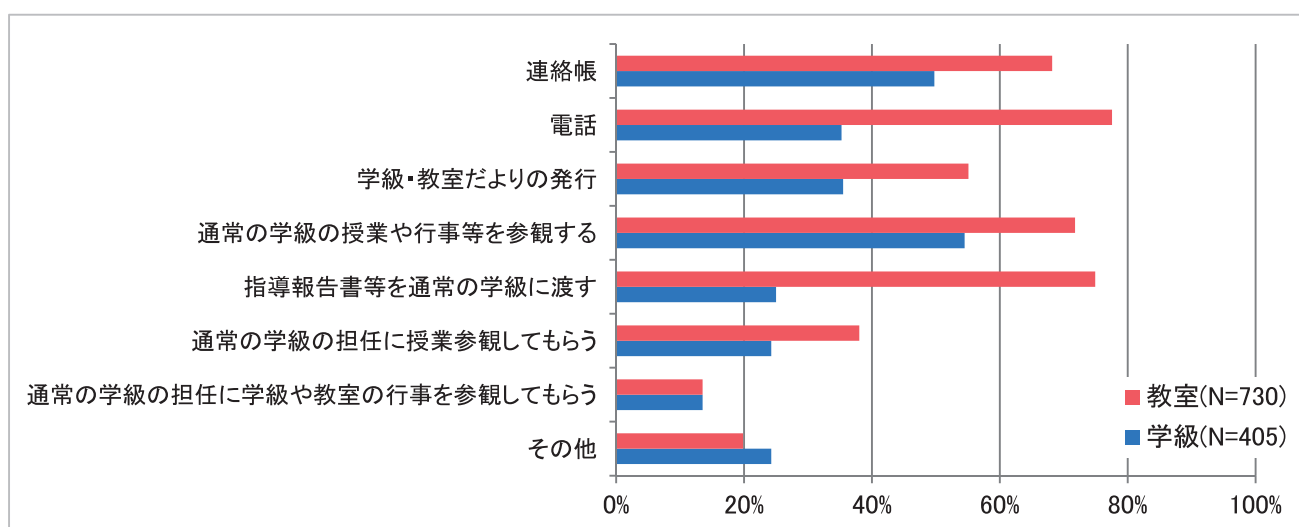


図 C-3 難言学級や教室における指導に関する連携（指導形態による比較）

（２）通常の学級における学習や生活に関する連携

通常の学級における学習や生活に関する連携として行っていることを 6 項目から全て選択して回答するよう求めた結果を図 C-4 に示した。「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」が最も多く、次いで「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うける」であった。

「その他」の記述には「校内研修で全職員に教室の紹介をする」、「校内研修会で助言をする」、「校内支援体制の一員として通常の学級を支援する」などが見られた。

(N=1,377)

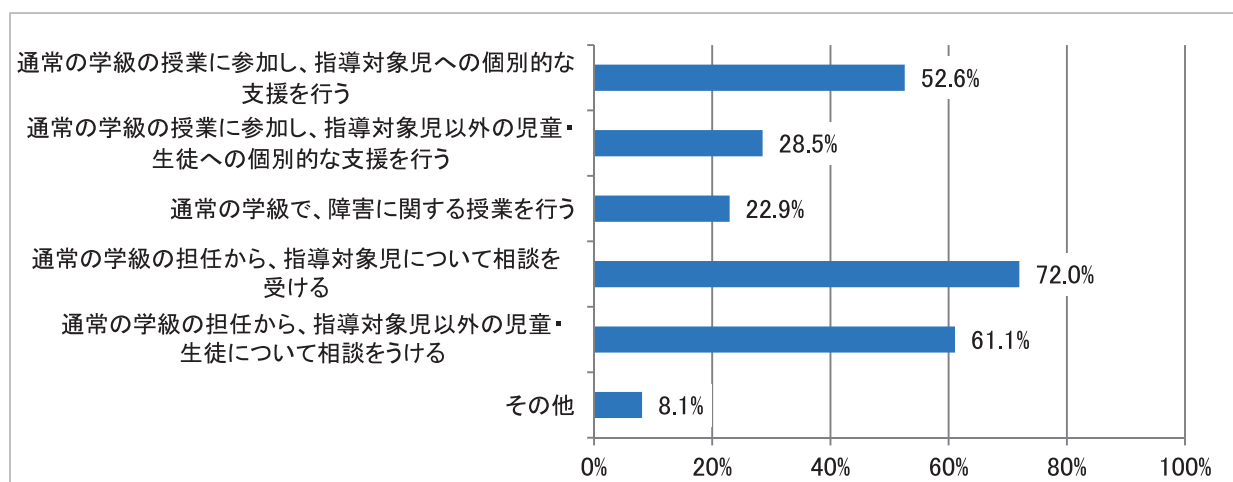


図 C-4 通常の学級における学習や生活に関する連携（全体結果）

結果について設置形態（学級・教室）で比較したものを図 C-5 に示した。「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」、「通常の学級で、障害に関する授業を行う」については、学級の方が教室よりも実施割合が高かった。「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」と「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」については、教室の方が学級よりも実施割合が高かった。学級の担当者は通常の学級に出向いて支援をすることが多く、通級の担当者は通常の学級の担任との相談による支援を行うことが多い実態が考えられた。

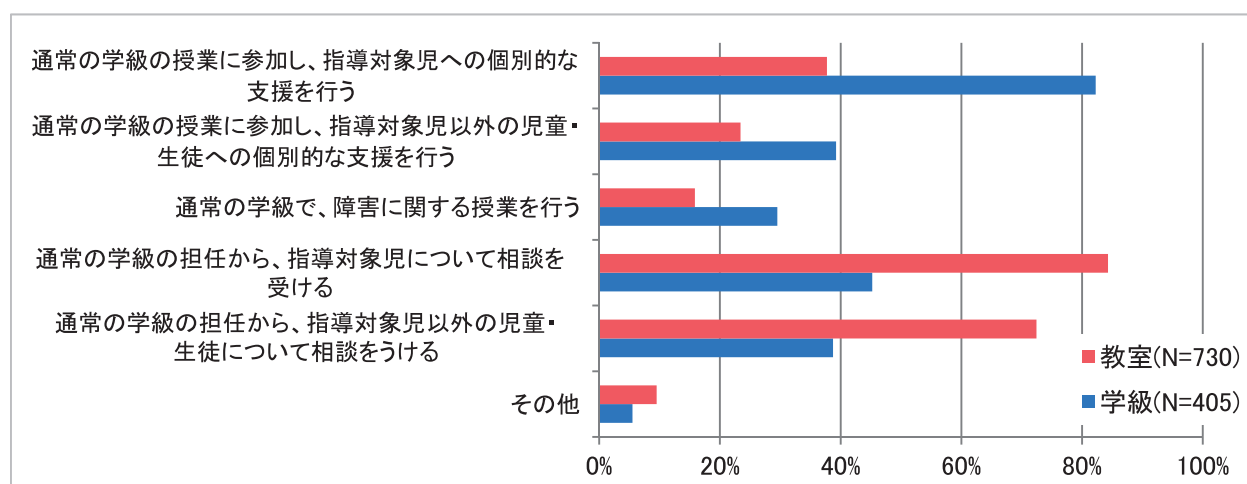


図 C-5 通常の学級における学習や生活に関する連携（指導形態による比較）

3. 設置校内や地域での役割等について

(1) 校内の特別支援教育体制における役割

学級・教室の設置校の特別支援教育体制で指名されている役割について、1. 特別支援教育コーディネーター、2. 校内委員会等の委員、3. 校内就学指導委員会等の委員、4. その他 について複数選択で尋ねた。

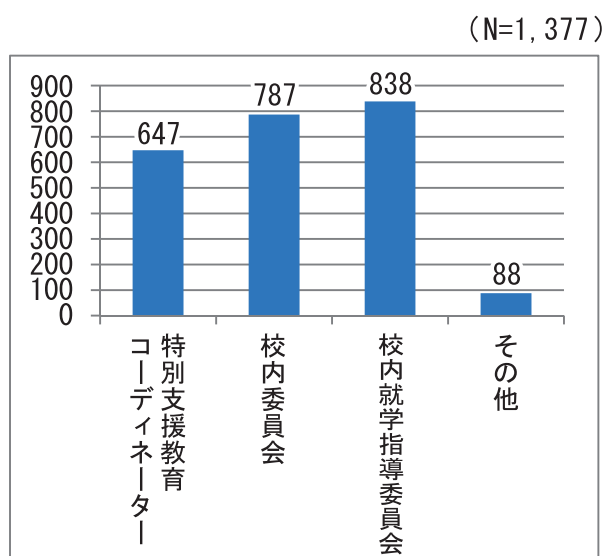


図 C-6 校内の特別支援教育体制で指名されている役割

設置校の特別支援教育体制で学級・教室の担当者が指名されている役割では、校内就学指導委員会の委員を最も多く担っており、次いで校内委員会、特別支援教育コーディネーターであった。これらのいずれかの役割を兼ねている場合も推測される。

その他の記述欄には、教育相談担当、生徒指導部（教育相談）担当、特別支援教育組織の担当者やチーフなどが記述されていた。

(2) 地域の特別支援教育体制での役割

地域の特別支援教育の体制で果たしている役割について、地域特別支援教育コーディネーター、地域の就学指導委員会の委員、地域の専門家（巡回相談チーム）の委員、乳幼児健診の相談員、就学時健診における言語のスクリーニング、その他 について複数選択で尋ねた。

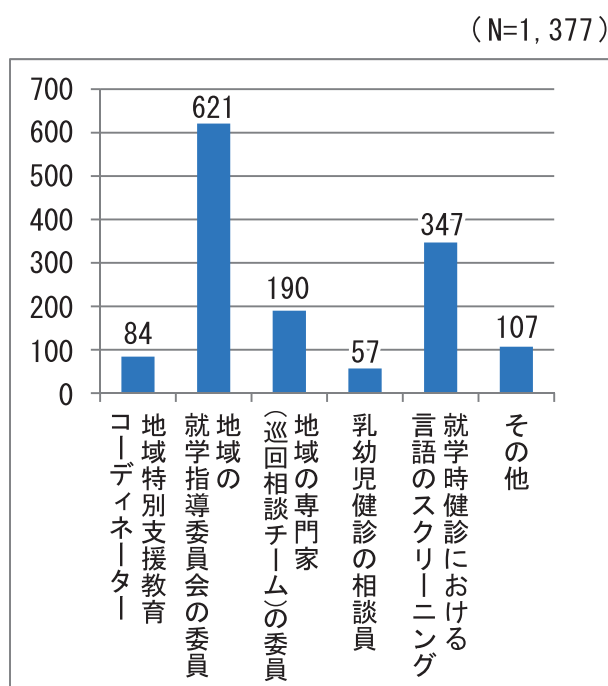


図 C-7 地域の特別支援教育体制で果たしている役割

地域の就学指導委員会の委員は、全体の約半数の学級・教室で担っていた。次いで、就学時健診における言語スクリーニング検査の実施であった。

その他の記述欄には、地域の就学指導委員会の調査員、就学相談員、教育相談員等が記述されていた。

（３）地域他機関との連携について

指導している子どもに対する聴力検査、音場における聴力検査、補聴器の特性検査、補聴器のフィッティング、知能検査・発達検査、構音検査について、どの機関が実施しているかを質問した。

N=1,377

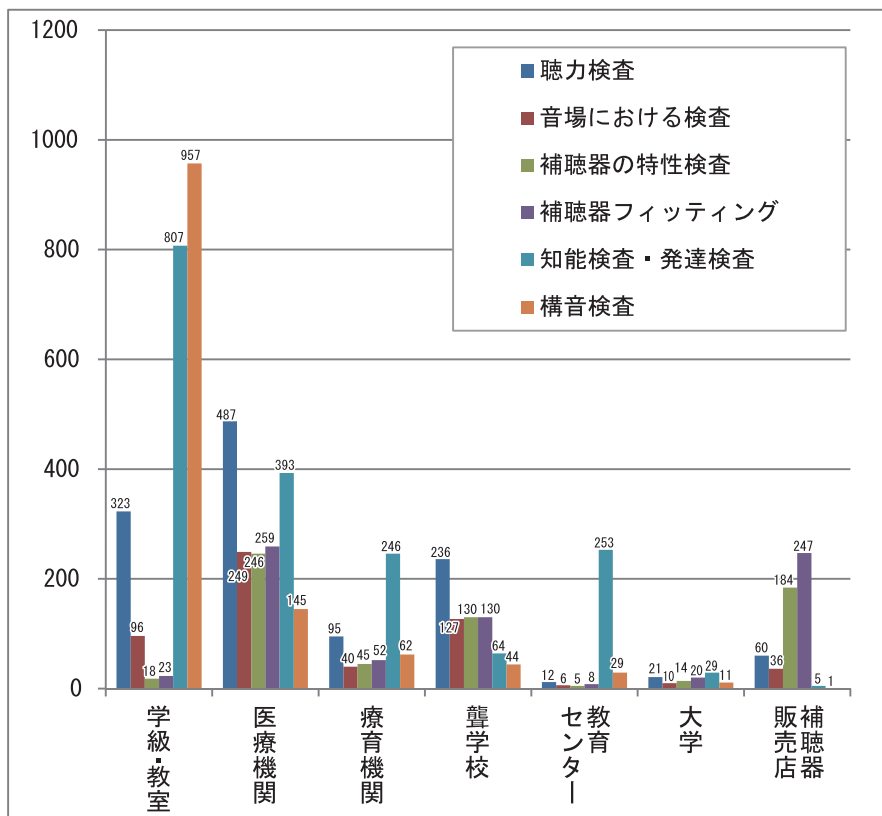


図 C－8 諸検査等の実施機関等

聴力検査は、医療機関とともに、学級・教室、聾学校が多かった。補聴器の特性検査やフィッティングは、医療機関、補聴器販売店で実施するとの回答が多かった。

発達検査・知能検査は、学級・教室で実施している回答が多く、次いで、医療機関、療育機関、教育センターが多かった。構音検査は、学級・教室で実施している回答が多かった。

（４）学校以外の機関（医療機関・福祉機関）との連携についての課題

学校以外の機関（医療機関・福祉機関）との連携についての課題を自由記述で回答を求めた。回答は、347 校からあった。

医療機関との連携に関わる記述が最も多く（85 件）、内容は、次のような事柄であった。

- ・子どもの状態により適切に相談や診察を受けることができる医療機関が十分でない。
- ・医療機関の相談や受診の約束が取りにくい。
- ・費用がかかる。
- ・保護者の了解が得にくい。
- ・医療機関からの情報が得にくい。
- ・医療機関と学級・教室の見立てや見解が食い違うことがある。

その他、連携機関の種別によらず連携の時間を取りにくいこと、個人情報の保護と情報の共有が課題となること、連携に関わる保護者の了解が課題になること、連携のための出張旅費が支出しにくいことなどが課題として記述されていた。

4. 幼児の指導について

(1) 幼児の指導に関する基本資料

回答があった 1,377 の校・園(機関)のうち、幼児を指導している小学校や幼稚園等機関の総数は 247 で、4,813 名が指導を受けていた。これらの幼児の障害別内訳を図 C-9 に示した。これは幼児 1 人について主たる障害 1 つとし、図中の 6 障害に分類したものである。

結果は、「構音障害」と「言語発達の遅れ」がほぼ同数であった。3 番目は「その他」であり「吃音」や「難聴」を上回っていた。平成 18 年度実施の前回調査と比べると「構音障害」と「その他」の割合が増え「言語発達の遅れ」の割合が減少した。

また、247 機関のうち、専任の幼児担当者を配置している機関は 121 あり、3,877 名の幼児が指導を受けていた。また専任の幼児担当者を配置せずに幼児指導を行っている機関は 126 あり、936 名が指導を受けていた(図 C-10)。

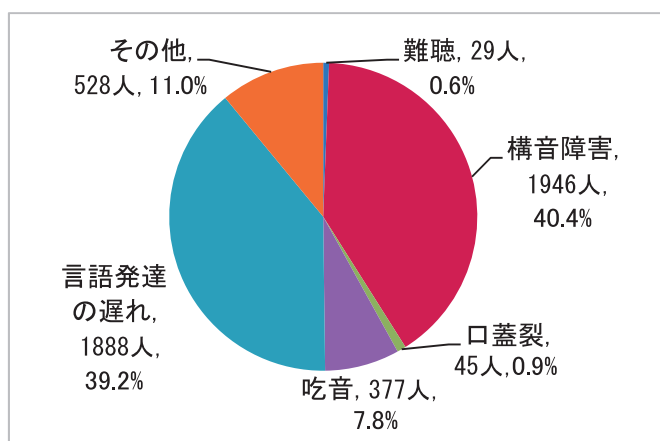


図 C-9 障害別幼児数

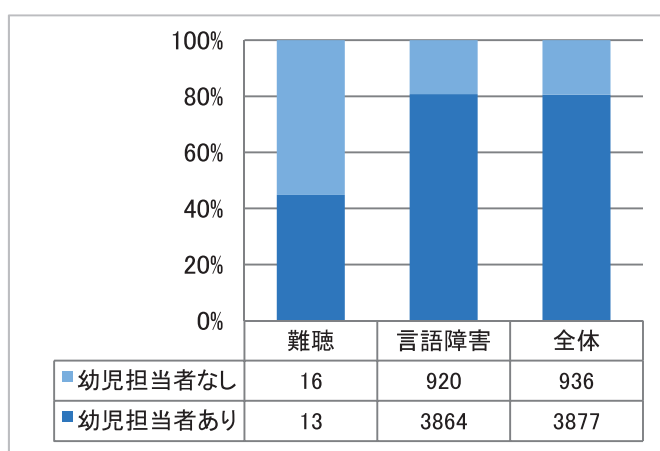


図 C-10 幼児担当者の有無と指導人数

(2) 相談や指導の開始時期について

①開始時期

幼児を指導している 247 機関全体について、相談や指導の開始年齢について回答を求めた結果を図 C-11 に示した。

相談の開始は 3 歳台がもっとも多く、続いて 4 歳台、2 歳台の順であった。指導の開始は 5 歳台が最も多く、続いて 3 歳台、4 歳台であった。少数であるが 0 歳台で指導を開始している教室があった。

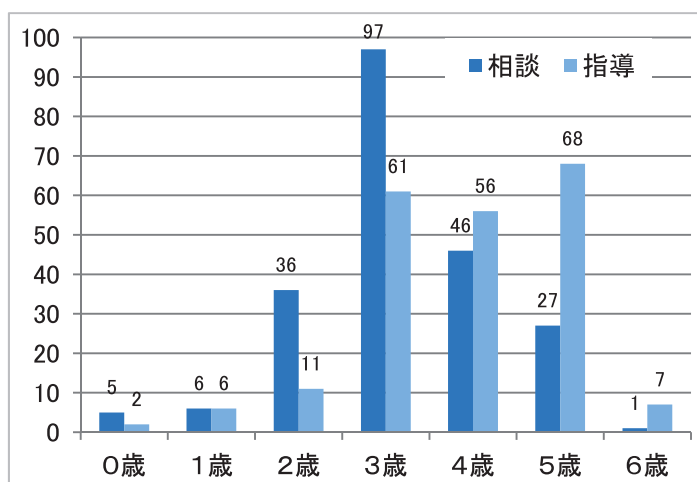


図 C-11 相談や指導の開始年齢 (数字は機関数)

この結果を幼児担当者の有無で比較したところ、相談の開始年齢は「幼児担当者あり」の機関では 3 歳が最も多く、「幼児担当者なし」の機関では 4 歳が最も多かった。また指導の開始年齢は「幼児担当者あり」の機関では 3 歳が最も多く、「幼児担当者なし」の機関で

は 5 歳が最も多かった。

②教室への紹介者

幼児を指導している学級・教室への紹介者について、選択肢による回答を求めた（複数回答可）結果を図 C-12 に示した。回答は「保育所」、「幼稚園」と「保護者から直接」が多く、この傾向は前回調査と同様である。

この結果から、幼児を指導している学級・教室が地域の幼児教育機関や保護者への啓発を行っていることがわかる。

また、少数ではあるが乳幼児健診や医療機関からの紹介もあり、地域における早期からの支援システムの一員として機能している難言学級・教室があると言えよう。

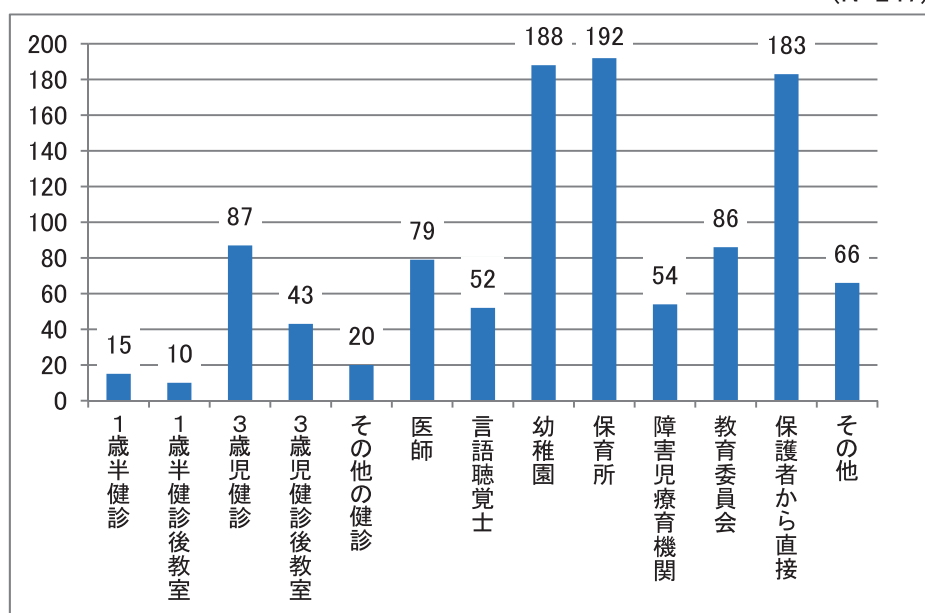


図 C-12 幼児の指導の場への紹介者（数字は機関数、複数回答）

（3）地域の乳幼児健診への協力

次に、地域の乳幼児健診等への協力について選択肢による回答を求めた（複数回答可）結果を表 C-1 に示した。

回答数は多くはないものの、乳幼児健診や健診後の指導に職員を派遣している学級・教室があった。こうした取組によって、乳幼児健診による気づきから難言学級・教室における支援・指導が直接連携し、一貫した支援を行っているものと思われる。

表 C-1 乳幼児健診等への協力（数字は人数）

健診等での役割	回答数
1 歳半健診相談員	12
1 歳半健診事後指導員	6
3 歳児健診相談員	20
3 歳児健診事後指導員	12
その他の健診の相談員	7
その他の健診の事後指導員	5

（4）幼児期の指導の後、小学校への引き継ぎについて

①難言学級・教室への引き継ぎ

幼児担当者を配置する 121 教室について、小学校の難言学級・教室への引き継ぎに関する自由記述を回答内容で整理した。その結果「ケース会議等の実施」が 21、「文書と口頭で伝える」が 19、「口頭で伝える」が 12、「文書で伝える」が 11、「就学指導員会等を経由する」が 6、「特になし」が 7、「その他」が 3 であった。

「特になし」の中には幼児担当者がそのまま持ち上がりで小学生の指導をしている教室が 3 あった。これらの回答に加えて「同じ教室内で幼児担当者と小学校が日常的に情報交

換している」という内容の記述が 20 あった。

②通常の学級への引き継ぎ

幼児期の指導の後、通常の学級への引き継ぎに関する自由記述を回答内容で整理すると「幼児担当者」が 60、「教育委員会等」が 7、「幼稚園・保育所から」が 6、「小学校の担当者から」が 2、「保護者から」が 1、「特になし」が 7 であった。幼児担当者からの引き継ぎの方法としては「口頭で伝える」が 23、「ケース会議等の実施」が 14、「文書と口頭で伝える」が 12、「文書で伝える」が 11 であった。

（５）幼児の指導の場の設置・運営状況

①設置形態

ここでは「幼児担当者あり」の機関、すなわち「幼児ことばの教室」等と呼ばれる機関について検討する。本調査で回答があった「幼児担当者あり」の 121 機関について、設置形態から「幼児単独(27 機関)」と「小学校の教室と併設(94 機関)」に分類し、さらに設置場所と幼児担当者所属によって表 C-2 のように分類した。なおこれらの機関については 27 都道府県から回答があった。

表 C-2 「幼児ことばの教室」等の設置形態と担当者の所属、職種等

形態	設置場所	幼児担当者所属	幼児担当者の職種	設置数	計
幼児単独	幼稚園内	市町村立幼稚園	幼稚園教諭、言語聴覚士等	17	27
		市町村教育委員会	幼稚園教諭、言語聴覚士等	2	
		市町村福祉部局	幼稚園教諭	1	
	教育委員会内等	市町村教育委員会	幼稚園教諭	6	
	福祉施設内	市町村教育委員会	教育委員会職員	1	
小学校の教室と併設	小学校内	市町村教育委員会等	幼稚園教諭、指導員、言語聴覚士等	49	94
		市町村立幼稚園	幼稚園教諭	21	
		市町村福祉部局	幼稚園教諭、保育士、指導員等	10	
		小学校	幼稚園教諭、保育士、小学校教諭等	4	
		親の会	指導員	2	
		その他	保育士、幼稚園教諭等	8	

「幼児単独」の機関の設置場所は「幼稚園内」、「教育委員会内等」、「福祉施設内」が見られた。このうち「幼稚園内」の場合、幼児担当者はその幼稚園の教諭であり、一部言語聴覚士もいた。「教育委員会内等」の場合、幼児担当者は市町村教育委員会所属の職員で幼稚園教諭や指導員等であった。「福祉施設内」の場合、幼児担当者は市町村教育委員会所属の職員で幼稚園教諭であった。

「小学校の教室と併設」の機関の設置場所は全て小学校であったが、幼児担当者所属によって 5 つに分類できた。すなわち、①市町村教育委員会所属の幼稚園教諭・指導員・言語聴覚士等、②市町村立幼稚園所属の幼稚園教諭、③市町村福祉部局所属の幼稚園教諭、指導員等、④小学校所属の幼稚園教諭、保育士、小学校教諭等、⑤親の会所属の幼稚園教

諭、保育士である。これらの幼児担当者は、それぞれの所属先ではなく小学校内で勤務している。

幼稚園内に設置された機関は「〇〇幼稚園ことばの教室」等の名称で、また小学校内に設置された機関の中には「〇〇小学校ことばの教室幼児部」等の名称で呼ばれるものがあるが、これらは「幼児期における通級指導教室」の一つの形態と言えるであろう。

小学校内に併設された機関が多数見られるが、こうした機関では幼児期と学齢期の支援に一貫性を持たせることが容易であると考えられる。

②幼児担当者の所属について

幼児担当者 211 名の所属について自由記述で回答を求めた結果を図 C-13 に示した。回答は以下の 3 群に整理できた。

【教育関係】教育委員会等、幼稚園、小学校

【福祉保健】こども保育課、こども福祉課、健康支援課、健康課等

【その他】 親の会

全体の 9 割弱が教育関係機関の所属であるのは、前回調査と同様である。また、市町村の福祉保健部局所属の職員や親の会所属の職員が教育の機関の「幼児ことばの教室」で勤務する実態が今回の調査でも見られた。

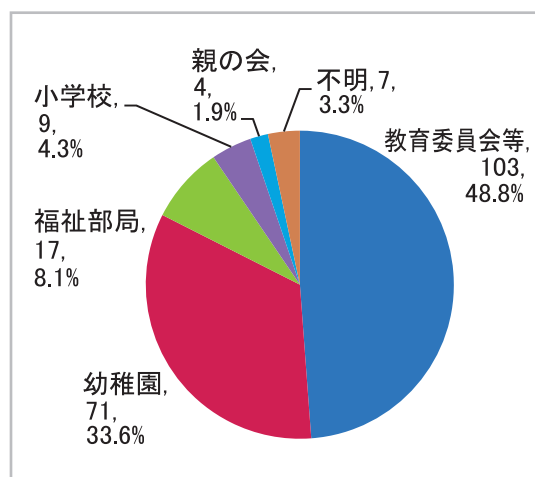


図 C-13 幼児担当者の所属

③幼児担当者の職種

幼児担当者 211 名の職種について選択肢により回答を求めた結果を図 C-14 に示した。「幼稚園教諭」と「その他」がほぼ同数で多かった。続いて「言語聴覚士」、「保育士」の順であった。この傾向は前回調査と同様である。回答数が多かった「その他」の職種について自由記述の回答を以下の 3 種に整理した。

【専門職】指導員、言語教育指導員、臨床発達心理士、言語障害幼児相談指導員等

【教員等】ことばの教室教諭、特別支援学校教諭等

【その他】技術員、主査

これらの他に、職種は不明だが「元幼稚園教諭」、「元施設職員」など、経験や資格に関する回答が見られた。

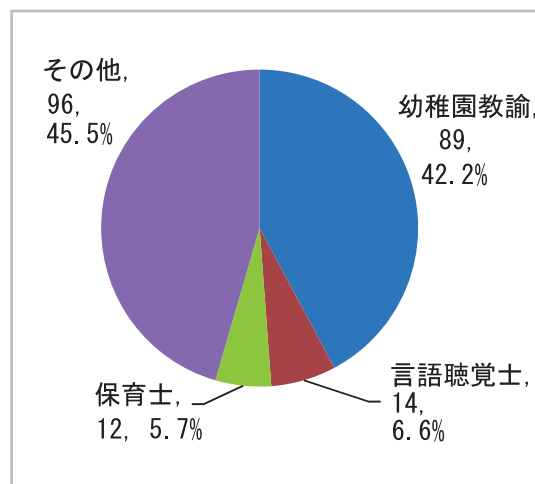


図 C-14 幼児担当者の職種

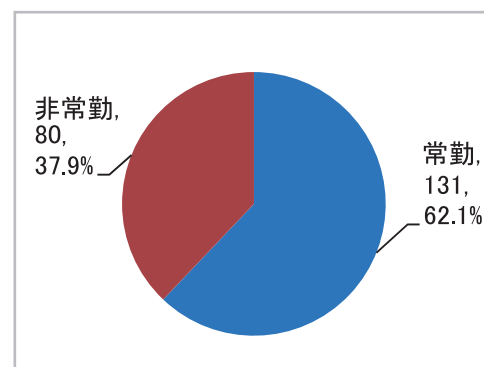


図 C-15 幼児担当者の勤務形態

④幼児担当者の勤務形態

勤務形態について選択肢により回答を求めた結果を図 C-15 に示した。全体の 3 分の 2 が「常勤」であったが、前回調査と比べると「非常勤」の割合が増加した。

（６）幼児の教育相談や指導をする利点や課題について

自由記述の回答内容を整理すると以下のようであった。

①利 点

<子どもへの支援における利点> (135 件)

回答内容としてもっとも多かったのが「早期から支援が開始できること」であった。このうち「障害を改善すること」を記した回答と改善を明記しないで「早期から支援が開始できること」を記した回答とはほぼ同数であった。

「障害を改善すること」を記した回答には、以下のように就学前に改善できることを利点として挙げた回答が多かった。

- ・就学前に早期発見、早期指導がみとめられ、入学前に改善されることが多い。
- ・発音等の問題点が早期(入学前)に改善され学校生活への心配が軽減される場合が多い。

一方、改善を明記しないで「早期から支援が開始できること」を記した回答には、以下のように障害による困難さは改善されないかもしれないが、早期から子どもを支援することの重要性を述べた回答が多かった。

- ・早期に支援をすることで自己肯定感を下げず 2 次的障害をさけることができる。
- ・早期発見、早期療育をすることで子どもが生活しやすくなる。
- ・保護者と共に子どもの状態を探りながら、少しでも安心できる環境を早期に整えていくことができる。
- ・今を認め親子ともに育つ心理的な支えの場所（一人）であれば良いと思っている。

また、少数意見であるが「早期からその子に対する支援をどうするか、関係者が考えていけること」のように、子どもの困難さの改善という視点だけではなく、担当者が課題意識を持って子どもとかかわることができる点を利点とする回答も見られた。

<保護者とのかかわりにおける利点> (81 件)

保護者とのかかわりに関する記述は、回答内容から「保護者支援」と「保護者との協働」の 2 つに整理ができた。保護者支援については以下のような回答があった。

- ・子育てに悩んでいる保護者に対しての子育て支援の一環にもなる。
- ・保護者の願いによりそった指導ができること。

一方、保護者との協働については、以下に示すように、保護者を支援の対象としてばかり見るのではなく、ともに子どものことを考える相手とする回答があった。

- ・保護者と子どもの成長を見守ることができる。
- ・早めに苦手な部分を保護者と一緒に考え就学に向える。

<就学時の引き継ぎのしやすさ> (46 件)

就学時の引き継ぎが円滑にできることを回答例として以下のような記述が見られた。

- ・就学前から関わることができ、就学時にスムーズな引継ぎができる。
- ・小学校の担当者に子どもの様子や保護者の思いを伝えることができ、早く小学校での

支援を考えてもらうことができる・

＜その他＞

「幼稚園内にある教室なので幼稚園に行くという気楽さが保護者の教育相談通級への気持ちを楽しにする」など幼児ことばの教室の「敷居の低さ」を記述した回答があった。また、「発達についての視点に大きな示唆をもらえる」など担当者の専門性の向上につながるとする回答や「次年度以降の通級対象児の数を把握できる」など学級・教室にとっての利点を回答したものがあった。

②課 題

＜保護者とのかかわり＞（30 件）

保護者とのかかわりに関する回答がもっとも多かった。「親のうけとめ方が様々である。ことばの遅れ(主として構音)をすぐ認めて喜んで通級する場合と「そのうちに直るだろうから」と延ばして入学近くになってあわてる場合」、「数回来たら改善すると思っている」など指導の必要性や効果について保護者に理解してもらうことが課題であるという回答や「保護者が就労の為、通級させるのにできない子どもに当教室では送迎のサービスが無いので指導が中断してしまう」など保護者の負担を挙げる回答、「就学までに治したいという保護者の気持ちが強いと子どもの自尊心を損なうことがある」など親子関係への配慮の必要性を回答したものがみられた。

＜幼児の指導の難しさ＞（26 件）

「子どもによるが幼いので持続性がない。ひらがなの読みが習得できていないと構音指導に難しさを感じる」など子どもの発達段階による指導の難しさを述べた回答や「待つべきか、積極的な指導を行うべきなのか、個人差や成長が著しい時期なので、判断がむずかしいケースがある」、「小学校の通級教室の教員が指導に当たるため、幼児にどのように対応してよいか迷うことがある」など、指導の必要性や指導内容についての迷いが記述された回答が見られた。

＜対象児の増加＞（17 件）

「年々支援の必要な幼児と保護者が増加していること」、「時間がとれず放課後の指導となることが多い。(小学校の通級教室で指導しているため)」など、対象児が増加していることが回答された。中には「指導や相談を必要とする人数に対して、担当者の数、指導時間が充分でないため、待機して頂いている方がいること」、「園の方から 2 名の申し込みがあっても、現状では 1 名受け入れるのが精一杯」など希望者を全員指導することができない状況が起きているという回答も見られた。

＜対象児の多様化＞（8 件）

「構音指導対象の子どもでも単一障害ではないことが増えている」、「子どものもつ問題を統括できる療育センターのような役割をもつ機関がないので言語以外の問題をもつ子ども、保護者に対する対応がどうしたらよいかはつきりしない」など、子どものニーズの多様化や、「学齢と違い特別支援学級に入級するタイプの子どものも通級しているので、就学前と就学後の内容の違いが誤解されやすい」など障害の程度の多様化に関する回答が見られた。

＜その他＞

「早期相談、指導が望まれる幼児に対して指導員体制が不十分のため（指導員の不足）年長児のみを対象とせざるを得ないこと」など、人員配置や指導時間の不足について回答したもの、「幼児向けの教材玩具が少ない プレイルーム等がない」など、教室環境について回答したもの、「授業時数にカウントされず、あくまでも放課後のサービスとして行っている」ので、多忙化の一因となっている」など多忙感を回答したものなどが見られた。

5. 小学校における中学生以上の指導や中学校における高校生以上の指導について

（１）中学生以上（中学校においては高校生以上）の対象児・者の受け入れの手続き

小学校で中学生以上を指導している場合や中学校で高校生以上を指導している場合において、対象児・者をどのような手続きで受け入れているか、自由記述で回答を求めた。

148校が回答していたが、そのうち、「対象者がいない」、「受け入れている」、「やっていない」、「基本的に小学生まで」、「中学生対象の教室を紹介している」等、中学生以上(中学校においては高校生以上)の対応をしていない旨の記述をしていた学校が45校、中学校において「小学校の担任から引き継ぐ」、「小学校の様子を参観する」等、設問の趣旨に合致しない記述をしていた学校が5校あった。それ以外の98校（うち、中学校9校）の回答は、受け入れの手続きが記述されているものと、手続きの記述はなく受入の形態のみが記述されているものとがあった。回答は以下の種類に整理することができた。

＜中学生以上も正規の指導対象となっている＞

- ・小学生と同様、指導対象としており、手続きも同じ。
- ・義務教育までを対象としている。
- ・中学生も対象としており、中学校教諭免許保持者が担当している。
- ・担当者を中学校に兼務発令し、正規の対象として受け入れている。

＜小学校からの継続の場合は指導可能となっている＞

- ・小学校からの継続指導ができる。
- ・アフターケア申込書、相談継続申込書等を提出する。
- ・保護者からの依頼で、教育相談として行う。

＜教育委員会等の判断によって指導している＞

- ・教育委員会に保護者が申し込み、許可された場合、指導を行う。
- ・教育委員会が窓口となっており指導が決定されれば教室で指導を行う。
- ・在籍校から教育委員会へ申し込み、教育相談、就学指導後、通級する。
- ・適正就学委員会を経て受け入れる。

＜校長の判断によって指導している＞

- ・校長と相談の上、受け入れる。
- ・在籍校と設置校の校長間の了解の上、受け入れる。

＜手続きの記述はなく実施形態のみの記述＞

- ・サービスとして行っている。
- ・教育相談として対応している。
- ・時間外に相談に応じている。
- ・不定期に相談として対応している。

98校のうち、回答の記述から、正規の対象児・者としてではなく、いわゆる「相談」、「サービス」として対応していることが明らかな学校が60校あり、中学生以上（中学校においては高校生以上）を受け入れている場合の多くは、こうした「相談」、「サービス」による対応となっている。

また、設問に用いられている「指導」の意味を、正規の対象児・者への対応と捉え、それ以外を「相談」として捉えた場合、「相談」、「サービス」の形で中学生以上（中学校においては高校生以上）を受け入れていても回答していない場合も考えられ、実際には「相談」、「サービス」として対応している学校はもう少し多い可能性もある。

（２）中学生以上（中学校においては高校生以上）の対象児・者の指導方法や内容についての課題

中学生以上（中学校においては高校生以上）の対象児・者の指導方法や内容についての課題を自由記述で回答を求めた。回答があったのは84校であった。指導内容や方法にとどまらず、指導時間の確保、中学校の教室設置の必要性等、中学生以上（中学校においては高校生以上）の指導をめぐる諸課題についての記述が多くみられた。回答は以下のように整理することができた。

＜指導内容＞

- ・発達段階に応じた指導。
- ・生徒の心理面での理解と支援が難しい。
- ・二次障害への対応が難しい。
- ・思春期であり、通級することへの抵抗感がある生徒への指導のありかた。
- ・友人との良好なコミュニケーションがとれるためにどう指導するのがよいか。
- ・生徒自身の障害理解、自己認識。

＜指導時間の確保＞

- ・他の指導もあり、指導時間の確保が難しい。
- ・部活や行事で、指導可能な時間が限られる。
- ・指導時間が夕方以降になる。

＜連携＞

- ・在籍学級の担任との連携が難しい。
- ・教科担任制のため、在籍校での配慮や理解が行き届かない。
- ・保護者と連携をとる上で時間設定が困難。

＜その他＞

- ・希望があっても受け入れられる数に限界がある。
- ・サービスなので担当者に負担感がある。
- ・中学校の通級教室の設置が少ない。

6. 保護者との連携について

（１）保護者とのかかわりについての課題

保護者とのかかわりについての課題を自由記述により回答を求めた。回答があったのは 656校であった。子どものへ指導・支援に関連し、子どもの様子を伝えたり、家庭での様子を聞いたり、話し合ったり、助言したりと、保護者とかかわる中で感じる課題、困難さが回答されていたが、そもそも保護者とかかわる時間を確保することの困難さについても多く記述されていた。回答は大きく以下の種類に整理できた。

<保護者との関係、保護者との連絡・連携と時間の確保>

- ・信頼関係をいかに築いていくか。
- ・情報の共有、連携。
- ・保護者への対応が、指導時間の枠の中ではとれないこと。
- ・特に自校通級の場合、保護者と会う時間がない。
- ・保護者と十分に話す時間がとれない。
- ・仕事を持つ保護者が多く落ち着いて話す時間がない。
- ・父親と話す機会がない。
- ・連絡がつかない場合がある。
- ・連絡帳を見ていない。返ってこない場合がある。
- ・連絡帳の記述がこちらからの一方通行で、保護者の記述がない。
- ・欠席の多い子どもの保護者との連携。

<家庭環境・保護者の課題>

- ・子どもに手をかけてほしいが、協力が得られない家庭がある。
- ・朝食、入浴等、生活習慣ができていない、養育力の低い保護者にどう支援するか。
- ・家庭で十分取り組んでももらえない。
- ・担当者に任せきりの保護者とどう共に歩むか。
- ・家庭の事情には踏み込めないが、どこまで支えられるか。
- ・精神的な問題、障害など、保護者自身が課題を抱えているときのかかわり方。
- ・外国籍の保護者など日本語が伝わりにくい保護者への対応。
- ・社会性の低い保護者にどうつきあっていくか。

<子どもの実態把握・子どもの理解>

- ・子どもの実態と保護者の見方のズレをどう伝えて理解してもらうか。
- ・子どもに対する共通理解。
- ・保護者の障害の受け止め、障害の理解。
- ・保護者に子どもの実態、障害をどう上手に伝えるか。
- ・必ず治ると思っている保護者への対応。
- ・子どもに過度な要求をする保護者への対応。
- ・両親間での子どものとらえ、見方のズレ。
- ・就学に対する意見が異なる場合の対応。

<保護者の思いの理解や受け止め>

- ・親の気持ちを受け止めること。
- ・精神的なフォロー。不安への対応。
- ・指導効果の即効性を求める保護者が多く、どう理解してもらうか。

＜保護者の理解＞

- ・言語障害教育への理解を深めてもらうこと。
- ・通級することへの抵抗感がある保護者への対応。
- ・通級の役割をいかに伝えていくか。
- ・特別支援への偏見が根強い。
- ・無理な要求をされる保護者への対応。
- ・医療機関にかかることに否定的な保護者にどう理解してもらうか。
- ・検査を受けることに理解が得られにくい。

＜保護者同士の課題＞

- ・保護者によって行事の参加や、教室への協力の温度差がある。
- ・保護者同士の交流が進むとよいが、難しい。

＜親の会・行事＞

- ・親の会や行事に協力が得られない。
- ・保護者会や行事への出席率が低い。
- ・役員のなり手が少ない。
- ・活動に参加する保護者が限られている。

＜その他＞

- ・担当者の能力を問われる。他機関の先生と比較される。
- ・担当者によって保護者に対する支援の手厚さに差が出る。
- ・担当者が若い場合、子育ての悩みを十分受け止め切れない。
- ・保護者に対して話すときに使うことばに気を遣う。
- ・専門性を持っている保護者への対応。
- ・遠方の保護者には通級する負担が大きい。
- ・プライバシーへの配慮。
- ・保護者によって教室に対する要望が異なり、対応に苦慮する。

（２）子どもの障害に対する保護者の理解に関する課題や支援の具体例

子どもの障害に対する保護者の理解に関して、課題や支援の具体例を自由記述で回答を求めた。回答があったのは673校であった。課題としては、保護者の子ども理解に関する状況、保護者への情報の伝え方や対応の仕方、支援の具体例については、保護者に情報・知識を伝える場や手段、伝え方の工夫に関する記述が多くあった。回答は、課題、支援の具体例、それぞれ大きく以下の種類に整理できた。

①課題

＜保護者の状況＞

- ・子どもの状況が正しく把握できない。
- ・子どもの実態、障害が受け入れられない。
- ・保護者の要求水準が高過ぎる。
- ・叶いにくい願いを強く持っている。
- ・母親だけが頑張りすぎている、孤軍奮闘している。

＜保護者への対応＞

- ・保護者の心情を考えた対応の仕方。

- ・医療へどうつなげるか。拒まれることが多い。
- ・検査結果の伝え方。
- ・子どもの実態の認識にズレがある場合の伝え方。

<周囲の理解>

- ・世間体。
- ・周囲の偏見。

<その他>

- ・保護者との時間がとれない。
- ・保護者が学ぶ機会がない。

②支援の具体例

<学習会等の企画・開催>

- ・教室で学習会を開催する。
- ・教育相談会を開催する。
- ・卒業生の話聞く会を開催する。
- ・専門家等による講演会を開催する。
- ・保護者同士の茶話会、懇談会等を設けている。

<情報提供の手段や工夫>

- ・連絡帳を利用して情報提供する、知らせる。
- ・教室だよりなどで啓発している。
- ・パンフレットなどを作成し配布している。
- ・本や資料を閲覧できるよう、待合室においたり、貸し出したりしている。
- ・本や、研修会、キャンプ等の案内をしている。

<保護者への伝え方>

- ・個別指導プログラムを作成し、目標や評価を明確に提示する。
- ・支援の手立て等、具体的な事項を伝える。
- ・頑張っている様子や、得意なところを伝える。
- ・困っていることを一緒に考える。
- ・時間をとって個人面談を行う。
- ・質問紙を利用して説明する。
- ・できるだけわかりやすく説明する。
- ・VTR映像等を用いて説明するとわかりやすい。
- ・自分の受けた研修の内容を伝えたと理解が得やすい。
- ・保護者の障害受容の段階に応じた情報提供を心がけている。
- ・保護者に指導の参観を呼びかけ、見てもらう。
- ・子どもとのかかわりを見てもらい、丁寧に話し合いを続ける。
- ・複数の教員で話すようにしている。
- ・心理士、ST等の専門家に話してもらう。
- ・特別支援教育コーディネーターに協力してもらう。
- ・聾学校の先生と連携し話してもらう。
- ・学級担任に話をしてもらう。
- ・親の会の役員の人に話してもらう。

＜その他＞

- ・アンケートを実施し、保護者のニーズや思いを把握している。

（３）学級・教室で保護者と連携しながら実施している活動

学級・教室で保護者と連携しながら実施している活動について、自由記述で回答を求めた。回答があったのは585校であった。回答は大きく以下の種類に整理できた。

＜日常の指導に関すること＞

- ・家庭での宿題、取組（口の運動、ことばの練習、音読、運動、等々）。
- ・個別指導計画の作成。
- ・連絡帳のやりとり。
- ・家庭訪問。
- ・保護者、通級担当者、通常の学級担任による三者懇談。
- ・授業参観。
- ・教科書に読み仮名をふる。
- ・グループ指導への協力。
- ・進学先の説明会、見学会への参加。

＜教室行事・活動への参加・協力＞

- ・他の教室との交流行事。
- ・修了式、お別れ会。
- ・プレゼント作り。
- ・バザー及びバザー用品作り。
- ・教室文集作り。
- ・作品展及び作品作り。
- ・教室だよりの発行。
- ・学習発表会での保護者の出し物。

＜主に保護者対象の行事＞

- ・保護者会の参加、運営。
- ・保護者説明会。
- ・学習会・研修会・講演会。
- ・懇談会・茶話会。

＜親子対象の行事＞

- ・クリスマス会等のお楽しみ会。
- ・野外活動等（遠足、キャンプ、ボウリング、りんご狩り、バーベキュー、等々）。
- ・調理活動。
- ・親子研修会。
- ・体験学習。

＜その他＞

- ・地域の行事への参加。
- ・保護者の手記の作成。
- ・教育委員会への要望。
- ・手話指導。

- ・情報保障（朝、休み時間など）。
- ・椅子等へのテニスボールつけ。

（４）親の会活動について

①親の会の組織について

親の会の組織について、以下の選択肢の中から回答を求めた。

- １．この学級・教室の対象児を中心とした親の会がある
- ２．他校の学級・教室と合同の親の会がある
- ３．上記の１．２の両方にあてはまる
- ４．現在、学級・教室としては親の会活動には関与していない

結果は表C－３の通りであった。

表C－３ 親の会の組織について

	回答数	割合
１．学級・教室の親の会がある	226	16.4%
２．他校と合同の親の会がある	235	17.1%
３．上記の両方にあてはまる	144	10.5%
４．親の会活動に関与していない	593	43.1%
無回答	179	13.0%

その学級・教室の会か、他校の学級・教室と合同の会か、あるいはその両方があるか、いずれにしても、親の会が組織されている学級・教室は全体の44%（選択肢１～３の合計）であり、半数近い学級・教室が親の会を組織している。前回調査（平成18年度）の49.8%より若干低くなり、その分、親の会活動に関与していない学級・教室の割合が高くなった（前回調査：36.8%）。無回答の割合は前回とほぼ同じであった。

前々回調査（平成13年度）においては、いずれかの形で親の会が組織されている学級・教室は51.4%、親の会活動に関与していない学級・教室は32.1%であり、親の会活動に関与していない学級・教室の占める割合が調査の度に上昇している。

②親の会の運営について

親の会の運営について、以下の選択肢の中から回答を求めた。

- ５．保護者が主に活動を計画・運営し、教師は補助的な役割を果たしている
- ６．教師が主に活動を計画・運営し、保護者はこれに参加している
- ７．活動内容によって、上記の５．６の両方がある
- ８．その他

この項目では、全体の約56%にあたる766校が無回答であった。無回答を除いた611校についての結果は、表C－４の通りであった。

保護者が中心になって活動している会、教師が中心になっている会、両者が共同している会が約３割ずつあった。この傾向は前回調査（平成18年度）と比べて大きな変化はない

が、教師が中心になっている会の占める割合が若干高まり、保護者が中心になって活動している会と、両者が共同している会の占める割合が若干低くなった。前々回調査（平成13年度）では、保護者が中心になって活動している会の占める割合が最も高かった（47.8%）。このことから、親の会の運営は、保護者が中心となって活動している会が減少し、教師が中心になって活動している会が増えてきている傾向がうかがえる。

表C-4 親の会の運営について

	回答数	割合
5. 保護者が中心	178	29.1%
6. 教師が中心	213	34.9%
7. 上記の両方	175	28.6%
8. その他	45	7.3%

また、その他の記述欄には、「教師は関わっていない」、「保護者が独自で行っている」、「親の会のスーパーバイザーが中心になっている」、「親の会はあるがほとんど活動していない」等の記述があった。

③親の会の運営等についての課題

親の会の運営等の課題について、自由記述で回答を求めた。回答があったのは367校であった。役員のなり手不足、世代交代の難しさ、親の会に対する保護者の関心・意識、参加者の固定化、負担感等が多く記述されていた。回答は以下の種類に整理できた。前回調査（平成18年度）の結果に照らし、新たな傾向は見られなかった。

<保護者、会員の課題>

- ・役員の高齢化、OBが中心になっている。
- ・役員の世代交代が難しい。
- ・役員のなり手不足。
- ・リーダーシップをとる人がいない。
- ・会員の減少。
- ・入会しない保護者の増加。
- ・親の会に対する意識や必要の度合いに差がある。
- ・親の会の意義を保護者に理解してもらえない。
- ・短期間で指導が修了する子どもの保護者にとって親の会の意義が見つかりにくい。
- ・保護者の関心のなさ、主体性のなさ。
- ・保護者の価値観の多様化。
- ・保護者同士の関係が希薄。

<活動に関する課題>

- ・参加者の固定化。
- ・研修会、行事への参加者が少ない。
- ・集まる時間が確保できない。
- ・活動のマンネリ化。
- ・子どもの障害や実態が多様で、懇談、話し合いが持ちにくい。

- ・保護者が中心、主体になって運営するのが難しい。
- ・企画運営する側と、参加するだけの側（お客様意識になる側）に分かれてしまう。

＜教師、保護者の負担感＞

- ・休日や夜の活動が負担。
- ・教師が頑張らざるを得ない。教師の負担が大きい。
- ・教師の休みの確保が難しい。
- ・一人担当の教師にとって負担が大きい。
- ・事務局校の教師や保護者の負担が大きい（県親の会等）。
- ・一部の保護者に負担がかかる。

＜その他＞

- ・予算が厳しい。
- ・会費の負担が大きい。
- ・安全面での責任。
- ・役員が一年交替のため、慣れたら変わってしまう。
- ・運動体としての役割と、保護者のための会としての役割とのバランス。
- ・学校、管理職との調整。
- ・管理職の親の会への理解。

D. 勤務・研修等について

1. 勤務について

勤務時間や勤務内容に関して課題を尋ねたこの項目への回答は、629 件あった。その中で、最も多かったのは勤務時間に関するものであり、256 件の記述があった。特に他校から通級してくる子どもの指導時間帯は、放課後にずれ込むあるいは集中することが多く、時間割が組みにくかったり、記録等をとる時間がもちにくかったりし、結果的に通常の勤務時間を超えて指導したりすることが日常的になっているようである。午後の時間帯に指導が偏る傾向は、授業時数の増加等により、さらに強まっているようである。「放課後にも通級指導があるため、職員会議や校内研修への参加がむずかしく、担任との連携をとろうとしても勤務時間の前や後にとらざるを得ないことが多く、他の職員との時間調整がむずかしい」と記述されているように、このような傾向は結果として、通級指導の担当者が校内の会議や研修に参加したり、校務分掌を行ったり、学級担任との情報交換をしたりすることを困難にしている状況がみられる。

このように勤務体制が一般の教員とは異なることにより、校内の情報が得られず、他の教員との交流や情報交換ができずストレスを感じている内容も述べられていた。また、「通級の指導が入ってないところへ校内支援での個別指導を求められるので、教材研究の時間が全く取れない」と記述されているように、周囲の教職員の理解を求める記述もあった。対象児の障害や学習内容が多岐にわたるために、教材の準備や指導記録のまとめ等に多くの時間を費やしたり、研修する必要性があったりするにもかかわらず、勤務時間内だけでは必要な時間が確保できない悩みも述べられていた。

特別支援教育体制の推進の中で、難聴・言語障害学級や通級指導教室の担当者が、校内の特別支援教育コーディネーターを担当したり、外部の機関等や団体と連携するための様々な委員を兼務したりする記述が次のようにあった。「本業の言語指導だけでなく校内分掌としてのコーディネーターや就学指導担当の仕事、通常の学級への支援」、「幼児の教育相談は放課後（勤務時間外）になることが多い。市の就学指導委員会の専門調査員も兼ねており検査や教育相談で出張が多い」等、幅広く多くの業務を行っている状況が記述されていた。

これらの内容は、過去 2 回の調査結果の回答とほぼ同様であり、難聴・言語障害学級や通級指導教室の担当者の勤務の状況に大きな変化はみられないものと考えられる。

2. 研修について

(1) 経験年数や研修経験について

本項目には 2,420 名の教員に関する記述が寄せられた。経験年数で、最も長い教員は 42 年であった。経験年数別に整理すると、表 D-1 に示すとおりである。経験年数が 3 年以下の教員が最も多く、次いで 4 年～6 年の経験者であった。また、この結果の経年変化を図 D-1 に示した。

表 D-1 経験年数別教員数

年数	3 年以下	4 年～6 年	7 年～9 年	10 年～14 年	15 年～19 年	20 年以上
人数	1046	445	258	290	195	186

今回の結果では、担当者の約 4 割が経験年数 3 年以内のもので占められており、これまでの結果とほぼ同じ傾向であった。20 年以上の経験を持つ担当者は、若干増加傾向にある。

研修経験については、担当者の難聴・言語障害教育に関する研修を受けた時期（初めて担当する際・担当期間中）と難聴・言語障

害教育以外の特別支援教育に関する研修に関して、研修経験の有無で回答を求めた。

初めて難聴・言語障害教育を担当する時点での研修については、1,115 名（46.1%）が難聴・言語障害教育に関する研修経験ありと回答し、1,216 名（50.2%）が研修経験無しという回答であった。難聴・言語障害教育担当期間中に担当当初とは別に研修を受講したかについては、1,871 名（77.3%）が研修経験ありと回答し、478 名（19.8%）が研修経験無しという回答であった。また、難聴・言語障害教育以外の特別支援教育に関する研修については 1,692 名（69.9%）が研修経験ありと回答し、637 名（26.3%）が研修経験無しという回答であった。

難聴・言語障害教育関係の研修を担当当初も担当期間中も受けていないと回答したものが 381 名（15.7%）、難聴・言語教育以外の研修も受けていないと回答したものが 238 名（9.8%）であった。

これらの結果のうち、「担当時研修」、「担当期間中研修」、「研修無し（難言関係）」を経年で比較すると図 D-2 のようになる。難聴・言語障害教育の研修を受けていないものは 15.7%で、平成 18 年度の調査結果（17%）を下回り、研修経験のない担当者の数は年々減少傾向にある。

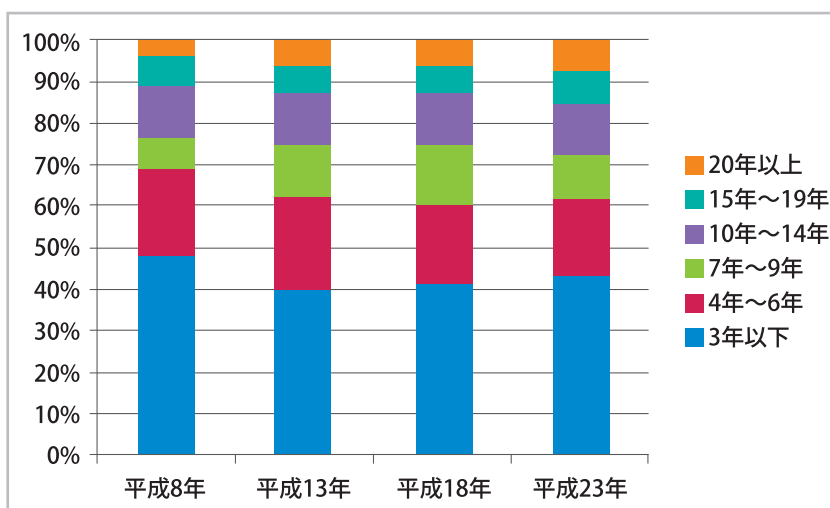


図 D-1 担当者の経験年数（経年変化）

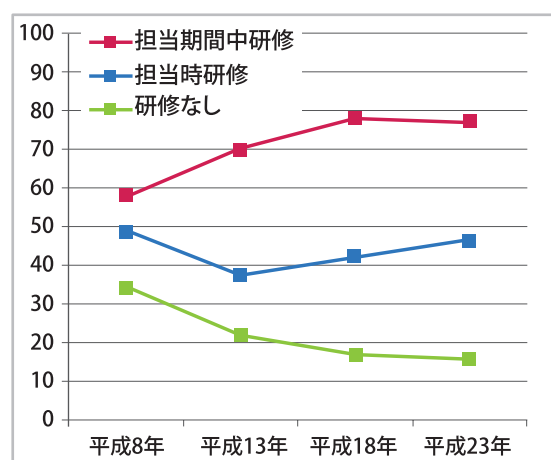


図 D-2 担当者の研修経験（経年変化）

（2）難聴・言語障害教育に関する研修の内容について

難聴・言語障害教育に関する研修の内容について、自由記述で回答を求めたところ、1,005 件の記述があった。回答は、大きく分けて二つの事柄が記述されていた。一つは研修の内容そのものを記述するものであり、もう一つは研修の実施主体や場について記述するものであった。

①研修の内容について

記述が多かったものは障害特性に対応した指導・支援に関する研修についてである。指導法に関してはその内容は多岐にわたるが、言語障害教育担当者の記述の中では、構音の指導に関すること（275 件）、吃音の指導に関すること（184 件）が多かった。聴覚障害教

育担当者の記述では、難聴のある子どもの指導（207 件）、発音指導（48 件）、言語指導（47 件）、人工内耳に関することや装用児の指導（16 件）であった。

次に多く記述された内容は、検査法（110 件）に関する研修である。その中で多くみられたものとしては、言語障害教育担当者は、構音検査（25 件）、WISC 知能検査（24 件）、発達検査（21 件）等であり、聴覚障害担当者は、補聴器に関すること（46 件）、聴力測定（14 件）等であった。さらに、事例研究（105 件）や授業研究（96 件）等が行われていた。

②研修の実施主体や場について

研修の実施主体や場については、県レベル（教育センター等）の公的な研修が最も多く（304 件）記述されていた。ついで全国レベルの公的機関での研修（国立特別支援教育総合研究所・教育系の大学）の記述（39 件）が多かった。

このほか全国的な規模の研究会等が中心となって開催する講習会への参加も多く記述され、その代表的なものは全国公立学校難聴・言語障害教育連絡協議会が主催する「はじめのいっば」（47 件）と日本言語障害児教育研究会（日言研）（34 件）が主催する講習会であった。

また難聴言語障害教育担当者が自主的に組織する県レベルの研究会が活発に活動し、自主的な研修会を開催している例がみられたが、活発に活動している地域が偏っている傾向がみられた。活動している組織では、県の中をブロックごとに分けた組織や活動が機能していて、そこで学習会や事例検討会を積極的に行っている例もみられた。聴覚障害に関しては、聾学校での研修（オージオメータ、補聴器、疑似体験、授業研究、発音指導、事例検討等）が記述されていた。

E. 自由記述

難聴・言語障害教育の現在・将来について感じていることや意見の記述を求めた。593 の記述があった。これらの記述を整理するにあたり、まず設置・障害種別に分類し、その内容を整理した。難聴 97 校（学級 81、通級 16）、言語障害特別支援学級 57 校、言語障害通級指導教室 371 校、難聴・言語併置 68 校の記述があった。それぞれの記述内容は、以下の通りである。

①難聴特別支援学級・通級指導教室

難聴学級81校、難聴通級16校からの回答は、「研修の充実や専門性の確保」、「人事異動や配置に関する配慮」、「進路に関する不安」、「難聴同士の集団の必要性」、「周囲の理解・啓発」という大きなくりに整理される。

研修の充実や専門性の確保では、「研修で専門的なことをもっと学びたい」、「経験年数の浅い担当が増え、専門的な知識・技術の継承がされにくい」などの内容が多く記述されていた。難聴の担当者として特徴的な記述としては、「教育的な手話指導について研修したい」や「人工内耳装用児への指導法」等があった。

人事異動や配置に関しては、「必要な知識を身につけることなく担当者が変わることが多い」、「臨時採用の先生が多く、継続的な指導が難しい」、「中学では、各教科の専門の教員の確保も必要」、「専門性のある者を担当に配置してほしい」などの意見が示されていた。

進路に関する不安では、「高校進学や就職を心配している」、「高校での支援体制がわからない」、「英語のリスニングの問題にどう対処していくか不安」などが記述されていた。

難聴同士の集団の必要性では、「一対一の関わりでは学びに限界がある」、「難聴児童同士の学びあいをすることが難しい」などの記述があった。

周囲の理解・啓発では、「見た目はわかりにくい障害だけに誤解されやすい」、「難聴児がより生活しやすい社会作りが重要」等の記述があった。その他には、「対象の子どもが減少しても専門的な教育を受けられるよう学級を存続させてほしい」、「難聴に加え他の障害と重複している子どもたちが増えてきている」などの意見が記述されていた。

②言語障害特別支援学級

言語障害特別支援学級では、小学校 53 校、中学校 4 校、合計 57 校からの回答があった。

小学校の言語障害学級の記述の内容は、「担当者の専門性の確保や研修の必要性」、「学級の維持と在籍児の確保や通級への移行など制度上の課題」、「担当者の高齢化していることや人材不足」、「子どもの状態像の多様化の状況と学級経営や指導上の課題」に整理された。

担当者の専門性の確保や研修の必要性では、「専門性を身に付けていきたいと考えているが研修の機会が少ない」、「担当者にはかなり専門的な知識・技能が必要であるが、自分自身研修不足」等の記述があった。学級の維持と在籍児の確保や通級への移行など制度上の課題は、特別支援学級の担当者として特徴である。「実際は通級なのに旧制度がそのまま残ってしまっている」、「言語学級在籍児が卒業した場合、通級を必要とする児童が多くいても学級が無くなり、通級児の行き場や、専門性をつけた担当者が通常学級に配置される事もあるので、通級指導教室へ変更できるようなシステムであれば良いと思う」等の記述

があった。担当者の高齢化していることや人材不足については、「後継者不足、担当者の高齢化、研修の機会の不足が、とても心配」等の記述があった。子どもの状態像の多様化の状況と学級経営や指導上の課題では、「構音障害の児童数が減少し言語発達遅滞の児童数が増加している。その中には発達障害の診断を受けている児童もいて、教室の役割が広がりいろいろな児童を受け入れている現状がある」等の記述があった。その他には、地域の特別支援教育体制整備の課題、校内・地域の障害理解や保護者の障害理解、幼児への対応などが記述されていた。

中学校の言語障害学級の回答では、「進学や就職の選択肢が少ない」、「普通高校への進路について、今の高校の受皿の現状が心配」という就労・進路の課題が記述されていた。

③言語障害通級指導教室

言語障害通級指導教室では、小学校 362 校、中学校 9 校、合計 371 校からの回答があった。回答は、大きく「発達障害に関連した制度や指導内容・方法に関すること」、「研修や専門性に関すること」、「教員の配置や後継者・人材育成」等であった。

発達障害に関連した制度や指導内容・方法に関することは数多く記載されていた。制度に関しては、言語障害の通級児の対象を拡大して指導している現状や言語障害通級と発達障害通級のすみ分けを明確にした方が良いという意見や障害種別はなくなった方がよいという意見など様々であった。たとえば、「発達障害の通級指導教室を増やそうという流れで、これまであった言語の教室が少なくなっている」、「通級の対象となる障害の範囲が広がったことで設置障害種に特化した支援は現実的でなくなった。広い障害種により専門的な知識をもって対応することを望まれている」、「主訴は構音障害であっても、LD 傾向、自閉症障害スペクトラム傾向の児童が増えている。聞く、話す、読む、書く領域の指導は増々重要であり、必要になっていくと考えられる。そのために今後、難聴言語障害教育に求められるものは多くなっていくと思われる」等である。

研修や専門性に関することでは、「言語障害について系統的に学習できる場が少なく不安」、「経験の豊富な難言担当者が退職を迎え、経験の浅い担当者が増えていく現状に、その質を維持できるのか不安」、「構音、吃音についての専門的な特化した研修が減りつつあるのが心配」、「ことばの教室は、構音の誤りだけでなく発達障害その他いろいろな偏りのある児童の指導を要求されてきている。それに対して効果的な指導を研修する場があまりない状態である」、「言語障害だけでなく、発達障害の子どもたちへの対応についてのニーズが多くなり、担当者の専門性の向上が急務」、「研修費の不足や管理職の理解を得られず、研修に参加できない」などの記述があった。

教員の配置や後継者・人材育成等に関しては、「担当者の異動が早い」、「ベテランの退職、未経験者の増加」、「後継者が育っていない」、「特別支援担当ということで情緒や知的の担任に異動することもあり、難言担当者の育成が大きな課題」などの記述があった。

その他には、保護者に関して障害の受容のことや通級の時間帯のこと、言語聴覚士を積極的に活用したい意見や立場が違ふという意見、勤務体制の課題、関係機関や通常の学級担任との連携等の記述があった。

また、中学校の言語障害通級指導教室からの回答では、専門性の確保や研修に関して「何もかわらない状況で難聴言語の担当になったので研修などを通して理解を深めていきたい」、「難聴児も言語障害児も中学まで通級を希望するのは発達障害との重複が多い。発達障

害に対する指導法を身につける必要がある」等の記述があった。「中学校卒業後の進路がとても不安である。就職等のきびしい中で、「どのような力」を身につけさせたらいいのか？悩むところである。学習面の充実はもちろん、将来への希望や夢の持てる指導・支援を進めたい」と就労・進路に関することにも記述されていた。

④難聴・言語障害併置

難聴・言語障害併置では、小学校 66 校、中学校 2 校の合計 68 校からの記述があった。記述の内容は、「担当者の専門性の確保」、「難聴・言語障害教育に関する研修」、「担当者の人材育成」、「難言教育に関する制度」、「難言教育の啓発」、「子どもの教育的ニーズの多様性」に大きく分類できた。

担当者の専門性の確保では、「ことばの教室ですべきことと、そうでないことをきちんと整理」、「難聴・言語障害教育は専門性の高いものである。発達障害の波にのまれてその専門性を失わないようにしたい」などが記述されていた。

難聴・言語障害教育に関する研修では、「吃音や構音の指導をきちんと研修していない教員が担当しているので指導方法について悩むことが多い。指導がある中で十分な研修時間の確保が難しい」、「内地留学が本年度で終了となり、大学院以外に研修を受ける場がなくなる。新たに通級を担当する際の研修の場がない」、「障害種別で研究会をわけるのでなく、様々な立場から事例中心にせまっていくなければならない」などの記述があった。

担当者の人材育成では、「現在、難聴・言語障害教育に携わっている教員は、ほとんど 50 歳代です。後を引き継いでくれる若い教員がほとんどいません」、「毎年新しい担当が増え、長く続けてくれる人が減っている」などの記述であった。

難言教育に関する制度では、「通級は加配であり、教員の定数配置とは違う。加配してもらうためには、まとまった数の児童が必要であり、少ないと加配はなく、他校通級しかできない。自校通級ができるように、制度の整備を望む」、「特別支援教育が始まり難言の通級指導の役割が注目されているが、本県では通級指導教室の数が少なすぎる」などの記述であった。

難言教育の啓発では、「通常学級に在籍し、支援を受けたいが担任の理解がない」、「『担任の力量をあげてほしい』という希望が親の会から出ている」など、難言教育そのものへの理解を求める記述があった。

子どもの教育的ニーズの多様性では、「障害の重複などで、支援内容のむずかしさがあり、研修会等で勉強する必要性が増えている」、「言語指導のみではなく、発達障害や学習障害も併せもつような子どもが増え、言語指導と一緒に指導を進めなければならない。そのためにも発達障害や学習障害に対する知識も必要となってきた」等の記述があった。

上記の他に、管理職の難言教育への理解、保護者とのかかわり、早期からの支援、中学生の指導、他機関との連携等に関する記述があった。

⑤まとめ

どの類型（設置・障害種別）でも記述されていたキーワードは、「研修」と「専門性」であった。研修の必要性を訴え、専門性を深めたり維持したりすることの重要性を述べていた。難聴・言語障害教育に携わる担当者の専門性は、指導と深く関係することだけに課題として強く感じているものと考えられる。さらに研修に関しては、研修を受ける機会が減

ってきていることが記述されていた。しかし、「D-2 研修について」の調査結果からは、研修経験のない担当者の数は減少していることが示されている。研修経験の有無だけでは計り知れない多種多様な知識や情報についての研修を受講することや専門性をより深める内容の研修等を現場が求めていると考えられる。

また、研修や専門性とも関連する「人材育成」や「教員配置」に関しても全ての類型で記述されていた。

小学校・中学校別では、中学校においては進路や就労に関する課題が記載されていることが多く、小学校においては中学校の設置が少ないことなどが記述されていた。

障害種別では、難聴で特徴的であったのは、聾学校との連携の大切さや難聴同士の集団の必要性や周囲の理解啓発が記述されていたことである。言語障害では、小学校の通級指導教室で、対象児や通級制度などに関する事柄を発達障害との関連で言及している記述が多かった。特別支援学級では、通級してきている子どもの人数と在籍している子どもの人数から学級の存続に関する課題が挙げられている地域があった。

①から④の記述は、前回の調査結果の内容と大きな変化はない。また、本調査の「B-2 指導について」や「C-1 学級・教室の経営について」の内容と重複するものも多くあった。

資 料

全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

この調査は、本研究所調査研究「特別支援教育にかかる国の政策的課題や教育現場の課題への対応に資する基本的データの収集及び分析のための調査」の一部として実施するものです。

(担当者：小林倫代、松村勘由、小田侯朗、原田公人、牧野泰美、久保山茂樹)

担当の先生（難聴・言語障害教育担当者等）にご回答いただくにあたってのお願い

1. この調査は全国の傾向をみるためにのみ使用され、個々の学級や学校の事例として使用されることはありませんので、実態をそのまま記入してください。

2. この調査では便宜的に下記の名称を用いています。回答において下記の分類と名称にご留意ください。

学級・・・難聴特別支援学級、言語障害特別支援学級

教室・・・通級指導教室（難聴）、通級指導教室（言語障害）

※東京都の通級指導学級は 教室 として回答してください。

3. 調査用紙は難聴・言語障害学級・通級指導教室設置校（園）1校（園）につき1部を送付しています。「同一校に複数の学級や教室が設置されている」「同一校内に他校（園）の学級が設置されている」「センター等にまとめて設置されている」などの場合でも、複数の学級・教室を合わせてご回答いただくことを原則とさせていただきます。

ただし、学級・教室運営の実態や回答のしやすさから、学級・教室ごとに別の用紙に回答していただいてもかまいません。その場合恐縮ですがこの用紙をコピーして回答下さるようお願いします。

4. 記入は、平成23年9月1日現在 で、お願いします。

返送は、平成23年9月末日 を目安に、同封の返信用封筒にてお願いします。

ご不明の点は、下記までお問い合わせください（なるべく電子メールかファックスでお願いします）。

国立特別支援教育総合研究所 企画部 久保山茂樹

電話：046-839-6855

Fax：046-839-6909

電子メール：kuboyama@nise.go.jp

調査項目 A 基本的統計資料

A-1 所在地

学校所在地を都道府県または政令指定都市でお書きください。

都・道・府・県・市

A-2 学級・教室の設置状況や担任者数

下の表のうち、校内に（またはセンター等内に）設置されている学級・教室について○印をしてください。学級・教室担当者のうち、小中学校等の教員（常勤及び非常勤）の人数を「教員」の欄に、それ以外の職員（言語障害専門職・介助員等）の数を「教員以外」に記入してください。

小学校

学級・教室の種類	設置	教員	教員以外
難聴特別支援学級		名	名
通級指導教室（難聴）		名	名
言語障害特別支援学級		名	名
通級指導教室（言語障害）		名	名

中学校

学級・教室の種類	設置	教員	教員以外
難聴特別支援学級		名	名
通級指導教室（難聴）		名	名
言語障害特別支援学級		名	名
通級指導教室（言語障害）		名	名

幼児の教室

学級・教室の種類	設置	教員	教員以外
幼児のきこえの教室		名	名
幼児のことばの教室		名	名
上記以外の幼児の教室		名	名

A-3 指導対象幼児・児童・生徒数

(1) 指導対象幼児・児童・生徒の障害等について

平成23年9月1日現在、指導している全ての幼児・児童・生徒について、下の表の該当する欄に人数を記入してください。

- ・同一の学校に複数の学級や教室が設置されている場合は、それぞれの学級、教室が該当する表にすべて記入してください。
- ・幼児・児童・生徒1人について1障害に該当するものとして記入してください。
- ・難聴は、良耳の平均聴力レベルで記入してください。
- ・一側性難聴の幼児・児童・生徒及び人工内耳を装用している幼児・児童・生徒については、聴力レベルの欄に記入せず、それぞれの欄に人数を記入してください。
- ・人工内耳については、片耳装用か、両耳装用かを区別して記入してください。

① 特別支援学級用

「正式な指導対象」（難聴・言語障害学級在籍児、または、難聴・言語障害学級における通級による指導の対象児）か「それ以外」（教育相談等）かを分類して人数を記入してください。

区 分		正式な指導対象である子ども						それ以外の子ども					
		幼 児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生	高卒 以上	幼 児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生	高卒 以上
難 聴	40dB未満												
	40dB～59dB												
	60dB～79dB												
	80dB～99dB												
	100dB以上												
	聴力レベル不明												
	一側性難聴												
	人工内耳片耳装用												
	人工内耳両耳装用												
言 語 障 害	構 音 障 害												
	口 蓋 裂												
	吃 音												
	言語発達の遅れ												
	そ の 他												

② 通級指導教室、幼児の教室用

「指導対象として計数している」か「それ以外」かを分類して人数を記入してください。

区 分		指導対象として計数している子ども						それ以外の子ども					
		幼 児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生	高卒 以上	幼 児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生	高卒 以上
難 聴	40dB未満												
	40dB～59dB												
	60dB～79dB												
	80dB～99dB												
	100dB以上												
	聴力レベル不明												
	一側性難聴												
	人工内耳片耳装用												
	人工内耳両耳装用												
言 語 障 害	構 音 障 害												
	口 蓋 裂												
	吃 音												
	言語発達の遅れ												
	そ の 他												

③前ページの①と②の表で「その他」として記入した幼児・児童・生徒とはどのような子どもですか。

(2) 巡回による指導について

平成 23 年 9 月 1 日現在、巡回による指導をしている幼児・児童・生徒がいれば、あてはまる欄に人数を記入してください。

- ・ 担当者が指導対象児の在籍校に出向く形態で指導をしている・・・・・・・・人
- ・ 担当者も指導対象児も在籍校以外の場所に出向く形態で指導をしている・・・・人
- ・ 上記以外（具体的に）人

(3) 発達障害等について

平成 23 年 9 月 1 日現在、指導している全ての幼児・児童・生徒についてあてはまる欄に人数を記入してください。

	医師の診断や 専門機関の判定等がある						診断や判定等はないが 担当者の判断としてあてはまる					
	幼 児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生	高 卒 以 上	幼 児	小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生	高 卒 以 上
LD(学習障害)												
ADHD(注意欠陥多動性障害)												
自閉症												
高機能自閉症												
アスペルガー症候群												
広汎性発達障害												

(4) 卒業後の支援について

平成 23 年 3 月に卒業した幼児・児童は、卒業後どこで支援を受けていますか。あてはまる欄に人数を記入してください。

① 幼児期から小学校段階への移行にあたって

特別な支援なし	人
これまでの学級・教室で継続	人
言語障害学級	人
通級指導教室(言語障害)	人
難聴学級	人
通級指導教室(難聴)	人
知的障害学級	人
自閉症・情緒障害学級	人
通級指導教室(情緒障害)	人
通級指導教室(自閉症)	人
通級指導教室(学習障害)	人
通級指導教室(注意欠陥多動性障害)	人
特別支援学校(聴覚)小学部	人
特別支援学校(知的)小学部	人
医療機関等学校以外	人
その他 ()	人
その他 ()	

② 小学校段階から中学校段階への移行にあたって

特別な支援なし	人
これまで学級・教室で継続	人
中学校言語障害学級	人
中学校通級指導教室(言語障害)	人
中学校難聴学級	人
中学校通級指導教室(難聴)	人
中学校知的障害学級	人
中学校自閉症・情緒障害学級	人
中学校通級指導教室(情緒障害)	人
中学校通級指導教室(自閉症)	人
中学校通級指導教室(学習障害)	人
中学校通級指導教室(注意欠陥多動性障害)	人
特別支援学校(聴覚)中学部	人
特別支援学校(知的)中学部	人
医療機関等学校以外	
その他 ()	人
その他 ()	人

調査項目B 指導内容・方法

B-1 指導形態など

(1) 指導形態について、学級・教室の全体的な傾向として該当するもの1つに○印をしてください。

1. ほとんど1対1の指導である
2. 1対1の指導を中心とし、小グループによる指導を併用している
3. ほとんど小グループによる指導である
4. 小グループによる指導を中心とし、1対1の指導を併用している
5. その他_____

(2) 指導時間について、それぞれに該当する人数を記入してください。

指導している子ども全員について、この学級・教室での指導時間が

1. 主に、通常の学級等の授業終了後である子ども・・・・・・・・人
2. 主に、通常の学級等の授業時間中のいずれかである子ども・・・・・・・・人
3. その他.....人

(3) 現有する設備・備品に○印をし、()に具体名を記入してください。

- | | | |
|------------------|-----------|-------------|
| 1. オーディオメータ | 2. 騒音計 | 3. 音場聴力検査装置 |
| 4. 補聴器特性検査装置 | 5. 鼻息鏡 | 6. 発音発語訓練装置 |
| 7. 発音直視装置 | 8. 構音検査用具 | |
| 9. 発達検査・知能検査 () | | |

B-2 指導について

(1) 難聴児の指導について、課題になっていることを記入してください。

(2) 軽度・中等度難聴（人工内耳・一側性難聴を含む）の指導について、特に課題になっていることや行っている配慮について記入してください。

(3) 言語障害児の指導について、課題になっていることを記入してください。

(4) 指導において、デジタル教材やパソコン等を活用されていまして、その活用例を記入してください。

調査項目 C 学級・教室の経営等

C-1 学級・教室の経営について

学級・教室の経営上課題になっていることがらを3点まで記入してください。

- ・
- ・
- ・

C-2 通常の学級との連携について

(1) 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○印をつけてください。

- | | | |
|------------------------------|-------|----------------|
| 1. 連絡帳 | 2. 電話 | 3. 学級・教室だよりの発行 |
| 4. 通常の学級の授業や行事等を参観する | | |
| 5. 指導報告書等を通常の学級に渡している | | |
| 6. 通常の学級の担任に授業参観してもらう | | |
| 7. 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 | | |
| 8. その他 () | | |

(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、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。

1. 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
具体例：
2. 通常の学級の授業に参加し、指導対象児以外の児童・生徒への個別的な支援を行う
具体例：
3. 通常の学級で、障害に関する授業を行う
具体例：
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
具体例：
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うける
具体例：
6. その他
具体例：

C-3 設置校内や地域での役割等について

(1) 校内の特別支援教育体制における役割

学級・教室の設置校の特別支援教育体制で指名されている役割について、該当するものに○印をつけてください(担当者が複数いる場合は、担当者全員についてあてはまるもの全てに○印をつけてください)。

- | | |
|-------------------|--------------|
| 1. 特別支援教育コーディネーター | 2. 校内委員会等の委員 |
| 3. 校内就学指導委員会等の委員 | 4. その他 () |

(2) 地域の特別支援教育の体制での役割

地域の特別支援教育の体制で果たしている役割について、該当するものに○印をつけてください(担当者が複数いる場合は、担当者全員についてあてはまるもの全てに○印をつけてください)。

- | | |
|-----------------------|------------------|
| 1. 地域特別支援教育コーディネーター | 2. 地域の就学指導委員会の委員 |
| 3. 地域の専門家(巡回相談)チームの委員 | 4. 乳幼児健診の相談員 |
| 5. 就学時健診における言語スクリーニング | 6. その他 () |

(3) 地域・他機関との連携について

指導している子どもに対する検査等について、どの機関が実施しているか該当する欄に○印をつけてください。

	学級・教室 で実施	他機関等に依頼					
		医療 機関	療育 機関	聾学校 等	教育セン ター等	大学・ 研究所等	補聴器 業者等
聴力検査							
音場における聴力検査							
補聴器の特性検査							
補聴器フィッティング							
知能検査・発達検査							
構音検査							

(4) 学校以外の機関（医療機関・福祉機関等）との連携において課題があればお書きください。

C-4 幼児の指導について（幼児の指導や相談をしている場合のみお答えください）

(1) 指導や相談の開始について

①何歳ぐらいから相談や指導をしていますか。

相談は____歳ぐらいから 指導は____歳ぐらいから

②教室への紹介者はどの機関（健診等）でしょうか、あてはまるもの全てに○をつけてください。

1. 一歳半健診 2. 一歳半健診後の教室 3. 三歳児健診 4. 三歳児健診後の教室
5. その他の健診（ ） 6. 医療機関の医師 7. 医療機関の言語聴覚士
8. 幼稚園 9. 保育所 10. 障害児療育機関 11. 教育委員会
12. 保護者から直接 13. その他（ ）

(2) 地域の乳幼児健診に参加している場合、参加しているものに○印をつけてください。

1. 一歳六か月児健診の相談員 2. 一歳六か月児健診の事後指導スタッフ
3. 三歳児健診の相談員 4. 三歳児健診の事後指導スタッフ
5. その他の乳幼児健診（ ）の相談員 6. その他の乳幼児健診（ ）の事後指導スタッフ

(3) 幼児期の指導の後、小学校の学級・教室に就学する際の引き継ぎはどのようにしていますか。

①難言学級・教室への引き継ぎ

②通常の学級（在籍学級）への引き継ぎ

(4) 幼児担当者について

①幼児担当者（幼児の担当として配属された職員）はいますか。

☐ いる（ 名） ☐ いない（小学校教員等が担当）

②幼児担当者の所属はどこですか。（例：○○幼稚園、△△町役場××課、□□村教育委員会）

③幼児担当者の職種について、あてはまるものにレ印をし、人数等を記入してください。

- ☐ 幼稚園教諭 【☐常勤（ 名） ☐非常勤（ 名）（週に____回）】
☐ 保育士 【☐常勤（ 名） ☐非常勤（ 名）（週に____回）】
☐ 言語聴覚士 【☐常勤（ 名） ☐非常勤（ 名）（週に____回）】
☐ その他（ ） 【☐常勤（ 名） ☐非常勤（ 名）（週に____回）】

(5) 幼児の指導や教育相談をする場の名称を記入してください（例：○○小学校幼児部、△△町幼児ことばの教室）。

(6) 幼児の教育相談や指導をする利点や課題についてのお考えをお書きください。

・ 利点

・ 課題

C－5 小学校における中学生以上の指導や中学校における高校生以上の指導について

(小学校で中学生以上を指導している場合や中学校で高校生以上を指導している場合に記入してください)

(1) 中学生以上の対象児・者をどのような手続きで受け入れていますか。

(2) 中学生以上の対象児・者の指導方法や内容について課題があればお書きください。

C－6 保護者との連携について

(1) 保護者とのかかわりについて課題があればお書きください。

(2) 子どもの障害に対する保護者の理解に関して、課題や支援の具体例があればお書きください。

(3) 学級・教室で保護者と連携しながら実施している活動があればお書きください。

(4) 親の会活動について、該当する記号に○印をしてください。

①親の会の組織について

1. この学級・教室の対象児を中心とした親の会がある
2. 他校の学級・教室と合同の親の会がある
3. 上記の1, 2の両方にあてはまる
4. 現在、学級・教室としては親の会活動には関与していない

②親の会の運営について

5. 保護者が主に活動を計画・運営し、教師は補助的な役割を果たしている
6. 教師が主に活動を計画・運営し、保護者はこれに参加している
7. 活動内容によって、上記の5, 6の両方がある
8. その他 ()

③親の会の運営等について課題があればお書きください。

調査項目 D 勤務・研修等について

D-1 勤務について

現在の勤務時間や勤務内容などについて課題があればお書きください。

D-2 研修について

(1) 学級・教室の担当者全員について、難言教育の経験年数、大学・研究所・センター等における難聴・言語障害教育に関する研修経験などについて下記に記入してください。

	難言教育の 経験年数	難言教育を初めて 担当する際の研修経験	難言教育を担当 する中での研修経験	難言教育以外の特別支援 教育に関する研修経験
担当者 A	年 月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
担当者 B	年 月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
担当者 C	年 月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
担当者 D	年 月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
担当者 E	年 月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
担当者 F	年 月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
担当者 G	年 月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
記入例 1	3 年 月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
記入例 2	9 年 月	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】

(2) 難聴・言語障害教育に関する研修の内容をお書きください

調査項目 E 自由記述

難聴・言語障害教育の現在・将来などについて感じていることをお書きください。
また、その他にご意見がありましたらお書きください。

ご協力ありがとうございました。

下記に、学校名や記入された先生のお名前を記入いただければ幸いです。差しつかえない範囲でご協力お願い申し上げます。

学校名

記入者

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
報告書

代表者 小林倫代

平成24年7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>