

II 研究結果

Ⅱ 研究結果

1. 言語障害教育（難聴を含む）の専門性の考え方の整理

（1）特別支援教育への転換と教育の専門性

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の転換が進められようとしている。

障害のある子どもの教育について、これまで、その理念や制度の在り方を巡り、様々に審議・検討されてきた。理念の側面では、平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」において、制度面では、平成17年12月8日の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（答申）」にて、その考え方の方向性が示された。

平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る。」と説明され、「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。」と示されている。

平成17年12月8日の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（答申）」では、これまでの盲・聾・養護学校から特別支援学校（仮称）への転換を図ること、また、各小中学校における特殊学級や通級による指導は、今後、特別支援教室への転換を図る構想が提言された。併せて、担当教員の専門性とその免許の在り方が検討され、特別支援学校教員免許状の在り方と小中学校での担当教員の専門性の在り方が提言されている。

障害種を越えた学校の制度の理念と障害種に応じた教育の専門性の確保が課題となって、担当教員の資質の在り方が提起されている。

そのあらまは、次のようなことであろう。第一に、広く多様な障害に対応できる専門的知識・技能の必要性、第二に、併せて、特定の障害領域については、より深い知識・技能等の知見を持っているということであろう。

（2）言語障害領域—言語障害通級指導教室及び特殊学級での教育の在り方—

言語障害教育の領域では、その教育は、言語障害特殊学級、通級による指導（言語障害）（通級指導教室）を場として行われ、専門性の継承と創造が行われてきたが、近年の特別支援教育構想への転換を図る取り組みの中で、その専門性の在り方があらためて問われることとなった。

言語障害教育の研究組織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、研修・経営推進委員会を設置し、今後の言語障害教育の在り方について検討し、その結果を「21世紀を拓く 難言教育（支援）のあり方」（平成14年6月8日）と

して報告した。そのあらまは、次のような内容であった。

言語障害教育（難聴・言語障害教育）を「特別支援教育」として位置付け、小中学校に在籍する児童生徒の特別の教育的ニーズに対応した教育であり、通常教育と一体になって行われる内容であり、また、通常教育との連続性が必要であること、また、言語障害教育（難聴・言語障害教育）には、その内容に関わる専門性があり、専門性を高めるための基本的な姿勢や研修のプランが必要であること等が提言され、今後の全難言協が取り組むべき課題が整理された。

2. 言語障害教育領域（難聴を含む）の研修の現状の整理

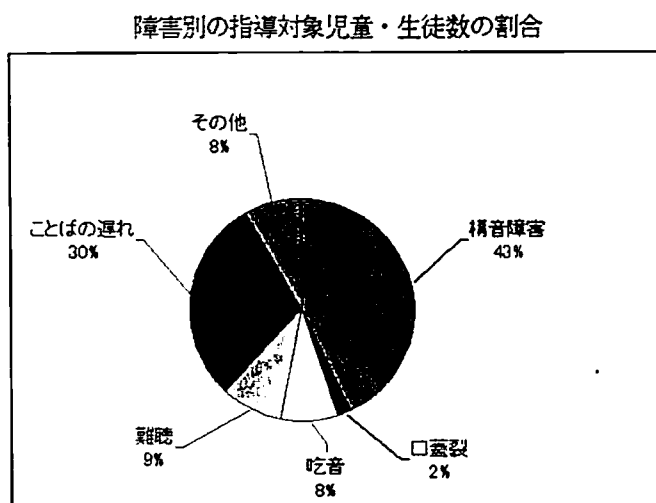
(1) 言語障害教育の現状

言語に障害のある子どもの教育は、言語障害特殊学級と通級による指導（言語障害）において行われている。

それぞれが対象とする子どもの障害の程度は、「障害のある児童生徒の就学について（通知）平成14年5月27日 文部科学省初等中等教育局長通知 14文科初第291号」の中に、次の様に示されている。

言語障害特殊学級の対象となる者は、口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準ずる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものでない者に限る。）で、その程度が著しいもの

通級による指導（言語障害）の対象となる者は、口蓋裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準ずる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものでない者に限る。）で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするものとされているが、近年、障害の多様化が進んでいる現状が報告されている。国立特殊教育総合研究所が行った調査（全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査 平成13年度～平成14年度）では、言語障害教育を受ける児童生徒数は、通級による指導（言語障害）を受ける児童の急増を背景に、増加傾向が続いている。年々その対象とする子どもの数を拡大しながら、通常の学級に在籍する多様な状態像のある子どもの個別的な教育的ニーズに対応した支援を行ってきている現状がある。子どもの状態像について、調査では、軽度知的障害、自閉症の子どもその他、LD・ADHD・高機能自閉症等も見られるようになってきている。



平成13年度 全国難聴・言語障害学級・通級指導教室実態調査（国立特殊研）

こうした現状を踏まえつつ、また、言語聴覚士の資格制度の制定を契機に、医療・福祉領域の専門職との専門性の違いや役割の違いが議論され、担当教員の専門的資質はもとより、言語障害教育の在り方や教育としての専門性を再確認するため取り組みが議論されるようになってきた。

(2) 専門性の確立と研修

国立特殊教育総合研究所が行った調査（全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査 平成13年度～平成14年度）では、担当者の養成・研修等の状況を次のように報告している。

①養成課程を経て担当した者

②担当前の1年間大学等研修機関へ派遣され研修した者

③担当前の3ヶ月から6ヶ月程度、大学等研修機関へ派遣され研修した者

④指導を担当しながら、一定期間、一定の時間

（例えば週1日程度の研修を3ヶ月継続）大学等研修機関での研修を行った者

⑤指導を担当しながら、教育センター等の研修会に数回参加した者

⑥指導を担当しながら、難・言研究会主催の研修会に数回参加した者

⑦通級による指導を担当するに当たって、また、その後の研修は受けていない者

⑧その他、特殊教育教員免許状取得の認定講習会を受講し研修した者等が回答されている中で、障害に関わる専門課程を経て担当した者は、全体の22%いるものの、全く研修を受けていない者が全体の34%、研修をした者の中では初任時に研修を受けたという者が全体の約5割でその期間が3ヶ月に満たない者が多いという結果が報告されている。

他の情報をあわせて整理すると、新任担当者の研修等の状況は、担当前に大学や研修機関等での一定のカリキュラムの履修を経て担当するものは少なく、指導を実際に担当しながら、初めて研修に着手する担当者が多いことや、定まった研修の機会がないままに、指導を担当せざるを得ない状況も少なくないことがわかっている。

(3) 言語障害教育の専門性の検討

言語障害教育の役割とその専門性について次のような観点で検討した。

第一は、言語障害教育を「子どもの言語障害を教育的方法を用いて改善に導く営み」として位置付ける立場である。言語障害教育の成立と発展の歴史の中でこの立場はこの教育の根底に流れている考え方である。この立場に立てば、その知識・技能は、言語病理学的内容が重視され、併せて、指導に関わる心理学的な内容が求められる。

この立場には、言語障害教育の在り方についていくつかの課題が提起されることになる。近年、言語聴覚士の国家資格が制度として成立したが、言語聴覚士の役割との区分、医療や福祉の場における関連する領域との役割の整理が必要となる。ここに、教育と医療・福祉の役割の分担と連携の課題が提起され、整理されることとなった。

第二は、「言語障害のある子ども全体を捉え、暮らしの充実や自己確立や自己実現を援助する営み」として位置付ける立場である。

教育の在り方について教育基本法にその理念を求めれば、児童生徒一人一人の人格の完成と自己実現をめざすものであるとの考えを背景としている。この教育を児童生徒に付随

する障害そのものの軽減したり改善することを求めるのではなく、児童生徒の生活や自己確立を支援することにその重点を置くべきであるという考え方である。

この立場には、担当教員の言語障害に関わる専門性の在り方が提起されることになる。障害に特化した言語障害教育の領域の意味が問われることになった。

言語病理学的な側面を強調すれば、言語聴覚士との役割区分が課題となり、児童生徒の生活や自己実現どの人格全体に関わる側面を強調すれば、これまでの通常の教育との役割区分が課題となることになった。

ここで整理されたことは、提起された課題そのものが、言語障害教育そのものの特徴を表していると考えるのが適切であろう。両側面を持ちながら、医療・福祉及び通常の教育との連携・協働の上で児童生徒への支援が実現できるとのひとまずの結論を得ることになった。

この専門性の議論・検討の中で、連携する力、協働して教育を行うことができる資質や技能の必要性が括られることとなった。

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会研修・経営推進委員会では、言語障害教育（この議論では、難聴・言語障害教育として）の役割について、以下のように説明している。

「難聴・言語障害教育の位置づけ」

①公教育であること

「通級による指導」が平成5年度より学校教育法施行規則の改正により実現しました。また、新しい学習指導要領にも、この教育が明記されました。難聴や言語障害への対応が、医療や福祉と共に教育の領域であるとされ、それが公教育の中により一層明確に位置づけられた意義は大きいと考えられます。全難言協がこれまで基本理念の中で訴えてきたように、子どもたち『誰もが、必要な時に、身近な所で、質の高い教育を、負担がかからずに、自由意志で受けられる』ように、“公教育の中で、無償で、どの地域においても用意される”ことが大切です。一人一人の子どもの教育権の保障という考えです。また、国語を始め全ての教科は、コミュニケーションやことばを抜きに語れません。教科学習の基礎がコミュニケーションやことばであり、教科学習によってコミュニケーションやことばが深まり広がっていきます。全ての教育の中で、コミュニケーションやことばに注目することが求められているのではないのでしょうか。学習指導要領にも、「学校生活全体を通して、言語に対する関心や理解を深め、言語環境を整え、児童（生徒）の言語活動が適正に行われるようにすること。」と表記されています。難聴・言語障害教育は、障害に対応する教育という面とコミュニケーションやことばを大切に教育の一分野であるという面を併せ持つとも考えられます。

②幅広い選択肢の一つとしての教育であること
きこえやことばに障害がある子どもたちの学習の場としては、通常の学級、難聴・言語障害特殊学級、聾学校等があり、上述のように平成5年度より「通級による指導」が加わりました。もちろん、従来より、難聴・言語障害特殊学級でも、形式は固定制でありながら実質的には通級指導がかなりの割合でおこなわれてきた経緯がありましたが、それが法的に位置づけられたことは、意義深いことです。全難言協の毎年実施している基本調査によると、「通級による指導」の場で学習している子どもたちの数は、年々増えてきていることが分かります。私たちが求めるものは、

幅広い選択肢のある教育システムです。聴覚や言語に障害のある子どもたちの選択できる教育の場は、厳密に仕切られたものではなく、開かれた形で重なり合っています。また、子どもたちの状態やニーズに応じて、関係者の共通理解と合意の基に、それらの間で柔軟に異動の可能な教育システムです。ある教育の場を選択したら、途中で変えることが難しいというのでは、子どもたちの発達の変化やニーズに対応できません。

③子どもを長期間に渡って支援する教育であること。子どもたちを、発達の観点から見つめ、その成長を支援します。できるだけ早期に対応することにより、二次的障害を予防し、豊かな成長を促そうとします。また、子どもの障害の改善・受容・克服のみを中心課題とするのではなく、子どもが自ら伸びていこうとすることを将来的に支援します。

④複数の教育の場が認められたこと。我が国においては、子どもたちは必ずいずれかの学級に籍があり、その籍は複数の学級に置くことができませんでした。しかし、「通級による指導」の法制化により、通常の学級に籍をおいたまま、特別な教育（支援）を受けられるようになりました。そして、その為の担当教員を配置できるようになりました。また、「通級による指導」の教育は、正規の教育課程の一環となりました。通常の学級の教育課程の中で、一部、特別の教育課程を編成できるとされたのです。一人の子どもが、必要に応じて、複数の教育の場で学べるのが初めて正式に認められたのです。

⑤地域の中で、多くの人々と協働する教育であること。子どもは社会的な存在であり、家庭・学校・社会の中で、日々生活しています。子どもは、難聴・言語障害教育の場だけで成長するわけではありません。むしろ、生活の場で、多くの人と関わり合い、体験を積み重ねながら、自らを高めていきます。また、ハンディキャップは、子どもと周囲との関係の中に生まれるとも言えます。担当者は、子どもを生活の主体者として、家庭、在籍校、関係諸機関、地域と協働していくことが求められます。

※“協働”とは、「それぞれが自立し、相手を理解し尊重しながら、協力関係を日々発展させつつ、活動すること」を意味しています。教員について言えば、教育の専門家としての自己を確立し、教育の分野で責任を果たそうとします。しかし、自分の力量を高めつつも、自分が出来ない事柄については、相手を理解・尊重し、依頼します。そして、子どもを中心に据えて、関係者がそれぞれ自己の責任を果たしつつ、子どもの成長を支援していきます。このような協働においては、関係者相互のコミュニケーションが、とても重要になります。

⑥一人一人の子どもの個性や必要性に合わせた教育であること。

「通級による指導」においては、在籍校校長が、通級指導校の校長と協議し、その子どもに必要で適切な特別の教育課程を編成するとされます。従来、教育課程の届け出は、学校、学級単位のものでした。それが、在籍校より、個別に編成され届け出がなされるようになりました。教育課程を個別に作成するという事は、「あらかじめ決められた学習到達目標からではなく、子どものニーズからスタートする」、「一人一人の個性や個人差を認める」といった考えを基盤にしていると思われます。本来は、障害の有無に関わらず、また教育の場がどこなのかに関わらず、全ての子どもがその個性や必要性に合わせて学べるのが必要なのではないでしょうか。このように整理してみると、難聴・言語障害教育は、従来より、子どもの視点に立ち、一人一人の子どものニーズに応じた教育をめざしてきたと言えます。また、従来の特殊教育と通常の教育とのインターフェースの役割を果たしてきて

いるとも言えます。ある意味では、特別支援教育の概念に近いものを根底に持ってきたのではないのでしょうか。現在、私たちは、「通級による指導」の法制化の次に来る大きなうねりの中にいます。今後は、この教育を必要とする子どもたちが増えると共に、指導の中身や質が今まで以上に問われることと思います。また、協働の側面が、より必要になることと思われまます。「21世紀を拓く 難言教育（支援）のあり方」（平成14年6月8日）【Ⅱ. 私たちの仕事 研修・経営推進委員会の難言教育に対する基本的な考え方】

（4）言語障害教育を支える知識と技能の整理

言語障害教育の役割や専門性の整理に続いて、担当教員の資質や技能について議論がなされた。上記した言語障害教育の考え方を基にして、言語障害教育を支える知識と技能等について、議論検討し、「難聴・言語障害担当者の仕事」（「21世紀を拓く 難言教育（支援）のあり方」（平成14年6月8日）資料 別添転載）を基にして、整理することとした。

その概要は次のような内容で整理される。

1. 教育活動に関する内容

- (1)教育課程上で整理される教育内容に対応した知識・技能
 - 各教科についての指導内容方法についての知識・技能
 - 自立活動に関わる指導内容方法についての知識・技能
- (2)在籍学級との連携や支援に関する事項に対応した知識・技能
 - 在籍学級での児童生徒の見立て、ニーズの把握
 - 学級経営や教科指導、生徒指導等についての知識・技能
- (3)家庭との連携協働
 - 保護者のニーズの把握と相談
 - 家庭での養育・教育への支援
- (4)情報収集と判断及び相談活動
 - 実態把握、アセスメント等の知識・技能

2. 教育経営に関する内容

- (1)言語障害通級指導教室（学級）の経営
 - 年間運営計画の立案・実施・評価
 - 教室運営組織・教室会議
- (2)関連機関との連携
 - 医療・福祉機関との連携協働
- (3)設置校との関係
 - 校務分掌、行事等
- (4)地域社会等との連携
 - 教育委員会との関係
 - 地域支援体制の整備
 - 親の会との連携
- (5)研究・研修
 - 地域連携 関係機関との連携 事例会議

これらは、指導の側面と経営の側面に大きく括ることが出来る。また、連携・協働の側面から、さらに整理することができる。

3. 言語障害教育担当教員の研修カリキュラムと研修教材の開発

調査・検討の結果を整理して、現場指向型教員研修プログラムの基本的な枠組みを検討し、次のように整理した。

〈〈現場指向型教員研修カリキュラムの基本的な枠組み〉〉

- (1) 言語障害教育について、初任者及び比較的経験の浅い教員を対象とした研修プログラムの開発が必要であること
- (2) 特定の場を設けて行う研修ではなく、各地域や各現場で行える研修が必要であること
- (3) 専門的な内容についての研修を中心とすること
- (4) 自学自習を基本としながら、適切な支援者による必要な支援を含めてのシステムであること。
- (5) 研修の結果が評価され、何らかのオーソライズが得られること
- (6) インターネット・コンピューター等を活用し、ネットワーク型のシステムと連動していくこと

言語障害教育を支える知識と技能の整理を基にして、研修の内容を組み立て、研修カリキュラムとそのための教材を開発した。

今回、開発した教材は、全国の言語障害教育担当者の現状を考慮して、主として、この障害領域の教育を初めて担当する教員を対象とし、併せて、比較的経験の浅い教員の知識の整理に役立つものを作成することとした。

(1) 基本構想

特別支援教育への転換が進められる中、言語障害（難聴・言語障害）教育領域の専門性の継承と創造を担う教員の資質の一層の向上を目的に、これまで現場で培ってきた知見を整理し、一覧するとともに、研修の手がかりとするためのカリキュラムと教材の開発を行う。

(2) カリキュラム内容と構成の考え方

研修の内容を精選し、初任時に必要な知識を、比較的早い時期に習得できるよう、カリキュラムを構成し、その内容を整理する。

教育現場から得られた知見を整理し、担当教員の視点で内容を組み立てる。

(3) カリキュラムの構成

(1) 単位構成

概論 4 単位 各論 1 2 単位

(2) 時間配当

1 単位を 1 コマ（90 分）× 2 回分の講義（学習）で構成する。

したがって、16 単位は、32 コマ分で、のべ 8 日間で全ての内容が履修できる内容とする。

(4) 研修テキストの内容の構成

[記述する内容の一覧]

1. 聴覚や言語に障害がある子どもの教育
2. 子どもに対するアセスメント
3. 指導計画
4. 保護者との協働
5. 在籍校との協働
6. 関係諸機関との連携
7. きこえに障害がある子どもの指導Ⅰ
8. きこえに障害がある子どもの指導Ⅱ
9. 発音に障害がある子どもの指導
10. 話のリズムに障害がある子どもの指導
11. ことばの発達に障害のある子どもの指導
12. LD、ADHD、高機能自閉症の子どもの指導
13. 教室・学級の経営
14. 効率的な研修・研究

4. 言語障害教育担当教育の研修方法の開発

このテキストはその作成段階で作成したテキストを使った研修のプランについて考慮した内容となっている。

このテキストの使い方は、次のように整理される。(構想例)

(1) 都道府県の難聴・言語障害教育団体が主催する研修講座のテキストとして活用

言語障害教育についての経験者が講師となり、研修講座を開催する。

各章を毎に、32単位時間(各90分)構成で講座を設定し、年間8回の研修講座を開催、1年間で、所定の内容を履修する。

履修した者には、修了証等で履修実績を評価する。

(2) 全国研修会の研修テキストとして活用

毎年行っている全国研修会の研修のテキストとして活用する。

言語障害教育についての経験者が講師となり、講義を行う。

所定の内容を履修した者には、修了証等で履修の実績を評価する。

単位分でカリキュラムを構成し、不足分は、各地域での研修等で補う。

(3) 市町村単位・教室単位の研修会のテキストとして活用

比較的経験のあるものが初任者と共に学習するためのテキストとして活用する。

指導的な立場の経験者が求められない場合を想定し、都道府県内で経験のある担当者に講師を依頼することの考えられる。

(4) 自習を行うためのテキストとして活用

身近に経験者がいない場合には、自習することも考えられる。できれば、都道府県内の経験者から電話やメール等での支援を受けられることが望ましい。