

基幹研究

言語障害のある中学生への指導・支援の 充実に関する研究

(平成 30 年度～令和元年度)

研究成果報告書

令和2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 29 年度に実施した予備的研究「言語障害のある中学生への指導に関する研究」を元に、平成 30 年度～令和元年度の二カ年の基幹研究（障害種別）の経過をまとめたものである。

これまでの平成 28 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（国立特別支援教育総合研究所, 2018）等から、小学校のことばの教室に通っていた児童の約 6 割が、中学校に進学後、特に支援を受けていない現状が明らかになっている。以前より中学校に言語障害特別支援学級及び言語障害通級指導教室（以下、「ことばの教室」とする。）の設置数が少ない状況にあった。また、中学生になると授業や部活動などで日々忙しくなったり、周囲の友達の目が気になったりする理由などからことばの教室に通わなくなってしまうこともある。

平成 30 年 4 月から高等学校における通級による指導が開始された。今後、切れ目のない連続した学びを実現するためには、言語障害のある中学生のニーズに合った指導・支援の内容、体制の充実が喫緊の課題である。

これまで言語障害のある中学生を指導する中学校の「ことばの教室」担当教員は、ことばの教室の経験も浅く、一人で担当することも多いため、思春期を迎えた言語障害のある中学生の指導の難しさを実感していることなどが課題となっていた。また、小学校の「ことばの教室」で言語障害のある中学生を受け入れている担当教員からは、中学生を指導するための時間の確保の難しさなどの課題が挙げられていた。

このような背景を踏まえ、言語障害のある中学生が必要としている指導・支援内容を充実させるための方策について、研究協力者、研究協力機関と協働して、本研究に取り組んできた。第 1 章では、この研究に着手するに至った背景や研究の目的、方法、研究体制などについて述べる。第 2 章では、全国の小・中学校の「ことばの教室」に実施した「言語障害のある中学生に関する実態調査」について整理した結果を述べる。第 3 章では、言語障害のある中学生及び小学 6 年生の面接調査から、言語障害のある中学生が必要としている指導・支援について考察する。第 4 章では、各地域の特色を生かした言語障害のある中学生の指導・支援の具体的な取組について紹介する。第 5 章では、本研究についての考察と今後の展望について述べる。

最後に、これまで本研究にご協力いただいた研究協力者、研究協力機関の皆様、調査にご協力いただいた全国の「ことばの教室」担当教員の皆様、インタビューに回答していただいた小・中学校の「ことばの教室」に通う児童生徒の皆様へ心から感謝する。本研究の成果が、言語障害のある中学生の指導・支援の充実に寄与し、子どもたちの暮らしが充実したものになることを祈念して、現場の「ことばの教室」担当教員、教育委員会等の皆様に届けたい。

研究代表者 情報・支援部 主任研究員 滑川 典宏

目次

はじめに

第1章 研究の概要 … 1

I. 背景と目的

II. 研究方法

III. 研究体制

第2章 言語障害のある中学生の実態調査 … 9

I. 調査の趣旨と目的・方法

II. 基本的統計資料

III. 言語障害のある中学生の実態について

IV. まとめ

第3章 言語障害のある中学生及び小学校6年生の面接調査 … 49

I. 背景と目的・方法

II. 結果

III. まとめ

第4章 各学校の特色を生かした言語障害のある中学生の指導・支援の取組… 59

I. 小学校のことばの教室から中学校のことばの教室への切れ目のない指導・支援

I-1 小学校から中学校への切れ目のない指導・支援

— A 小学校の取組から —

I-2 言語発達の遅れのある生徒2人を複数指導した事例

— B 中学校の取組から —

II. 言語障害のある中学生に中学通級ができること

— C 中学校の取組から —

III. 小学校のことばの教室における吃音のある中学生の指導

— D 小学校の取組から —

第5章 総合考察 … 97

I. 言語障害のある中学生への指導・支援の充実に向けて

II. 今後の課題

第6章 寄稿 … 103

1. 言語障害のある生徒に対する支援の在り方

2. 『吃音のある中高生のつどい』開催の実践について」

資料

おわりに

第 1 章

研究の概要

I . 背景と目的

II . 研究方法

III . 研究体制

I. 背景と目的

言語障害教育は、平成5年の通級による指導の制度化以降25年が経過し、小学校のことばの教室の指導体制は充実してきた。しかし、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(国立特別支援教育総合研究所, 2008, 2012, 2018、以下「全国調査」とする。)によると以前から中学校のことばの教室の設置数の少なさが課題となっていた。全国調査(国立特別支援教育総合研究所, 2018)から、小学校には789校(特別支援学級116、通級指導教室673)のことばの教室が設置されているが、中学校には23校(特別支援学級12、通級指導教室11)のことばの教室の設置に留まっていた。また、小学校のことばの教室に通っていた児童の約6割が、中学校で特に支援を受けていない現状があった。特別支援教育資料(文部科学省, 2020)においても、言語障害のある児童が小学校のことばの教室で指導を受けている人数が39,896人(通級による指導38,275人、特別支援学級1,621人)に対し、中学校のことばの教室で指導を受けている人数は661人(通級による指導477人、特別支援学級184人)でも同様に中学校で指導を受けている生徒が少なくなっている現状であった。

小学校のことばの教室に通っている高学年の保護者からは、「県内の中学校には難聴・言語障がい通級指導教室がないため、小学校を卒業した児童が指導を受ける場所がほとんどないという現状がある。」(矢野, 2017)、「地域の小学校に、ことばの教室は191校設置されているが、中学校のことばの教室は1校しかない。卒業後もことばの教室で指導を受けたいが難しい。」(矢野, 2018)などの切実な訴えがある。NPO法人全国ことばを育む会の大会宣言(2018)にも「思春期を過ごす中学校でのことばの教室の充実」が盛り込まれているように、保護者からも言語障害のある中学生のライフステージにあわせた支援の充実が望まれている。また、大西(2017)は、「高等学校における通級による指導の開始」に当たっては、中学校の通級による指導の充実と連携が大きな鍵となり、指導の在り方の検討が課題と述べている。

このような実情のなか、小学校のことばの教室では、教育相談やサービスで対応していたり、中学校教諭免許保有者が担当したり、兼務発令で中学校に巡回指導したりして体制等を工夫していることがわかってきた。しかし、小学校のことばの教室の担当教員からは、言語障害のある中学生を受け入れることの課題として、「指導時間の確保」「思春期を迎えた生徒への指導の難しさ」「中学校の担任や保護者との連携の課題」「受け入れの人数の限界」「中学生が小学校に通うことの違和感」等の回答があった。

平成30年4月から高等学校における通級による指導が開始され、各自治体でモデル事業等を実施し、切れ目のない連続した学びの充実が図られている。しかし、言語障害がある生徒が、高等学校で通級による指導を受けている生徒は2名に留まっている。今後、切れ目のない連続した学びを実現するために、言語障害のある中学生のニーズに合った指導・

支援の内容や体制の充実を図ることは、喫緊の課題となる。

そこで、本研究では、ことばの教室に通う言語障害のある中学生に関する現状について全国調査で把握する。また、言語障害のある中学生及び小学校6年生に面接調査を実施し、言語障害のある中学生が必要としている指導・支援について把握する。このように言語障害のある中学生に係る現状と課題を把握した上で、研究協力校4校と各校の特色を生かした取組について事例収集を行い、言語障害のある中学生が必要とする指導・支援の内容、体制を充実させるための方策を考察・整理することを目的とした。

文献

- 1) 大西孝志(2017)「通級による指導のこれから」～担当教員の基礎定数化の先にあるもの～, ことば, 287, P10
- 2) 国立特別支援教育総合研究所(2008)平成18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
- 3) 国立特別支援教育総合研究所(2012)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
- 4) 国立特別支援教育総合研究所(2018)平成28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
- 5) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2020)特別支援教育資料(平成30年度)
- 6) 矢野里美(2017)宮崎県の通級指導教室の現状と署名活動, ことば, 286, P7
- 7) 矢野理恵(2018)中学校に通級指導教室をー千葉県教育委員会との話し合い, ことば, 289, P15
- 8) NPO法人全国ことばを育む会全国大会四国大会 in 香川(2018)大会宣言, ことば, 289, P18

Ⅱ．研究方法

本研究では、これまでの全国調査及び言語障害教育の研究成果・知見等から言語障害のある中学生の課題等を整理する。整理した内容を参考に調査項目を作成し、ことばの教室に通う言語障害のある中学生の現状を把握するために、小・中学校のことばの教室担当教員に全国調査を実施する。また、言語障害のある中学生及び小学校6年生に面接調査を実施し、言語障害のある中学生が必要としている指導・支援について把握する。このように言語障害のある中学生に係る現状と課題を把握した上で、研究協力機関4校から各校の特色を生かした取組について事例の収集を行い、言語障害のある中学生が必要とする指導・支援の内容、体制を充実させるための方策を考察・整理する。

- (1) これまでの言語障害のある中学生に関する研究成果・知見の整理を行う。
- (2) 整理した内容を参考にして、調査項目を作成する。全国の小・中学校のことばの教室担当教員に「言語障害のある中学生に関する実態調査」を実施する。
- (3) 研究協議会を開催し、全国調査の結果を研究協力者、研究協力機関と協議して、分析・考察する。
- (4) 研究協力機関を訪問し、これまでの取組と課題について整理する。
- (5) 研究協力機関と協働し、言語障害のある中学生の事例研究を行う。
- (6) 言語障害のある中学生及び小学校6年生から面接調査を行い、現状と必要な指導・支援等について情報を収集する。
- (7) 研究協力機関・研究協力者を交えた研究協議会を開催し、取組を検討する。
- (8) 中間報告書（平成30年度）、研究成果報告書（令和元年度）を作成する。

1. 平成30年度の計画

【文献・資料収集】

- (1) 言語障害のある中学生の指導・支援の内容、体制等について、これまでの言語班活動の資料や予備的研究の結果から整理する。
- (2) これまでの言語障害のある中学生に関する研究成果・知見を整理する。
- (3) 言語障害のある中学生を指導している小・中学校のことばの教室から情報収集する。
- (4) 各地域の研究会、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会の理事会、全国大会等に参加し、言語障害のある中学生に係る情報を収集する。

【調査】

- (1) 収集した情報を整理し、内容を参考にして、言語障害のある中学生の現状、言語障害のある中学生を指導していることばの教室の現状についての調査項目を作成する。
- (2) 小・中学校のことばの教室担当教員に質問紙調査を行い、言語障害のある中学生や小学6年生の現状、言語障害のある中学生が必要としている指導・支援内容、通いやすい体制等について情報を収集し、現状と課題を明らかにする。
- (3) 全国の小・中学校のことばの教室担当教員に「言語障害のある中学生に関する実態調査」を実施する（7月～8月）。
- (4) 回収した調査結果について整理する。

【事例研究】

- (1) 研究協力機関を訪問し、これまでの取組の内容と課題について整理する。
- (2) 研究協力機関と協働し、言語障害のある中学生に関する事例研究を行う。

【研究協議会及び中間報告書の作成】

- (1) 研究代表者、研究副代表者、研究分担者、研究協力機関の参画者（5名）、研究協力者による上記の資料を基にした研究協議会を開催する（9月、3月）。
- (2) 調査内容・結果、事例研究の進捗状況、言語障害のある中学生の指導についての知見等を得る。
- (3) 言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究を進めていくための視点・方策を検討する。中間報告書を作成する。

2. 令和元年度の計画

【調査】

- (1) 「言語障害のある中学生に関する実態調査」の結果の分析、考察、まとめを行う。
- (2) ことばの教室に通う言語障害のある中学生や小学校6年生に面接調査を行い、言語障害のある中学生が必要としている指導・支援内容、通いやすい体制について情報収集し、現状と課題を明らかにする。

【研究協力機関と協働する事例研究】

- (1) 研究協力機関を訪問し、地域の特色を生かした言語障害のある中学生への指導・支援について事例研究を行う。
- (2) 事例研究の内容について、整理・分析等を行う。

【本研究に関する発表】

- (1) 滑川典宏・久保山茂樹・牧野泰美(2019). 言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究。日本特殊教育学会第57回大会発表論文集(CD-ROM版)。

【研究協議会及び中間報告書の作成】

- (1) 研究代表者、研究副代表者、研究分担者、研究協力機関の参画者(6名)、研究協力者による上記の資料を基にした研究協議会を開催する(6月、12月)。
※令和元年度より、札幌市立北辰中学校が研究協力機関として加わる。
- (2) 言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究を図るための視点・方策の考察・検討を行い、研究成果報告書を作成する。

3. 研究の構成

本研究の研究構造を図1に示した。

- (1) 平成28年全国調査、平成29年予備的研究等を基本として言語障害のある中学生について、これまでの研究の成果・知見の整理を行う
- (2) 平成30年「言語障害のある中学生に関する実態調査」及び「面接調査」を実施し、言語障害のある中学生の現状と必要とする指導・支援について把握する。
- (3) 地域の特色をいかした事例研究をとおして、言語障害のある中学生の指導・支援の充実を図る方策等を検討・整理する。



図1 研究全体構造

Ⅲ. 研究体制

本研究の研究体制は以下に示したとおりである。国立特別支援教育総合研究所の本研究に係る言語障害教育班員3名（研究代表、研究副代表、研究分担者）のほか、研究協力者4名、研究協力機関6機関の体制で取り組んだ。札幌市のことばの教室推進に係る研究を遂行するために札幌市教育委員会を加えた。また、全国の言語障害のある中学生の指導・支援内容及び体制等に関する知見の提供を受けるために全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会に参画を依頼した。

言語障害教育にかかる全国的な状況、知見の提供を依頼するために研究協力者を4名委嘱した。

研究代表者

滑川 典宏 （情報・支援部 主任研究員）

研究分担者

久保山茂樹 （インクルーシブ教育システム推進センター上席総括研究員） 副代表者

牧野 泰美 （研修事業部 上席総括研究員）

研究協力者（敬称略）

庄司美千代 （文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官）

小林 倫代 （独立行政法人国立特別支援教育総合研究所名誉所員）

小林 宏明 （金沢大学 人間社会研究域 学校教育系 教授）

川合 紀宗 （広島大学 大学院教育学研究科・大学院国際協力研究科 教授）

研究協力機関

札幌市教育委員会

札幌市立幌北小学校

札幌市立北辰中学校（令和元年度より）

平塚市立崇善小学校

下関市立日新中学校

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（世田谷区立駒沢小学校）

第 2 章

言語障害のある中学生に関する実態調査

I. 調査の趣旨と目的・方法

II. 基本的統計資料

III. 言語障害のある中学生の実態について

IV. まとめ

I 調査の趣旨と目的・方法

1. 調査の趣旨・目的・方法

1 年目の研究で中間報告としてまとめた結果から、中学校にことばの教室の設置数が少なく、小学校のことばの教室で言語障害のある中学生が指導を受けている等の現状がある。また、平成 28 年度全国調査（国立特別支援教育総合研究所, 2018）からも、小学校のことばの教室に通っていた児童の約 6 割が、中学校で特に支援を受けていない現状がある。平成 30 年度より高等学校における通級による指導が開始されたことにより、今後、中学生の指導の充実が喫緊の課題となっている。そこで、本調査では、小学校のことばの教室を終了した言語障害のある中学生が、中学生段階でどのような指導・支援を受けているか、言語障害のある中学生を受け入れていることばの教室及び担当教員の現状と課題等を把握することを目的に全国調査を実施することとした。方法は、以下の通りとした。

- 言語障害のある中学生の指導・支援の内容、体制等について、これまでの言語班活動の資料や予備的研究の結果から質問紙調査の内容・項目を検討、作成する。
- 小・中学校のことばの教室担当教員に質問紙調査を行い、言語障害のある中学生や小学校 6 年生の現状、言語障害のある中学生が必要としている指導・支援内容、通いやすい体制等について情報を収集する。
- 研究協議会を通して、研究協力者及び研究協力機関を交えて調査結果について協議を行い、現状と課題について整理する。

2. 調査対象

「平成 28 年度全国難聴・言語障害特別支援学級及び通級指導教室実態調査」の調査結果及び全国公立学校難聴・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 29 年 12 月）」を使用して、全国のことばの教室を設置する小学校・中学校、義務教育学校等の教育機関の担当教員を対象とした。それらのすべてに 1 校あたり、1 通の調査用紙を郵送した。調査用紙の発送総数は、1,900 校であった。

3. 手続き

調査は郵送による質問紙法によって実施した。調査用紙の発送は、平成 30 年 7 月 31 日に行い、同年 8 月 31 日を締め切りの目安として返送を依頼した。実際には、平成 30 年 11 月まで返送があり、締め切り後の回答もすべて分析の対象とした。回答にあたっては、平成 30 年 7 月 1 日現在の実態を記入するように依頼した。

4. 調査内容

調査内容は、以下のとおりである。調査用紙は、A 3 版両面 1 ページ（「資料」として掲載）で作成した。調査を行うにあたっては、研究協力者等からの意見を参考にした。

- ① 所在地
- ② 学級・教室の設置状況や担任者数
- ③ 担当者について
- ④ 言語障害のある中学生について
 - (a) 「その他」と記載した子どもの実態
 - (b) 言語障害のある中学生の指導において重視していること
 - (c) 学級・教室の経営上の課題
- ⑤ 通常の学級との連携
 - (a) 通常の学級との連携方法について
 - (b) 通常の学級の担任に依頼していること
- ⑥ 言語障害のある保護者との連携
 - (a) 保護者とのかかわりについて
 - (b) 言語障害のある中学生に対する保護者の理解について
- ⑦ 言語障害のある中学生が通いやすいことばの教室について
- ⑧ その他 ※中学校のみの質問項目
- ⑧ 小学校ことばの教室の担当教員が、言語障害のある中学生を指導する良さについて
※小学校のみの質問項目

Ⅱ．基本的統計資料

1. 回収数及び回収率

発送総数 1,900 校に対して、1,090 校（小学校 1,030 校、中学校 60 校）から回答があった。回収率は、57.4%であった。

2. 学級・教室の内訳

小・中学校のことばの教室に「設置状況」「教員数」について回答を求めた。結果について表 1 に整理した。

小学校の言語障害特別支援学級 131 学級、言語障害通級指導教室 997 教室からの回答があった。中学校の言語障害特別支援学級 17 学級、言語障害通級指導教室 38 教室の回答があっ

表 1 小・中学校のことばの教室設置数・教員数

	設置数	教員数
小学校言語障害特別支援学級	131	154
小学校言語障害通級指導教室	997	1736
合 計	1128	1890
中学校言語障害特別支援学級	17	18
中学校言語障害通級指導教室	38	46
合 計	55	64

た。また、学級及び教室の担当教員の平均人数は、小数点以下一桁を四捨五入した結果、小学校の言語障害特別支援学級では 1.2 人、言語障害通級指導教室では 1.7 人、中学校の言語障害特別支援学級では 1 人、言語障害通級指導教室では 1.2 人であった。

3. 児童・生徒数

小・中学校のことばの教室に在籍する言語障害のある中学生の人数について回答を求めた結果を表 2 にまとめた。言語障害のある中学生 387 人がことばの教室（中学校 255 人、小学校 132 人）に通っていた。

また、小学校のことばの教室に通っている言語障害のある小学校 6 年生の人数について回答を求めたところ、1,620 人（特別支援学級 86 人、通級指導教室 1,534 人）が通っていた。ことばの教室に通っていた中学校 1 年生は、小学校 6 年生の 10 分の 1 程度であった。

表 2 小・中学校のことばの教室に通っている生徒数

		中学 1 年	中学 2 年	中学 3 年	合 計
小学校	言語障害特別支援学級	2	0	1	3
	言語障害通級指導教室	53	49	27	129
中学校	言語障害特別支援学級	12	12	8	32
	言語障害通級指導教室	81	82	60	223
	合 計	148	143	96	387

4. 担当教員の経験・言語障害のある中学生の指導経験等について

「ことばの教室での経験」「言語障害のある中学生への指導経験」「特別支援学校教諭免許状の有無」「中学校教諭免許状の有無（小学校の担当教員のみ）」について回答を求めた。

（１）担当教員の難聴・言語障害教育の経験年数について

難聴・言語障害教育の経験年数の回答を求めた。有効回答数は、1,868（小学校担当教員1,815、中学校担当教員53）であった。結果を図1、図2に整理した。小・中学校のことばの教室担当教員の経験年数は、3年以下の教員が最も多かった。また、経験年数10年以上の担当教員は、小学校では497人、中学校では8人であった。中学校のことばの教室では、10年以上の難聴・言語障害教育の経験がある担当教員が少ない現状が明らかになった。

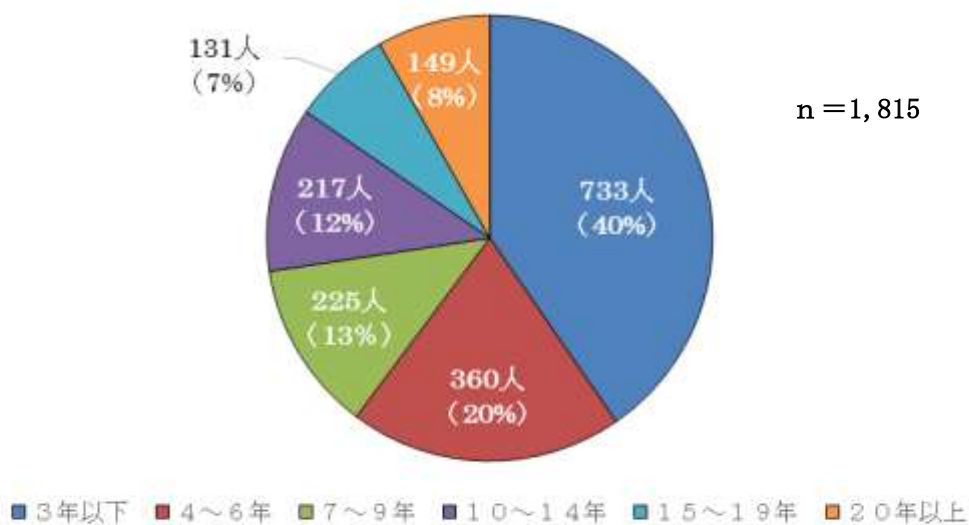


図1. 小学校のことばの教室担当教員の難言教育経験

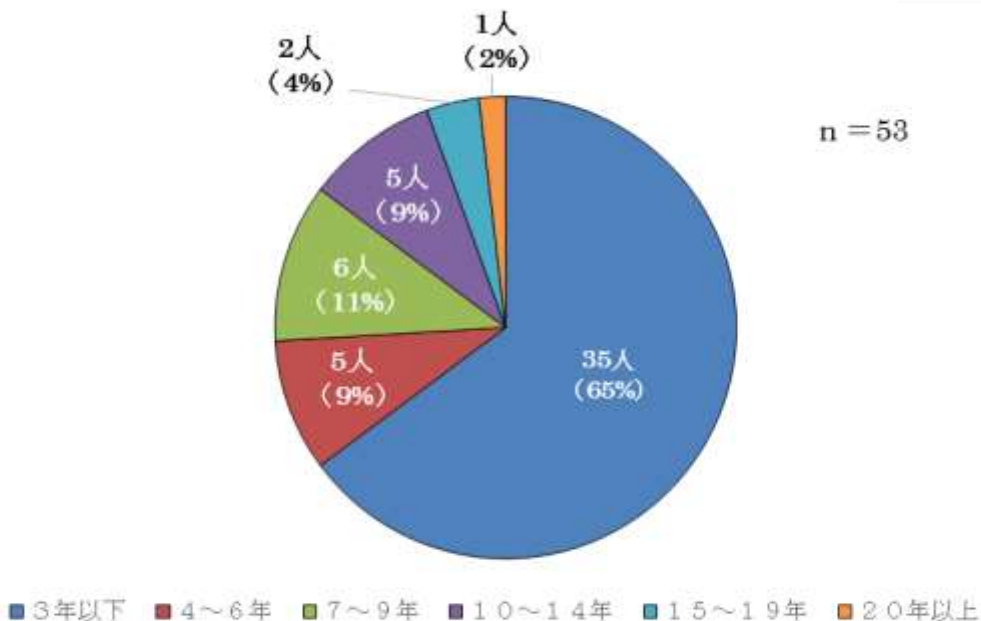


図2. 中学校のことばの教室担当教員の難言教育経験

（２）勤務形態について

勤務形態（常勤か非常勤か）について回答を求めた。有効回答数は、1,863（小学校 1,796、中学校 67）であった。回答のあった中学校のことばの教室担当教員 67 人はすべて常勤であった。小学校ことばの教室担当教員のうち常勤は、1,740 人で、非常勤は 56 人であった。

（３）特別支援学校教諭免許状の保有について

特別支援学校教諭免許状の保有について回答を求めた。有効回答数は、1,891（小学校 1,823、中学校 68、無回答 24）であった。特別支援学校教諭免許状を保有している教員は、935 人（小学校 901 人、中学校 34 人）であった。保有していない教員は、932 人（小学校 900 人、中学校 32 人）という結果であった。

（４）小学校のことばの教室担当教員の中学校教諭免許状の保有について

小学校ことばの教室の担当教員に、中学校教諭免許状の保有について回答を求めた。有効回答数は、1,823 であった。中学校教諭免許を保有している小学校のことばの教室担当教員は、1,044 人（57％）であった。保有していない担当教員は、712 人（39％）、無回答 67 人（4％）という結果であった。

Ⅲ. 言語障害のある中学生の実態について

1. 言語障害のある中学生について

言語障害のある中学生を指導している小・中学校ことばの教室担当教員に「指導の場」「学年」「対象生徒の内訳」「指導形態」「指導回数」「指導方法」について回答を求めた。

(1) 学級及び教室数について

言語障害のある中学生を受け入れている場について回答を求めた。有効回答数は 399 (小学校 130、中学校 269) で図 3 に整理した。言語障害特別支援学級で指導等を受けている生徒は 42 人 (小学校 4 人、中学校 38 人)、言語障害通級指導教室で指導を受けている生徒は 357 人 (小学校 126 人、中学校 231 人) であった。言語障害のある中学生の多くは、言語障害通級指導教室で指導を受けている。また、本調査の回答では、言語障害のある中学生の約 3 割が小学校の言語障害通級指導教室で何らかの指導を受けていることがわかった。

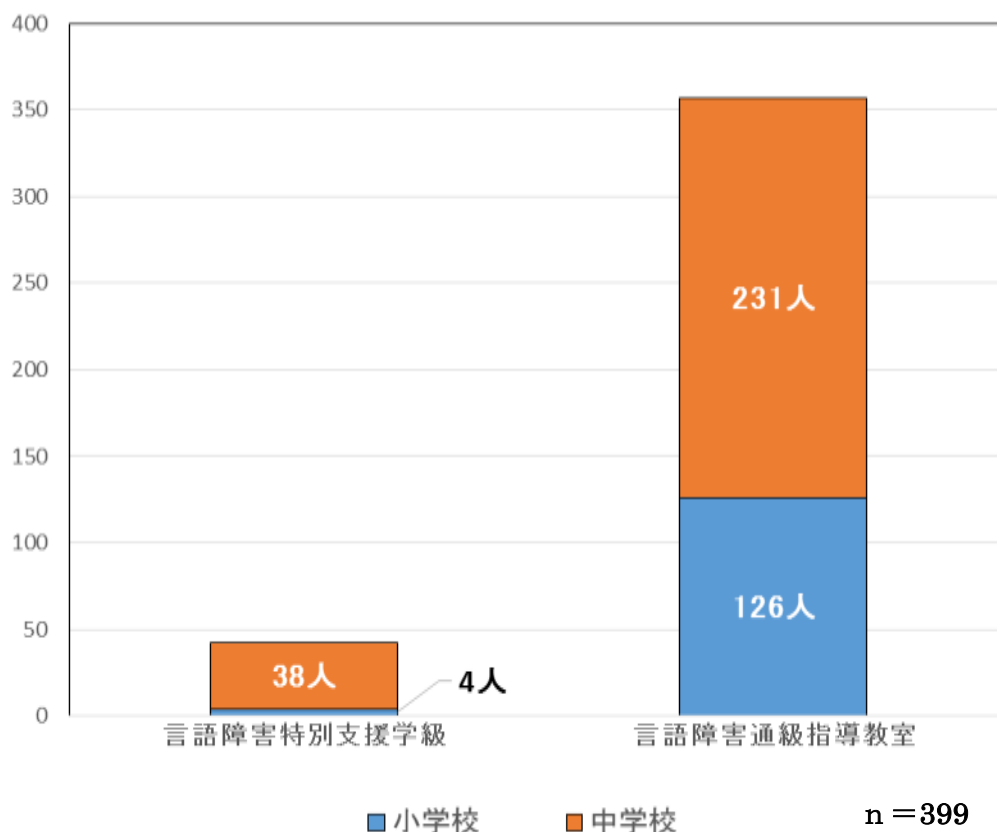


図 3. 言語障害のある中学生を指導している場

（２）言語障害のある中学生の学年別の人数について

言語障害のある中学生の指導、相談している人数について回答を求めた。有効回答数は431人（小学校146人、中学校285人）であった。小・中学校のことばの教室で指導等を受けている言語障害のある中学生の学年は表3のとおりであった。指導を受けている言語障害のある中学生の学年に大きな差は見られなかった。

表3 言語障害のある中学生の学年別の人数

	中学１年	中学２年	中学３年	合 計
小学校言語障害特別支援学級及び 言語障害通級指導教室	42	50	54	146
中学校言語障害特別支援学級及び 言語障害通級指導教室	101	105	79	285

(3) 対象生徒について

言語障害のある中学生の対象について「構音障害」「口蓋裂」「吃音」「言語発達の遅れ」「その他」から回答を求めた。有効回答数は 347（小学校 85、中学校 262）であった。結果について図 4、図 5 にまとめた。

小学校のことばの教室に通う中学生で多かったのは、「吃音」「言語発達の遅れ」「構音障害」であった。中学校のことばの教室に通う中学生で多かったのは、「その他」「言語発達の遅れ」「吃音」であった。小学校のことばの教室で、「吃音」のある生徒が多いのは、中学校進学後も継続した指導の必要が要因と考えられた。

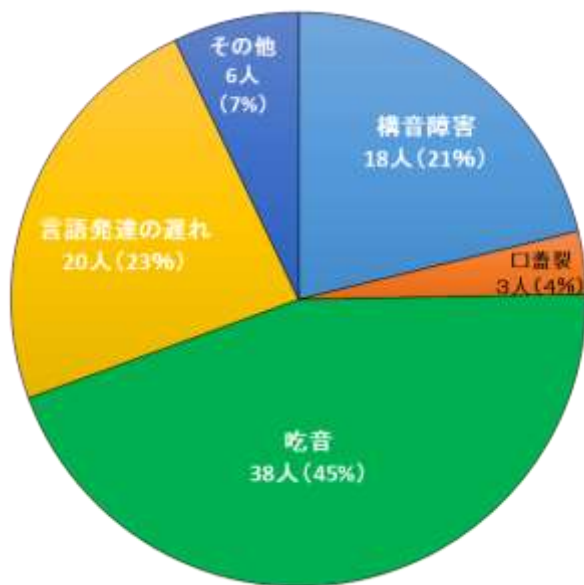


図 4．小学校のことばの教室に通う言語障害のある中学生

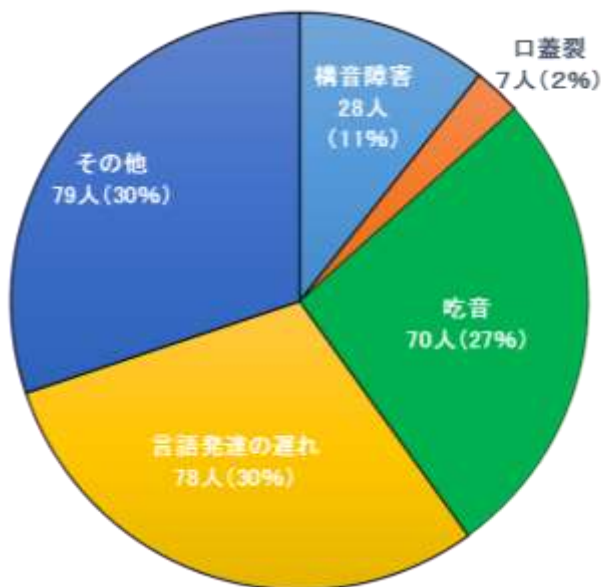


図 5．中学校のことばの教室に通う言語障害のある中学生

(4) 指導形態について

言語障害のある中学生の指導形態について「自校通級」「他校通級」「巡回指導」「その他」から回答を求めた。有効回答数は 360（小学校 80、中学校 280）であった。結果について表 4 にまとめた。言語障害のある中学生は、自校通級及び他校通級の形態の割合が高く、巡回による指導の割合が少ないことが明らかになった。

表 4 言語障害のある中学生の指導形態

	自校通級	他校通級	巡回による指導	合 計
中学校	130	117	33	280

(5) 指導回数の内訳について

言語障害のある中学生の指導回数について「週 1 回」「2 週に 1 回」「1 月に 1 回」「半年に 1 回」「長期休業中」「その他」で回答を求めた。有効回答数は、365（小学校 81、中学校 284）であった。結果については、図 6、図 7 にまとめた。

中学校のことばの教室では、週 1 回の指導が多いが、小学校のことばの教室の指導回数は多様な傾向がみられた。

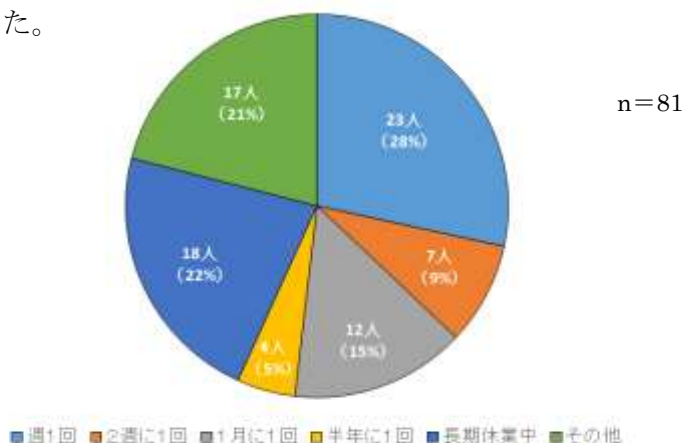


図 6. 小学校のことばの教室に通う言語障害のある中学生の指導回数

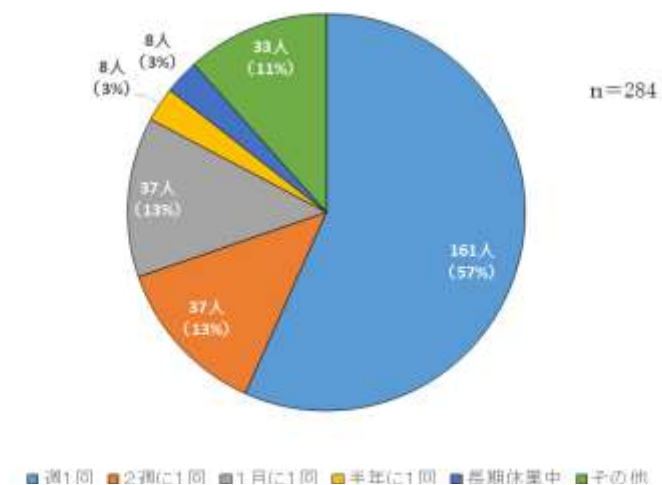


図 7. 中学校のことばの教室に通う言語障害のある中学生の指導回数

（６）指導方法の形態の内訳

言語障害のある中学生の指導方法の形態について回答を求めた。有効回答数は、354（小学校 79、中学校 275）であった。結果を図 8 と図 9 にまとめた。小・中学校ともに 1 対 1 の指導方法の形態が多く、ほぼ同様の傾向が見られた。

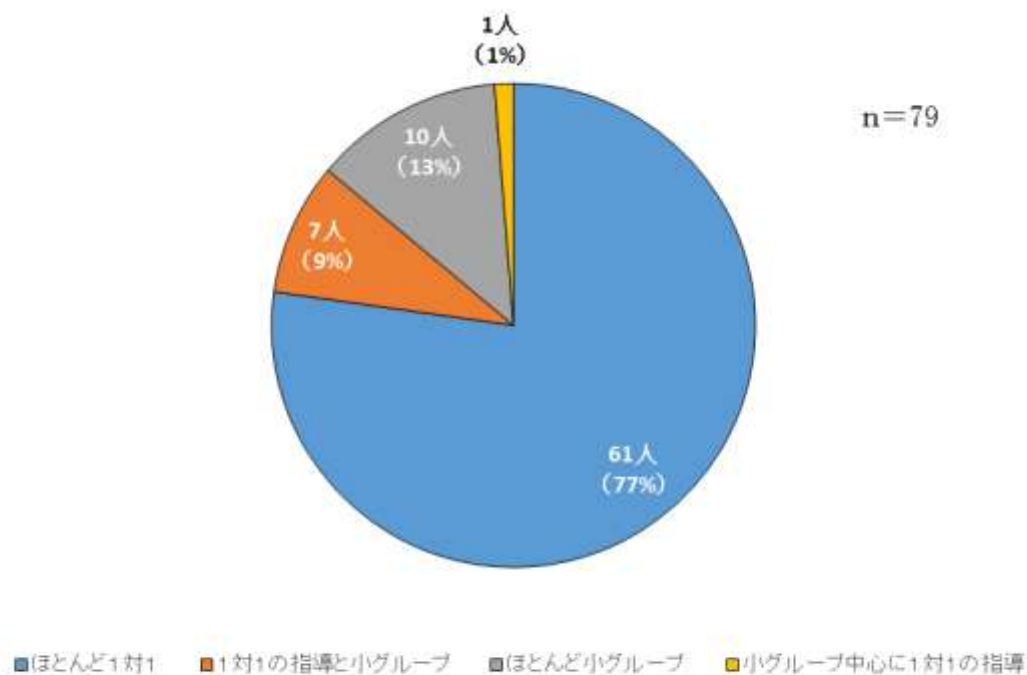


図 8．小学校のことばの教室に通う言語障害のある中学生の指導方法の形態

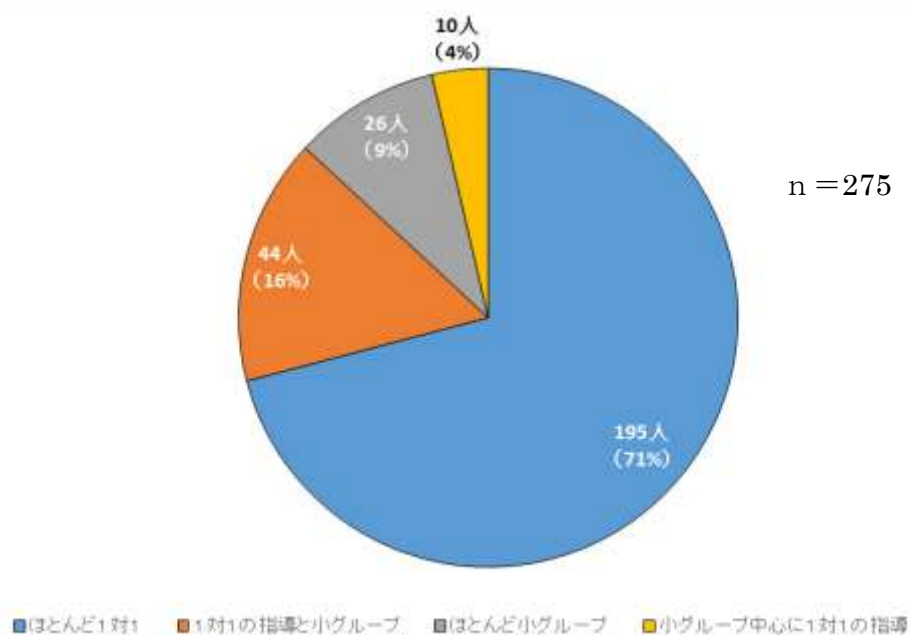


図 9．中学校のことばの教室に通う言語障害のある中学生の指導方法の形態

5. 言語障害のある中学生の指導において重視していることについて

「言語障害のある中学生の指導において、重視していることを記入してください」という問いに自由記述で回答を求めた。

(1) 小学校

小学校からは 31 件回答があり、以下のように回答内容を複数の研究者により項目ごとに整理した。

○自己肯定感・自己認識

- ・「言えてるよ!」と、よいイメージをもたせる。ほめすぎにも注意。
- ・「吃音のある自分」としてどのように生活していくかという自己認識をもてること。その上でどのように日々、積極的に生活していくか(自分ではたらきかけていかれるか)。
- ・本児の好きなことや、得意なことを共に楽しみながら、目標達成をめざす。

○心理的な安定

- ・子どもも保護者も新しい環境の中での不安を受けとめる。
- ・学校生活の様子を気楽に話せる場になるようにしている。
- ・中学生生活についてざっくばらんに話しながら、吃音のことで今までで困ったこと、現在困っていることをグループで共有し、グループの友達やことばの教室の先生たちが支えてくれる存在であることを知る。

○言語面の指導

- ・本人の話をきき、その中身を整理すること。→自己での解決をめざす。
- ・構音指導終了後の observation が主になっている。
- ・口蓋裂ではアデノイド退縮による鼻咽喉閉鎖機能の変化を見落とさない。
- ・言語力の基礎を養う(聞いたり、読んだりしたことを理解する力、正しく表記する等)。
- ・会話力を身に付ける。(相手や場に応じた言葉使い。コミュニケーションをとる力等)。

○高等学校への準備

- ・今、課題としていることだけではなく少し先の将来(高校生活)についても見通しが持てるよう、課題にしている。
- ・「進路」を意識し、必要によっては面接などのような形の学習機会をもつ。
- ・高校受験対策(面接練習)。

○中学校との連携

- ・ 中学校の担任、特別支援教育コーディネーター等との連携、情報交換。
- ・ 周囲への告知や協力要請等自ら発信していけるよう自信をつけること。
- ・ 本人の精神状態と学校の環境等との関係を確認して必要な場合に学校と連携すること。

(2) 中学校

中学校からは 47 件回答があり、以下のように回答内容を複数の研究者により項目ごとに整理した。

○言語面の指導

- ・ 正しい語彙を知り、使うこと、楽しく新しい言葉に出会うこと、会話で使うこと。
- ・ S S Tカードを利用して視覚情報と具体的な語彙を示しながら、自分の考えを述べたり、相手の気持ちを想像できるようにする。聞きなれた熟語を例に挙げ、正しい使い方を説明し、短文の作成をしたり、漢字の成り立ちから意味を理解することができる。
- ・ 構音障害をなくすよう正しい発音で話す。
- ・ 言葉全般に対して、言語環境を整える改善を進めている。

○心理的な安定

- ・ 安心でき快適に過ごせる空間的、精神的な場を整える。
- ・ スモールステップで、ゆっくりと自分のペースで課題にとりくませる。
- ・ 本人や保護者とよく相談し、強制的な指導にならないこと。
- ・ 心の安定を図ること、話す意欲を高めること、自己理解。
- ・ 困った時、近くにいる教員や同級生に助けを求めること。

○自己肯定感・自己認識

- ・ 自己肯定感が高まるようなかかわり。
- ・ 自己肯定感を下げないように、できることを確認し自信につなげること。
- ・ 話すことに対して消極的にならないこと。
- ・ 自己理解、自己の障害受容とその対応を学ぶ。

○在籍校との連携

- ・ 中学3年生の進路指導における在籍校との連携（面接などの不安軽減や対応など）。

小学校と中学校とで記述された内容は、ほぼ同様であった。回答件数を見ると、小学校では「自己肯定感・自己認識」や「心理的な安定」に関する内容が、「言語面の指導」より多

い傾向であったが、中学校は、逆に、直接的な指導に関する回答が多い傾向であった。

6. 学級・教室の経営上の課題について

言語障害のある中学生を指導するにあたり、学級・教室の経営上課題になっていること
がらについて、記述式で回答を求めた。回答は主なものを3点までとした。

(1) 小学校の学級・教室で中学生を指導している担当者の回答

この項目に回答があったのは、29人であった。そのうち2点挙げていたのは7人、3点
挙げていたのは6人であった。

回答の内容を複数の研究者により5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、意味が損なわれない範囲で
文言を整理してある。

○小学校の教室で中学生を受け入れることの制度的、体制的な課題

- ・中学生を正式な対象にできない。
- ・正式でないため、指導の位置づけが曖昧（正式な指導ではなく、相談としての対応に
なる。放課後等、空き時間の対応になる）。
- ・市内に中学校の教室が少ないため、受け皿が少ない。そのため、小学生までの指導が中
学校につながらない。現状では小学校の教室が生徒を受け入れる必要があるが、正式な
指導対象ではなく相談としての対応になる。
- ・小学6年生まで教室で指導していた子どもで、必要性がある場合は、継続して、教育相
談として対応しているが、それ以外の子どもの対応は難しい。
- ・教員免許、教育課程等の課題から、中学生を対象にすることが難しい。
- ・中学生の枠として情緒障害の生徒と一緒にやっているの、言語の課題に焦点化した指
導ができない。
- ・中学生の受け入れによって、他の業務に影響が出る。

○指導時間の確保に関する課題

- ・小学生の対応だけで一杯で、中学生に対応する時間がない。勤務時間外や長期休業中し
かできない。
- ・生徒は部活動、学校行事等で多忙であり、日程調整、指導時間の確保が難しい。
- ・生徒が通しやすい時間は、教員の勤務時間外や休日などであり、対応が難しい。
- ・小学校と中学校では、時間割（時程）が異なるため、来たくても来られない。指導が組
みにくい。
- ・授業を抜け出すのが難しい。

○中学（在籍学級）との連携に関する課題

- ・在籍学級、在籍校との指導内容の共通理解が難しい。

- ・生徒の学校生活の状況、生活上及び学習上の課題が、わかりにくい（小学生ほどには把握できない）。
- ・中学校との連携が難しい（相互理解、本人の困難さへの手立ての共有等）。
- ・中学校の年間行事を把握する必要がある。
- ・学級担任との連絡が取りにくい（連絡の取れる時間帯が合わない）。

○担当者（教員）に関する課題

- ・専門性の向上について。
- ・人材の確保、養成について。
- ・中学校教員免許を保有していない。

○生徒に関連する課題

- ・教室に通うことを周囲に知られたくない生徒が多い。
- ・授業時間に抜け出すことへの抵抗感がある。
- ・通級での授業を担当に見てもらうことの抵抗感がある。

小学校のこたばの教室で言語障害のある中学生を指導している担当教員の回答からは、中学校に言語障害を対象とした教室が少ないこと、小学校の教室で中学生を受け入れることの制度的、体制的な課題が多く挙げられていた。また、体制とも関わるが、中学生の通級の時間が確保しにくいことも多く挙げられていた。さらに、生徒が在籍する中学校との連携、連絡の取りにくさも課題とされていた。

専門性の向上等、教員に関する課題や、生徒が通級することに対して抱く様々な思いのうちのネガティブな面も課題として挙げられていた。

（２）中学校の教室で指導している担当者の回答

この項目に回答があったのは、46人であった。そのうち2点挙げていたのは12人、3点挙げていたのは1人であった。

回答の内容を複数の研究者により7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、意味が損なわれない範囲で文言を整理した。

○学級・教室経営上の体制的な課題

- ・言語障害の教室だが、発達障害の生徒が多い。
- ・生徒数の関係で、言語障害の担当が、発達障害の生徒を指導している。
- ・生徒数を確保する。
- ・会議時間を確保する。
- ・中学校に教室が少ない（通えない生徒がいる）。
- ・教室の存在が知られていない。教室の周知。
- ・勤務時間（定時）を過ぎてしまう。
- ・一人で担当しているので、次の担当への引継ぎが難しい。

- ・一人で担当しているので、休めない。

○指導時間の確保に関する課題

- ・希望する指導時間が重なる。放課後の指導に希望が偏る。通常の学級の授業を抜け出ることの抵抗感がある。
- ・指導時間を確保する。
- ・通級の時間（時間割）を調整する。

○在籍学級、その他との連携に関する課題

- ・共通理解（本人、保護者、教員）を図る。
- ・保護者との信頼関係を築く。
- ・通常の学級での対応をする。
- ・通級以外の場合での言語活動につなげる。
- ・在籍学級の担任の理解を図る。
- ・通級の必要性の理解を図る。
- ・他の先生との連絡を取る（時間帯が合わない）。
- ・医療との連携をする。

○担当者（教員）に関する課題

- ・専門性の向上を図る。
- ・教師の力量不足を改善する。
- ・専門性のある教員を配置する。
- ・研修の機会が少ない。参加が難しい。
- ・教員数を確保する。
- ・後継者不足を改善する。

○生徒に関連する課題

- ・通級を知られたくない、見られたくないという生徒の思い。
- ・特別扱いをされたくないという生徒の思い。

○指導に関わる課題

- ・生徒との意思疎通を図る。
- ・生徒の課題を把握する。
- ・言語環境の充実・整備する。
- ・知識の定着を図ること。
- ・自己肯定感が低い、自己肯定感を育成する。
- ・生徒の障害受容を促す。
- ・生徒の進路相談をする。
- ・人数が少ないので、グループ指導が難しい。
- ・本人の辛さ、困難さを理解する。

- ・ 小学校の教室で受けた指導との連続性を図る。

○教室環境に関する課題

- ・ 指導する部屋がない。
- ・ 設備（パーテーション、防音）の充実を図る。
- ・ 教材・教具の充実を図る。

中学校のことばの教室の担当教員の回答は、小学校のことばの教室の担当教員同様、体制的な課題、指導時間の確保に関する課題が多く挙げられていた。また、連携、教員、生徒自身に関する課題も、小学校の担当教員同様に挙げられていた。

ただし、その内容としては、異なる点が見られる。体制的な課題は、小学校のことば教室においては、中学生の受け入れ体制についての課題が主であったが、中学校では、通級の生徒数、障害種、会議時間の確保、教室の周知や啓発、指導体制等が挙げられていた。連携についても、小学校の担当教員の回答は、中学校との連携の難しさや、中学校生活・文化を知ることが主であったが、中学校の担当教員の回答は、通常の学級での対応や、指導の成果の通常の学級への拡がりなど、より具体的な事項が挙げられていた。

また、小学校の担当教員の回答には見られなかった課題として、教室環境の整備のほか、指導内容に関わることが挙げられていた。中学校の教員として生徒に対応していく中で、指導上の課題は、学級・教室の経営上の課題として意識されているということでもある。

7. 通常の学級との連携について

(1) 通常の学級との連携として行っている事項について

学級・教室における指導に関する連携のうち、通常の学級との連携として行っている事項をたずねた。以下のうち、行っているものすべてを選択するように求めた。また、「その他」を選択した場合は、行っていることの記述を求めた。

- ①連絡帳でのやりとり
- ②電話でのやりとり
- ③電子メールでのやりとり
- ④学級・教室だよりの発行
- ⑤通常の学級の授業や行事等を参観する
- ⑥指導報告書等を通常の学級に渡している
- ⑦通常の学級担任に授業参観してもらう
- ⑧通常の学級担任に学級や教室の行事を参観してもらう
- ⑨その他

○小学校のこたばの教室で中学生を指導している担当教員の回答

この項目には63校が回答していた。すなわち、少なくとも何か一つを選択していた学校は63校あった。①から⑧までのすべてを選択していた学校もあった。

最も多く挙げられていたのが、項目②「電話でのやりとり（47校）」で、次いで、項目⑥「指導報告書等を通常の学級に渡している（45校）」、項目⑤「通常の学級の授業や行事等を参観する（41校）」、項目①「連絡帳でのやりとり（38校）」、項目④「学校・教室だよりの発行（27校）」、項目⑦「通常の学級担任に授業参観してもらう（21校）」、項目③「電子メールでのやりとり（20校）」、項目⑧「通常の学級担任に学級や教室の行事を参観してもらう（9校）」であった。

電話、指導報告書、連絡帳、通常の学級の授業参観等が、比較的多くの学級・教室が行っており、通常の学級の担任に、学級・教室に出向いてもらうような連携は少ないようである。

項目⑨「その他」は11校が選択しており、「直接話す（日常の会話）」、「在籍校（学級担任）への訪問」、「リーフレット等による情報提供」、「在籍学級担任者会の実施」、「支援会議等への参加」等の記述があった。

○中学校のこたばの教室で中学生を指導している担当教員の回答

回答していたのは50校であった。

最も多く挙げられていたのが、項目⑤「通常の学級の授業や行事等を参観する」で31校、次いで項目②「電話でのやりとり（29校）」、項目⑥「指導報告書等を通常の学級に渡している（27校）」、項目①「連絡帳でのやりとり（26校）」、項目④「学校・教室だよりの発行（26校）」、項目⑦「通常の学級担任に授業参観してもらう（21校）」、項目③「電子メールでのやりとり（20校）」、項目⑧「通常の学級担任に学級や教室の行事を参観してもらう（9校）」であった。

の発行（14校）」、項目③「電子メールでのやりとり（11校）」、項目⑦「通常の学級担任に授業参観してもらう（3校）」、項目⑧「通常の学級担任に学級や教室の行事を参観してもらう（2校）」であった。

小学校のことばの教室の担当教員と大きな相違は見られないが、通常の学級担任に、学級・教室に出向いてもらう連携は、ほとんどなされていない。

項目⑨「その他」は16校が選択しており、「口頭で直接話す」、「校内LANの掲示板」、「学級担任との面談」、「担任連絡会・担任研修会」等のほか、「通常の学級の授業や行事に参加する」という記述もあった。

（２）通常の学級の担任に依頼していること

通常の学級における学習や生活について学級担任に依頼していることについて自由記述で回答を求めた。

①小学校のことばの教室で中学生を指導している担当教員の回答

回答があったのは、58校であった。

回答の内容は、複数の研究者により4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、意味が損なわれない範囲で文言を整理してある。

○言語障害のある生徒への対応、配慮事項

- ・発音等が気になるときは声かけをしてもらう。
- ・座席の位置を配慮すること。
- ・言い直しをさせないこと。
- ・ゆっくり関わること。
- ・本人（保護者）との配慮事項を確認すること。
- ・日直、当番、発表（発言）等の配慮をすること。
- ・発言場面で自信をなくさないような配慮をすること。
- ・通級のために抜けた時間の学習等のフォローをすること。
- ・生徒の話をしっかり聴くこと。
- ・教師の話す速さを配慮すること。
- ・生徒に対し、プラスの評価を伝えること。
- ・生徒に応じた学習方法を提示すること。
- ・可能な範囲での個別的な支援をすること。
- ・他の生徒と同様に参加させてほしい。
- ・生徒との接し方を配慮すること。
- ・宿題、学習の調整をすること（言語発達の遅れの場合等）。
- ・指示を明確に行うこと。

○本人のことや、本人の障害についての理解

- ・言語障害を理解すること。

- ・吃音を理解すること。

○連携、情報交換

- ・学級での様子を記入して返してもらう。
- ・気になることや様子を報告してもらう(友人関係、学習の状況、家族の状況、保護者とのやりとり、頑張ったこと、等)。
- ・保護者との話し合いの機会に参加させてもらう。
- ・連絡帳を確認すること。
- ・報告書を確認すること。

○周囲への働きかけ、環境調整

- ・本人が周囲から、からかわれたり、いじめられたりされないような配慮をすること。
- ・まねすることや、からかうことを許さない雰囲気作りをすること。
- ・学級の他の生徒への指導事項、配慮事項、伝え方をすること。
- ・最後までしっかり聞くこと、待つこと。
- ・安心してことばの教室に通うためのクラスの雰囲気作りをすること。
- ・友だちとの関係づくりをすること。
- ・あたたかな雰囲気作りをすること。
- ・一人一人を受け入れる雰囲気作りをすること。
- ・通級することの他の生徒への説明をすること(本人、保護者の同意の上)。
- ・通級による指導の時間中の、通常の学級での学習内容の調整をすること。
- ・通級時間、時間割の配慮をすること。
- ・保護者への対応をすること。

回答は、上記のように、「本人に対する対応・配慮事項」、「本人・障害の理解」、「連携・情報交換」、「周囲への働きかけ・環境調整」に類別された。

総じて、子どもと授業等で接する上での配慮・留意事項、密な情報交換、周囲に理解を得たり周囲とよい関係で過ごしたりしていくための事項、等が依頼されている。

一方、ことばの教室の担当教員としての経験が浅く、まだ学級担任に依頼する余裕がないという記述も見られた。

②中学校のことばの教室で指導している担当教員の回答

回答があったのは、48校であった。

回答の内容は、複数の研究者により、小学校のことばの教室担当教員同様に4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、意味が損なわれない範囲で文言を整理してある。

○言語障害のある生徒への対応、配慮事項

- ・支援方法を伝えて、支援をしてもらう。
- ・座席の位置の配慮をすること。

- ・グループ（班）別の学習の際のメンバー構成の配慮をすること。
- ・学級の委員（係）の配慮をすること。
- ・声かけや、個別的なかわりを可能な限り多くしてもらう。
- ・個別に指示をすること。
- ・特別扱いをしない。
- ・話し方ではなく、話の内容を評価すること。
- ・発音の指摘をしないこと。
- ・課題の量の調節。
- ・生徒によっては教材にルビを付けるなどの対応。
- ・提出物の確認。
- ・指導したことを通常の学級でも取り組んでももらう。
- ・丁寧に話を聞くこと。
- ・学級担任が授業で、平易なことばで話すこと。
- ・人前で話す場合の配慮をすること。
- ・本人とよく相談して対応すること。本人の意向を聞くこと。

○本人のことや、本人の障害についての理解

- ・言語障害の理解をすること。
- ・吃音の理解をすること。

○連携、情報交換

- ・生活や学習の様子を連絡すること。
- ・気になることや様子を報告してもらうこと（友人関係、学習の状況、保護者とのやりとり、頑張ったこと、等）。
- ・保護者との話し合いの機会に参加させてもらう。
- ・連絡帳の確認をすること。
- ・報告書の確認をすること。

○周囲への働きかけ、環境調整

- ・いじめやからかいを防ぐ。
- ・他の生徒への理解啓発を図ること。
- ・安心して話せる環境を作ること。
- ・話しやすい雰囲気作りをすること。
- ・あたたかな教室環境を作ること。
- ・人間関係づくり、関係の調整を図ること。
- ・学校の教職員への理解啓発を促すこと。
- ・保護者への連絡をすること。

小学校のことばの教室担当教員同様、「本人に対する対応・配慮事項」、「本人・障害の理解」、「連携・情報交換」、「周囲への働きかけ・環境調整」に類別された。

小学校のことばの教室担当教員が中学生の学級担任に依頼することと大きな差は見られないが、中学校のことばの教室担当教員の回答には、本人とよく相談すること、本人の意向を聞くこと、の記述が見られた。

8. 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

「保護者とのかかわりについて感じていることがあれば記入してください」という問いに自由記述で回答を求めた。なお、記述は内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理してある。

①小学校のこたばの教室担当教員より

小学校のこたばの教室担当教員から 35 件回答があり、回答内容は複数の研究者により項目ごとに以下のように整理できた。

○保護者自身の不安

- ・保護者が心配することも多く、それを支え情報提供する必要があると思う。
- ・進路や将来についての不安が大きくなる時期なのでより気持ちに寄り添っていくことが大切かもしれない。
- ・保護者からの相談のみのことがある（本人は来ない）が、それも業務として認めてもらうか、専門の機関があるとよいと思う。小学校の頃のことを知っている小学校の通級の方が相談しやすいと思う。
- ・特性の理解だけでなく、思春期特有の精神的な変化(実は成長)に戸惑い、対応に苦慮しているように思う。大きくなったからいい、ではなく各々の年令に応じた支援が必要だということを改めて感じている。
- ・保護者は、言語指導よりも学力面を重視しておられて、そのおりあいが難しいと感じている。
- ・通級終了後（高校等進学時・就職時のことが特に）のことについて不安を持っている。

○かかわりが薄くなっている

- ・進路や将来についての不安が大きくなる時期なのでより気持ちに寄り添っていくことが大切かもしれない。
- ・通級の回数が少なくなるにつれ、保護者とのかかわりも薄くなっていく。
- ・小学校卒業で修了となるため、相談しにくいと感じてしまわないか心配している。
(年に何度か連絡をこちらから取るようにしている)

○特に違いはない

- ・特に幼児期や学童期の保護者と区別していない様に思う。

②中学校のことばの教室担当教員より

中学校のことばの教室担当教員から 35 件回答があり、回答内容は以下のように整理した。

○保護者の子どもへのかかわり

- ・生徒（子ども）に対して不干渉気味であることが多く、家庭での教育に心配がある生徒がいる。
- ・学校の様子を伝えるノートを書いても、1 学期と続かずに終わってしまった。よって継続が難しい。
- ・生徒がうまくできないことを気にして、イライラしてしまうタイプの保護者、わが子とのかかわりがうまくできずに、つい口でガミガミ言ってしまうタイプの保護者などがある。
- ・思春期に入り、本人と保護者との距離もあくので、なかなか本質的な課題と向き合うことができない。
- ・本人と保護者の困っていることや心配との間にずれがある。

○保護者自身の不安

- ・共に生徒を支える協力関係を最初からつくるのが大切。保護者の不安や心配にも寄り添い、安心して生徒を見守ることができるようにする。
- ・悩みを相談できる場が少なく、保護者自身が不安を抱えていることも多いため、面談等を密に行うことで安心される方も少なくない。
- ・不安な方へのフォローが少ない。相談相手、話の聞き役になるものが限られている。
- ・保護者の不安は大きく、複雑である。対応の難しさを感じている。自分の気持ちが上手に伝えられないことから、気持ちが不安定になったり、人間関係が思うようにいかなかったり等の相談が多い。また、就職について心配される声も多い。
- ・保護者の方が、自分の子に「障害」のあると言われることを受け入れられなかったり、悩んだり、内面に葛藤があることが多いので、批判せずよく話をきくよう心がけている。

○保護者との共通理解

- ・中学校に入ると言語の指導を必要と感じている保護者が大変少ない。それより学習支援を気にしている方が多い。
- ・中学卒業後の進路について思いに隔たりがあることが多いが、こちらから具体的に切り出すことは難しい。

○保護者の熱心さ

- ・親の会にも入っていて、行事（ボウリング、お泊まり会など）にも参加され、通級の時間だけでなく色々な話をする事ができている。
- ・幼児の時代から、発音について何回もくり返し練習させ、将来の自立を見越して、支援している。
- ・本人の希望もとり入れながらも、世の中の厳しさ、広さ、素晴らしさを常々話され、本人も物おじしない。

（２）保護者の理解に関する課題や支援

「言語障害のある中学生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記入してください」という問いに自由記述で回答を求めた。なお、記述は内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理してある。

①小学校のことばの教室担当教員より

小学校のことばの教室担当教員からは23件回答があり、以下のように整理した。

○課題

- ・課題としては保護者が本人と話をする際に、障がいの内容に関する知識が乏しく、本人の障がいの状態に対して理解が乏しいため、最後まで待てないことや、「聞きとりにくい」等、負担をかけるような言葉かけをすることが挙げられる。
- ・言語以外の子どもが抱える課題や状況を把握できない。
- ・中学校卒業後の進路に向けての不安から子どもの思いより親の思いが強くなること。
- ・過干渉で、本人の前で「〇〇できない」「△△はむり」と言ってしまう、生徒がキレる。

○支援

- ・高校進学や、部活などへの保護者の悩みはやはり多いようである。通級でも相談は受けるが、それぞれ進路指導や部活担当にも保護者として、お子さんの特性を伝えてほしいとお願いしている。
- ・言語障害のある中学生を理解するための冊子や書籍を使って理解を促す。
- ・支援の手立てなどを具体的に知らせる。
- ・本人の困っていることを伝え一緒に考える。
- ・スクールソーシャルワーカーなどに協力してもらう。
- ・他機関への相談に付き添う。
- ・中学生の吃音の場合「小中高生の集い」や具体名をあげて、どの病院の言語聴覚士の〇

○さんのホームページだったら「〇〇サイト」等、具体例をきちんとあげて、つながった方がいいのではと思う所を紹介する。

- ・ことばを育てる親の会の学習会に声をかけて参加してもらうことがある。

②中学校のことばの教室担当教員より

中学校のことばの教室担当教員からは23件回答があり、以下のように整理した。

○課題

- ・心配する余り、先回りして、本人が甘えてしまう場合もあること。
- ・学校生活では、学習に目がいきがちで、言語面で本人が周囲とのかかわりについて困っている状況にあることを理解しづらい。
- ・言語や知的な発達の遅れがあり、言葉や文字が思うように書いたり、読んだりできないことをさぼりという認識をしてしまうこと。
- ・親の問題意識が低い。

○支援

- ・担任と協力し、「社会へ出た時のこと」へ意識を向けられるように話す機会をつくっている。
- ・面談等を通して、生徒の長所や短所、親の願いを共有した。家と学校で生徒へのかかわり方をそろえた。
- ・家庭での様子と学校での様子や指導内容を密に共有することで、家庭での生徒への声かけの仕方や接し方が変化した保護者もいる。
- ・小学校での支援や育ちと、中学校（思春期）のそれとの違いを、丁寧に話すようにしている。
- ・検査結果の意味合いを、なるべく具体的にご説明している。
- ・指導開始時の面談は別々に行い、子どもの願い、保護者の願いをそれぞれ受け止めた上で、保護者支援が必要な場合には、細めに連絡を取り合ったり、面談を行ったりして、保護者が安心して適切に子どもと関わるができるようにしていく。
- ・吃音の講師の講演会があれば御紹介し、一緒に参加する。
- ・障害特性について懇談会でゆっくり話し合う。

9. 言語障害のある中学生が通しやすい条件

「どのような条件が整えば、言語障害のある中学生が通しやすいと思いますか」という問いに、自由記述で回答を求めた。

(1) 小学校のことばの教室担当教員からの回答

小学校のことばの教室担当教員からの回答は以下に記述した内容であった。なお、記述は、複数の研究者により、重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理できた。

○周囲への理解について

- ・一人一人の個がしっかりと認められること。
- ・家族の理解。
- ・教育委員会の中学生の通級に対する理解。
- ・生徒の在籍する学校の先生方の理解。
- ・保護者の声が届くシステムが必要。
- ・通級することで周りから特別視されないような環境。
- ・親の会等の関係機関と連携しながら、活用できることを広く知らせる。
- ・通常の学級の生徒達が通級生徒を特別視せず、必要があるために通級しているのだということを理解してくれること。
- ・部活動の欠席、早帰りが多い生徒はレギュラーになれない等の話を聞く。

○時間帯の工夫について

- ・放課後の時間帯での指導になるので、遅い時間帯で勤務する担当教員が必要だと思う。
- ・部活や塾があるため、遅い時間、または土日も開設。
- ・中学生が通級しやすい時間枠を用意すること。
- ・行きたい時に行ける教室。
- ・相談したい時に相談しに行ける教室。
- ・授業時間内に通級することで、教科についていけなくなるという心配があれば、休み時間や授業の合間に適宜支援を受けられたり、自校でも放課後通級ができたりする体制。
- ・時々、たまに行くのでもよい。
- ・放課後だと部活動や生徒会活動の兼ね合いや小学生との兼ね合い、自校では周囲の友だちから「何故来るの?」と聞かれる。
- ・教員が巡回指導等で中学校で指導すると、担任、部活顧問等とも連携が図りやすい。
- ・午後、夕方などは、小学生で枠がいっぱい。時間の確保は難しい。

- ・中学校にノ一部活デー（職員会議のある月曜日など、ある程度固定されている）があれば、その曜日を設定して月に2、3回通う。
- ・部活がお休みの日があるとグループ指導や通級も可能。

○設置場所の工夫について

- ・中学校に通級指導教室を設置。
- ・中学生は忙しいので、校外通級として放課後通級することは難しい、中学校の校内に設置するのが望ましい。
- ・中学生は、授業時数が多く、部活動があるので、他校通級は難しい。
- ・通級していた小学校と同じ区に（または近くに）設置。
- ・指導教室が小学校校舎外に設置されている。
- ・小学校の児童玄関とは別に、ことばの教室玄関を設置。
- ・小学校時代に言語障害通級に通っていて、同じ担当教員から指導を受けられるとすれば、中学生になっても通いやすい。
- ・他人の目が気になる生徒は、他者に会わずに入室できる玄関。
- ・小学生とは一緒にならない時間帯の設定。
- ・中学生が小学校に通級するというのは、中学生のプライドや自尊心があって難しい。
- ・中学生が小学校に来るとするのは抵抗があると思うので、指導する場所を中学校内に設けるか、近くの施設を借りて行えるとよいと思う。
- ・中学校の勉強がおわったあとに行けるくらい近い距離圏。
- ・中学生になっても、今まで通っていた小学校のことばの教室に通える体制。
- ・保護者の送迎がむずかしくても、中高生であれば自転車や公共交通機関を使って自分で通えるので、「交通の便が良い場所」。
- ・中学生が特別な教室（通級）に通うのは心理的にストレスがかかる。
- ・センター化して場所を公民館などの公的な施設に置き、そこに通う体制。
- ・教育センターや独立した施設を指導の場として「人目を気にせず」通えたと、生徒の安心感が高まると考える。
- ・設置場所が小・中の学校内ではなく、市町村独自の場所に設置。
- ・自分の必要感に応じて自由に通級できる（予約制のような）。
- ・中学校から制服を着用して小学校に通うのは、注目度が高くなり心理的な抵抗が大きい。私服で生活する中学校は稀少なので、この問題の解決は難しい。
- ・話しやすい雰囲気があると通いやすい。
- ・心の居場所となる通いやすい教室。

○担当教員について

- ・担当教員は、中学校の情報を得やすい教員。

- ・子どもの言語障害についての知識、経験、関心がある教員。
- ・中学生という成長発達を考えると、言語通級のみならず、学習面、発達面、心理面も指導できるような教員。
- ・男性女性の教員、同性の教員でないと話ができない生徒がいるため。
- ・言語聴覚士の資格（免許）がある教員。
- ・中学校の様子をよく知っている教員。
- ・思春期への理解がある教員。
- ・思春期にある生徒の相談に応えられる教員。
- ・吃音をもつ生徒は、とくに思春期に悩みが深くなると考えられるので、たとえ月に1回でも、担当教員と心のつながりがあれば通いたいと思う。心のつながりがなければ、「めんどくさい、はずかしい」と感じて通いたくないと思う。
- ・中学校の先生で、中学校の生活等をよく理解し、言語障害についてよく理解している。
- ・中学校の体制をよく知っている中学校の教員。
- ・指導教員も公立小・中学校の教員ではなく、幼児ことばの教室担当者のような市職員。
- ・小学校教員の兼務発令。
- ・小学校のことばの教室を一名増にし、兼務発令で、中学生も指導できる体制。
- ・小学校に中学校の教員を配置して小・中学校のことばの教室併設。
- ・小学校の通級担当が、同じ地区の中学校に巡回指導に出向くか、教育委員会の中に担当がいれば通いやすい。

○指導内容について

- ・自分の苦手な構音指導を継続的に行うこと。
- ・当事者のあつまり等の情報が得られること。
- ・本人の得意や強みを生かし、指導内容に取り入れると共に、魅力的なものであること
- ・中学生なので、本人の話をじっくり傾聴すること。
- ・吃音やそれに伴う人間関係の悩み、生き方について相談ができること。
- ・吃音がある生徒の場合、ピア・グループなどお互いの話ができること。
- ・訓練ではなく、楽しみながら学べる指導内容。
- ・身に付いた力を通常の学級でも発揮できる場（発表の場）があること。
- ・「できた」という成果が、目に見える、確認できる教材、指導内容。
- ・通常の学級で学習していることが、ことばの学級に来ていてもぬけがないように学習できること（半分は構音指導、半分は学習）。
- ・言語障害に関する指導というよりも、日常における困難に相談にのってくれること。

○連携について

- ・小中の引き継ぎがうまくいき、生徒が安心して通えること。

- ・小学校からの指導内容と連続性のあること。
- ・小学校のことばの教室とのスムーズな引き継ぎができること。
- ・小学校の通級担当と中学校の担当の連絡が密であること。
- ・通級する前に予め見学し、教室の雰囲気を知ること。
- ・保護者との連絡を密にし、指導内容についても連携を取り、確認していく。
- ・小学生と中学生が交流学习等で普段から、お互いに行き来するのが当たり前のような雰囲気があること。
- ・6年生の2、3学期頃に中学校の通級担当に来てもらい顔合わせ、指導を見てもらう等をしていて、安心して中学校の通級に通えるように連携している。

○その他

- ・中学校は3学年分しか、人数が集まらない。広域の範囲の生徒を対象とする必要がある。
- ・少ない人数でも設置できるようにする。
- ・教員の巡回か、交通費の補助があるとよい。
- ・「ことばの教室」という名称の変更。
- ・本人の必要性（障害認識）。
- ・生徒本人と保護者の希望があること。
- ・本人が通級することに納得しており、目標をもっていること。
- ・本人が自分の障害状況を把握し、自らの学習の必要感を持っている。
- ・小学生時の担当者が引き続き指導ができるよう、中学生もカウントされたり、職員に兼務発令が行われたりする。
- ・スクールバスで帰る子は制約が多くなってしまうので親の送迎がなくても自分で通うことができる体制。
- ・時間割（通級時間）と通級の方法（保護者の送迎、担当者が中学校に行く、タクシーによる通級など）の整備。
- ・小学校で通っていたことばの教室に、希望があれば中学生が引き続き通える体制。
- ・小学校で指導を受け、ほとんどの児童は小学校段階で指導終了となる。よって中学校の方では、小学校で言語指導を受けることができると思っていないので、中学生の通級という意識はない。
- ・構音障害だけであれば、早い段階で指導することで中学生段階まで引きずることはない。
- ・口蓋裂、吃音については長いスパンで観ていく必要があるので、小学校卒業後も指導する旨を保護者には伝えているが、卒業と同時に退級するイメージがある。
- ・ほとんどの児童は小学校の低学年で指導が終了する。高学年になってもなかなか定着が悪い児童は、「ほぼよし。」で終了するのがよいと思われる。
- ・中学生の体格に合わせた備品・設備が充実している。
- ・中学校の通級は、障害種別にせず、通級指導教室という一つの大きなくりにしておく

と人数も集まるし、通いやすいものになる。

- ・言語障害のある6年生は卒業するとそのままことばの教室も卒業になってしまっている。
- ・吃音のある生徒は、本人も保護者も困っている。小学校卒業時『中学校では「ことばの教室」がないから・・・』と、あせって指導したり、保護者も心配なまま卒業したりするケースがある。
- ・中学校に言語障害通級指導学級がないため、小学校卒業後は、コミュニケーションの課題が残る者は、特別支援教室（情緒障害等）を利用する。もしくは、吃音等の場合は民間の機関を利用するしか選択できない。
- ・吃音の方には、小学校卒業時にいつ相談に来てほしいことを伝えている。中学生で来た子はいないが、大学生になって来た子はいた。
- ・中学生は、対象外とされているため、相談という形で対応している。よって指導することはない。
- ・中学生は、多くの回数を希望しているわけではない子が多いので、これまでである小学校のことばの教室が対応するとよい。

（２）中学校のことばの教室担当教員からの回答

中学校のことばの教室担当教員から48件の回答があり、以下のようにまとめた。

なお、記述は、複数の研究者により内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理することができた。

○周囲の理解について

- ・保護者の理解。
- ・交流学級の理解。
- ・学校職員の理解。
- ・周囲の友だちの理解。

○時間帯の工夫

- ・中学生は、部活や授業を優先できる時間帯。
- ・放課後の時間帯で指導できるよう勤務時間を12～20時にずらす工夫。
- ・部活や塾と同時に通える、柔軟な指導時間。

○設置場所の工夫

- ・他の生徒に知られることなく入室できる経路がある教室。
- ・近くて、人目につきにくい場所の教室。
- ・学校に入るときにインターフォンが必要、通級専用ではないので一般の職員室で対応。
- ・入り口から教室まですぐにあり、教室内に出入り口があるような教室。

- ・交通の便がよく、通うのに時間がかからない場所にある教室。
- ・10～15分くらいで、通える教室。
- ・駅から近い教室。
- ・1人で通うのに便の良い所。
- ・居心地の良い環境。
- ・自由な雰囲気ですぐに話すことを体験できる教室。
- ・心が休まる時間、あたたかさのある教室。
- ・障害について正しい知識を得ることができ、悩みを相談できる教員に会える教室。
- ・自校に通級指導教室が設置されていること。中学生にとって他校への通級は物理的にも心理的にも難しいため。

○担当教員について

- ・教員がゆとりをもった人数で配置されることで、ニーズに合った時間にすぐ指導が受けられる。
- ・指導改善のためのスキルをもち、生徒の心理を理解した指導のできる教員。
- ・自分の存在を丸ごと認めてくれる。
- ・特別支援教育に精通した教員の配置（担任等）。
- ・言語障害に関する専門教員の配置。
- ・担当教員が話したい相手になっているか、伝えたいことが互いにある関係であること。

○指導内容について

- ・失敗しても許される雰囲気がある。
- ・ゆっくりきいてもらえる。
- ・皆と同じことを求められない。
- ・本人の話をしっかりと聞くことができる環境・体制の構築。
- ・生徒自身の意思決定、選択ができる状況の整備。
- ・どもることを気にしないでたくさん話ができる場である。
- ・吃音の方の本と一緒に読んだり、思いを伝えたりする場をつくるなどして、コミュニケーションを行うときの自分らしさを考える。
- ・取り出しの学習（国・英・数）の充実。
- ・学習指導の時間も、言語指導の時間も十分に確保できる。
- ・苦手の克服も大事だが、得意な事をよりほめて伸ばすことも大切。

○連携について

- ・小学校からの引き継ぎ。
- ・学年、学校、家庭等連携し、生徒理解をする。

- ・通う可能性のある中学校の先生を一人、定期的に小学校へ行き、授業参観すること
または、通う可能性のある生徒を中学校へ小学校の先生と通わせてみたりする。

○その他

- ・他校の子が行き来しやすいように、バスを巡回するなど交通手段を作る。
- ・保護者の送迎なしで、生徒だけが通級しても可とする。
- ・同様な言語障害を持っている仲間との出会いがある。

10. 小学校のことばの教室担当者が中学生を指導する良さについて

小学校のことばの教室担当教員に「小学校のことばの教室担当教員が指導することの良さ」について、自由記述で回答を求めた。なお、記述は、複数の研究者により内容の重複を避けつつ、意味が損なわれない範囲で文言を整理することができた。

○中学校で指導する良さ

- ・中学生が小学校の「ことば」に通うことは現実的ではない。
- ・一人の教員がずっと同じ通級指導教室にいるわけではなく、他の教員と同じように数年単位で異動していく本県の実態からすると小学校のことばの教室で中学生を指導することは現実的には思えない。中学校にことばの教室が設置される方がより具体的な支援が可能である。
- ・中学生として新たな一步を新たな気持ちで踏み出そうとしている場合、中学生ならば中学校のことばの担当者が、切り換えや精神的自立を促しやすい。
- ・中学校での学習、部活動等の様子については知らないので、中学校の教員が担当する方が望ましい面がある。

○小学校で指導する良さ

- ・言語指導のノウハウ、経験のある指導者が対応できる。
- ・きめ細かな指導ができる。
- ・早期対応のためにも小学校のことばの教室を活用することが有効。
- ・中学校で初めて、言語を指導する場合はむずかしい。
- ・「つながり」が継続することで、指導が途切れずに行え、効果が期待できる。生徒や保護者の不安感が減少し、寄り添った指導が継続できる。
- ・入級に向けた相談や資料作りなど、事務手続きが大幅に軽減。
- ・思春期の心の揺れる時期に言語障害があることの悩みがある場合、通級の先生は生徒にとって心のよりどころにもなりえる。
- ・「引き継ぎ」の必要性がない（実態把握、指導支援の段階、意思疎通等に係る負担や時間等の省略が可能）。
- ・小学校からの継続した（切れ目ない）指導が可能（卒業～入学期の不安の大きい時期も繋がってられる）。
- ・教材、教具のバリエーションが豊富。
- ・アフターケア、たとえ小学校の担当が転勤で通級当時と別の教員になっていたとしても、

- 「ことばの教室」という場が、その中学生にとって安心できる場所であれば効果がある。
- ・小学生にも、中学生生活に対する見通しが持て、ロールモデルになる。
 - ・小学生の前で人生のモデルになったり、中学校生活を語る先輩になったりすることで、自分の良さに気づける。
 - ・保護者の交流がグループ学習時などにあることで、子どもの将来への見通し、接し方、支援のあり方を考える機会を持てる（保護者支援の場づくり）。
 - ・小学校に通級するのであれば、その子にとっての居場所が1つ増えることになる。
 - ・継続して指導が出来るのであれば、小学校時代との変化が見られる。
 - ・引き続き指導することができれば子どもにとって心強いと思う。学級担任は、かかわり続けることは難しいが、小さい時から理解してくれる大人がいること自体、子どもにとっては、素晴らしいことだと思う。言語以外のことで相談できる相手だと思う。
 - ・6年で自己受容してもらって卒業となっている。思春期のゆれの対応をしてあげる所がないので引きつづき「相談」できたと思う。
 - ・吃音のあるお子さんは、信頼関係が特に重要になってくると思うので、幼少期からの継続した指導、支援ができるのはよいと思う。
 - ・吃音のある生徒ならば月に1、2回程度でも、教育相談を行うことでメンタル面の補助ができる。
 - ・中学生になっても引き続き通い慣れた場所で、気のおけない仲間と教師で行うことは有意義だと思う。
 - ・新しい担当者との信頼関係を築くまでに時間がかかる子どもたちが多いため、不要なストレスをかけずに有効な指導を行える。
 - ・子どもにとって小学生のころから継続していれば、中学生になっても全く抵抗なく通えると思うし、信頼関係もできている。

○小学校の担当者が指導することの難しさ

- ・「良い」と思っていない。小学生時代に通い慣れた場所であっても、大切なのは心ひらける人がいるかどうかだと思う。数年で担当が交代してしまうので、中学生になって相談しても既に担当者がいなくなっているということになる。小学校は、よろず相談所やかけこみ寺にはなれるが、「指導」は、中学生に対応できる場があるべきだと考えている。多感な中学生にとって、別の中学校に授業として通うというのは、ハードルが高い。
- ・生活の場を小学校の担当者がきちんと把握しておかなければ、対応がうまくできないことが多いと思う。
- ・中学校生活で起こる様々なことを小学校のことばの教室担当教員が見越してフォローするのは難しいと思う。
- ・中学生になっても、支援を必要とするということは、今までの小学校での指導がうまく

いってないことでもあり、保護者にもかなり負担をかけていると思う。

- ・中学生が小学校に通うことは恥ずかしさを感じてしまうので生活の場で学習できる。
- ・子どもが来たがらない可能性（小学校に行くのはイヤとか）。
- ・子どもの生活基盤である中学校の状態を把握しにくい。
- ・小学校と中学校の教員の意識認識にギャップがあるかもしれない。

IV まとめ

(1) 言語障害のある中学生の実態について

「言語障害のある中学生の実態調査」から 431 人の中学生が、小・中学校のことばの教室に通っており、そのうち小学校のことばの教室に通っている生徒が 146 人、中学校のことばの教室に通っているのが 285 人であった。言語障害のある中学生の約半数が小学校のことばの教室を利用していた。平成 18 年度全国調査調査（国立特別支援教育総合研究所, 2008）では、中学校の言語障害特別支援学級の設置が多かったが、現在では、言語障害通級指導教室の割合が高くなっている。

ことばの教室に通っている生徒は、中学校では、「言語発達の遅れ」「吃音」「その他」の生徒が多く、小学校では、「吃音」「言語発達の遅れ」「構音障害」が多く通っていた。

「その他」の生徒は、ADHD の疑いのある生徒や LD 等の発達障害のある生徒であった。平成 28 年度全国調査(国立特別支援教育総合研究所, 2018)からも構音障害のある児童は、低学年から高学年になり、指導効果によって人数が減少している。しかし、言語発達の遅れや吃音のある児童は、人数が減少することがない。そのため中学校入学後、心配や不安があるため継続して小・中学校のことばの教室を利用していることが推察される。また、中学校では、ことばの教室に通っていることを知られたくないという生徒の心理面での課題等も挙げられた。

(2) 言語障害のある中学生が通うことばの教室の現状と課題について

言語障害のある中学生を指導している担当教員が指導上重視していることは、小・中学校ともに、「自己肯定感・自己認識」「心理的な安定」「言語面の指導」「中学校との連携」等の項目が挙げられた。小学校においては、「高等学校への準備」のように進路について意識した回答がみられた。中学校では、言語面等の直接的な指導に関する回答が多く、小学校からの指導を引き継いで実施しているとしている回答もあった。上述の項目から、言語障害のある中学生に対して、言語面の指導だけでなく、心理面に係る指導内容（「自己肯定感を高める」「話す意欲を高める」「困ったことを相談する」など）も重視していることが伺えた。言語障害に係る指導に加えて、思春期を迎えた生徒にとって心理面での支えがことばの教室に求められていることが推察される。

また、小・中学校のことばの教室担当教員は、一人担当者の割合が高く、ことばの教室の経験年数が 3 年以下の担当教員が、小学校では 40%、中学校では 65%を占めている。特に中学校のことばの教室担当教員からは、「多様な子どもへの指導の課題」「専門性の確保」「研修の機会の課題」等についての回答があり、平成 28 年度全国調査（国立特別支援教育

総合研究所, 2018) でも「指導内容が適切か不安」「生徒の心理的な支援が難しい」「仲間づくり、グループ指導ができない」等の回答もあり、言語障害のある中学生の指導に苦慮していることが伺える。

また、指導回数については、中学校では、「週に1回」の割合（57%）が高く、定期的に指導が行われている。これは、中学校にことばの教室が設置されていることで定期的な指導時間を確保することができていることが考えられる。しかし、小学校では、「月に1回」「半年に1回」「長期休業中」「その他」の割合を合わせると63%になり、定期的に指導時間を確保することが難しい現状にある。「指導形態」も小・中学校ともに一对一の個別指導が7割を超えている。小学校のことばの教室においても、個別指導の時間を重視しているが、言語障害のある中学生を指導するにあたり「中学生を受け入れるための制度的課題」「指導時間の確保の課題」「受け入れることによって本来の業務に影響が出ること」等、定期的に指導時間を確保することの難しい現状が挙げられていた。

（３）言語障害のある中学生が通いやすい体制について

言語障害のある中学生が通いやすい条件として、「設置場所の工夫」や「時間帯の工夫」など思春期を迎えた中学生の心理面に配慮した環境づくりについての回答が多くみられた。「設置場所の工夫」では、中学校にことばの教室が設置されることを望む回答が複数あった。その他には「生徒が入りやすいように玄関を別にする」「学校以外の施設に設置する」「バスで巡回すると通いやすい」「10分～15分で通える場所」など人目につきにくい配慮や通いやすい環境を望む回答があった。また、「時間帯の工夫」では、授業や部活動などがあるために、放課後の指導を希望する生徒も多く、そのため担当教員の勤務時間の工夫など回答があげられていた。岐阜市では、「授業を抜けてわからなくなる」「周りの友達に知られたくない」などの中学生のニーズに応じて「トワイライト通級」（※岐阜市のLD・ADHD等の2教室が、中学生を対象とした夜間通級指導）が設置されており（南谷, 2019）、地域の特色を生かした指導体制の工夫がされている。

また、言語障害のある中学生を指導する担当教員の専門性に係る回答があり、「言語指導の専門性」「思春期を迎えた中学生に寄り添える支援」「担当教員の人間性」「中学校の文化がわかる担当教員」「同性の担当教員」等が挙げられた。このことから、言語障害のある中学生を指導するためには、言語障害の専門性だけでなく、中学校の生活を理解して思春期を迎えた生徒に寄り添うことが求められていることが示唆された。

（４）小学校のことばの教室担当教員が言語障害のある中学生を指導する良さ

小学校担当教員が言語障害のある中学生を指導する良さについて意見を求めた。小学校の担当教員ではなく、中学校の担当教員が指導することが良いとの回答があった。理由としては、「中学校の生活がわかる」「中学生の心理がわかる」「中学校の文化がわかる」「担任と連携が図りやすい」等の回答が挙げられた。また、小学校の担当教員が指導する利点

として、「生徒や保護者とすでに信頼関係が築けている」「継続した指導が可能」「言語指導の専門性の活用」「引継ぎの必要がない」「教材・教具が豊富」「慣れない中学校生活での負担の軽減」「通い慣れた小学校で指導が可能」などの回答があった。小学校の担当教員が指導することの難しさとして、「担当者の転勤」「小学校担当教員の中学校生活への理解」「小学校へ通うことの恥ずかしさ」等の回答があった。

上述の回答から小・中学校の担当教員が言語障害のある中学生に指導する良さは、それぞれにあり、地域の実情にあわせてお互いの良さを共有しながら指導していくことが大切であることが考えらえる。

文献

- 1) 国立特別支援教育総合研究所(2008)平成18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
- 2) 国立特別支援教育総合研究所(2018)平成28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
- 3) 南谷みどり(2019)岐阜市の中学生のためのトワイライト通級, ことば, 293, 12-13

第 3 章

言語障害のある中学生及び小学校 6 年生の面接調査

I. 背景と目的・方法

II. 結果

III. まとめ

I. 背景と目的・方法

1. 目的

「言語障害のある中学生に関する実態調査」の調査結果から、言語障害のある中学生及び小学校6年生が通級している小・中学校のことばの教室から本人、保護者、校長、ことばの教室担当教諭より同意を得た14名の言語障害のある生徒を対象とした面接調査を計画した。面接調査では、下記の項目について質問を行い、言語障害のある中学生が必要としている指導・支援内容及び通いやすいことばの教室のあり方など、言語障害のある中学生のニーズを明らかにすることを目的とした。

- ・どのような理由で、ことばの教室に通っていますか？
- ・ことばの教室でどのようなことをしていますか？
- ・ことばの教室でどんなことをしたいですか？
- ・ことばの教室に通って良かったと感じることは何ですか？
- ・ことばの教室に通っていて困ったと感じることはありますか？
- ・どんなことばの教室だったら通いやすいですか？
- ・その他（感想、意見 等）

2. 方法

30分程度の個別面談を行った。実施回数は1回（30分程度）とした。本研究の研究代表者と研究分担者が、ことばの教室に通っている言語障害のある中学生及び小学校6年生を対象とした。実施に際しては、ICレコーダーによる録音と筆記記録を行った。筆記記録については、録音記録を補完するために使用した。調査内容は、匿名性を確保したデータとして加工した上で、分析、管理した。また、面接によって回答しにくい場合には、対象の児童生徒の意思を尊重し、担当教員の同席や書面での回答を依頼した。

調査内容を事前に説明し、回答したことによって、不利益な対応を受けることがないこと、いつでも調査協力を撤回できることを説明した（巻末資料8）。

但し、同意を撤回されたときすでに研究成果が公表されていた場合や、データが匿名化されて特定できない場合は破棄できないことを伝えた。

個人情報の取り扱いについても、本研究を遂行し、その後検証するために必要な範囲においてのみ利用することを伝えた。データや個人情報については、厳重に保管を行い、紛失・盗難・情報漏れがないよう十分に配慮すること、本調査で得られた研究成果を、学会・雑誌等で発表する場合も、プライバシーには十分配慮し、個人を特定できるような情報を公表しないことを伝えた。本調査で得られたデータは、本研究終了後、研究所の規定に基づいて適切に破棄することを伝えた。

Ⅱ．結果

1．言語障害のある中学生の面接調査の結果

言語障害のある中学生に対する面接調査について、以下、質問の回答について記載する。

質問1 言語障害のある中学生に「どのような理由でことばの教室に通っているか」質問した。回答は14件あり、内容が損なわれないように複数の研究者で整理した。

○ 学習面での理由

- ・授業についていけないから。
- ・通常の学級だと授業の進度が速いためついていけないから。
- ・小学校の高学年の時に勉強しなかったから。
- ・休んでいた分の勉強がわからないから。
- ・ことばの教室で学ぶと授業が楽になることがわかったから。
- ・先生と一対一でわからないところも素直に聞けるから。
- ・自分にあったペースで学べることで達成感があるから。
- ・ことばの教室で学んだ方法で、勉強ができるようになったから。
- ・苦手な教科の学び方を知ることができるから。

○ 悩みを相談できるから

- ・小学校の時から吃音があってことばの教室に通っていたから。
- ・人間関係で困ったから。
- ・友達や担任の先生と上手くいかないから。
- ・人と話すのが苦手だから。
- ・中学校に入学して、悩みが増えたから。
- ・勉強と悩んでいることを話すことが、ストレス解消になるから。
- ・小学校の時には、担任の先生に相談することができていたが、相談できる先生が必要になったから。

○ 教室に向かうきっかけとして

- ・中学生になって教室に入りづらくなったから。
- ・小学校にやすみ癖があったから。
- ・学校に通うきっかけをつかもうとして。

- ・このまま学校に行かないのは、自分が嫌いになりそうで、自分が自分を見つけることができないから。

○その他

- ・いろいろな人と友達になれるから。
- ・先生から「苦手な学習があるなら通ってみない」と誘われて、通ってみたらできるようになったから。
- ・楽しいから。
- ・わかりません。

質問2 言語障害のある中学生に「ことばの教室で現在、どのような活動をしているか」質問した。回答は13件あり、内容が損なわれないように複数の研究者で整理した。また、同じ回答については、（ ）の中に人数を示した。

○好きな活動

- ・カードゲーム（7人）。
- ・卓球、バトミントン、風船バレーをする。
- ・遊び（例えば、体を動かしたり、みんなでできるカードゲームをしたりする）。
- ・楽しいこと（パソコン、釣り）。
- ・最初の時間は勉強で、終わったらカードゲームで遊ぶ（3人）。

○学習的な活動

- ・ことばの教室にあるワークシートとプリントをする。
- ・追いついていない部分の勉強をする。
- ・宿題をする（3人）。

○ことばの教室の活動を通して生徒が感じていること

- ・自分のわからない教科を教えてもらいたい。
- ・ことばの教室で宿題をするとスムーズに進む。
- ・本当に勉強が嫌いになってしまって、そこで、将棋をしたり、手品をしたりしている。
- ・ことばの教室に来る友だちと雑談する。
- ・ことばの教室に来ている他の人とやると楽しいし、盛り上がる。
- ・友達と遊べるのが楽しい。
- ・今、悩んでいることとか、全部話す。

質問3 言語障害のある中学生に「ことばの教室で、どのような活動をしたいか」

質問した。回答は11件あり、内容が損なわれないように複数の研究者で整理した。

○現状のままでいい（5人）

- ・十分すぎる、これ以上どこを良くしたらいいのかわからないレベルである。
- ・通級の今の状態は最高である。
- ・ことばの教室の先生は、書くことが苦手な私に、アドバイスをくれるから。

○好きなことがしたい

- ・体育館で体を動かしたい。
- ・勉強、運動、カードゲームがしたい。
- ・できるだけ楽しいことがしたい。

○その他

- ・高校に行くための勉強がしたい。
- ・なにがしたいことは特にないけど、勉強から離れたい。なんか、話せたら良い。
たわいのない話でも、込み入った話でも。
- ・特にない。

質問4 言語障害のある中学生に「ことばの教室に通って、よかったこと」について質問した。回答は11件あり、内容が損なわれないように複数の研究者で整理した。

○ 学校生活が楽しくなった

- ・学校に来るのが楽しくなかった。
- ・遊びがあるから楽しくなった。
- ・一人で遊べるよりも友達が遊べるのが楽しい、休み癖は減った。
- ・ことばの教室が楽しいから、がんばれることもある。
- ・いい気分で学校に通うことができるようになった。
- ・学校に行けと言われた親の重み結構重かったけど楽になった。
- ・教室に入れない時に来ればいいから学校に来やすくなった。

○ 勉強のやり方がわかるようになった

- ・自分のなかで勉強が少しずつわかってきて、いいなって思った（2人）。
- ・ことばの教室で、ゆっくりとやって、ちゃんと理解して、わかって・・・。
やっていて良かった、通ってからと通う前では違う。

○ 友達ができた

- ・ことばの教室の中での友達との交流があつてよかった。
- ・友だちとふれあうのは楽しい。
- ・ことばの教室の仲間というのができる。

○ その他

- ・安心できる居場所である。
- ・自分の居場所ができたこと、自分を見つけること。
- ・いろいろなモヤモヤがぶっ飛ぶ。
- ・いろいろなことができる。

質問5 言語障害のある中学生に「ことばの教室に通って、困ったこと」について質問した。回答は11件あり、内容が損なわれないように複数の研究者で整理した。

- ・困ったことはない（8人）。
- ・小学校の時に担任の先生が友達に話してくれたから、周りの生徒もわかってくれているので、何も言わない。
- ・授業が突然替わったりすることで、たまに、情報が伝わらないことがある。
- ・学級の友だちにどう思われているのだろうと思ってしまう。
- ・自分の中学にないので、ことばの教室のある学校にいちいちいかないといけない。
- ・中学校1年生からあったら、ことばの教室を利用していたと思う。
- ・みんなが「どこに行っているんだろうな？」という目が気になった。

質問6 言語障害のある中学生に、「どんなことばの教室だったら通いやすいか」

質問した。回答は11件あり、内容が損なわれないように内容が損なわれないように複数の研究者で整理した。

- ・今のままでいい（4人）。
- ・自分の意思を尊重しやすい教室であること。
- ・小学校のことばの教室の先生が変わってしまったら、何も話さない。
- ・異性の先生だったらやめてしまうかもしれない。
- ・全中学校にことばの教室があること。
- ・もっと学級の友達と話ができる機会が増えたらすごい良く感じる。
- ・ことばの教室で友達と会える。
- ・地域の小学生や中学生が集まる文化センターにあったら、学校が終わった後や土日通いやすい。

- ・雰囲気が良くて、優しい先生がいる優しいことばの教室だといい。
- ・「free」、ことばの教室を感じさせない。
- ・みんなが見る掲示板にことばの教室のポスターを貼ったら全校の人が知ったらことばの教室に通う人が増えて賑やかになるかもしれない、先生は大変かもね・・・。

質問 7 言語障害のある中学生に、自由に感想等を求め、2 件の回答があった。

- ・この研究をことばの教室をよりよくするために活かしてください。
- ・この研究を通してことばの教室を広めてほしい。

2. 言語障害のある小学校 6 年生の面接調査の結果

以下、言語障害のある小学校 6 年生に対する面接調査の回答について記載する。

質問 1 言語障害のある小学校 6 年生に「どのような理由でことばの教室に通っているか」質問した。回答は 4 件あり、内容が損なわれないように複数の研究者で整理した。

- ・先生に勧められてことばの教室に通うようになった。
- ・昔からどもることがあって、5 年生になってどもるのがひどくなったから。
- ・吃音があったから。
- ・困ったりすることがある時に相談できるから。

質問 2 言語障害のある小学校 6 年生に「ことばの教室で現在、どのような活動をしているか」質問した。回答は 4 件あり、内容が損なわれないように複数の研究者で整理した。

- ・ことばがスムーズに出るための練習や苦手な学習をしている。
- ・絵を描いている。
- ・基本的にゲームをしている。
- ・休みの日のことを話したり、遊んだりしている。

質問3 言語障害のある小学校6年生に「中学校のことばの教室で、どのような活動をしたか」質問した。回答は3件あり、内容が損なわれないように複数の研究者で整理した。

- ・中学校に入学してことばの教室に通うかは迷っている。
- ・ことばがスムーズに出るようになるための練習している。
- ・中学校生活の話をしている。
- ・中学校に行っても美術にかかわることをしたい。

質問4 言語障害のある小学校6年生に「小学校のことばの教室に通って、良かったこと」について質問した。回答は3件あり、内容が伝わるように複数の研究者で整理した。

- ・困っていることを相談できたことがよかった。
- ・友達から「去年に比べて明るくなったね」と言われて嬉しかった。
- ・去年までは友達が一人だったけど、他の友達とも話せるようになった。
- ・発表ができるようになった。
- ・気持ちが伝えられるようになって、家族から褒められた。

質問5 言語障害のある小学校6年生に「小学校のことばの教室に通って、困ったこと」について質問した。回答は3件あり、内容が損なわれないように複数の研究者で整理した。

- ・ない（3人）。
- ・発表会で役割が決まっている時に早退することがあるので、友達から「どうしていなくなってしまうの？」と聞かれる時に困ってしまう。
- ・ことばの教室に行くために授業を抜けるけど、家で勉強しているから問題ない。

質問6 言語障害のある小学校6年生に「どのような中学校のことばの教室だったら通いやすいか」質問した。回答は3件あり、内容が損なわれないように複数の研究者で整理した。

- ・絵の自慢ができたらいいと思う。中学校のことばの教室の先生が、絵を描く趣味が一緒だといいな。
- ・雰囲気的に楽しそうで、話しやすい先生が中学校のことばの教室の先生だといいな。
- ・小学校のことばの教室と同じような感じだといいな。

Ⅲ. まとめ

1. まとめ

面接調査の結果から、言語障害のある中学生（以下、「生徒」とする。）が、ことばの教室に通う理由として、学習面で困っていることや悩みを相談したいなどの理由が挙げられた。学習面では、「授業が早くて追いつけない」「数学や英語についていけない」など授業の進度が早く、内容を難しく感じることで、学習に対する苦手意識が顕著になっている。また、高等学校等への受験があることによって、生徒が学習上の課題を改善したいという切実な思いがあると考えられる。ことばの教室は、基本的に担当教員と一対一で自分にあった学び方で学ぶことができる。生徒からも「ことばの教室だとわからないところを素直に聞ける」「自分にあったペースで勉強でき、達成感がもてる」など苦手な学習に前向きな気持ちで取り組んでいることが伺える。

生徒には、学級や部活動等の友達や教師との人間関係に悩みを抱えている場合もある。小学校の頃は、困ったことを担任に相談することができていたが、中学校になると教科担任になるため、なかなか担任と相談できる関係を築きにくいことが考えられる。ことばの教室は個別指導のため、困っていることをじっくり相談しやすい環境にある。生徒も「中学に入ったら悩みが増えたから相談したい」「人間関係で困ったから相談したい」「今悩んでいることを全部話したい」と回答しているように、ことばの教室が安心して悩みを相談できる場所になっていることが推察される。不登校傾向にある生徒の回答からも、学校に通うきっかけとなったり、自分自身のことを見つめ直したりする大切な時間を過ごす場になっていることがわかった。

また、「いろいろな人と友達になれる」「少ない人数だと話しやすい」「友達と一緒に活動することが楽しい」など、ことばの教室で友達と過ごすことを楽しみにしている回答が多くあった。生徒の中には、言語障害があることによって、教室の中で自己表現ができず、友達とかかわることに苦手意識をもっている場合がある。ことばの教室に来て、同じな悩みや課題をもった友達と出会うことで、何気ない話をしたり、一緒にゲームをしたりして心を通わせることの楽しさを実感しているように思う。また、「本当に勉強が嫌いになってしまって、ことばの教室で将棋をしたり、手品をしたりしている。」と話していた生徒は、「将棋」や「手品」がしたいということもあるが、学びに向かうエネルギーを溜めているのかもしれない。ことばの教室で、何気ない遊びを友達とすることは、言語障害のある中学生にとって大切な時間になっていることが推察される。

今回の面接調査で「ことばの教室に通って良かったこと・困ったこと」を尋ねたところ、生徒からは、「これ以上なにを求めたら良いのですか」「学校に通うことが楽しくなった」など肯定的な意見が多数あった。ことばの教室が生徒にとって、担当教員と苦手なことに

取り組んで達成感を実感したり、悩みを相談したりできる安心できる居場所になっていることがわかった。また、生徒が自分のことを理解し、自分のことばでことばの教室に通う理由などを言語化できていることはとても大切なことである。「なぜ、ことばの教室に通っているのか」という問いは、生徒自身のことを自分で理解し、自分と語り合うことで見つかることである。このように自分と対話し、多感な思春期を迎えている生徒にとって、言語障害のある自分をみつめる大切な機会になっていることが考えられる。

最後に、言語障害のある中学生に「どんなことばの教室だったら通ってみたいか」と質問したところ「優しいことばの教室」「優しい先生がいてほしい」「自分の意思を尊重してくれる教室」「全中学校にことばの教室があってほしい」という願いを語ってくれた。ことばの教室という特別の指導をする場は、生徒にとって自信を回復したり、同じ悩みを共有したりできる友達と出会う貴重な場になっている。「ことばの教室が楽しいからがんばれる」という回答から、言語障害のある中学生が必要としている指導・支援のヒントがあると思われる。そして、言語障害のある中学生にとって、ことばの教室が「安心できる場所」であることが大切な要因であることが推察された。

第 4 章

各学校の特色を生かした

言語障害のある中学生の指導・支援の取組

I. 小学校のことばの教室から中学校のことばの教室への

切れ目のない指導・支援

I－1. 小学校から中学校への切れ目のない指導・支援

－ A 小学校の取組から－

I－2. 言語発達の遅れのある生徒 2 人を複数指導した事例

－ B 中学校の取組から－

II. 言語障害のある中学生に中学校の通級指導教室ができること

－ C 中学校の取組から－

III. 長期休業中における小学校のことばの教室での小集団指導

－ D 小学校の取組から－

I. 小学校のことばの教室から中学校のことばの教室への 切れ目のない指導・支援

第4章では、各学校の特色をいかした言語障害のある中学市江の指導・支援について、具体的な取り組みについて紹介する。

I－1. 小学校から中学校への切れ目のない指導・支援 —A小学校の取組から—

1. 教室の概要について

今年度、A小学校（以下、「本校」とする。）の言語障害通級指導教室（以下、「ことばの教室」とする。）は5月1日付で46名の児童を指導していた。本市の特徴として、児童一人一人の特別なニーズに応じた適切な教育が行われるよう、適宜、教育支援委員会が開催されている。そのため、11月1日までの半年間で、本校では2名の児童の終了、4名の新規児童の開始があり、現在48名の児童の指導を担当者3名で行っている。内6年生は、10名である。

本校は、隣接する中学校にもことばの教室がある。教室の担当者同士がお互いの指導目標や指導内容について学び合い、小学校から中学校での指導・支援が連続性のあるものになるように連携を密に取れる環境にある。そのため、中学校での指導のねらいや活動内容を保護者や児童に具体的に話したり、疑問に思っていることに的確に答えたりすることができるので、保護者や児童の中学校進学に際しての心理的不安を解消することができる。また、隣接する環境なので、通級に要する移動時間についても小学校とほぼ同じとなりイメージがしやすい。以上のことにより小学校から中学校の指導・支援を継続的に受けやすい環境にあると言える。

2. 小学校から中学校への引継ぎの実際について

（1）昨年度卒業生の中学校ことばの教室への継続について

昨年度は、6年生7人中2名が6年時で指導終了した。理由として、発音の改善と心理的な不安の軽減があげられる。5人が中学校のことばの教室での指導・支援を継続した。

（２）通級指導の継続を決めた時期・理由

A児童は、５月に、ことばの教室での小集団指導で、同じことばの悩みがある子と知り合えたから、中学校へ行ってもことばの教室に行きたいと話していた。保護者も本児の意向を尊重し、中学校ことばの教室での指導継続を希望した。

B児童は、２月に、吃音はずっとあるけど、今は話すことに困っていない。しかし、困った時に困りや悩みを聞いてもらえるので中学校へ行ってもことばの教室があれば良いと希望した。保護者は、別の小学校から入学する生徒が多い中学校へ進学するので、ことばのことについて何か言われたり今より吃音が目立つようになったりするかもしれないこと、中学校の学級担任の理解が得られるかどうか分からないことを不安に感じ中学校ことばの教室での指導継続を希望した。

C児童は、中学校のことばの教室での指導について一貫して、ことばのことは治らないし困っていないので、通級してもしなくてもどちらでも良いと言い続けた。特に、学校外でのスポーツクラブに入っていて、初めて会った人や場所でも自分なりの対処法を身に付けているし、人はそんなに自分のことばのことについて気にしていないし何か言ったりしないと経験的に知っているので、「大丈夫」と言っていた。保護者は、１２月くらいから吃音が目立つようになったのを気にしていて、３学期になっても大きく変わらないので、学級担任の先生の意見を聞き、本児と担当者と三者で話して、２月に、中学校ことばの教室での指導継続を希望した。

D児童は、すでに構音は獲得しており、単語によって歪み音になることもあるがごくまれであった。高学年になる頃には、本児は通っても通わなくてもどちらでも良いと言っていたが、保護者としては心配がなくなるまで通わせたい気持ちがあり通級していた。そのため、D児童は６年生でことばの教室を終了すると言っていて、保護者も中学校になって子どもが希望していないのに、ことばの教室の指導に連れて行くのは難しいと考えていた。しかし、２月に、D児童から進学先の中学校の授業や部活の様子を見学し、やっていけるかどうか心配になったとことばの教室の担当者に相談があり、中学校ことばの教室での指導継続を希望した。

E児童は、新しい環境で頑張りたいと地域外の中学校に進学した。面接で進学先の中学校の先生に話せたし、新しい友達ができたら話そうと思っていた。また、カリキュラムも違うし、進学先の通学でも疲れてしまうと考え、６年生でことばの教室を終了する予定にしていた。しかし、何回か進学先の入学前登校日に行く中で、周りの子たちは知らないながらも声をかけ合っているのを見て、もっと親しくなった時に自分から新しい友達に話しかけることができるのかどうか不安になってきたと保護者に相談した。その後、２月に、ことばの教室でE児童、保護者と担当者と話し合い、中学校のことばの教室への指導継続を希望した。

（３）６年生に行った指導・支援

①４月（保護者・児童と前期の指導内容や目標の確認、指導開始）

保護者説明会終了後、保護者と個別の指導計画を基に指導内容や目標の確認し、中学校に向けての期待や不安についても共有する。

その後、指導を開始し、６年児童に中学校について知っていることを話してもらい、資料を用いてイメージを共有する。同時に、不安に思っていることは無いか聞き取りをする。この時点では、児童は、「テストがある」「部活をする」など、カリキュラムの変化があると分かる程度（図１，２，３）で、資料を見ても「そうなんだ」「中学校に通う自分のことが、想像できない」と自分事として捉えるのは難しい状態である。

②５月（学級担任の先生との情報交流）

在籍学校を訪問し、学級担任の先生と情報交流を行う。個別の教育支援計画の自立活動の内容及び個別の指導計画の指導内容の説明と、卒業までに児童に期待する個別指導の場でつけて欲しい力と集団での姿などを共有する。学級担任の先生に、この時点で中学校のことばの教室での支援の妥当性についても意見をいただく。

③７月、８月（指導の見直し）

ことばの教室内で前期末の支援会議を行い、子ども一人一人の見立てについて見直しを行う。特に、６年生に対しては次の半期に何をできるか複数の視点で捉え交流し、見直しを行う。

④９月、１０月（保護者・児童と後期の指導内容や目標の確認）

③で見直した指導内容について、個別の指導計画を基に保護者と確認し、家庭でできることと、ことばの教室でできることを共有する。

児童とは、卒業までの半年間を在 schools やことばの教室でどのように過ごしたいか具体的に話し合い、特に集団生活でチャレンジしたいことについては積極的に取り組めるような手立てやアドバイスをを行う。また、自分のことばについてどう考えているか自己認識を促したり、一般的な知識について話したりする。同時に、中学校生活への見通しや期待感をもてるような指導を行い、中学校へ向けて期待を高め不安の軽減に努める。不安に感じていることはファーストインプレッションでの自己紹介であることが多い。そのため、具体的に内容を考えたり、実際に練習したりして不安の軽減を図る。

この頃になると、中学校の学校祭に参加する児童もいて、前期より具体的に中学校の話をするができる。ほとんどの児童、保護者が、忙しくなると思うのでことばの教室は６年生で終了すると考えている。

⑤12月、1月（指導の見直し）

ことばの教室での後期末の支援会議で、中学校のことばの教室への指導継続を希望する児童、保護者はほとんどいない。

⑥2月（卒業に向けての取り組み）

⑤での指導・支援の内容を保護者に伝え、卒業までの1か月でできることを共有する。児童にも、再度どのような中学生になりたいかを話してもらい、引き続き中学校に向けて期待を高め不安の軽減に努める。

この時に、中学校のことばの教室での指導継続を希望する児童、保護者が多い。その理由として、1つ目に、進学先の中学校の見学や学校説明会で、小学校に比べ生徒数が増えること、いろいろな小学校から進学してくること等、中学校進学は思っていたより大きな環境の変化であることを実感することがあげられる。2つ目に、隣接した中学校にことばの教室があり、通級に要する通学時間が変わらない。そのことで、中学校に進学してもことばの教室に通えるかどうかイメージしやすいことがあげられる。3つ目に、本市は『通級指導継続願』を市教育委員会に提出することで、通級の継続手続きを行うことができるので、負担感があまりないことがあげられる。4つ目に、小学校のことばの教室での指導内容を中学校のことばの教室に引き継ぐので、児童・保護者は改めて中学校で教育相談を行う必要性がないことがあげられる。5つ目に、小学校のことばの教室の担当者が中学校のことばの教室で行っている指導内容をよく知っている、中学校のことばの教室の担当者は小学校のことばの教室での指導内容を理解してくれて、子どもの葛藤や困りを知っている、ということを保護者に説明できることがあげられる。

中学校のことばの教室への指導の継続は、中学校のことばの教室での見学、教育相談を行った上で、児童の希望、保護者の願い、学級担任の先生の思い、双方の担当者的見立てが合致した時に、保護者が決定する。3月末までに、前述の『通級指導継続願』を、在学学校を通して市教育委員会に提出することで通級の継続手続きを行うことができるので、児童、保護者が進学先の中学校の学校説明会を終えて、ことばに対して困りや悩みがないか振り返ってから、決定することができる。

⑦ 3月（引継ぎ）

保護者の了承を得て資料を持参し、中学校のことばの教室の担当者と引き継ぎを行う。特に、自立活動の項目の中でことばの教室での個別の指導内容をどのように在籍学校へ伝え、自己有用感や自己有能感を引き出してもらえるような連携を行ったかも、合わせて引き継ぎする。

小学校と中学校では教育課程や心理的な成長は違うので、在籍学校への配慮事項や心理的な不安の軽減への手立ては異なる。しかし、担当者から、中学校のことばの教室での指導・支援が小学校ことばの教室でのそれと連続性を感じられる内容として話されることで、児童や保護者が小学校と同じスタンスで悩みや困りを解決してくれる場所であることを実感できる。

（４）今年度の現時点での通級指導の継続についての考え

今年度 10 名中 6 名が、現時点では中学校のことばの教室への指導を継続するかどうか保留である。6 名については、そのほとんどが、保護者は中学校のことばの教室での指導の継続を希望しているが、児童が「大丈夫」「今は困っていない」「疲れると思うから行けない」と通級指導の継続を希望していない。通級指導の継続を希望している 4 名について、継続を決めた理由は以下の通りである。

F 児童は、困ることがあるかもしれないと通級指導の継続の意思を示している。保護者も、人間関係や勉強のことで悩むことがあると思うので通級指導の継続を希望する。

G 児童は、継続しておいた方が良い気がするからと通級指導の継続を考えている。保護者も家族以外の大人と関わる経験はプラスになると考え通級指導の継続を希望する。

H 児童は、言いにくい音があるので通級指導の継続の意思を示している。保護者も、義務教育の間は必要があれば通級指導を継続した方が良く考えている。

I 児童は、クラスメイトに明るくなったと言われる、たくさん話せるので楽しいと通級指導の継続を希望する。保護者も、在学校と連絡を取りながら指導を進めてくれ安心できるからと通級指導の継続を考えている。

3. 小学校のことばの教室から中学校のことばの教室へ切れ目のない支援のために

（１）隣接する中学校にことばの教室が設置されていること

市内のどこの小学校でも同じような指導経過をたどるが、他の小学校のことばの教室に比べて中学校での指導継続を希望する児童が多いのは、中学校のことばの教室が隣接していることが大きい。進学先の中学校の説明会で具体的なカリキュラムを渡された時に、何分で中学校のことばの教室に行ける、6 時間目が終わってから通えるなどイメージしやすい。そのうえ、簡単な手続きだけで通えるとなると、万が一を考えて『通級指導継続願』を提出する保護者は多くなる。

具体的に言うと、中学校のことばの教室には、本校から 14 名、2.6km 離れた小学校から

6名、8.7km離れた小学校から1名の生徒が通級指導を受けている。特に、2.6km離れた小学校は、本校より通級児童数が多い。しかしながら、本校から通級継続した人数は、この小学校の人数の倍以上である。同じ市内の学校である小学校と教育的な違いはないので、中学校までの移動距離が人数の差として表れていると考えられる。同じく、8.7km離れた小学校から指導継続した生徒は1名である。この小学校に通っていた生徒にとって、中学校のことばの教室へは移動距離が長く、欠時の時数が多くなる。制度上、通級による指導は、欠時扱いにならず、その補充となる学習は保証されている。しかし、欠時の時数が増えることにより、生徒や保護者は学習内容の理解や知識の定着に差が出ることを不安視して、中学校での通級による指導を継続しがたい状況と考えられる。

これらのことから、本校に通っていた生徒が指導を継続するのは、隣の中学校まで何分で行けるという時間的な見通しが容易であるからだと考えられた。

（２）思春期を迎える子どもへの指導・支援

ことばの心配は、一般的に生まれてから3歳までのことばの誕生に起因すると考えられ、幼児期、遅くとも小学校低学年で教育相談を受けることが多く、約半数の児童は6年生までに指導を終了する。

高学年になってから教育相談を受ける児童は、気が付いたらいつも聞き役で自分の気持ちや話せていない、考えてはいるのに状況に応じてことばが使えていない、幼少期に一時期あった吃音が思春期前にまたみられるようになった等、自己表出に苦手さや自信のなさを感じている児童が多い。また、ことばに苦手さがあったから、子ども同士のつながりの中で成長するギャングエイジの時に友達とうまくコミュニケーションを取れずに過ごしてしまい、高学年になって、児童自身が悩んで人とあまり関わらなくなり、自己肯定感や自己有用感をもてなくなり、教育相談を受けることも、少なからずある。高学年から指導を始めた児童は、ほぼ全員中学校のことばの教室への継続指導を希望する。しかし、高学年から指導を始めた児童は、ことばの教室に通っていない低学年の時期に毎日話していたのだから、中学校のことばの教室で指導を受けなくても“大丈夫ではないか”“自分で困ることなく過ごせるのではないか”という自立心と、“もし”という不安な感情の間で揺れる。「大丈夫」ということばの裏に隠された“大丈夫だと思いたい”という児童の気持ちを大切に、十分な時間をかけて一緒に考えていく。そのために、保護者や学級担任の先生と連携しながら、1年間の指導の中で、児童の表出されることばと、ことばとしては表出されない非言語的な表現から真意を汲み取っていく。

思春期前の高学年になると、ことばの苦手さを焦点化して軽減・改善をしていくことは難しくなる。しかしながら、自己表出の苦手さや自信のなさがある児童が、在籍学校のカリキュラムの中で、ことばで自己表現してみたい、もしくは苦手だけどできた方がいいと思っているのも事実である。担当者は、児童の感情の揺れに寄り添いながらも、在籍学校でのグループ学習や発表会などでことばの苦手さが目立たない工夫や、セリフの様に

練習効果が期待できるものは児童と相談しながら練習をし、学校生活での達成感や成就感を高めていく指導・支援も行っている。このような支援は、教育の枠組みの中で、在籍学校と通級指導教室の連携の一連の流れの中で行われていく。

隣接する中学校では、ことばの教室を生徒に合わせた自己表現の場として捉え、コミュニケーション意欲の保持をねらいとし、生徒が生き生きと学校生活を送るためにという視点を大切にしながら、指導内容や目標を組み立てている。この視点は小学校でも大切にしている部分であり、小学校から中学校への指導の連続性を意味している。

中学校のことばの教室では、自分は自分で良いという自己肯定感がさらに高まる指導が必要であると考え。構音や吃音の軽減や改善に向けた指導はもとより、自発的な会話を楽しませ、コミュニケーション意欲を保持させる指導、ことばに対して苦手感や困っていることがある生徒との複数指導などを通して、自己表現状況の改善を目指す指導、自分のことばの状況を受容的・客観的に捉え、必要に応じて対策を講じる指導など、生徒の気持ちに寄り添って具体的に助言をし、生徒が望む支援を行うことが大切である。自己表出の苦手さを気にせず自己表現できる場所であることばの教室は、生徒が自分自身と向き合い、自立を促す場所でもあると考えられた。

4. まとめにかえて

中学校のことばの教室で指導継続を希望する児童にとって、小学校のことばの教室での指導がベースとなって指導・支援が継続されることは安心である。担当者同士がお互いをよく知っているということは、児童にとって親近感が増し、早期に信頼感を得やすい。小学校のことばの教室から中学校のことばの教室で切れ目なく関わることで、経験不足で十分に獲得できていなかったコミュニケーションの基礎となる部分を、小学校からの育ちの中から見取って指導につなげてもらうことができる。また、中学校のカリキュラムの中で何が必要か考え、在籍学校での自己表出につなげてもらうことができる。

「授業中に、手を挙げて自分の考えを言えるようになった」「でも、中学校って勉強が難しくなるから手を挙げるのは無理だね」と、子どもが自分自身の成長と中学校での不安を話した時、担当者が「隣に中学校のことばの教室があるよ、行ってみない」と言えることは、“子どもの自立に向けたバトンを渡せる”ということであり、“子どものための切れ目のない指導・支援”と考えられた。

I－2. 言語発達の遅れのある生徒2人を複数指導した事例

—B中学校の取組から—

1. 教室の概要について

B中学校の通級指導教室（以下、「ことばの教室」とする。）には、言語障害、難聴、発達障害があり、担任数と生徒数はそれぞれ1人・21人、1人・10人、2人・32人となっている。対象は札幌市10区のうち2区に在住している上記障害種通級判断の生徒で、私立中学からも1人通級している。本市は、情緒障害である場面緘黙をことばの教室の対象としている。また、B中学校のことばの教室の21人の生徒のうち、吃音は10人、言語発達の遅れ7人、場面緘黙3人、構音障害1人となっている。自校生徒は2人、他校生徒が19人となっている。

2. 言語発達の遅れの生徒2人を複数指導した事例

（1）はじめに

言語発達の遅れで通級指導を受けている生徒2人。いずれも在学校の教室では孤立傾向にあり、学級の中では言語発達を促進させるような友人関係はなかった。在籍学校の教室は自分を脅かす怖い場所で、緊張し自分を武装して過ごす場所であった。ことばの教室で、担当者を介して、あたたかい親和的な雰囲気の中で同年齢との人間関係を経験させ、「相手に話したい」「話して気持ちを共有したい」という気持ちを育て言語活動を盛んにすることで、言語発達を促した事例を紹介する。

（2）生徒の概要

①Aさんについて（他校通級・言語発達の遅れ）

小学生の時からことばの教室に通っている。対人面での苦手さや不器用さが見られる。小学校の時に構音障害があったが改善している。コロコロコミック系のアニメやコミックが好きでそのキャラクターや武器を描くのが好き、自分の言った言葉に一人でうけて笑い、周りが冷めた目で見ても関係ない、思ったことを相手の気持ちを考えずにそのまま言い誤解されやすい、暗黙の了解が分かりにくい、被害的な受け取り方をしやすい、など小学校ことばの教室からの引継ぎがある。小学校のことばの教室からの指導のねらいや内容を引継ぎ、自己肯定感を保つことを目標として指導を開始した。自分の好きな4コママンガを描きながら、担当者とおしゃべりをする活動をしていたが、一方的に思ったことを話し、一人でうけて会話が終了してしまい言葉のキャッチボールにならなかった。

入学後の在籍学校では、初めは男子たちでラップ調での相手のけなしあいを遊び感覚で楽しんでいて、やがて遊びでは済まなくなり、周囲の生徒に悪い感情を抱くようになり、

自ら壁を作って孤立してしまう。「クラスの奴は最低だ」「友達なんていない」「誰も信用できない」「一人でいい」と話し、休み時間は廊下の凹んだところに身を隠し、本を読んでいるとのことで級友とのかかわりが全くないようだった。ことばの教室でも、徐々にささいなことで担当者につっかかることが増えた。話の内容がつかめないで聞くと、「前に話した。なんで覚えてないの？」と挑みかかるような言葉や「そんなことも知らないの？スマホで調べれば出てくるから見て」など、イライラしきつい言葉が増えた。家庭でも弟に対する攻撃的な言動が目立つようになり、母親は在籍学校での孤独感や居場所のなさから荒れるのではないかと分析していた。

②Bさんについて（他校通級 言語発達の遅れ）

小学生の時からことばの教室に通っている。音声チック、顔面から首にかけてのチックもある。投薬治療を受けているが、症状に波がある。「ジョジョの奇妙な冒険」や「ドラゴンボール」などのコミックやアニメが好き。自作のキャラクターを描くのが好き。在籍学校では、自分から人間関係を作ってはいけず、受け身である。友達は欲しいが、特定の仲のよい友達はいない。母など大人とはたくさん話すが、一方的なおしゃべりで何を言っているのか分かりにくい。担当者が実施したWISC-IVの心理検査では、全体は平均の下の数値で、知覚推理は平均より高いが、言語理解、処理速度が低めであった。

入学後の在籍中学校では、アニメ（「ジョジョの不思議な冒険」）のキャラクターに扮した一人芝居を独演し、クラスでは変わった子と受け止められた。初めは独演がうけて面白がられ注目されて自分はヒーローだと喜んでいたが、やがて一部の生徒にしつこくからかわれるようになり、それが嫌で人間不信、登校渋りとなっていった。友人が欲しいが自分から人間関係を作っていくことはできず、クラスの中では、遠慮気味に一人で過ごしているようだった。

ことばの教室では、小学校のことばの教室での指導のねらいと内容を引き継いで、自己肯定感を保持することを重視して指導を開始した。自分で考えたキャラクターなどの絵を描きながら、アニメやユーチューブの話を担当者の反応を気にせず喋り続ける。たくさん話すが、擬音語が多く、主語を省略し、脈絡がなく、いくら補って聞いても話の内容は分かりにくかった。2学期、在籍学校のことを聞くと「闇」「絶望しかない」と話し、からかってくる生徒のことを恨むような過激な妄想の話になることが多かった。母親からは登校しぶりの訴えが、担任からは欠席が多いとの情報があつた。

（３）方針

①基本的な考え方

- 言語発達の遅れを、コミュニケーションの面から理解する。
- 話したい、分かり合いたい相手がいて、主体的に会話することで言語活動は活性化し、言語発達が促される。

②指導仮説

- 二人とも仲間作りに失敗して絶望しているが、本心では仲の良い友達が欲しい。このまま担当者と1対1の指導を続けていても、それほど興味のない大人との自己中心的な会話では言語の発達の効果が得にくい。自分を脅かさないあたたかい環境の中であれば、友達に関わりたいという気持ちが復活し、相手を大事にする気持ちが生まれるのではないか。そこでのやり取りから言語発達に効果的なコミュニケーションが生まれるのではないか。
- 仲間関係ができれば、安心して言いたい事が言え、また相手の気持ちを考えながら、分かりやすく伝えたり、相手の意図を考えながら話を聞いたり答えたりと、やり取りの技術もアップするのではないか。
- 好きなアニメやゲームが一緒に、絵やマンガを描くのが好きという共通点があり、話が合い分かり合えるのではないか。

③基本方針

- 大人の目が届き、自分が脅かされない環境下で、同世代との関係作りをさせる。
- 一緒に活動に取り組ませながら、自由な言葉でのやり取りを活発化させる。

(4) 経過

①中1の終わり、2月から複数指導を取り入れる。(月1単位時間)

- 1回目、初めに安心して過ごすためのルールを提示した。「ちくちく言葉は使わない」「相手が嫌がるようなことを言わない」「楽しい時間にする」など。「まあ、わかった」と二人とも合意した。
- 二人で話し合い、「銃」とタイトルを決めて、それぞれ頭に浮かんだ像を描き上げ、見せ合った。描いたイラストを教室の壁に貼って帰る。お互いにいい印象を持てた様子だった。しばらくこのパターンを繰り返す。

②中2前半 ことばの教室で、関係が順調に育つ(月2単位時間)

- 二人ともクラス解体となる。Aさんは保護者の要望で、適宜生徒間に介入し、障害を理解し、見守るタイプの先生に担任が替わる。Bさんは苦手とする生徒と違う学級にしてもらう配慮を得られた。
- 二人での複数指導を楽しみにしているので回数を増やして欲しいとの保護者と本人の希望で、複数指導を月2回に増やした。
- 「刀剣」「戦艦」などタイトルを決めて絵を描く。
- 会話とエピソード
 - ・グロテスクな絵(流血、等)好きで描こうとする。「流血が怖い人もいるので血の絵は描かないこと」と担当者が決めると、「血を描いたっていい」「なぜだめなのか」「血は男の

憧れだ」「生き物には血が必要だ」と二人で同調して（徒党を組んで）担当者に迫る（本気で迫っているわけではなく、結局は従う）。仲間意識が芽生えてくる。

- ・テーマを決めて思いついた事を話させる。“友達に無視されたらどうする？”「殴る」「それは犯罪です（担当者）」「子供だから捕まらない」「12歳からです（担）」「想像でかんばんたたきをする」「カメハメ波攻撃する」二人で立ち上がって一緒に「カーメーハーメーハー」とカメハメ波を飛ばす。顔を見合って大笑いし、とても楽しそう。

③中2後半 共同作業（交換マンガ）をする

Aさんからの提案で、1コマずつの交換マンガを描く事になる。A4に2コマで、交替で描く、戦闘物を描くなど初めにおおまかなルールを二人で決めた。担当者は一つの作品を共同して作ることで、やりとりは活性化しさらに言語発達が促されるのではないかと考え、用紙を作成し推奨する。

○マンガを描きながらの会話エピソード

- ・Bさんが「ちょっと聞いていい？」と相手に断ってから話すようになる。
- ・Aさんの鼻歌に「それカービィの歌でしょ」「BGMかっこいいもんね」「あーそうだね」「キョーカスイゲツ」「知ってる」「カービィの64にあるじゃん」。
- ・「あさって陸上競技大会だ」「体育はダークな時間だ」「体育なんてものはこの世に必要な」「将来、体育なんて使わない」「腹筋は役に立たない」「世の中から消えていい」と言い合って盛り上がっている。
- ・胆振東部地震で大変だったこと。Bさんは電気がつくまで大変だったことや懐中電灯を使ったことを一生懸命話すが、脈絡がなく分かりにくい。Aさんは静かに聞く。次にAさんもカーテンがぶつかってきて目が覚めたことなど地震で体験したことを話し、Bさんが口をはさもうとすると「いいよ」と譲る場面もあった。お互いによく話を聞いている。
- ・担当者「かわいい子クラスにいる？」「知らん」「クラスの女子は怖いよ。〇〇さんは怖い。不良より怖い」「バレンタインデーなんてなくていいよな」「俺たちにはバレンタインもクリスマスも不要だ」
- ・「人生で一番笑ったのはハナハナハナハナというコマーシャルだ」「ああ六花亭の？」二人で声を合わせて歌い大笑いしている。
- ・一方的ではなく、言葉のキャッチボールが成立し、同じ思いを共感することができている。相手の話によく耳を傾ける態度が取れている。

○二人でいることの良さを経験したエピソード

- ・指導終了後、玄関に向かう時に大勢のバスケ部女子が廊下にいることもある。バスケ部女子は礼儀正しいので、隣の担当者に「こんにちは」と一斉に挨拶する。二人とも女子が苦手、一人の時は、担当者の後ろで表情を硬くして縮こまっているだけであったが、複数指導後の三人の時は、女子の集団に「こんにちはー」と挨拶されても、二人で顔を見合わせニヤッと笑い、タイミングを合わせて走って逃げていく。
- ・一人では心細い帰りの廊下も、仲間と二人でいることで余裕をもって通り過ぎる事ができている。二人でいることの心強さを経験できている。
- ・保護者からは、「Aは家での表情がやわらかくなり、きつい言葉を発することが減った」「Bは『生まれて初めて親友ができた』と言ってとても喜んでおり、楽しいことを分かち合える初めての友だちだと思う」と報告がある。

④中3前半 ことばとこころの成長

交換マンガの2作目を描くことにしている。次はこんな感じにと二人で軽く打ち合わせている。

○成長を感じたエピソード

- ・ある時、Bさんが渾身のキャラクターを登場させ、大満足してAさんに渡す。ところが、Aさんは次のコマでそのキャラクターをバッサリ爆破し瞬殺させてしまう。Aさんは自分の描いた展開を面白がって大笑いしている。Bさんは「いやーできれば生き残らせて欲しかったな」「まさかこんな終わり方をするとは思わなかった。せっかく〇〇して〇〇しようと思っていたのに」と一応反論していた。Aさんはまだ笑っていた。担当が次に復活させればと言うが「いやいいんだ」とBさんは我慢。終了。次の時間はBさんの単独の指導で新しいキャラクターを登場させたコマを描く。瞬殺されたのに怒らなくて偉かったねと誉めると「当たり前でしょ」と。
- ・次の複数指導。AさんはBさんが前回登場させたキャラについて名前や得意技や性格などを聞いている。返って来る答えが的を得ないと「それは〜で〜か？」などと聞き方を変えて聞き返す。横から見るとそのキャラがどう見えるか聞いた上で、Bさんの考えたキャラクターを生かして話を展開しようとしているのが分かる。Bさんが話の展開の流れをこうしたいと話すと「うんうん」と聞いている。それを自分でコマに描き入れた上で、自分なりの会話を入れて描く。
- ・相手の気持ちを考えることが苦手なAさんが、自分の面白さよりも相手の気持ちを考えて、自分のやり方を変更する姿が見られた。会話の技術の面でも、伝わらなかった場合は聞き方を変えて聞き直すなど、相手の様子を見ながら会話を続けることができるようになっていく。

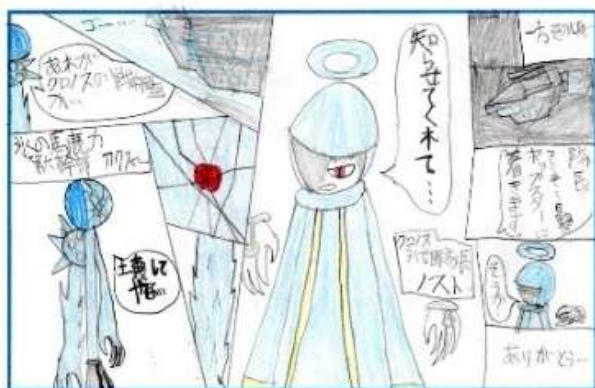


図3：交換マンガ①

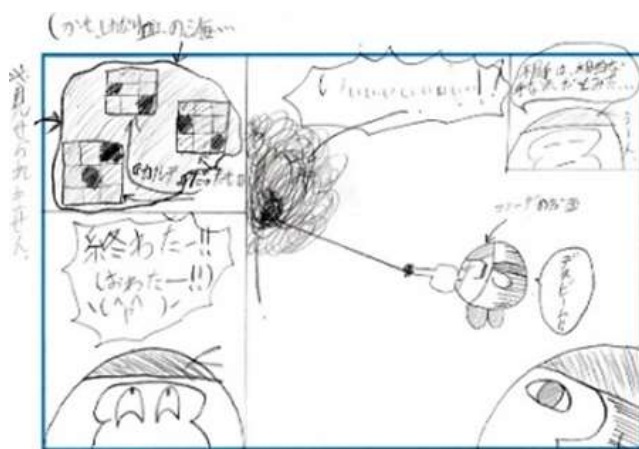


図4：交換マンガ②

(5) まとめ

複数指導を始めて1年半、在籍学校では孤立し、同年齢集団には絶望していただけの二人であったが、大人が介入し安心できる場面の中で、同じ趣味をもつ同士で関係作りをすることができ、仲間意識をもつことができた。それは、遅れてきたギャングエイジを感じさせる。この二人は、小学校では親がお膳立した細々とした交友関係はあったが、十分なギャングエイジは経験していなかったと思われる。担当者との会話では、一方的な話から発展しなかったが、同年齢の生徒同士では、お互い友人が欲しいと切望し相手と仲良くしたい気持ちを感じられ、それがモチベーションとなって、相手の気持ちを思いやり、言葉を選んで話すことや、相手の様子を見ながら分かりやすいように伝える技術なども上達した。

言葉は自分の思考を整理するツールであるとともに、相手に自分の思考や感じている感覚を伝えあい、共有し、分かり合うためのツールでもある。親からの保護を離れ、これから独立して生きていくための仲間づくりをする大事なツールなのである。分かり合うためには言葉を相手に伝わりやすく誤解されないように磨かなければならない。そして信頼できる仲間の中でのやりとりを通じて言葉は磨かれていく。この体験が、ことばの教室で

の複数指導を通じて得られたのではないかと思う。「こどもの関心は大人よりもこどもに向く」と私は常に思っているが、さらに思春期になると、こどもは対大人よりも対こどもとへの関心が圧倒的になる。大人との個別指導だけでは効果が薄く、複数指導だからこそ、効果が得られたと考える。

まだまだ同年齢の生徒たちと比べると言葉の使い方や対人スキルやコミュニケーションの技術は幼いものの、1年生の時には人との関係に絶望していた二人が、顔を見合って笑う、アニメのセリフの声色を同調して真似る、など心から楽しんでいる。ここでの成功体験をもとに高校生活で交友関係をつくって欲しい。

また、ギャングエイジの交友関係が成立する前提には、「ありのままの自分を友達に見せても大丈夫」との、ある程度の自分に対する自信や自己肯定感が必要だとも考える。言葉が苦手なハンディがあり、ギャングエイジを体験できるまで育たずに小学時代を過ごしたとしても、そこに至るまでの必要条件としての自己肯定感を大切に育てた小学校のこぼの教室の指導がレディネスを満たさせていたことも申し添えたい。

3. 今後の展望

（１）授業を抜けて通級することの不利を解消する。

高校進学を控えている中学生は、日々の授業を抜けてくることは不利である。そこで受けるはずの教科の学習、次の授業に関する連絡、課題等を提出するタイミングな計り知れない不利がある。それは平常点に影響し、内申点となって高校受験の可否に関わってくる。抜けた授業の学習を保証するか、放課後等通いやすい時間帯に通級教室を受けられる体制づくりが必要と考える。生徒は、通級教室に通ってくるメリットがあれば、放課後でも時間を作って通ってくる。

（２）必要な支援

障害の種類にもよるが、吃音・場面緘黙に関しては、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す「自立活動の内容」の、1（2）病気（障害）の状態の理解、2（2）困難の「改善」「克服」「意欲」に関することが必要と考える。具体的には、自分の障害に振り回されるばかりではなく、吃音や場面緘黙を対象化しよく知ること、受容し障害認知すること、どうやってつきあっていくかを担当者と一緒に考えていくことや、複数指導の中で、同じように困っていることを持つ人はどう考えているか、どう対応しているかなどを学び、自分なりの対応の仕方を身に付けることができるような支援が必要と考える。

4.本報告から学ぶこと

<A小学校>

- ・中学校にことばの教室が設置されているため、小学校6年生で指導を終了させる必要がない。このことは、児童にも担当者にも安心感をもたらしている。
- ・小学校と中学校の担当者がお互いをよく知り、指導内容・方法も共有できている。このことにより、双方の担当者は一貫した指導を計画し実施することができる。
- ・中学校の状況やことばの教室の指導について、小学校の担当者が承知していることにより、6年生の児童及び保護者に対して、具体的な情報提供ができる。このことにより、6年生の児童及び保護者は安心して進学することができる。

<B中学校>

- ・中学校内にことばの教室が設置されていることにより、在籍学校における生徒の生活や学びの実態を知ることができる。その実態を踏まえた指導内容や方法を選択することができる。
- ・本事例では、中学生における言語発達の遅れを周囲他者とのコミュニケーションの困難さや気持ち（内面）の不安定さとして捉え、それぞれの生徒の得意や興味を最大限いかがして指導している。さらに、在籍学級でのコミュニケーションのつまづきに対して、複数指導という形態を取ることで、徐々にコミュニケーションの面白さを体験させ、豊かなものになっている。こうした指導は、思春期にある生徒の教育的ニーズに的確に対応した内容である。

Ⅱ. 言語障害のある中学生に中学校の通級指導教室ができること

—C中学校の取組から—

1. 教室の概要について

(1) 教室の概要

県内を7つの地域に分け、各地域に「特別支援教育センター（総合支援学校）」、「地域支援室」、「サブセンター（地域の小中学校）」を設置している。また、それぞれに「地域コーディネーター（地域における特別支援教育に関わる相談支援を行う専門教員）」を配置している。

C中学校（以下、「本校」とする。）は、平成21年度の通級指導教室設置とともに、地域コーディネーターが常駐するサブセンターとなった。本校の通級指導教室（以下、「本教室」とする。）の最大の特徴は、通級指導教室として個の支援を担う役割と、サブセンターとして全体の支援を担う役割とを併せもっていることである。本校の通級指導教室担当者（以下、「通級担当者」とする。）は、地域コーディネーターとして地域の学校を訪問し、小・中学校全体の実効力を高めていく活動も併せて行っているため、より効果的に通級指導を進めることが可能となっている。

本教室では、「きこえとことばの教室」としての長い歴史をもつ小学校の通級指導教室から得たノウハウを生かし、生徒の心に深く寄り添うことを重視した支援・指導を行っている。指導対象は、知的障害を除く全ての障害種の生徒である。令和元年度の在籍生徒数は31名で、最も多いのは自閉症を主訴とする生徒である。多種多様な生徒のニーズに対応しているのは2名の担当者であるが、うち1名は地域コーディネーターであるため、教室を空けて他の場所での業務に従事する場合も多い。

(2) 言語障害のある中学生についての現状

現在のところ、言語障害を主訴として通級指導を開始する中学生はほとんどいない。構音の誤りや吃音のために小学校の通級指導教室に通う児童は、卒業までに言語に関する指導を終えるケースが多い。過去に通級指導教室で学んだ経験のある生徒達は、それぞれに合った方法で中学校生活に適應することができているのだと思われる。中学校の教員や保護者も、学習活動や対人関係に影響が及ばない限り、構音の誤りや吃音の障害に対して積極的に意識を向けることはないようである。

本教室に在籍する31名の生徒（自校通級8名・他校通級23名）のうち、言語障害を主訴とする生徒は1名（吃音・他校通級）である。構音の誤りがある生徒は3名（自校通級1名、他校通級2名）で、その内2名は自閉・情緒障害学級に在籍していたために構音指導を受けることができなかった生徒である。また、本教室に通う生徒の7割が学習言語の

習得に苦勞しており、半数の生徒が友人同士の会話のスピードについていくことが困難だと感じている。言語障害の診断の有無にかかわらず、多くの生徒が言語に関する課題を抱えている現状がある。

2. 言語障害のある中学生が望むもの

本教室には、言語障害のある生徒もそうでない生徒もやってくる。それぞれが抱える課題は異なるが、思春期を生きる彼等には共通のパターンがある。それは、通常の学級の友達に対する一種の「気後れ」を感じながら生活しているということである。通級指導教室に来ることを恥ずかしがる生徒も少なくないが、それでも彼らは通級指導教室に通ってきてくれる。「通級が楽しい」という言葉を聞くと、担当者としては嬉しくなる半面、彼らの感じている「暮らしにくさ」の大きさを思わざるを得ないのである。

言語障害のある中学生が辛い気持ちにならずに学校生活を送るためには何が必要なのか。生徒達との関わりの中から見えてきたものは、次の4つの望みである。

（1）自分のことをわかってくれる友達が欲しい

中学1年生のAさんは、会話の際によだれをこぼしたり、舌足らずな話し方をしたりするために年齢よりも幼く見える生徒であった。級友からばかにされることが多く、いつも悔しい思いをしていた。知的能力に問題はないが、自分の気持ちを表現する言葉を見付けることが苦手であったため、暴力的な行動をとってしまうことも多かった。

Aさんに対する働きかけは、舌やくちびるの使い方の指導を行うことであった。また、友達との良好な関係を構築する方法について話し合い、助言を行った。ポッキーや風船を使った指導を2、3回行うだけでA君のよだれは止まり、クリアな発音ができるようになった。Aさんは喜び、以前よりも積極的に会話に参加できるようになった。

在籍学校に対する働きかけは、Aさんが学級の中で認められる環境づくりについて学級担任と話し合うことであった。Aさんをばかにする言葉が次第に少なくなり、一緒に会話を楽しむ仲間ができる頃には、Aさんの暴力的な行動は見られなくなった。

この事例からは、学校での暮らしにくさを解消するためには、自分のことを理解してくれる友達がいることが重要だということが読み取れる。通級指導教室は、Aさんの会話表現スキルを高め、良好な友人関係を構築するための土台づくりをする場として機能することができたと言える。

（2）学校の先生に、自分のことをわかってもらいたい

Bさんは、中学3年生になってから特定の教科の授業が近づくと保健室に行くようになった。また、理由がはっきりしない欠席が増えたために、通級指導教室での教育相談を開始することになった。実は、Bさんの行動の背景には吃音による悩みがあったのだが、在籍学校の教員に伝えることができずにいたのだった。

Bさんは幼い頃から吃音のために悩んでいたが、中学校に入学した頃には吃音が目立たなくなっていた。どの教科にも参加し、問題なく発表することができていたが、3年生になったとたんに様々なことを恥ずかしく感じるようになってしまった。その頃から再び吃音に悩まされるようになったBさんは、吃音を隠すために緊張場面の多い授業や行事を避けるようになったのだった。苦しい気持ちを在籍校の教員に伝えたい気持ちはあったが、普段は全く吃音が出ないため、信じてもらえるはずがないと彼女は思いこんでいた。

通級担当者はBさんと話し合い、学校生活の中で苦しくなる場面について確認を行った。また、恥ずかしさを軽減するためにできる工夫について話し合った。さらに、彼女の思いを在籍校の教員に伝え、一緒に考えてもらうことが大切であると助言した。

Bさんの思いを在籍校に伝える際には、教科担当者のプライドを損なわないよう十分に配慮する必要があった。そのために、事前に校内コーディネーターとの打ち合わせを行い、事後のフォローについて話し合っておくことにした。在籍校内から否定的な意見が全く出なかったわけではないが、当初から協力者を得ていたことにより、比較的スムーズにBさんへの校内支援体制の整備をすすめることができた。その後Bさんは、不安な気持ちにならずに授業に参加することができるようになった。

この事例からは、学校での暮らしにくさを解消するためには、自分のことを理解してくれる教員がいることが重要だということが読み取れる。通級指導教室は、本人の悩みの交通整理を行い、本人と在籍校の教員とをつなぐための橋渡し役として機能することができたと言える。

（３）保護者に、自分のことを受け止めてもらいたい

- ・ Cさんは複雑な家庭環境で育ち、不登校だった時期を経験している中学1年生である。構音に誤りがあることが目立つ生徒であるが、親子にそのことを気にする様子はなかった。母親の強い要望により中学校からは通常の学級に在籍変更したが、不定愁訴や自傷行為が続いていたため、通級指導教室での教育相談を開始した。Cさんは学習面や生活面での苦しさを訴えたが、母親は本人の努力不足だと取り合わなかった。
- ・ Dさんは学力テストでは結果を出すことができるが、会話のキャッチボールがうまくできないため困ることが多い中学2年生である。テレビを置かない方針の家庭に育ち、家族で遊んだ経験が極端に少ないDさんは、「両親から、朝から晩まで、勉強しなさい、部屋を片付けなさい、本を読みなさい、とばかり言われて苦しい。」と語っていた。
- ・ Eさんは、小学校入学時に特別支援学級への入級を勧められたが、母親の強い要望により通常の学級で生活していた生徒である。対人関係をうまく構築することができず、通級指導の継続相談のために本校を訪れた際には、母親にべったりすがりついている状態であった。Eさんの得意なことは何かと尋ねたところ、母親はEさんに向かって「何も

ないよね」と笑顔で言った。

この3名はいずれも会話表現が苦手で、親子の間であっても自分の思いを十分に伝えることができずにいた生徒達であった。通級担当者は、親子の絆を更に深めることにより、安心して話すことのできる環境を整えることができるのではないかと考えた。

そこで、家庭への報告書類（通級ファイル）を活用して生徒の良い面をアピールし、個人面談で聞き取った母親側の悩みや疑問の解消に向けた支援を開始した。また、特性の似た生徒を一同に集めたグループ指導を定期的に企画し、保護者を巻き込んだ活動を積極的に行った。お互いに子育ての悩みを話し合える仲間と出会えたことや、我が子がグループ活動の中で良さを発揮する姿を見たことで安心することができたためか、保護者達の表情は次第に柔和なものに変化し、子どもの話をしっかり聞こうとする心の余裕が見られるようになった。生徒達も、以前よりも安心した表情で自分の気持ちを語るできるようになった。また、母親に頼る場面が少しずつ減り、自分から友達に話しかける場面を増やしていくことができた。

これらは、親から与えられた有形無形のプレッシャーが生徒の自己有用感を損ない、間接的に学校での暮らしにくさを生み出していた事例だと言える。安定した気持ちで学校での活動に取り組むためには、自分のことを理解してくれる保護者がいることが不可欠である。通級指導教室は、親子をつなぎ、肩の力を抜いて楽しい生活をするための案内役として機能することができたと言える。

（４）自分のことを好きになりたい

中学3年生のFさんは学校生活のあらゆる場面で失敗してしまう生徒である。板書を写すことができない、ハサミやのりなどを使用した作業がうまくできない、宿題を提出することができない。周囲の大人達は、彼にできることは一つもないのではないかとさえ考えていた。失敗する度に注意を受け続けていたFさんは、通級指導教室を訪れた時にはすっかり自信を失ってしまっていた。

通級指導教室でFさんのアセスメントを行った結果、彼は「図形を見てその構成を正しく理解すること」がとても苦手であることがわかった。また、身体を上手に動かすことが身に付いていないこともわかった。そこで通級担当者は、Fさんの背後から手をにぎり、図形の特徴を言葉で説明しながら腕全体を大きく動かしてみた。練習を繰り返すうちに図形に合わせて体を動かす方法を理解したFさんは、最終的には一人で図形を描くことができるようになった。そのことに一番驚いていたのはFさん自身であった。その後、通級担当者は在籍校の教員にFさんの特性と支援方法についての説明を行い、彼に成功体験を積ませる機会を設けてもらうよう依頼した。

「ぼくは自分のことをバカだと思っていたけど、そうじゃなかった。ぼくはやり方を知らなかったただけなんだ。やり方をきちんと教えてもらえれば、ぼくにはいろんなことがで

きるんだ」。これは、中学校を卒業する際にFさんが残してくれた言葉である。

通級担当者と在籍学校の教員が連携し、本人のニーズに応じた支援を行った結果、本人は学校の中だけでなく、社会の中で生きていくための知恵と自信を身に付けることができたのである。

この事例からは、自分のもつ可能性に気付き、自分のことを好意的に認めることができるようになることが、学校および一般社会での暮らしにくさの解消のために必要だということが読み取れる。通級指導教室は、成功体験を通して本人の自己肯定感を高め、障害による困難さに折り合いをつけながら自己実現していく方法の指南役として機能することができたと言える。

3. 言語障害のある中学生のために中学通級ができること

中学校に在籍する言語障害のある生徒の多くが、通級指導教室に通う必要性をあまり感じていないことについては既に述べた通りである。このことから、言語障害の有無と「暮らしにくさ」には、直接的な関連がないことが推察される。言語障害のある中学生にとっては、「言語障害がなくなること」よりも、「安心して話すことのできる環境」や、「自分自身を好きになるための何か」や、「もっと楽に生きる方法を教えてくれる誰か」を得ることの方がより重要なのだと思われる。中学校の通級指導教室は、そのニーズに応えることのできる場所であってはならない。以下は、そのために必要な役割と、担当者のスキルについて示したものである。

(1) 安心して話すことのできる「環境の整備士」としての役割

- ①この人に話したい、この人の話を聞きたいと思わせるムードをもっている。
- ②自分の考えを押し付けず、生徒の意見を尊重することができる。
- ③多趣味で幅広い見識があり、どんなタイプの生徒とも楽しい会話ができる。
- ④生徒のコミュニケーション意欲を刺激する仕掛けづくりができる。
- ⑤保護者や学級担任と連携し、家庭や学校の環境調整を工夫することができる。
- ⑥本人の気持ちを代弁し、うまく周囲に伝えることができる。
- ⑦言語聴覚士や作業療法士などとの太いパイプをもっている。

(2) 自分自身を好きになるために必要な「材料提供者」としての役割

- ①子どもの育ち（幼児期～思春期）についての深く幅広い知識がある。
- ②言語障害の状態について、関係者に正しく伝えるための知識がある。
- ③生徒本人のことが好きであり、本人の良さを見付けることが上手である。
- ④自己肯定感を下げずに自己理解をすすめることのできる話術をもっている。

（３）もっと楽に生きる方法を一緒に考える「仲間」としての役割

- ①一緒に笑いを共有することができる。
- ②育ちの課題（言語・認知・学力・社会性など）の原因を見付ける目をもっている。
- ③言語障害による困難さに折り合いをつけながら自己実現する方法を語り合える。

（４）その他～本校の通級指導教室担当者の心構え～

- ①人間関係がしっかりできるまでは、とにかく遊ぶ。一緒に楽しむことを優先する。
- ②びっくりさせたり笑わせたりすることにより、脳の活性化を促す。
- ③本人自身が変わりたい、と思うようになるまでじっと待つ。あせらない。
- ④「良かれと思ってよけいな世話」にならないように心がける。
- ⑤どんな時も本人の気持ちを確かめる。本人に選択させる。
- ⑥本人の様子を丁寧に観察し、臨機応変に対応する。
- ⑦どんな時にも「本人にとっての逃げ道」を用意する。追い詰めない。
- ⑧「３年後がゴール」だと思わない。
- ⑨お互いに無理をしない。

４．今後の課題と展望

一般の中学校の教員にとって、「言語障害」は意識されにくい分野の障害である。単純に無口な生徒、恥ずかしがり屋な生徒だと捉えられているケースもあるし、言語障害によって悩んでいることを生徒自身が秘密にしているケースもある。「こっそり困っている言語障害のある生徒」を支援するためには、通級担当者が在籍校訪問等の機会を活用して一般教員へのアピールを行うことが有効だろう。言語障害に理解のある一般教員を増やすことは、言語障害のある中学生が通級指導教室に通いたくなるきっかけを増やすことにつながると考えられる。

通級指導教室という場所は中学生にとって通いにくいところである。授業を抜けることによる学習の遅れも気になるし、部活動に参加できないのも我慢しがたい。教室を離れて通級に出かける理由を友達に尋ねられたら何と云えばいいのか困ってしまう。小学生の時にはあまり気にならなかったことが、中学生になると急に気になり始めるものである。また、１週間に一度しかない技能教科などは、抜けるに抜けられない。通級指導教室が遠くにある場合には、行き帰りに余計な時間がかかってしまう。メリットとデメリットとを比べれば、デメリットの方が多い。そのように判断し、通級指導教室の利用を諦めている家庭は案外多い。デメリットがあっても通級指導教室で学びたいという生徒を増やすための答えは、「魅力のある通級指導教室をつくる」こと以外にはありえないだろう。魅力のある通級指導教室には、「そこに行かないと会えない担当者や仲間達」がいるはずである。そこは、「いつでも安心感と新しい学びを得ることができる場所」であるはずである。また、そ

こには「いつでも疑問を解決してくれる、言語障害に関する専門家がいる」はずである。

しかし、言語障害に関する専門性の獲得は、中学校の通級指導教室にとってはかなり困難な課題である。「きこえとことばの教室」として難聴・言語障害のある子ども達と長年関わった歴史のある小学校とは違い、中学校には指導の基礎となる知識を積み上げる機会が少ないからである。だからこそ、中学校の通級指導教室担当者には積極的に「難聴・言語障害に関する専門性」を求める努力をする必要がある。そのためには、中学校教員が小学校の「きこえとことばの教室」と連携し、言語障害の知識と指導のノウハウをしっかりと学ぶことが不可欠である。中学校の通級指導教室に携わりたいと考える教員には、「きこえとことばの教室」との太いパイプをつくることを強く勧めたい。小学校・中学校の枠を越え、経験豊かな通級指導担当者と交流することにより、誰もが言語障害教育の奥深さや楽しさを学び、熱気と喜びをもって通級指導にあたる力を得ることができるだろう。それは、生徒達が心から望んでいる担当者の姿そのものなのである。

「難聴・言語障害に関する専門性」の継承と担当者の育成は、全ての通級指導教室に共通する課題である。本教室は課題解決に向けた啓発努力を今後も続けていく予定である。

5. 本報告から学ぶこと、考えたいこと

この報告は、中学に設置されている通級指導教室及びその担当者が、言語障害のある中学生にどのような役割が果たせるのかを示している。

「4. 今後の課題と展望」にあるように、中学生は、小学生よりも一層、通常の学級（授業）を抜け出で通級指導教室に通うことへのハードルが高くなると考えられる。しかし、実際に、苦しさや悩みも抱えており、相談や支援を受けたい気持ちをもっている生徒も多いと考えられる。

そのような生徒たちに対して、魅力ある通級指導教室をつくっていくことの重要性を訴えている。魅力ある通級指導教室にしていくためには、言語障害の専門性、そして安心と信頼が不可欠である。言語障害の専門性については、小学校の言語障害通級指導教室及びその担当者の研究会とつながり、研修を深めていくこと、安心と信頼については、生徒と一緒に考える姿勢が必要としている。

言語障害の専門性、安心と信頼をベースに、通級指導教室は言語障害のある中学生に対して、級友、担任（教員）、保護者をつなぎ、その関係を深める役割、生徒の自己肯定感を育む役割が担えるとしている。

この役割を果たすために、教室担当者には、生徒のよさを見る目、生徒の暮らしを見る目、生徒と周囲の関係をみる目が重要となる。教室担当者は、言語障害のある生徒を取り巻く人間関係、もの・こととの関係に関与し、共感関係と自己性を育てていくことが求められる。

言語障害のある生徒が、自分自身を見つめ、どうやって周囲の中で過ごしていくか、生

きていくかを考える、あるいは考えていくための手がかりを見つける。周囲の中で過ごしていくために、生きていくために、支えになるもの、学ぶべきことを見つける。生徒と教室担当者が、一緒に考え、対話する、そんな実践が蓄積されていくことを期待したい。

Ⅲ. 長期休業中における小学校のこたばの教室での小集団指導

—D小学校の取組から—

1. 教室の概要と言語障害のある中学生についての現状について

D小学校（以下、「本校とする。」）こたばの教室は、教育委員会の特別支援教育部門に隣接し、市の中心部にある小学校に、1968年開設された。1973年には幼児こたばの教室が開設され、幼小が連携できるようになった。2011年には小学校の北側に通級指導教室の校舎が新設移転され、情緒通級も開設された。2015年には幼児こたばの教室が療育機関に移ったが、1歳半健診、3歳児健診、5歳児健診や電話相談など、早期から課題に見合った支援を受けることができるようになり、幼小の連携がよりスムーズになってきた。通級指導教室への理解が深まったことで児童数が増えたことや、遠くの学校からの通級が難しいなどの問題から、2019年には市の西部に2校目の通級指導教室が開設された。

このように幼児から小学生までの支援はつながっているが、中学校には通級指導教室がないため、中学生は小学校でこたばの教室に通級し、小学校卒業後も支援が必要な児童については、中学校にどのようにつなげていくかをこたばの教室で検討してきた。難聴のある児童については地域のろう学校通級につながっているが、吃音のある児童については、中学校の担任に吃音を理解し配慮してもらえるよう保護者が中学校説明会等で話したり6年担任から中学校へ引き継いでもらったりしている。さらに中学校以降も通級したいという児童については、中学校以降も学期1回、吃音の集団指導で低学年から一緒に吃音理解を深めてきた仲間と話す機会を設けている。次に、吃音のある中学生の集団指導の事例を通して、言語障害のある中学生に必要な指導・支援について検討する。

2. 中学生グループ指導の実際

(1) 事例1 中学生グループ

表1 事例1 吃音のある中学生グループの実態

Eさん	Dさん	Fさん
・発吃：年中の初め頃 ・通級開始：小学校2年7月 ・吃頻度：〈初診時〉単語23% 文章音読60% 質問応答25% 会話16%。〈小学6年時〉会話0～26% 音読5%。 ・吃音症状：繰り返しとつまりの継起、引き延ばしと繰り返しの継起など。 ・随伴症状：開口、手をふる。	・発吃：2歳6カ月 ・通級開始：小学1年10月 ・吃頻度：〈初診時〉単語10% 文章音読16% 質問応答29% 会話遊び1%。〈小学6年時〉会話3～11% 音読2～3%。 ・吃音症状：繰り返し、つまり、とぎれ、それらの継起など。 ・随伴症状：目をつぶる。	・発吃：2歳6カ月。 ・通級開始：年長（幼児こたばの教室に通級） ・吃頻度：〈初診時〉単語0% 質問10% 遊び6～19%。〈小学6年時〉会話5～6%。 ・吃音症状：繰り返しとつまりの継起、つまり、とぎれ、引き伸ばしなど。 ・随伴症状：なし。

① 201X年8月27日（中学2年時）のグループ指導より（T：担当）

T：話すことは結構できるって言ってたでしょう。

D：話すっていうか、伝えようとするのは得意。長い話になるとあまり得意じゃない。

E：長い話はほぼ仲のいい人とかしか話さないから、吃音はまあ、友達には理解してくれてるから別に自分は気にしてない。

D：友達とかは大丈夫だけど、人前とか最近話すことが多くなった。何かつまったりするのが最近多くなってきたなって感じがした。部活は大丈夫だけど、授業中はたまに。

T：人の前で話す時ってどんなときが気になるのかなあ。

D：ひとりになって大勢に話す時。

F：人前で話すときは、前は吃音が心配だったけど、今は吃音というよりは、ただ単に人前に出るのが嫌だっていうか恥ずかしい。吃音に対しての心配はなくなったかな。吃音のことばかり気にしていると逆に吃音が出ちゃうと思うから。何て言えばいいかわからないけれど、吃音は大丈夫かなと心配すると体の中でもややしてると逆にっちゃうってことがあるかもしれないから、出たとしても流れで言っちゃうとか最初から気にしないとか、そういうふうにしたら、平気かもしれない。

D：やっぱりなんかそういうことを聞いたらちょっと安心っていうか。そういうことをちゃんとやっていこうと思ったらなんか安心します。

T：ふーん。発表する機会が多くなってる？

D：実行委員になってるから。

E：自分は実行委員とかになったりすることまずないから。みんなの前ではほぼ100%話したりしない。

F：俺は中1のときに推薦で学級委員になって、例えば体育祭の分担とか決めるときにそんな真面目じゃないっていうか、みんなざわざわしてる中でしゃべるから、人とは結構しゃべれるから仲もいいし。だからあまり緊張しないでやってる感じ。国語の発表とかになると緊張はするけど、でも何か、小学校の時よりはしゃべったりしている。自分はクラブチームに行ってるから、クラブチームの移動のときに電車が合ってるかどうか駅の人に確認するとか、普段から見知らぬ人としゃべる機会も多くなってるから慣れたのかなあ。

T：普段から見知らぬ人としゃべる経験を積んでおく？

F：まあ、それが直接つながってるかどうかは俺も分かんないけど。まあ、でも自分は、そういうところでちょっとは知らない人としゃべれる力がついてるのかなあとは思ってますけど。

② 平成 30 年 12 月 26 日（中学 2 年時）のグループ指導より

D：実行委員で前に立つことが少なく、緊張する場面が少ないから今は気にならない。

E：部活が忙しい。吃音は出るけど気にしていない。まわりも気にしていない。

F：生徒会に立候補した。まじでめっちゃ緊張した。人生で一番緊張した。だって全校生徒がバツとこっち見るんだよ。体育館のあの校長先生がしゃべるところ。始まっちゃったら始まっちゃったで、あんまり緊張の雰囲気を出しちゃうと、それはそれで浮かんできちゃうから頑張って緊張しないようにした。他の人は紙を持っていったけど、持ってるとうとう震えるじゃん。震えないように俺、後ろに手組んで、紙置いて、それでしゃべったから。

③中学生グループ（男子 3 人）の保護者の話より（中学 2 年時）

- ・スクールカウンセラーに相談するとしたら、小さい時からの話をして理解してもらわないといけない。ことばの教室の先生なら分かってくれているので、吃音のことも話しやすい。
- ・中学校にことばの教室ができて月 1 回何時からと言われて集まるのは難しい。学期 1 回ぐらいでなら集まることできる。
- ・吃音で困ってはいないが他にもたくさん悩みはあって、自分で解決するものもあれば親に相談するものもある。受験の面接は先でまだ悩みになっていない。
- ・6 年生の時にお楽しみ発表会でやった漫才で、みんなの前で話すことに踏ん切りがついたのだと思う。
- ・先生が誘ってくれば来る。いつでも来ていいと言われても自分から連絡をとるほどではない。
- ・吃音については困っていない。小学校からの仲間がそのまま部活やいつも遊ぶ友達になっている。まだ部活が忙しく、受験や面接ということを考える余裕がない。学校の先生にきいても困っている話は聞かない。これから困る場面が出てくるのではないかな。

④201X年8月29日（中学3年時）のグループ指導より

3名の生徒にレーダーチャート（図5）に記入し、「A：吃音の様子 B：まわりの理解 C：吃音への困っていること」をそれぞれ10段階で表した。

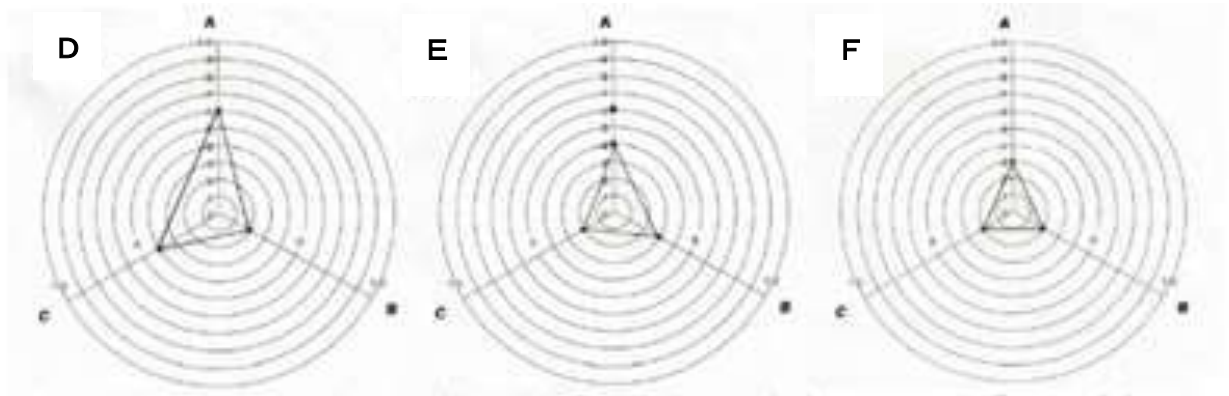


図5：Cさん、Eさん、Fさんのレーダーチャート

※レーダーチャートは、神奈川県秦野市立末広小学校ことばの教室 湯山教諭・前田教諭が考案したものを引用した。

F：やっぱり昔からしたら、だいぶ出なくなってきたなって。10分の1くらいになった。日常生活に影響しない。小学生のときはつまっていたなって。一回待ってもらったりとかして。

D：やっぱり日常生活でもなんかふとしたときっていうか、まったく出ないのではなくて、たまになんか急に出る。普段は友達としか話さないからいいかもしれないけど委員会の委員長にもなって、やっぱ人前で話す機会が多くなって、そういうときにやっぱり緊張とかして出るかなって感じ。

E：まあしゃべってるとたまにつまることがあるから。低くはないから。

F：どうしても中学生になると人前に出る場面はあるから、そういうときに出る。

T：ちょっと、じゃあ、視点を変えて、B、Cの方に行こう。

D：高校行くときの面接がやっぱりよくまだ分からないから、どうなのかなっていう意味で、まだ出るかなって。

E：あまり出ないときにちょっと出る。ほぼないから低くしたけど。

F：出ることにはあるけど、あまり気にしないようにしてる。まわりも結構分かってくれてる人が多いし、吃音についてあまり深く考えないようにしてる。そればかり考えちゃうと、それでいっぱいになっちゃうから。小学生のときは、日常生活の中でずっと気にしてて、あんまり自分の意見とか言えなかった。今はやっぱり、まわりも分かってくれて、自分は吃音をもってるから、それをみんなが理解してくれた上でそんなに意識しなくなった。

E：小学校の頃から同じ学校だった人だったらもともと分かってくれるけど、違う学校だった人とかはまだ分かってくれてないところがあって、で、それで、どうしたの吃音？とか言われたりしたときに、からかわれたことがあった。

T：中3になってからどう？

E：3年経っても仲いい人としかしゃべらないから。違う学校だった人とは部活中にしかしゃべらない。そういう人と同じクラスになってしゃべった時にからかわれたりして、ちょっといやだったことはある。

F：中学校はまわりが理解してくれてるけど、小学生のときによくからかわれた。

T：つまったり繰り返したりすることよりも、まわりの反応の方が気になるかな？

F：自分が出たことによって、まわりがどう思ってるか。そのまわりの目を気にするから自分に閉じこもっちゃうんだと思う。

⑤中学生グループ（男子3人）の保護者の話より（中学3年時）

- ・こうやって集まって話すことがこの先ずっとことばの教室でできるとは限らない。必要なときに自分たちで連絡を取り合える仲間になれるとよい。Dはまだ携帯を持っていない。今は親同士がつながっている。子供がお互いに相談できる関係になればと思う。

（2）事例2 中学生グループのグループ指導より

表2 事例2 吃音のある中学生グループの実態

Gさん	Hさん	Iさん
・発吃：2歳半頃 ・指導開始：小学1年10月 ・吃頻度 〈初診時〉単語4%、会話5% 〈小学6年時〉 会話7～9%、音読5% ・吃音症状：繰り返し、引き伸ばし、つまり、それらの継起 ・随伴症状：鼻を膨らませる	・発吃：1歳8カ月 ・通級開始：年長10月（幼児ことばの教室に通級） ・吃頻度 〈初診時〉 単語30%、会話18% 〈小学6年時〉 会話15～17% 音読時母音の箇所ですつまることが多い ・吃音症状：繰り返し、つまり、それらの継起 ・随伴症状：のけぞる	・発吃：4歳頃 ・通級開始：小学1年～3年一度終了になったが小学5年になり吃音への困っていることが出て来て通級再開 ・吃頻度： 〈初診時〉会話35% 〈通級再開小学5年時〉 会話5～13% 〈小学6年時〉 会話5～6%、音読7～10% ・吃音症状：繰り返し、つまり、それらの継起など ・随伴症状：なし

①平成30年8月27日（中学3年時）のグループ指導より

T：自分を見つめる力がついてきてるね。こうやって吃音のこととか、今まで話して来たでしょう。来年高校生になるので、こうやって集まるのは今年度で終わりになるけど自分の吃音のこと気になるかな？

H：来年のことが心配。新しい学校で知らない友達とかが多いとやっぱりなんか吃音があると思ってあまりしゃべれないからそれで何か孤立しないかなあ。

G：それはないかな。それを分かって友達になってくれる人と友達になった方がいいかなあって思うから。誰かしら友達ができると思う。

I：うーん。心配はしないけど、その新しい学校になったらもうかわれないからそこで頑張る。

T：友達に自分のこと話す？吃音あるんだって。

H：うーん。

T：また自己紹介あるかなあ。

H：高校はあると思う。

T：自己紹介についてはどう？

H：心配。

G：うーん。心配はするけど、練習して練習して慣れるようにする。

②201X年7月18日Hの母親より相談

テストが終わったところで吹奏楽部の練習が始まった。来週本番でその後県大会だが、まわりが上手で自分がへたくそに思え、もっとやれたらとHが落ち込んでいると話があった。「一年生から厳しい練習をずっと頑張ってきた。Hだから大丈夫！練習は裏切らないから。」とHへのことばを母親に伝えた。（※意図の理解）

③201X年12月26日(中学3年時)のグループ指導より

○面接について

H：部活と授業に興味があったから〇〇高校に行きたいと思ったと話した。結構伝わったかなって思う。

G：面接では何でこの学校にしたいかを訊かれた。面接は長いと思った。内容的にはいいって言われた。自分でも思ったことが話せた。

I：自分がその学校を志望した理由を訊かれた。あんまり満足しなかった。吃音のことも少しあるけど、志望した理由をちゃんと言えなかったから。

※Gの母親からの「吃音を逆にアピールポイントにして面接で話すのもありか。」という話をグループの中で伝えたところ、やってみたいとは言ったものの、具体的にどういう風に話せばよいかという話までは出てこなかった。

○中学生でことばの教室終了でよいか？

H：集まれるんだったらまた来たい。

G・I：うん。呼んでもらえるんだったら。

④201X年8月23日（高校1年時）のグループ指導より

3名の生徒にレーダーチャート（図6）に記入し、「A：吃音の様子 B：まわりの理解 C：吃音への困っていること」をそれぞれ10段階で表した。

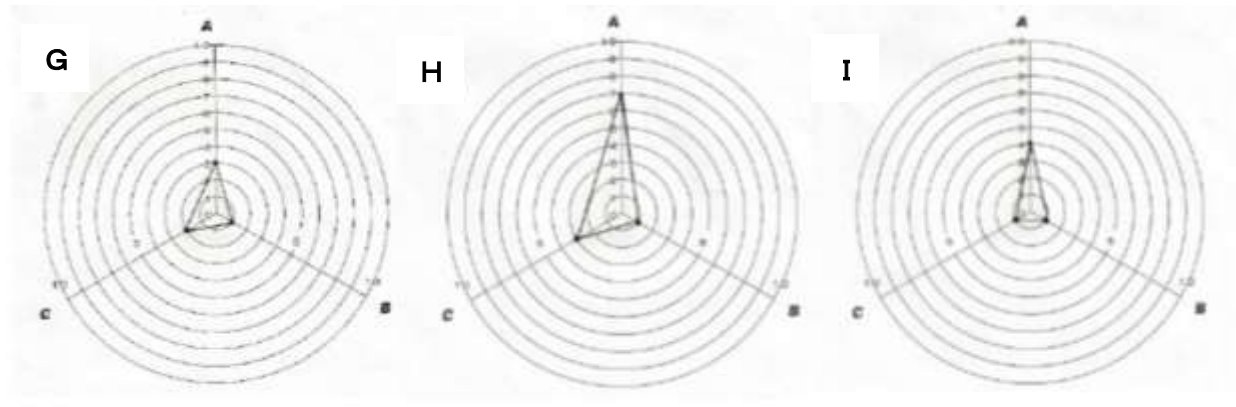


図6：Gさん、Hさん、Iさんのレーダーチャート

G：部活には入っていないが、水泳は続けている。吃音で困ることはない。

H：中学で担任の先生と1対1で面接の練習をした。週3回通う塾でも面接の練習をした。

最初はいやだなと思ったけど、普段あんまりしゃべらない先生とも練習したりして、結構落ち着いてしゃべれるようになった。高校では、中学と同じで吹奏楽部に入った。

地区の大会で金賞を取った。先生が吃音の話を部活でも言ってくれたから、気にせず生活できている。

I：帰宅部。吃音で困ることはない。

⑤終了後にHから担当に話

高校入学して部活も頑張っている。夏休みに大学のオープンキャンパスに行った。自分の将来について考えている。救急救命の看護師になりたい。吃音があっても看護師になれるか大学の先生に訊いてみたら、なれると言われた。でも吃音があると実際にどうなんだろう。

⑥201X年8月27日Hの母親からTEL

「オープンキャンパスに行ってよかった。親子で個別に相談ができた。Hが自分に吃音があることを話すと、『補聴器を着けて働いている看護師もいる。一人前に働いているので、気にせずになりたいと思う気持ちが大事！』と言われたと聞いて安心した。」と話された。また、「高校の入学式後にその場で担任とHと母親での三人で話した。中学校から高校へHの吃音について申し送りがあったそうで、『明日自己紹介があるが手助けは必要か。必要ならどのようにすればよいか遠慮なく言ってほしい。』と言われた。配慮があってうれしい。」と話された。

3. 事例から分かったこと

(1) 事例1より

Dさんは、人前で話す機会が多くなって吃音について考えている。Eさんは分かってくれる友達以外はあまり話さないようにしている。Fさんは知らない人と話す機会を作るなどして吃音を気にしないで話せるようにしている。三者三様だが、お互いに話を聞き合っで自分に照らし合わせた上で、今後吃音とどう向き合っていけばよいかを考えている。中学校が違っても同じ吃音のある仲間と学期に1回会って話すことで、吃音と向き合っている。このことから、同じ吃音のある仲間と定期的に話ができる機会が必要であることが分かった。

(2) 事例2より

Hさんは小学校の学級担任の理解があつて、小学校の卒業式に向けて学校全体で取り組むなど小学校の配慮も大きかつた。また、中学校への引継ぎがしっかりされていたことで、中学校の理解もあり、受験の面接への配慮が十分された。中学校から高校への引継ぎもしっかりされて、高校入学後の自己紹介や部活動での生活なども配慮があり、現在は安心して生活できている。このことから、学校側の吃音への理解があり、支援を引き継いで行くことで、吃音のある児童・生徒が生活しやすくなることが分かった。

(3) 2つの事例より

2つのグループともに、グループ指導を観察しながら保護者同士が話し合う場を設けている。本校のことばの教室では、中学生グループを長期休業中に行っている。だが、中学生が吃音への困っていることをもつのは長期休業中とは限らない。困ったときに一人で抱え込まずに話を聞いてくれる存在は保護者となる。保護者が吃音への理解を深め、我が子が吃音への困っていることを募らせたときに話を聞くだけの心の余裕も必要になる。保護者の吃音理解を図ったり、保護者が困ったときに支えたりしていくことも大切であることが分かった。

4. 今後の展望について

吃音のある小学生や保護者への支援が中学校以降も必要であることは分かったが、誰がどういう形で関わっていけばよいのかは、それぞれのケースに合わせて子供と一緒に考えていかなければならない。また、中学校や高校の先生の吃音理解が進むことも重要だと思う。今年度、本校のことばの教室の吃音グループ（6年生）では「自分たちの手で吃音リーフレットをつくり、中学校の先生に吃音のことを知ってもらおう」と、リーフレットづくり（図7）に取り組んでいる。

吃音のある子供たちが吃音のある自分を受け入れて、前向きに進んでいけるように今後も子供たちと一緒に考えていきたい。

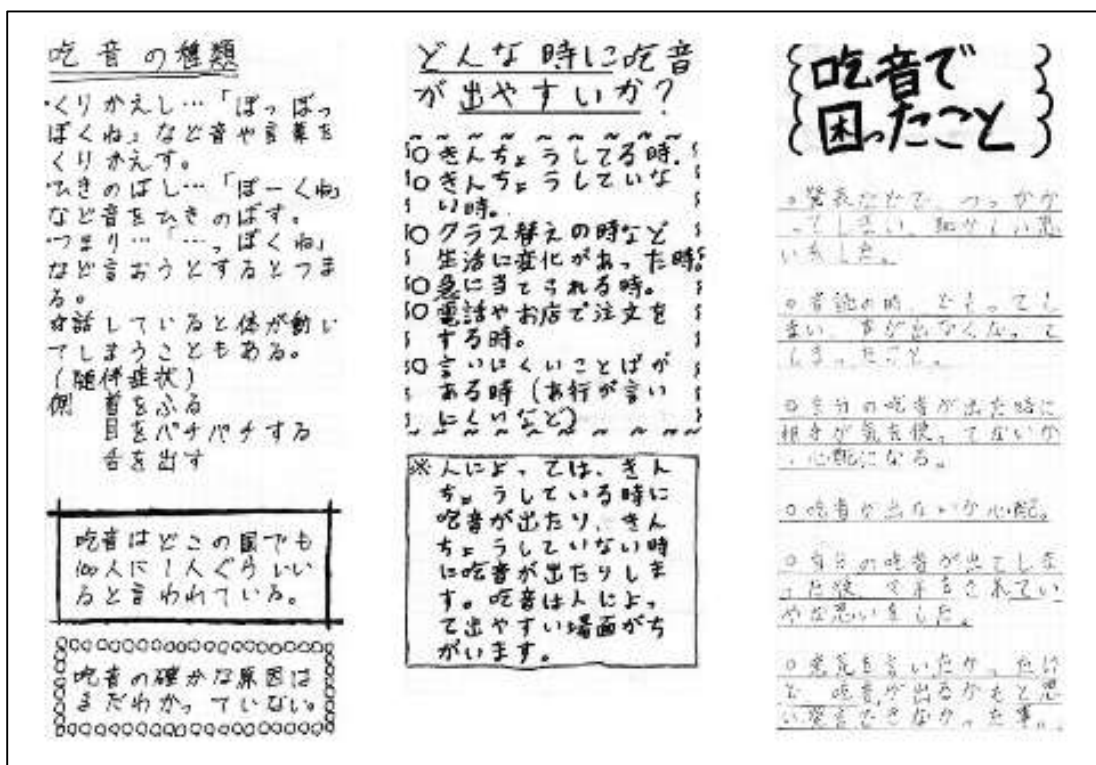


図7：小学校6年生が作成した吃音リーフレット

5. 本報告から学ぶこと

本事例は、小学校のことばの教室を終了した吃音のある中学生を学期に1回、集団指導をしている事例である。吃音のある中学生が、小学校のことばの教室に来てまで学ぶことについて考えてみたい。

○自分のことばで語ることができる場

本事例では、吃音のある生徒たちが、学校生活での悩み（「友だちに吃音を指摘される」「生徒会で立候補する時の不安」「授業での発表の場面」等）について悩んだり、不安だったことを吃音のある同世代の仲間と語り合っている。また、「吃音についてあまり深く考えないようにしている。そればかり考えちゃうと、それでいっぱいになっちゃうから。」と吃音についての自分の考え方を仲間に語っている。このように仲間の話を聞くことによって、吃音に対する向き合い方や考えの違いに気付く機会となっていることが推察される。このように語り合ったり、わかり合えたりすることができるのも、小学校の頃からことばの教室と一緒に学んだ経験が大きいと考える。安心して吃音のことを語り合える場と仲間や担当教員の存在があることが小学校のことばの教室で言語障害のある中学生にできる支援であると考えられる。

○必要な時に相談できる場

吃音のある中学生にとって高校入試というのは、とても大きなハードルである。入試を前にして、「面接で吃音があてないか」「志望理由を伝えることができるか」など悩みはつきない。進路で悩んだときに、たまに会える小学校の担当教員に不安に思っていることを相談することで、前に進むうとするきっかけになっていた。きっと、吃音のある自分のことをわかってきている担当者だからこそ、相談ができるのだと思う。このような経験が、大学進学で悩んだ時にオープンキャンパスに参加するきっかけとなっていた。「補聴器を着けて働いている看護師もいる。一人前に働いているので、気にせずになりたいと思う気持ちで大事！と言われたと聞いて安心した。」と言われることで、悩んだときの解決方法の一つを学ぶ機会となっていた。しかし、困った時に、相談できる担当教員がいること、ことばの教室があることは、言語障害のある中学生にとって必要な支援になっていることが考えられる。

○保護者支援と良き理解者としての役割

思春期を迎えた生徒は、保護者と話をする機会も減ってしまうことが多い。小学校のことばの教室は、保護者が送迎することが多い。ことばの教室に来た時に、保護者同士で情報交換をしたり、悩みを共有したりすることができる。「スクールカウンセラーに相談するとしたら、小さい時からの話をして理解してもらわないといけない。ことばの教室の先生なら分かってくれているので、吃音のことも話しやすい。」と話があったように、

ことばの教室に通う同じ悩みをもった同世代の子どもを育てる保護者だからこそ、わかりあえることがある。小学校のことばの教室を終了後に、保護者同士が会える機会があることが保護者にとって支えになっていることが推察される。

○おわりに

D小学校の事例を通して、吃音のある中学生が小学校のことばの教室で指導できる可能性を示唆された。定期的な指導でなくても学期に1回利用することで吃音のある自分を語り合える貴重な機会になっている。しかし、吃音で困っていることが、長期休業中にあるとは限らない。困った時に一人で抱え込まずに話を聞いてくれる保護者の存在をD小学校では大切にしている。保護者の吃音への理解を深め、我が子が吃音への悩みを募らせた時に話を聞くだけの心の余裕も必要になる。保護者の吃音理解を図ったり、保護者が困った時に支えたりしていくことも小学校のことばの教室ができる支援の一つであることを本報告は示している。

第5章

総合考察

I. 言語障害のある中学生への指導・支援の充実に向けて

II. 今後の課題

I. 言語障害のある中学生への指導・支援の充実に向けて

本研究では、第1章で研究の目的や方法を述べた後、第2章において言語障害のある中学生の実態に関する全国調査の結果として、言語障害のある中学生が通っている小・中学校の実態、障害種別、指導形態、指導上重視していること、学級・教室経営上の課題、通いやすい体制、小学校のことばの教室担当教員が中学生を指導する良さなどについて述べた。

次いで、第3章では、言語障害のある中学生及び小学校6年生に対する面接調査を実施し、言語障害のある中学生が必要としている指導・支援内容等について考察した。第4章では、各地域の特色をいかした言語障害のある中学生の指導・支援の取組を4事例提示した。小学校のことばの教室から中学校ことばの教室への切れ目のない指導・支援、言語障害のある中学生に中学通級ができること、小学校のことばの教室における言語障害のある中学生の指導についてそれぞれのことばの教室における実践研究を検討した。

本章では、第2章から第4章までの結果を踏まえて、今後の言語障害のある中学生の指導・支援の充実に向けて総合的に考察を行う。

ここでは、これらに基づいて、言語障害のある中学生に必要な指導・支援内容の充実に向けて重要と考えられること及び今後の課題に関して述べる。

1. 言語障害のある中学生への指導・支援の充実に向けて重要と考えること

(1) 言語障害のある中学生を指導することばの教室担当教員の専門性

今回の調査結果から、言語障害のある中学生の約3割が小学校のことばの教室に通って指導を受けていた。言語障害のある中学生の対象は、小学校のことばの教室では、「吃音のある生徒」(38人)、「言語発達の遅れのある生徒」(20人)、「構音障害」(18人)、「その他」(6人)、「口蓋裂のある生徒」(3人)であった。中学校のことばの教室では、「言語発達の遅れのある生徒」(79人)、「その他」(78人)、「吃音のある生徒」(70人)、「構音障害のある生徒」(28人)、「口蓋裂のある生徒」(7人)であった。近年、地域によっては、発達障害のある生徒がことばの教室に通う傾向にある。そのため、きこえとことばの教室に通う子どもたちの構音障害や吃音の課題を取り上げられることが少なくなっている(吹野, 2017)。しかし、小・中学校のことばの教室に通ってきている言語障害のある中学生は、主に「吃音」「言語発達の遅れ」が多い。また、「構音障害」「口蓋裂」のある生徒も数は少ないが通ってきている。この現状を踏まえると、言語障害の中学生を指導する小・中学校のことばの教室の担当教員には、言語障害に係る専門性が求められると言える。中学校の担当教員が課題として感じていることとして、「専門性の向上」「教師の力量不足」「専門性のある教員の配置」「研修の機会が少ない」などが挙げられており、中学校の担当教員の言語障害の専門性の向上を図ることも課題となっている。

また、言語障害のある中学生の指導において重視していることについては、小・中学校のことばの教室担当教員からは、「言語面の指導」以外に「自己肯定感・自己認識」「心理的な安定」「高等学校への準備」などの回答が挙げられた。「通級による指導の手引き」（文部科学省, 2018）によると「言語障害は、児童生徒の対人関係等生活全般に与える影響が大きいことから、話すことの意欲を高める指導、カウンセリング等も必要となるでしょう。」と挙げられており、思春期を迎えた言語障害のある中学生にとって「言語面の指導」以外にも必要とされる指導・支援内容があることが考えられる。全難言協（阿部, 2017）では、「専門性」について①子どもとかかわる「かかわり手」としての力 ②保護者や在籍校の先生方、関係機関や仲間とつながる力 ③難聴・言語障害やその教育に関する専門的知識や技能が挙げられている。言語障害のある中学生を指導する担当教員は、言語障害の専門性をもちつつ、生徒に寄り添える専門性もバランス良くもつ必要があることが示唆された。

（２）言語障害のある中学生が必要としている指導・支援

面接調査を行った生徒から、ことばの教室に通っていることの良さについて肯定的な意見が多数あった。ことばの教室に通う理由としては、「学習面」「相談」「教室に向かうきっかけ」「友達と会えるから」という回答が得られた。この回答から、中学生が直面する課題や悩みを一緒に考えたり、支えたりしてくれることを必要としていることが示唆された。また、ことばの教室は、安心できる居場所であり、信頼できる担当教員と学びを深めることで、自信を回復し学校生活を楽しく過ごすことができていることがわかった。思春期を迎えた中学生は、周りの目を気にしたり、部活動等で忙しかったりすることでことばの教室に通うことが難しいと言われていた。しかし、全国調査の結果から、ことばの教室に通っている中学１年生から中学３年生までの人数には変化がみられなかったように、ことばの教室に通い始めると生徒自身が必要性を実感し、継続して通っていることが推測された。

今回の面接調査では、直接、言語障害を主訴とした指導・支援を望んでいるといった回答を得ることができなかった。「中学時代にやはり吃音の友達がいたら良かったと思います。思春期を迎えるにあたって、様々な葛藤や反発があるため、同年代の同じ悩みを抱える友達と共有したかった。」（吉良, 2019）とあるように、言語障害に関する悩みを共有できる仲間が必要である。D小学校の事例研究では、小学校のことばの教室を卒業した吃音のある中学生のグループ指導が報告されている。学期に１回程度、同世代の吃音のある生徒が集まって、学校生活の中で吃音があることで困っていることや悩んでいることを話す。同世代の吃音がある仲間だからこそ、他の友達には相談できないことをありのままに話すことができていた。また、吃音がある小学６年生のグループが、中学校の先生に向けて吃音のリーフレット作りに取り組んでおり、今後、吃音のある中学生が、６年生に向けて中学校生活について話しに行く予定である。こうして吃音があることで困ったこと、悩んだことを話すことを通して、生徒自身の吃音の理解や受け止めが進んだりすることが推測される。

今回の研究では、言語障害のある中学生への指導・支援として、中学生段階の生徒が必要としている指導・支援と言語障害のある生徒として必要とする指導・支援の2つの側面（図1）があることが示唆された。生徒が今、必要としている指導・支援は何かを柔軟に見極めながら、生徒が悩んだり、困ったりしていることを一緒に考えたり、支えたりしてくれることを必要としている。古谷（2006）は、難聴・言語障害教育に必要なこととして、「柔軟性（柔らかさ）」「関係性（つながり）」「専門性（かしこさ）」の3つを挙げている。この3つの要素は、言語障害のある中学生の指導・支援にも当てはまることである。これまで難聴・言語障害教育が大切にしてきた専門性を改めてふり返り、言語障害のある中学生に寄り添いつつ、言語障害教育が培ってきた知見を生かした指導・支援をしていく必要があると考える。



図1：言語障害のある中学生が必要としている指導・支援

3) 言語障害のある中学生に必要な指導・支援についての考え方

これまで、言語障害のある中学生の指導・支援が充実するために、担当教員の専門性や言語障害のある中学生が必要としている指導・支援について述べてきた。これまでの研究の内容（国立特別支援教育総合研究所, 2015, 2017）を踏まえて、言語障害のある中学生に必要な指導・支援の考え方の例を示す。

表 1 言語障害のある中学生に必要な指導・支援の考え方の例

言語障害の専門性	言語障害の障害種別（構音障害・吃音・ことばの遅れ）の特性の理解
	言語障害の障害種別（構音障害・吃音・ことばの遅れ）の指導方法
	子どもの見方・とらえ方
	保護者とのやりとり（教育相談的内容）
	担当者のかかわり方（ことばがけや態度）
	生理的・医療的なかかわり
	教材の紹介と活用
	ことばの教室経営
中学生段階での指導と環境	困っていること・悩んでいることを安心して相談できる環境（個別指導）
	好きな活動、得意な活動ができる環境
	自分らしさが出せる居場所づくり
	安心できる担当教員
	安心して関われる仲間づくり（グループ指導）
	自己肯定感を高める指導
	小学校のことばの教室との連携・引継ぎ

II. 今後の課題

本研究で示されたことは、言語障害のある中学生の現状の全てではない。小学校のことばの教室で指導を受けていた児童の約 6 割が特別な支援を受けていないように、今回の研究では、小学校のことばの教室に通った児童が、中学校になってことばの指導を受けていることは限られている。また、ことばの教室に通っている中学生の現状も各地で異なっているため、様々な多様なニーズのある生徒を受け入れている現状もある。

しかし、面接調査で出会った生徒たちは、ことばの教室に通うことで、自分の苦手さや困難さと向き合いながら前向きに学校生活を送っている姿が見られた。また、D 小学校のことばの教室を終了した吃音のある高校生が、「吃音があっても看護師になれますか？」と質問することができたということは、これまで小学校から引き続きかかわってきた成果

である。

本研究の成果は、言語障害のある中学生の指導・支援の充実を図るための第一歩である。今後、この研究成果を活用しながら、各地域の特色を生かした言語障害のある中学生の指導・支援が充実していくための一助になることを期待する。

文献

- 1) 阿部厚仁 (2017) 全難言協が考える「専門性」について, ことば, 288, P11～13
- 2) 古谷 充 (2006) 小・中学校における通級指導担当教師の役割～「通級の文化」を活かしながら特別支援教育を推進していくために～, 特別支援教育, 22, P 8～11
- 3) 吹野佳朗 (2017) 発音の誤りと吃音ーことばの教室の原点に立って, ことば, 285, P 3
- 4) 国立特別支援教育総合研究所 (2015) 「ことばの教室」ことはじめ
- 5) 国立特別支援教育総合研究所 (2017) 基幹研究「ことばの教室」がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割に関する実際的研究ー言語障害教育の専門性の活用ー
- 6) 文部科学省編著 (2018) 障害に応じた通級による指導の手引き ●解説とQ & A ●, P33
- 7) 吉良日希 (2019) 吃音と共に生きる, ことば, 293, P 6～7

第 6 章

寄稿

I . 言語障害のある生徒に対する支援の在り方

II . 「『吃音のある中高生のつどい』開催の実践について」

I. 言語障害のある生徒に対する支援の在り方

広島大学 川合紀宗

1. はじめに

文部科学省（2020）の特別支援教育資料（平成 30 年度）によると、全国で通級による指導（言語障害）を受けている者は、小学校で 38,275 名、中学校で 477 名、高等学校で 2 名の計 38,754 名、同様に、言語障害特別支援学級で支援を受けている者は、小学校で 1,621 名、中学校で 184 名、中等教育学校で 10 名の計 1,815 名である。つまり、約 40,000 名の言語障害のある児童生徒が支援を受けていることになるが、小学校における支援に集中している。この背景として、①機能性（発達性）構音障害等、小学校のうちに治癒する障害があること、②中学校に通級指導教室（言語障害）を設置している学校が少なく、小学校卒業とともに支援が途絶えること、③クラブ活動や塾等が忙しくなり、通級による指導の優先度が下がること、④特に高校の場合、学校数が少なく、校外通級ができない等が考えられるが、個々のニーズに応じた連続性のある支援を目指すには、少なくとも②については善処し、言語障害生徒の隠れた教育的ニーズを掘り起こすことで、中等教育における言語障害生徒に対する支援を充実させる必要がある。また、③については、支援の質の向上や外部機関との連携、通級する頻度の調整等によってニーズの掘り起こしが可能となる。そして④については、既に実施している自治体もあるが、担当教員側が巡回をする制度を設ける等、工夫の余地がある。

本稿では、思春期の生徒の理解、言語障害のある生徒の理解、支援の在り方、制度設計について述べる。

2. 思春期の生徒がもつ特性の理解

中学生は、児童期から成人期へと移行する中間の時期に相当し、第二次性徴による身体的な成長とともに、情緒、社会性等のさまざまな側面において急激な変化が起こる時期であり、Fig. 1 に示すように、社会や学校・仲間集団・家族等の周囲からの影響を受けながら、自我同一性の確立に向けて、一人の大人として自己を確立する大切な時期である（川合，2017）。この時期の集団の役割は大きく、先輩後輩やクラスメイト等との関係が良好であるか否かによって、生徒の学習や生活に大きな影響を及ぼす可能性がある。

中学生になると、メタ認知力が高まり、他者から見てどう思われているかが気になる、異性や同性の友達の目が気になる、大人の矛盾に気づき、保護者等、周囲の大人に反抗する、自分がどうあるべきかという論理的な考えを持つようになる、等の変化が見受けられるようになる。この時期になると、生徒は家族や仲間とは異なる内面世界があることに気づきはじめるとともに、自意識と客観的事実との違いに悩み、葛藤しながら、自らの生き

方を模索し始める。また、大人との関係よりも、友人関係に自らへの強い意味を見いだす。これを内面の非共有化と呼ぶ。特徴としては、親に対しては内面をさらけ出さずに悩みを打ち明けない、いじめに遭っていても親の前ではその悩みを隠そうする、自分はもう子供じゃないと思い込み、大人になるために自分で悩みを解決しようと頑張る、親に心配をかけたくないと気を遣う、自分には大人としての力が十分備わっていない事に気づいていないために、親の力を借りようとせず、親がその話題を出すと怒る、等の行動が見られる。さらに中学生は、反抗期を迎え、親や教員とのコミュニケーションが不足しがちな時期でもあり、思春期特有の課題が現れる。生徒の発達を支援するには、思春期に見られる様々な態度や行動の表面のみを見て判断するのではなく、その背景要因を理解し、適切に支援をしていく必要がある。

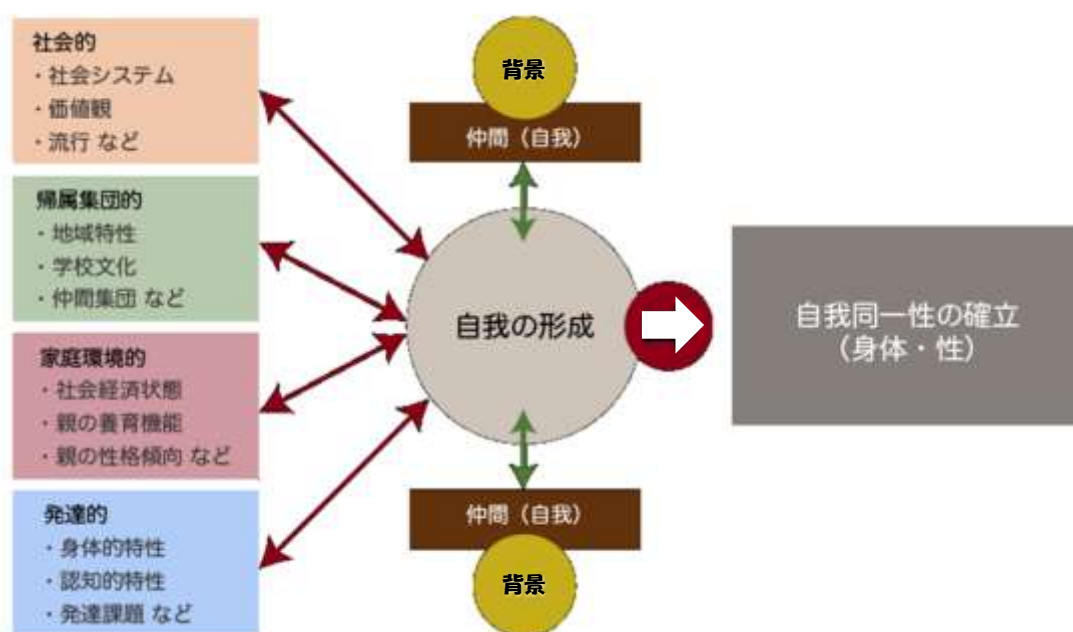


Fig. 1 思春期のこころの発達要因（環境）（厚生労働省，2014）

思春期においては、様々な問題行動や身体的・精神的症状を示す生徒が少なくないが、これは生徒たちが過去の発達段階に戻り、その時期の課題をやり直す過程で現れた症状と考えられている（川合, 2017）。こうした行動や症状に適切に対応するには、教員はその生徒の表面上の課題や問題のみならず、その背景要因についても理解し、それを生徒に適切にフィードバックする等、生徒自身がその問題を正面から捉え、解決のために何が必要かを共に考える機会を作ることが大切である。

3. 言語障害のある生徒の困難

Fig. 2 に示すように、言語障害のある生徒が抱える困難の構造には、個人因子と環境因子がある。環境因子とは、言語障害のある生徒が暮らす環境（学校や家庭等）を示し、学

校においていじめやからかいがあるか、あるいはその対策が練られているか、生徒同士や教員、親がその生徒に対してどの程度関心を寄せているか、生徒の障害に対してどの程度理解があるか、生徒の抱える困難や悩みを軽視せず、真摯に対応しているか、生徒に対して高過ぎる／低過ぎるレベルの要求をしていないか、生徒が暮らす環境の中できちんと受け入れられているか、等の事項が該当する。一方で、個人因子には、一次障害と二次障害の二種類がある。一次障害とは、構音障害、吃音の中核症状や随伴症状、言語発達障害、読み書き障害等、言語障害そのものを指し、目に見えやすいものである。一方、二次障害とは、コミュニケーション意欲の低下や自尊感情・自己肯定感の低下、うまく話せないのでは、笑われるのではないかとといった恐れや羞恥心等、一次障害の状態が継続することや、劣悪な環境因子によって起こるものであり、目に見えにくいものである。言語障害のある生徒を支援するには、環境因子、個人因子双方の実態把握が必要であり、思春期の生徒の場合、個人因子の中でも一次障害が治癒または軽快していたとしても、二次障害が重症化している可能性があり、一次障害が軽いから二次障害は無い、あるいは軽度であろうと考えるのは短絡的であり（長澤・川合, 1998）、十分注意が必要である。

長澤・太田（2004）は、吃音者には自己を否定的に評価する傾向があるが、吃音のとらえ方が前向きである者は吃音を肯定的に認知し、吃音があることで発話行動を避けることはなかったと指摘している。また、伊藤・鎌田（1981）も、適切な支援によって加齢とともに吃音が受容され、自己意識の成熟へと向かうといった発達が認められると述べている。肯定的に自己を受容することは、青年期の課題でもあるアイデンティティの確立にも重要である。このことから、自己の障害や困難に直面し、それを肯定的に認識することは、思春期という時期においては特に重要であり、二次障害の軽快化とも密接な関係があると言える。

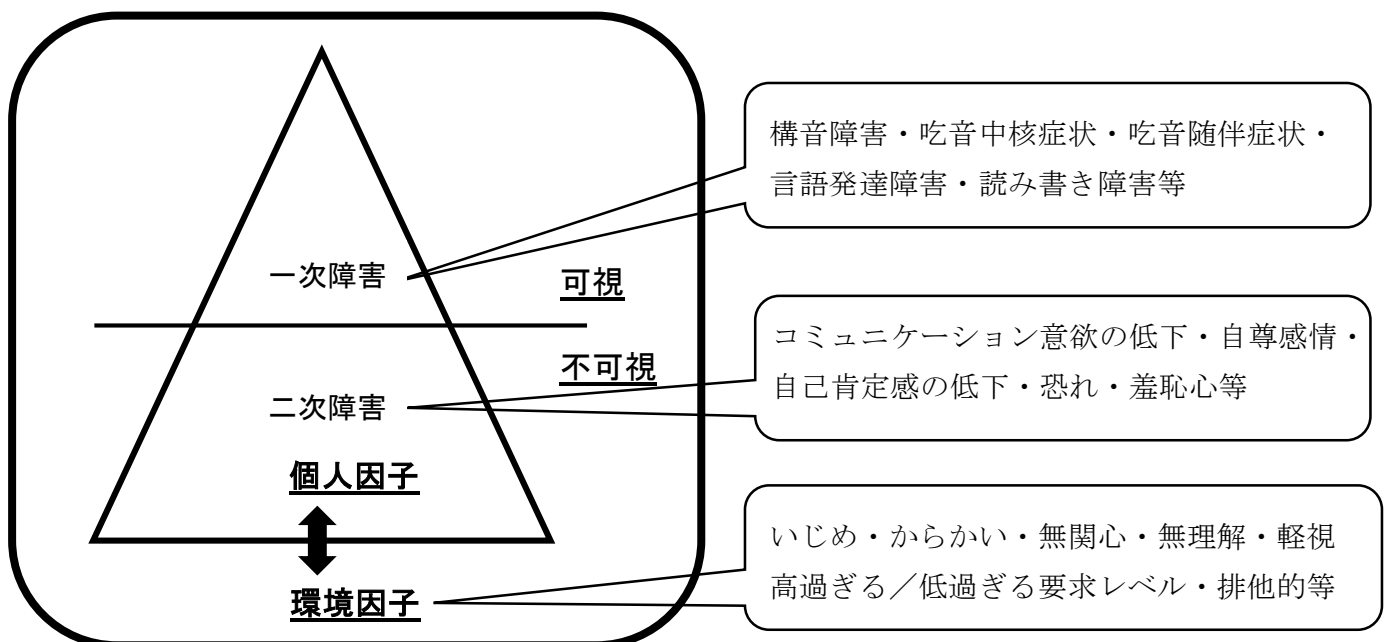


Fig. 2 言語障害のある生徒が抱える困難の構造[Sheehan（1970）の氷山モデルを基に加筆]

太田・長澤（2006）は、吃音のある中学生 12 名と、かつて彼らを指導した小学校通級指導教室の教員を対象に、思春期の吃音児の実態や支援に対する要望を尋ねたところ、全員が卒業時に、「指導を受けなくても、もう大丈夫」と述べていた。しかし、教員側に尋ねたところ、①小学校時代に「もう大丈夫」と言ったものの、約半数の生徒は再び吃音を気にして、中学校でも支援を受けたいと思っていた。②吃音に対して十分な指導を受けられなかったと不満を感じている者がいたことを明らかにしている。筆者がこれまで臨床を行った言語障害のある生徒についても、機能性（発達性）構音障害以外の生徒については、この研究と同様の傾向が認められ、特に中高生や成人については、小学校卒業段階では大丈夫と思っていたものの、思春期に入り、周囲に吃音のことを打ち明けられず、悩みぬいた末にインターネットで筆者を探して相談に訪れる者も少なくない。

4. 言語障害のある生徒の支援の在り方について

（1）思春期と言語障害が掛け合わされた生徒の理解

言語障害のある生徒は、思春期特有の発達段階の中にありつつ、言語障害の一次障害、二次障害が生活や学習にさらなる影響を与えているが、内面の非共有化により、その困難や苦しみを周囲に伝えられない状況にある可能性を考慮する必要がある。

また、障害のある生徒に対応する際の重要なことの 1 つに、心情的な側面への支援が挙げられる。これを心がけることによって、二次的な障害に陥ることを予防することにつながる。発達障害のある生徒は、そうでない生徒と比較すると、叱責体験、失敗体験や傷つき体験等を多く経験している傾向がある（伊藤, 2017）が、これは言語障害についても当てはまるであろう。こうした経験が、言語障害のある生徒の自尊感情や自己肯定感の低下を招く要因になっている。

なお、言語障害の一次障害に対する支援については、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）の教育支援資料をはじめ、多くの書籍や論文が発表されているため、そちらを参考にしていきたい。本稿では、個人因子の二次障害や環境調整に焦点を当て、支援の在り方について言及したい。ただ、近年通級指導教室の増加に伴い、言語障害の一次障害への支援についての知識や技能が不足している教員も増加していることは確かであり、専門性の継承や向上を目指した研修体制の構築を、教育委員会や教育センターにはお願いしたい。

（2）言語障害のある生徒の主訴の受け止めについて

さて、思春期という特有の時期を考慮した場合、特に初回面談で生徒が素直に本人の困難や悩みを吐露する可能性は低い。むしろ生徒は教員に対して警戒し、自分の弱みを見せても構わない相手であるかを探っていることが多い。また、言語障害のために、自分の困難を的確に説明したり、話したりすることで自身の症状を見せてしまうことに恐れを抱いている可能性も考慮する必要がある。筆者は、思春期の生徒と向き合う際、以下の 5 つの

点について確認するようにしている。①本人の主訴を鵜呑みにしていないか？②治したい…の背景に何があるか？③具体的にどこで何にどう困っているかを明らかにしているか？④全般的なコミュニケーション能力や質は？⑤言語障害以外に何か別の困難さがありそうか？

本人の悩みの本質が、一次障害自体ではなく、そこから派生した二次障害や環境因子であることが少なくない。また、生徒自身の困りに対する捉えもあやふやで、はっきりしていないことも珍しくない。具体的に何に困っているのかについて、生徒と話し合うことによって明確にすることで、その困難や困りの具体についてメタ認知させ、通級による指導により、どのような支援をその生徒に提供できるかについて、情報を与えることが必要である。また、場合によっては学校心理士や特別支援教育コーディネーター、他の障害種の通級指導教室担当者や特別支援学級担任、外部の関連機関等との連携が必要になるケースもある。

以前、筆者のところで支援を行った当時高校1年生の女子生徒の主訴は吃音であった。ただ、症状自体は軽度であり、自由会話ではほとんど症状が出ず、音読の際に多少の症状が出る程度（約3%の吃頻度）であった。この女子生徒は、小学校時代に通級による指導を受けており、卒業時には「大丈夫」と思っていたが、中学校に入ってから少しずつ吃音の悩みが増し、高校になって耐えきれずにインターネットで吃音の支援をする場所を探し、筆者を見つけた経緯がある。本人の主訴は、「吃音を何とかしてほしい」であったが、本人から詳細に困りの内容を聞き取ったところ、「吃音のことが他人にばれないか心配」「どこに相談しても症状が軽度なので相手にしてもらえないが、悩みは大きく、学校に行けなくなりそう」というものであった。まさに言語障害の二次障害（コミュニケーション意欲の低下、自尊感情・自己肯定感の低下、恐れ・羞恥心等）の状態であった。

（3）言語障害の二次障害への支援について

二次障害の状態へ陥っている生徒については、心理職によるカウンセリングの必要性の有無についてチームで検討し、必要と判断される場合は、まずそちらへつなぐ、あるいは心理職と連携しながら言語障害の二次障害への支援を同時進行させる必要がある。ただ、うつや身体表現性障害等の診断を受けているケースについては、心療内科や心理カウンセリングを優先させる必要がある。

前項で紹介した女子生徒については、カウンセリングの必要性は無いと判断されたため、筆者による支援を2週間に1回（各回60分）2年間、高校3年生時の1年間については月1回実施した。この生徒については、随伴症状は少なかったものの、苦手な音を音読する際、口を不必要に大きく開ける、目をしばたたかせる等の症状が認められたため、まず、一次障害への支援として、「楽な発話の開始」の指導と共に、随伴症状の種類や出現するタイミングについてメタ認知させ、随伴症状を減らし、最終的には無くすことを目指した。二次障害・環境因子への支援としては、全般的なプレゼンテーション能力を高めることで、

人前で話すことへの自信をつけることと、まずは親しい友人にのみ、自身の吃音についてカミングアウトすることを目指した。

随伴症状については、行動が自動化しやすく、中核症状よりもメタ認知が困難なことが多く、指導者側で見本を提示したり、録画しておいたビデオ画像を共に確認することにより、適切に随伴症状を捉え、それを出さないようにしていくことが可能になった。なお、随伴症状をなくすことで、一時的に中核症状が増えることがあるため、そのことは事前に生徒に伝えておく必要がある。

（４）言語障害のある生徒のいじめやからかいに対する留意事項について

言語障害のある生徒がいじめやからかいを受けることにつながるきっかけとして、「なんでそのような話し方をするの？」と言われる、音読や健康観察をする場面で症状が出る、ペアやグループでの話し合いで自分の意見をグループ内での他者に伝えたり、グループ内での意見をまとめて代表者としてクラス全体に発言する場面でうまく表現ができない、日直になった際に授業の始業や終業の号令をうまくかけられない、授業中に、教員から口頭での解答や意見を求められたり、黒板に解答を板書して口頭でその内容をクラス全体に対して説明したりが難しい、学芸会の劇等で自分のセリフを発することが難しいこと等が挙げられる（渡邊・牧野, 2012）。

こうした事態を予防するには、カミングアウトが必要になる場合がある。カミングアウトとは、周囲の人に障害があることを伝え、理解してもらいたいという理由から、本人や保護者などが障害についての説明をすることをいう。周囲に障害告知をすることは、保護者・本人と教師がよく話し合いを行い、必要に応じて専門家の意見も聞き、慎重に行うことが求められる。カミングアウトすることの意味は、本人がどのような状態にあるかを関係者の間で正確に共有し、本人の言動や行動に対し、周囲が理解を示し、事前にトラブルを避け、必要なアドバイスをしやすくすることが期待できる。カミングアウトは、生徒の将来のライフサイクルにおいて、繰り返し実施していく必要のある事項である。例えば、小学校時代に吃音が軽減したものの、中学校に進学してから重症化した場合に、自身の吃音について周囲に説明する必要がある可能性がある。

なお、言語障害のある生徒が、他の生徒から一度や数回だけからかい等を受け、それに対しての仕返しとして、からかいをした生徒に対していじめに該当するような行為をすることにより、言語障害のある生徒がいじめの加害者になることも考えられる。また、言語障害のある生徒が、言語障害とは別の、過去にあった人間関係のトラブル等で、すでに他の生徒からいじめ等を受けている場合、そのいじめの追加的な理由として、言語障害がターゲットになる可能性も考えられる。

以上のことから、「言語障害のある生徒がいじめやからかいを受ける」という点だけを単純に考えるのではなく、いじめには様々な背景や因果関係や生徒同士の人間関係における事情が関わっていることを把握する必要がある。

（５）いじめやからかいに対する支援の在り方

（４）で述べたような、学級全体に対して言語障害のある生徒が単独で話さなくてはならない場面で、教員はその生徒の話し方に着目し、その生徒が発言した後、もしくは発言する際の他の生徒の反応（からかいにつながるようなクスクス笑いが起きていないか）等に注意し、その授業後や、場合によっては授業前に生徒と教員の間で会話をする時間等を作り、授業中に困ることはいないか、等の話し合いをしっかりとしておく必要があるとも考えられる。また、事前に話し合っ、言葉を発する際にどのような言葉、単語がつかえやすいか、等を教員が知っておくこと、そして授業中に言語障害のある生徒と教員だけがわかる合図のようなものを事前に作っておき、授業中に「ここは当てないでほしい」、「この問題は大丈夫だから当ててもいい」といったように、場面によって生徒が教員に対して提示できるシステムを作ること、いじめの未然防止には有効的であると考えられる。特に転校や進級等で、環境が大きく変わる場合に関しても、教員の方から、言語障害のことだけではなく、それ以外のことで悩んでいることはないか、数分の時間でも話し合いの時間を設定することも重要であると考えられる。

また、いじめやからかいを受けた場合、生徒自身が教員に直接報告できなかつたり、教員の目が届いていなかったりすることもあるため、もしいじめやからかいがあった場合、学校としてどのような体制で被害者を守るかについて、相談窓口を含め生徒に対して情報提供しておくことが重要である。

いじめやからかいに対しては、まずは自身を守るという姿勢が大切であり、言語障害のある生徒が「障害や困難のことでからかわれる」事態が発生した場合、自身の言語障害について正しい知識を身につけた上で、そのことを相手に説明する、なるべくいじめの対象者になりにくい状況を自分自身で作っていくことも重要であると考えられる。また、教員が家庭とこまめに連絡を取り合い、生徒の家庭での状況や、家庭内で学校についてどのような話をしているか等を聞き取ることも重要であり、教員が場面や状況に応じた支援の在り方を保護者に提示したり、家庭での様子を聞いた上で学校がどのような対策を行うことができるかについて、保護者と学級担任、所属校がチームで共に考えていくための後押しをしたりすることも、通級担当者としていじめやからかいへの支援を考えていく上で重要である。

文献

- 1) 伊藤則博・鎌田優子 (1981) 吃音者の自己意識に関する分析的研究. 児童精神医学とその近接領域, 22 (3), 193-202.
- 2) 伊藤由美 (2017) 発達障害のある子どもへの心理的支援をめぐる課題ーインクル DB の事例の検討からー. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 44, 43-55.
- 3) 川合紀宗 (2017) 4 章 「生徒の発達の支援」のポイントと解説 1 生徒の発達を支える指導の充実, 100-109, 無藤 隆 編 平成 29 年版 中学校新学習指導要領の展開総則編. 明治図書.
- 4) 厚生労働省 (2014) 思春期のこころの発達と問題行動の理解. e-ヘルスネット, <https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/heart/k-03-002.html> (2020 年 1 月 16 日閲覧) .
- 5) 文部科学省 (2020) 特別支援教育資料 (平成 30 年度) .
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2013) 教育支援資料ー障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実ー.
- 6) 長澤泰子・川合紀宗 (1998) 吃音児の態度変容に関する研究. 広島大学学校教育学部紀要, 20, 97-108.
- 7) 長澤泰子・太田真紀 (2004) 吃音児・者における肯定的自己評価の促進要因ー成人吃音者に対する質問紙調査ー. 特殊教育学研究, 41 (5), 465-474.
- 8) 長澤泰子・太田真紀 (2006) 思春期における吃音児指導に関する研究ー小学校通級指導教室を終了した中学生を中心にー. 日本橋学館大学紀要, 5, 3-13.
- 9) Sheehan, J. G. (1970) Stuttering: Research and therapy. Harper & Row, New York.
- 10) 渡邊美穂・牧野泰美 (2012) 自分と向き合う子どもの育成ーことばの教室における吃音のある子どもとの学習を通してー. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 1, 10-15.

Ⅱ. 「『吃音のある中高生のつどい』開催の実践について」

金沢大学人間社会研究域学校教育系 小林宏明

1. はじめに

近年、全国各地で吃音のある子どものつどいが開催されている。これらの多くは、吃音のある子どもの親、吃音当事者の青年や成人、ことばの教室や言語聴覚士の先生方などによる合同チームにより企画・運営されている（小林, 2019）。

多くの吃音のある子どもにとって、つどいは、自分以外の吃音のある仲間にはじめて出会う場である。つどいでの吃音のある仲間との出会いや交流を通して、吃音で悩んでいるのは自分だけでないことや、吃音の悩みを抱えつつも日々頑張っている仲間がいることがわかる。また、つどいは、吃音のある者同士がどもっても気兼ねなく話したり、当事者同士ならではの相談をしたりできる場である。つどいでは、吃音の愚痴や悩みが、同じ吃音がある者同士、理屈や説明なしに「あ、うん」の感覚で理解してもらえる。授業や友達関係、部活動、高校受験での吃音への不安や対処の相談に、実際の体験に基づいた具体的なアドバイスがもらえる。

保護者にとっても、つどいは、普段なかなか言えない吃音のある子どもの育児の悩みや将来の不安を話したり、相談したりできる場である。多くのつどいでは、保護者同士の懇談の時間や、先輩保護者や吃音当事者、ことばの教室や言語聴覚士などの専門家との相談の時間を設けている。これらでは、同じ吃音のある子どもがいる保護者同士、ざっくばらんに育児についての悩みを言い合ったり、先輩保護者などからアドバイスやエールを得たりできる。

吃音当事者がつどいの企画・運営に関わるのは、「吃音のある子どもや保護者の役に立ちたい」という熱意からであることが多い。そして、つどいに参加し、吃音のある子どもや保護者が安心した表情を浮かべ、感謝してくれることに、達成感ややりがいを感じる。さらに、吃音のある子どもの悩みを聞いたり、相談に答えたりすることは、自身の吃音を振り返ったり、今後どのように吃音と向き合えば良いか再考する契機になる。

ことばの教室担当や言語聴覚士の先生にとって、つどいは、普段の個別指導では見せない子どもの異なった側面を知る絶好の機会である。また、つどいに参加する子どもや保護者、吃音当事者の青年や成人との関わりを通して、吃音のある子どもが抱える様々な困難や毎日の授業や学校生活での対処法や、吃音のある子どもの保護者の思い、青年期や成人期の吃音のある人の現状を学ぶことができる。さらに、卒業を控えた6年生の子どもを担当することばの教室担当の先生にとって、つどいは、担当する子どもの中学校入学以降の支援を託す場である。

このように、つどいは、吃音のある子ども、その保護者、吃音当事者の青年や成人、ことばの教室担当や言語聴覚士の先生方が、それぞれにとってメリットのある Win-Win-

Win-Win の関係性のもと、One Team となって作り上げていくものである。

筆者は、2013 年度より勤務先の金沢大学で、言友会の方などの協力を得ながら、「吃音のある中高生のつどい」（以下、「中高生のつどい」とする。）を開催している。そこで、本稿では、中高生のつどいの概要、実践の様子について報告する。

2. 中高生のつどいの概要

（１）きっかけ

筆者は、2010 年頃から、「吃音のある小学生のつどい」を 1～2 年に 1 回程度の不定期開催の形で実施してきた。「吃音のある小学生のつどい」はその名称の通り、当初は小学生のみを対象としたものだったが、吃音のある幼児や中高生からの参加希望が多かったことから、「吃音のある子どものつどい」に名称を変更し、幼児から中高生まで幅広い年齢層の方を対象を拡大した。また、開始当初は、金沢大学の学生の有志に運営を担当してもらっていたが、徐々に石川言友会の会員や、近隣のことばの教室担当や言語聴覚士の先生が運営に参画下さるようになった。つどいは規模が大きく、内容も充実していったが、中高生の参加はそれ程多くないのが現状だった。その一つは、部活の試合がある、入試が近いというものだった。

そんな折、あるベテランのことばの教室の先生から、「中高生は忙しいから、土日開催だと来られないよ。平日の塾に行くような時間がいいんじゃないかな」とアドバイスいただいたことがあった。そこで、「ニーズとライフスタイルを踏まえた吃音がある中学・高校生の教育・支援方法の開発」というタイトルの科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究, 2012～2014 年度）（小林, 2014）の研究の一貫として、2013、2014 年度に中高生のつどいを開催した。そして、科研費研究が終了した後も、開催頻度を減らしたり、休止期間を置いたりしながらも、現在まで継続して行っている。

（２）形態

年 4～5 回程度、平日の夜（19:00～21:00）を中心（一部は、休日や長期休業中）に開催している。ただし、2018 年度、2019 年度は諸般の事情により年 1～2 回程度の開催にとどまっている。

毎回参加する中高生は、1～7 名程度。北陸特有の事情として、冬季は降雪のため参加をキャンセルされる方が多く、1 名のみの参加の回もあった。中高生は、小学生時に筆者が金沢大学で行っている教育臨床相談に通っていた生徒が多かったが、近隣のことばの教室や言語聴覚士のいる病院に配布した案内チラシや筆者の開設するホームページの案内を見て応募した生徒もいた。中高生の募集は、毎回の中高生のつどい毎に行った。中高生の中には、ほぼ全ての回に継続的に参加した生徒、年に 1～2 回程度の頻度で参加した生徒、1

～数回のみ参加した生徒など様々だった。

運営スタッフは、開始当初は筆者と金沢大学学校教育学類特別支援教育専修の大学生 2～3 名だった。しかし、徐々に、吃音のある人のセルフヘルプグループ石川言友会の会員や、近隣のことばの教室や言語聴覚士の先生方の協力が得られるようになり、最近では 5 名程度で行っている。

（３）内容

毎回の中高生のつどいでは、「アイスブレーキング」、「吃音の話し合いや学習」を行った。また、中高生のつどい終了後は、筆者と保護者とで懇談を行ったが、その間、中高生は参加者同士で雑談をして過ごした（図 1）。

	7:00	7:40	7:50	8:30	9:00
中高生	アイスブレーキング	休憩	吃音の話し合いや学習	参加者同士で雑談	
保護者	自由（茶菓のある待合室を用意）			筆者と懇談	

図 1 つどいのタイムスケジュール

3. 実践の様子

参加した中高生は、多い時でも 7 名、少ない時は（降雪時の 1 名を除くと）2～3 名と、こじんまりしていた。ただ、中高生一人一人がゆったり、じっくりと自分の思いを話したり、一人の吃音の悩みを参加者全員で考えたりするなど、こじんまりした人数ならではの良さがあった。なお、参加回数が少ない中高生の中には、部活動や受験で日程が合わなかったり、遠方（自宅まで 300km 超）だったりして、参加したくてもできない者もいた。

（１）アイスブレーキング

中高生のつどいの開催が年数回であったことや、毎回参加者の入れ替えがあったことから、参加者の緊張をほぐし、参加者同士の交流を深めることを目的としたアイスブレーキングを毎行った。

第 1 回の中高生のつどいでは、冒頭で参加者全員の前での自己紹介を行った。しかし、参加者の中に、自己紹介に苦手意識を持つ中高生が多く、自己紹介が負担であるという訴えがあったことから、第 2 回目以降は、自己紹介のパス制度（吃音で言いにくい場合は、自己紹介をパスしても良い。その場合は、本人の了解を取った上でスタッフが代わり紹介する）を導入した。また、自己紹介の代わりに、サイレント自己紹介、他己紹介などのアイスブレーキングを行ったこともあった。

中高生のつどいで実施した主なアイスブレーキングの活動例を、表 1 に示す。アイスブレーキングは、中高生の発話への不安や負担を考慮し、「ジェスチャーゲーム」、「話し言葉を使わないコミュニケーション」などの発話を伴わない活動や、「共通点を探そう」、「あな

たはどっち」、などの中高生とスタッフのペア、もしくは中高生 2～3 人とスタッフの小グループに分かれての活動を中心に行った。これらは、発話に苦手意識がある中高生にとって不安や緊張を感じずに安心して取り組める活動であるようだった。

中高生のつどいに繰り返し参加する者が増え、参加者同士の関係が深まってくると、発話への緊張や不安を考慮する必要が徐々に少なくなっていく。そこで、「マニアックな話大会」、「ルーレットトーク」などの発話を伴う活動を導入した。そうすると、自分の好きなことや得意なことを生き生きと話したり、参加者同士のコミュニケーションを楽しんだりする様子が見られるようになった。例えば、ある中高生は、「マニアックな話大会」で自身の趣味について熱く話したことをきっかけに、中高生のつどいの活動全般に意欲的に参加したり、他の参加者に自分から積極的に話しかけるようになったりした。

表 1 実施したアイスブレイキングの活動例

サイレント自己紹介	名前や在籍校、皆さんへの一言などを書いた「自己紹介用紙」を持って、発話なしで、表情や身振りのみで自己紹介する。
他己紹介	中高生とスタッフのペアをつくり、まず、スタッフに中高生へのインタビューをしてもらい、スタッフにインタビューの内容に基づいてペアの中高生の紹介をしてもらう。
ジェスチャーゲーム	参加者をいくつかのグループに分け、用意したお題（ゴリラ、すいか割りなど）のジェスチャーが、どれぐらい同じメンバー同士で正解するかを競う。
話し言葉を使わないコミュニケーション	参加者をいくつかのグループに分け、用意したお題（お腹がすいた、明日遊園地連れてってなど）を話し言葉を使わないで、どれぐらいメンバー内で通じるかを競う。
共通点を探そう	参加者をいくつかのグループに分け、メンバー間の共通点（誕生月、好きな芸能人など）をいくつか見つけられかを競う。
あなたはどっち？	参加者をいくつかのグループに分け、(1) 旅行は豪華国内旅行、それとも海外旅行？、(2) サラダはポテト、それともマカロニ？、などの 2 択の質問の回答とその理由を言い合う。
マニアックな話大会	参加者一人一人が、興味・関心のある他の人からみたらマニアックな事柄（ゲーム、アイドル、歴史上の人物など）について話をする。
ルーレットトーク	ルーレットを回し、それぞれの目に割り当てられたお題（びっくりしたこと、夏休みの思い出など）について話す。

(2) 吃音の話し合いや学習

中高生のつどいでは、吃音の話し合いや学習をメインの活動と位置づけ、(a) 吃音についての基礎知識を学ぶ（吃音ミニレクチャー、吃音 Q and A など）、(b) 言友会会員の体験談を聞く（言友会の方の中高生時代の体験談を聞こうなど）、(c) 自身の吃音の状態や困難を話したり、相談したりする（吃音で困ったこと発表、吃音の切り抜け方を考えよう、新学期の不安と悩み、ディスカッション）、(d) 参加者同士の交流を深めたり、コミュニケーションを楽しんだりする（カード de トーク）などの活動を行った（表 2）。

吃音について話し合いや学習は、中高生が自身の吃音の疑問や悩みを相談したり、他の中高生や言友会会員の吃音への考え方や対処法を知る機会であり、積極的に自身の吃音の体験を話したり、言友会会員に質問したりする様子が見られた。また、吃音の話し合いや学習を通して、不十分だった吃音の知識（例えば、吃音のある人の出現率や、吃音の言語症状の種類）が学べたという者もいた。しかし、中高生の中には、吃音による話しにくさがあることに加え、恥ずかしい、自分の弱点と捉えている吃音について大勢の人の前で話すことへの抵抗やためらいから、活動に消極的な者もいた。そこで、抵抗やためらいがある時は参加しなくて良いことを中高生に伝えたと共に、(1) 吃音の話し合いの前に、

表 2 実施した吃音の話し合いや学習の活動例

吃音ミニレクチャー	吃音ってどんな状態?、どの位いる?、どうしてなる?、などについて、筆者がミニレクチャーをする。
吃音 Q and A	中高生から出された吃音に関する疑問や質問を、筆者や言友会会員、ことばの教室・言語聴覚士の先生が回答する。
言友会の方の中高生時代の体験話を聞こう	言友会会員が、中高生時代を中心に体験談を話したり、中高生の質問に答えたりする。
吃音で困ったこと発表	中高生や言友会会員に、吃音で困った体験を発表してもらう。
吃音の切り抜け方を考えよう	授業中に吃音で言葉が出ない、友達に「どうして話す時つまるの?」と質問される、などのピンチをどのように脱するかを話し合う。
新学期の不安と悩み	新学期を迎えるにあたっての不安や悩み（自己紹介がある、友達に吃音のことを伝えるかなど）を出し合ったり、対策を話し合ったりする。
ディスカッション	「吃音の困難を楽にするには」、「吃音のある人のための法律を作ろう」などのテーマを設け、参加者 1 人 1 人の意見を出し合ったり、話し合ったりする。
カード de トーク	「すごく!すごろく」、「ころろカード」などのカードを一枚ずつめくり、そこに書かれているお題を行う。

ワークシートに話す内容をまとめる時間を設ける、(2) 筆者や言友会会員が、話がゆきづまった時の発話の口火を切るなどの話し合いの調整役を担うなどの対応をした。その結果、ワークシートを読み上げたり、筆者や言友会会員の発言を受けたりする形で、自身の体験や思いを話せた者もいた。

(3) 保護者との懇談（参加者同士で雑談）

保護者の懇談では、時間の制約から、活動の概要を伝え、それぞれの保護者から簡単な近況を尋ねる程度のことしかできなかった。しかし、子ども等が活動をしている間、保護者同士で、我が子の吃音の状況や悩みについて語り合っていたようで、親密な雰囲気が出ていた。

なお、保護者の懇談の時間、中高生は参加者同士で雑談を行っていたが、活動が終わった安堵感からか、リラックスした雰囲気の中、活動ではあまり発言のなかった中高生が積極的に雑談に加わるなど、活動中より活発にコミュニケーションが交わされていた。

4. まとめ

毎回継続的に参加した中高生がいたことや、毎回の活動終了後に記入してもらったアンケートで、中高生、保護者双方の満足度が高かったことから、中高生のつどいには一定の意義があると考えられた。

ただ、中高生の中には、中高生のつどいへの参加を進めても、「他の吃音の人と会うことには抵抗がある」、「特に会いたいとは思わない」などの理由で辞退する者がいた。このことは、中高生の指導・支援の受け皿を中高生のつどいに限定するのではなく、中高の通級指導教室や言語聴覚士による個別指導の場も設ける必要があることを示している。

文献

- 1) 小林宏明 (2019) イラストでわかる子どもの吃音サポートガイド：1人ひとりのニーズに対応する環境整備と合理的配慮サポートブック. 合同出版.
- 2) 小林宏明 (2014) ニーズとライフスタイルを踏まえた吃音のある中高生の教育・支援方法の開発「吃音のある中高生の夜間のつどい」の試み. 日本特殊教育学会第52回大会発表論文集. P5-H-10.
- 3) ことばの教育臨床研究会 (2014) 吃音のある子どもたちのための教材　すごく！すごく. NPO法人全国言友会連絡協議会
- 4) クリエーションアカデミー (2017) こころかるたく子ども向け>. クリエーションアカデミー.

資料

特研班 第4－1号
平成30年7月31日

言語障害特別支援学級設置小学校長 殿
通級指導教室（言語障害）設置小学校長 殿

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所
理事長 穴 戸 和 成
(公 印 省 略)

言語障害のある中学生の実態調査について（依頼）

平素は本研究所の事業に、ご理解、ご協力をいただきまして誠にありがとうございます。

さて、このたび本研究所では、平成30年度「言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究」の一部として、ことばの教室を卒業した言語障害のある子どもの実態調査を実施することになりました。

平成30年度より、高等学校における通級による指導が開始されたことにより、今後、中学生の指導の充実が喫緊の課題となっています。そこで、本調査では、小学校のことばの教室（本調査では、言語障害特別支援学級及び言語障害を対象とする通級指導教室を「ことばの教室」と呼びます。）を卒業した言語障害のある子どもが、中学生段階でどのような指導・支援を受けているか等を把握することを目的に、実態調査を実施することといたしました。

ご回答いただいた内容は、上記の目的のみに使用し、個々の学校等の事例として公表することはありません。また、調査結果につきましては、平成30年～31年度に実施している基幹研究「言語障害のある中学生の指導・支援の充実に向けた研究」の基礎資料として活用し、研究成果報告書においてお知らせ申し上げる予定です。

つきましては、ご公務繁多の中、お手数をおかけいたしますが、別添の調査用紙により、ことばの教室担当教員にご回答いただけますようよろしくお願い申し上げます。

（本件問い合わせ先）

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所
情報・支援部
主任研究員 滑川 典宏（なめかわ のりひろ）
電話：046－839－6852
メール：namekawa@nise.go.jp

特研班 第4－1号
平成30年7月31日

言語障害特別支援学級設置中学校長 殿
通級指導教室（言語障害）設置中学校長 殿

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所
理事長 穴 戸 和 成
(公 印 省 略)

言語障害のある中学生の実態調査について（依頼）

平素は本研究所の事業に、ご理解、ご協力をいただきまして誠にありがとうございます。

さて、このたび本研究所では、平成30年度「言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究」の一部として、ことばの教室を卒業した言語障害のある子どもの実態調査を実施することになりました。

平成30年度より、高等学校における通級による指導が開始されたことにより、今後、中学生の指導の充実が喫緊の課題となっています。そこで、本調査では、中学校のことばの教室（本調査では、言語障害特別支援学級及び言語障害を対象とする通級指導教室を「ことばの教室」と呼びます。）に通っている言語障害のある子どもが、どのような指導・支援を受けているか等を把握することを目的に、実態調査を実施することといたしました。

ご回答いただいた内容は、上記の目的のみに使用し、個々の学校等の事例として公表することはありません。また、調査結果につきましては、平成30年～31年度に実施している基幹研究「言語障害のある中学生の指導・支援の充実に向けた研究」の基礎資料として活用し、研究成果報告書においてお知らせ申し上げる予定です。

つきましては、ご公務繁多の中、お手数をおかけいたしますが、別添の調査用紙により、ことばの教室担当教員にご回答いただけますようよろしくお願い申し上げます。

（本件問い合わせ先）

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所
情報・支援部
主任研究員 滑川 典宏（なめかわ のりひろ）
電話：046-839-6852
メール：namekawa@nise.go.jp

言語障害のある中学生に関する実態調査（小学校版）

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

この調査は、本研究所の言語障害教育研究班における基幹研究の調査として実施するものです。

（担当者：牧野泰美、久保山茂樹、滑川典宏）

小学校の担当の先生（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. この調査は言語障害のある中学生の実態を把握す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。回答時間は、20 分程度となります。

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・・・言語障害特別支援学級 教室・・・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. 調査用紙は言語障害学級・通級指導教室設置校 1 校につき 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ご回答いただけるようお願いいたします。

4. 記入は、平成30年7月1日現在としますが、長期休業中などに指導・相談の予定がある児童・生徒についても記載して下さい。

返送は、平成30年8月31日（金）を目安に、同封の返信用封筒にてお願いします。

5. ご回答いただいた内容は、上記の目的のみに使用し、個々の学校等の事例として公表することはございません。また、調査結果につきましては、平成 30 年～31 年度に実施している基幹研究「言語障害のある中学生の指導・支援の充実に向けた研究」の基礎資料として活用し、研究成果報告書においてお知らせ申し上げる予定です。回答データは、コード化し個人を特定できない数値・記号等として、特定の USB メモリーに保存した上、施錠できるロッカーに保存し、研究終了後、一定期間経過した後粉砕・破棄いたします。

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をお願いします）。

国立特別支援教育総合研究所 情報・支援部 滑川 典宏（なめかわ のりひろ）

電話：046-839-6852 Fax：046-839-6938 電子メール：namekawa@nise.go.jp

1. 所在地

学校所在地を都道府県名または政令指定都市名で記入してください。

都・道・府・県・市

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、小学校の教員（常勤か非常勤かは問いません）と中学校の教員（中学校の教員が兼務発令等で指導している場合等）、また、指導している言語障害のある小学校6年と中学生の人数を記入ください。

学級・教室の種類	設置	小学校教員	中学校教員	小学校6年生	中学1年	中学2年	中学3年
言語障害特別支援学級		名	名	名	名	名	名
通級指導教室（言語障害）		名	名	名	名	名	名

3. 担当者について

担当者全員について、教員経験や難言教育の経験、言語障害のある中学生の指導経験を記入し、勤務形態、免許状の有無について当てはまるものに○印を記入してください。

担当者	教員経験の 通算	難言教育の 経験	言語障害のある 中学生の指導経験	勤務形態	特別支援学校免許状	中学校教諭免許状
A 先生	年目	年目	年目	【 常勤・非常勤 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
B 先生	年目	年目	年目	【 常勤・非常勤 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
C 先生	年目	年目	年目	【 常勤・非常勤 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
D 先生	年目	年目	年目	【 常勤・非常勤 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
E 先生	年目	年目	年目	【 常勤・非常勤 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】
F 先生	年目	年目	年目	【 常勤・非常勤 】	【 有 ・ 無 】	【 有 ・ 無 】

4. 言語障害のある中学生について

平成30年7月1日現在、言語障害のある中学生を指導・相談等をしている場、学年、区分、指導の形態、指導回数、指導方法について、該当する欄にレを記入してください。

- ・言語障害のある中学生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。
- ・同一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全て記入してください。
- ・足りない場合には、コピーしてお書きください。

※小学校で言語障害のある中学生を指導していない場合は、設問7 にお進みください。

生徒	学級及び教室	学年	区分	指導形態	指導回数	指導方法
生徒 1	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 2	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 3	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 4	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用

生徒 5	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
---------	--	---	--	--	--	--

(1) 上記の区分で「その他」と記載した子どもはどのような子どもですか。

(2) 言語障害のある中学生の指導において、重視していることを記入してください。

- ・
- ・
- ・

(3) 言語障害のある中学生を指導するに当たっての学級・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のうち主なものを3点まで記入してください。

- ・
- ・
- ・

5. 通常の学級との連携

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

(2) 通常の学級における学習や生活について学級担任に依頼していることを記入してください。

- ・
- ・
- ・

6. 言語障害のある中学生の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感じていることがあれば記入してください。

(2) 言語障害のある中学生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記入してください。

7. どのような条件を整えば、言語障害のある中学生が通いやすいと思いますか。

具体的にお書きください。(例：通いやすい教室、指導内容、担当教員等)

- ・
- ・
- ・
- ・
- ・

8. 小学校のことばの教室担当教員が、言語障害のある中学生を指導する良さについて、お書きください。

- ・
- ・
- ・
- ・
- ・

ご協力ありがとうございました。

以下に、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 _____

印刷してご使用ください。また、生徒の欄に一人ずつ番号を記載ください。

生徒	学級及び教室	学年	区分	指導形態	指導回数	指導方法
生徒 ()	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 ()	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 ()	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 ()	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 ()	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 ()	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 ()	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用

言語障害のある中学生に関する実態調査（中学版）

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

この調査は、本研究所の言語障害教育研究班における基幹研究の調査として実施するものです。

（担当者：牧野泰美、久保山茂樹、滑川典宏）

担当の先生（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. この調査は言語障害のある中学生の実態を把握す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。回答時間は、20 分程度となります。
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・・・言語障害特別支援学級 教室・・・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. 調査用紙は言語障害学級・通級指導教室設置校 1 校につき 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ご回答いただきますようお願いいたします。

4. 記入は、平成30年7月1日現在としますが、長期休業などに指導・相談の予定がある生徒についても記載して下さい。

返送は、平成30年8月31日（金）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）。

5. ご回答いただいた内容は、上記の目的のみに使用し、個々の学校等の事例として公表することはございません。また、調査結果につきましては、平成 30 年～31 年度に実施している基幹研究「言語障害のある中学生の指導・支援の充実に向けた研究」の基礎資料として活用し、研究成果報告書においてお知らせ申し上げる予定です。回答データは、コード化し個人を特定できない数値・記号等として、特定の USB メモリーに保存した上、施錠できるロッカーに保存し、研究終了後、一定期間経過した後に粉砕・破棄いたします。

ご不明な点は、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 情報・支援部 滑川 典宏（なめかわ のりひろ）

電話：046-839-6852 Fax：046-839-6938 電子メール：namekawa@nise.go.jp

1. 所在地

学校所在地を都道府県名または政令指定都市名で記入してください。

都・道・府・県・市

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・教室担当のうち、中学校の教員（常勤か非常勤かは問いません）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。また、現在指導している言語障害のある中学生の人数を記載ください。

学級・教室の種類	設置	教員	教員以外	中学1年	中学2年	中学3年
言語障害特別支援学級		名	名			
通級指導教室（言語障害）		名	名			

3. 担当者について

担当者全員について、教員経験や難言教育の経験、言語障害のある中学生の指導経験を記入し、勤務形態、免許状の有無について当てはまるものに○印を記入してください。

担当者	教員経験の通算	難言教育の経験	言語障害のある 中学生の指導経験	勤務形態	特別支援学校免許状
A 先生	年目	年目	年目	【 常勤・非常勤 】	【 有 ・ 無 】
B 先生	年目	年目	年目	【 常勤・非常勤 】	【 有 ・ 無 】
C 先生	年目	年目	年目	【 常勤・非常勤 】	【 有 ・ 無 】
D 先生	年目	年目	年目	【 常勤・非常勤 】	【 有 ・ 無 】
E 先生	年目	年目	年目	【 常勤・非常勤 】	【 有 ・ 無 】

4. 言語障害のある中学生について

平成30年7月1日現在、言語障害のある中学生を指導・相談等をしている場、学年、区分、指導の形態、指導回数、指導方法について、該当する欄にレを記入してください。

- ・言語障害のある中学生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。
- ・同一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全て記入してください。
- ・足りない場合には、コピーしてお書きください。

生徒	学級及び教室	学年	区分	指導形態	指導回数	指導方法
生徒 1	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 2	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 3	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 4	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
生徒 5	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用

生徒 6	☐ 言語障害特別支援学級 ☐ 言語障害通級指導教室	☐ 中1 ☐ 中2 ☐ 中3	☐ 構音障害 ☐ 口蓋裂 ☐ 吃音 ☐ 言語発達の遅れ ☐ その他	☐ 自校 ☐ 他校 ☐ 巡回 ☐ 上記以外	☐ 週1回 ☐ 2週に1回 ☐ 一月に1回 ☐ 半年に1回 ☐ 長期休業中 ☐ その他	☐ ほとんど1対1の指導 ☐ 1対1の指導を中心とし、 小グループ指導を併用 ☐ ほとんど小グループ指導 ☐ 小グループによる指導を 中心に1対1の指導を併用
---------	--	---	--	--	--	--

(1) 上記の区分で「その他」と記載した子どもはどのような子どもですか。

(2) 言語障害のある中学生の指導において、重視していることを記入してください。

- ・
- ・
- ・

(3) 言語障害のある中学生を指導するに当たっての学級・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のうち主なものを3点まで記入してください。

- ・
- ・
- ・

5. 通常の学級との連携

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

(2) 通常の学級における学習や生活について学級担任に依頼していることを記入してください。

- ・
- ・
- ・

6. 言語障害のある中学生の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感じていることがあれば記入してください。

(2) 言語障害のある中学生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記入してください。

7. どのような条件が整えば、言語障害のある中学生が通いやすいと思いますか。
具体的にお書きください。（例：通いやすい教室、指導内容、担当教員等）

- ・
- ・
- ・
- ・
- ・

8. その他（ご意見がございましたら、お書きください）

- ・
- ・
- ・

ご協力ありがとうございました。

以下に、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 _____

面接調査説明書

1. この研究について

研究課題：言語班基幹研究「言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究」

調査名：小学校（中学校）ことばの教室担当教員への面接調査

研究代表者：滑川典宏（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 主任研究員）

2. 調査目的

「言語障害のある中学生に関する実態調査」の調査結果から、言語障害のある中学生及び小学 6 年生を指導していることばの担当教員より同意を得た 9 名～12 名を対象とします。

調査の回答から、さらに詳しく言語障害のある中学生の指導・支援内容及び通いやすいことばの教室のあり方などについて確認するために面接調査を行います。

3. 調査方法

面接調査を行い、実施回数は 1 回（30 分程度）の予定です。対象のことばの教室担当教員は、「言語障害のある中学生に関する実態調査」に回答いただいた小・中学校のことばの教室で言語障害のある 6 年生及び中学生を指導している担当教員を対象とします。

また、面接調査が難しい場合は、必要に応じて電話や質問紙を用意し、回答することができます。ことばの教室担当教諭の状態に応じて、回答方法について事前に相談させていただきます。本調査を実施する際には、I C レコーダーによる録音と筆記記録を行います。筆記記録については、録音記録を補完するために使用します。調査内容は、匿名性を確保したデータとして加工した上で、分析、管理いたします。

4. 面接調査内容

「言語障害のある中学生の実態調査」の回答を中心に以下の内容について質問を行います。

- ・言語障害のある中学生及び小学 6 年生は、どのような理由で、ことばの教室に通っていますか？
- ・ことばの教室では、言語障害のある中学生及び小学 6 年生に具体的にどのような指導・支援をしていますか？
- ・今後、言語障害のある中学生及び小学 6 年生にことばの教室でどんな指導・支援が必要だと思いますか？
- ・ことばの教室で言語障害のある中学生を指導する良さや必要性は何ですか？
- ・言語障害のある中学生及び小学 6 年生を指導上の課題を具体的に教えて下さい。
- ・言語障害のある中学生及び小学 6 年生が、通いやすい体制は？
- ・言語障害のある 6 年生に、中学校のことばの教室に通うことを担当者として勧める理由は？ 等

5. 調査への回答について

本調査へのご回答は任意になります。調査にご回答いただいたことによって、皆様が不利益な対応を受けることはありません。

また、一度、調査へのご回答に同意した場合でも、いつでも撤回することができます。

その際にも、皆様が不利益な対応を受けることはありません。その場合、提供していたデータは破棄され、それ以降は、それらの情報が研究のために用いられることはありません。但し、同意を撤回されたときすでに研究成果が公表されていた場合や、データが匿名化されて特定できない場合は破棄できませんので、あらかじめご了解ください。

6. 個人情報の取り扱い

本調査では得られたデータや個人情報は、本研究を遂行し、その後検証するために必要な範囲においてのみ利用します。

データや個人情報については、厳重に保管を行い、紛失・盗難・情報漏れがないよう十分に配慮します。また、本調査で得られた研究成果を、学会・雑誌等で発表する場合も、プライバシーには十分配慮し、個人を特定できるような情報を公表することはありません。

なお、本調査で得られたデータは、本研究終了後、研究所の規定に基づいて適切に破棄します。

以上の内容をよくお読みいただき、ご理解いただいた上で、この研究に参加することに御同意いただける場合は、別紙「研究協力同意書」に日付・署名をご記入ください。

疑問や質問等は、下記までお問い合わせください

研究計画の内容に関するお問い合わせ先

研究代表者氏名：滑川典宏（なめかわ のりひろ）

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 情報・支援部 学校支援・連携担当

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

電話 046-839-6852（直通）

Fax 046-839-6938

E-mail namekawa@nise.go.jp

資料 2

特研班 第4－6号

平成30年●月●日

●●市立●●●中学校長 殿

独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

理事長 穴 戸 和 成

(公 印 省 略)

中学校ことばの教室担当教員への面接調査について（依頼）

平素は本研究所の事業に、ご理解、ご協力をいただきまして誠にありがとうございます。さて、このたび本研究所言語班では、平成30年度基幹研究「言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究」の一部として、中学校のことばの教室で言語障害のある中学生を指導している担当教員から面接調査を実施することになりました。

平成30年4月より高等学校における通級による指導が開始されたことで、今後、中学生の指導の充実は、喫緊の課題となっていきます。そこで、本調査では、中学校のことばの教室（本調査では、言語障害特別支援学級及び言語障害を対象とする通級指導教室を「ことばの教室」と呼びます。）担当教員から、「言語障害のある中学生の実態調査」で回答いただいた内容をさらに詳しく把握することを目的に、面接調査を実施することにいたしました。

面接調査で、回答いただいた内容は、上記の目的のみに使用し、個々の学校等の事例として公表することはありません。また、調査結果につきましては、平成30年～31年度に実施している基幹研究「言語障害のある中学生の指導・支援の充実に向けた研究」の基礎資料として活用し、研究成果報告書においてお知らせ申し上げる予定です。

つきましては、ご公務繁多の中、お手数をおかけいたしますが、別添の面接調査の説明書及び依頼状、同意書をことばの教室担当教員にお渡しいただき、ご協力をよろしくお願い申し上げます。

（本件問い合わせ先）

独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

情報・支援部

主任研究員 滑川 典宏（なめかわ のりひろ）

電話：046－839－6852

メール：namekawa@nise.go.jp

資料 3

特研班 第 4－6 号

平成 30 年●月●日

●●市立●●●小学校長 殿

独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

理事長 宍 戸 和 成

(公 印 省 略)

小学校ことばの教室担当教員への面接調査について（依頼）

平素は本研究所の事業に、ご理解、ご協力をいただきまして誠にありがとうございます。さて、このたび本研究所言語班では、平成 30 年度基幹研究「言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究」の一部として、小学校のことばの教室で言語障害のある小学 6 年生及び中学生を指導している担当教員から面接調査を実施することになりました。

平成 30 年 4 月より高等学校における通級による指導が開始されたことで、今後、中学生の指導の充実は、喫緊の課題となっていきます。そこで、本調査では、小学校のことばの教室（本調査では、言語障害特別支援学級及び言語障害を対象とする通級指導教室を「ことばの教室」と呼びます。）担当教員から、「言語障害のある中学生の実態調査」で回答いただいた内容をさらに詳しく把握することを目的に、面接調査を実施することにいたしました。

面接調査で、回答いただいた内容は、上記の目的のみに使用し、個々の学校等の事例として公表することはありません。また、調査結果につきましては、平成 30 年～31 年度に実施している基幹研究「言語障害のある中学生の指導・支援の充実に向けた研究」の基礎資料として活用し、研究成果報告書においてお知らせ申し上げる予定です。

つきましては、ご公務繁多の中、お手数をおかけいたしますが、別添の面接調査の説明書及び依頼状、同意書をことばの教室担当教員にお渡しいただき、ご協力をよろしくお願い申し上げます。

（本件問い合わせ先）

独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

情報・支援部

主任研究員 滑川 典宏（なめかわ のりひろ）

電話：046－839－6852

メール：namekawa@nise.go.jp

資料 4

特研班 第4－6号

平成30年●月●日

●●市立●●●●学校

担当 ○○○○先生

独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

理事長 宍戸 和 成

(公 印 省 略)

中学校ことばの教室担当教員への面接調査について（依頼）

この度は、国立特別支援教育総合研究所の研究活動に、ご理解、ご協力をいただきまして誠にありがとうございます。

国立特別支援教育総合研究所言語班では、平成30年度基幹研究「言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究」の一部として、中学校のことばの教室担当教員から面接調査を実施することになりました。

平成30年4月より高等学校における通級による指導が開始されたことで、今後、言語障害のある中学生の指導の充実は、大きな課題となっていきます。そこで、本調査では、中学校のことばの教室（本調査では、言語障害特別支援学級及び言語障害を対象とする通級指導教室を「ことばの教室」と呼びます。）の担当教員から、「言語障害のある中学生の実態調査」で回答いただいた内容をさらに詳しく把握することを目的に、面接調査を実施することにいたしました。

ご回答いただいた内容は、上記の目的のみに使用し、個々のお子様の事例として公表することはございません。また、調査結果につきましては、平成30年～31年度に実施している基幹研究「言語障害のある中学生の指導・支援の充実に向けた研究」の基礎資料として活用し、研究成果報告書においてお知らせ申し上げる予定になっております。ご協力をよろしくお願い申し上げます。

(本件問い合わせ先)

独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

情報・支援部

主任研究員 滑川 典宏(なめかわ のりひろ)

電話：046－839－6852

メール：namekawa@nise.go.jp

資料 5

特研班 第 4－6 号

平成 30 年●月●日

●●市立●●●●●学校

担当 ○○○○先生

独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

理事長 穴 戸 和 成

(公 印 省 略)

小学校ことばの教室担当教員への面接調査について（依頼）

この度は、国立特別支援教育総合研究所の研究活動に、ご理解、ご協力をいただきまして誠にありがとうございます。

国立特別支援教育総合研究所言語班では、平成 30 年度基幹研究「言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究」の一部として、小学校のことばの教室担当教員に面接調査を実施することになりました。

平成 30 年 4 月より高等学校における通級による指導が開始されたことで、今後、言語障害のある中学生の指導の充実は、大きな課題となっていきます。そこで、本調査では、小学校のことばの教室（本調査では、言語障害特別支援学級及び言語障害を対象とする通級指導教室を「ことばの教室」と呼びます。）の担当教員から、「言語障害のある中学生の実態調査」で回答いただいた内容をさらに詳しく把握することを目的に、面接調査を実施することにいたしました。

ご回答いただいた内容は、上記の目的のみに使用し、個々のお子様の事例として公表することはありません。また、調査結果につきましては、平成 30 年～31 年度に実施している基幹研究「言語障害のある中学生の指導・支援の充実に向けた研究」の基礎資料として活用し、研究成果報告書においてお知らせ申し上げる予定になっております。ご協力をよろしくお願い申し上げます。

（本件問い合わせ先）

独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

情報・支援部

主任研究員 滑川 典宏（なめかわ のりひろ）

電話：046－839－6852

メール：namekawa@nise.go.jp

資料 6

調査協力同意書

平成30年度基幹研究

「言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究」に係る面接調査

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所情報・支援部（研究代表者）滑川 典宏 殿

調査名：小学校（中学校）ことばの教室担当教員への面接調査

私は、上述の研究課題に関する以下の説明を受け、十分に理解しました。

- ☐ 調査目的
- ☐ 調査方法
- ☐ 調査内容
- ☐ 個人情報の取扱い

これらの事項について確認した上で、上述の調査に協力することを同意します。

平成 年 月 日

学校名

職・氏名（自署）

説明者氏名：滑川典宏（所属：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 主任研究員）

資料 7

調査協力同意書

平成30年度基幹研究

「言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究」に係る面接調査

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所情報・支援部（研究代表者）滑川 典宏 殿

調査名：小学校（中学校）ことばの教室担当教員への面接調査

私は、上述の研究課題に関する以下の説明を受け、十分に理解しました。

- ☐ 調査目的
- ☐ 調査方法
- ☐ 調査内容
- ☐ 個人情報の取扱い

これらの事項について確認した上で、上述の調査に協力することを同意します。

平成 年 月 日

学校名

職・氏名（自署）

説明者氏名：滑川典宏（所属：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 主任研究員）

資料 8

調査協力同意撤回書

平成30年度基幹研究

「言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究」に係る面接調査

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所情報・支援部（研究代表者）滑川 典宏 殿

調査名：小学校（中学校）ことばの教室担当教員への面接調査

私は、上述調査に協力することを同意し、同意書に署名しましたが、その同意を撤回します。同意書は、担当者（滑川典宏）氏より返却され、受領しましたので、ここに研究協力同意撤回書を提出します。

平成 年 月 日

学校名

職・氏名（自署）

※研究代表者

本研究に関する同意撤回書を受領したことを証します。

平成 年 月 日

氏名（自署）

所属 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

情報・支援部 学校支援・連携担当 主任研究員

資料 9

質問回答用紙（例）

1. 言語障害のある中学生及び小学 6 年生は、どのような理由で、ことばの教室に通っていますか？

2. ことばの教室では、言語障害のある中学生及び小学 6 年生に具体的にどのような指導・支援をしていますか？

3. 今後、言語障害のある中学生及び小学 6 年生にことばの教室でどんな指導・支援が必要だと思いますか？

4. ことばの教室で言語障害のある中学生を指導する良さや必要性は何ですか？

5. 言語障害のある中学生及び小学 6 年生を指導上の課題を具体的に教えて下さい

6. 言語障害のある中学生及び小学 6 年生が、通しやすい体制は？

7. 言語障害のある 6 年生に、中学校のことばの教室に通うことを担当者として勧める理由は？

学校名_____氏 名_____

おわりに

本報告書は、本研究の2年間の取組とその成果、今後の課題をまとめました。

本研究の大きな目的である言語障害のある中学生の現状を把握し、整理することで、言語障害のある中学生の指導・支援の充実を図ること目的に取り組んできました。今回の研究では、小学校のことばの教室を卒業した言語障害のある中学生の現状についての一部を明らかにすることができ、今後の言語障害のある中学生の指導・支援の充実に向けた基礎資料になると考えられます。

言語障害のある中学生の指導・支援については、これまで言語障害教育で培ってきた言語障害に係る専門性と思春期を迎えた中学生に必要な指導・支援の2つの側面があることが示唆されました。言語障害のある中学生の指導・支援を充実させるためには、思春期を迎えた生徒の声や思いにしっかりと耳と心を傾けて、安心できる環境のなかで、じっくり、ゆっくりと寄り添っていく必要があります。そして、言語障害の悩みや不安に寄り添い、言語障害教育の専門性をいかして一緒に解決方法を探していくことが大切だと考えます。言語障害のある子どものライフステージを意識し、中学生段階に必要な指導や支援を、柔軟に見極め、臨機応変に、しなやかに言語障害のある中学生を指導することが、担当教員には求められていくのだと考えます。

研究をまとめるにあたり、多くの方々にご協力いただきました。研究協力機関の札幌市教育員会、札幌市立幌北小学校、札幌市立北辰中学校、下関市立日新中学校、平塚市立崇善小学校、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（世田谷区立駒沢小学校）の皆様には、各学校の特色をいかした事例や意見、情報を提供していただきました。研究協力者の庄司美千代氏、小林 倫代氏、小林 宏明氏、川合 紀宗氏には、ご多用の中、研究協議会等で貴重なご意見をいただくことができました。また、面接調査では、小・中学校のことばの教室に訪問し、中学生と小学校6年生から貴重な声を聞くことができました。中学生から「(この研究を) ことばの教室をよりよくするために生かしてください。」と熱いメッセージを託されました。

今後、この研究の成果が、各地域のことばの教室の充実に寄与し、言語障害がある子どもたちが、安心して学び続けることができるための一助になることを祈念します。そして、改めて、これまで2年間研究にご協力いただいた皆様に深く感謝して、お礼のことばに代えさせていただきます。

研究代表者 情報・支援部 主任研究員 滑川 典宏

基幹研究

言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究

平成 30 年度～令和元年度

研究成果報告書

研究代表者 滑川 典宏

令和 2 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>

