

言語障害児の通級指導に関する保護者のニーズ

高橋 泰子, 田淵 優

(武庫川女子大学教育学科初等教育コース)

Needs of Parents in the Education of Resource Room for the Speech and Language Disability Children

Yasuko Takahashi, Masaru Tabuchi

Department of Education, Faculty of Letters,

Mukogawa Women's University, Nishinomiya 663, Japan

Parents are investigated for education of the resource room who has speech and language disability children in Kobe. There are from early children to junior high school students in this room. The kinds of their handicapped are articulation disorder, stuttering, retarded speech and language development, hypocusia, cleft palates, and double handicapped.

Their parents are investigated about you have what needs to teachers of this room and it. Factor loading quantity by a way of factor analysis is calculayed by several sample 115, variable 20, and in addition a cycle by a way of varimax method is held, and the inquiry servely which was recoverd did factor configuration clearly. In doing it, since factor of 6 is calculated which could be regarded with efficiency. Factor 1 about as "pressure to mental of their parents", factor 2 about as "technical therapy", factor 3 about as "parents takes an objective view to children", factor 4 about as "probrem of circumference", factor 5 about as "consistently therapy", and factor 6 about as "cooperate with social" was interpreted.

In spite of going along as analysis of variance classfield by an handicapped at this 6 piece of factor, this difference which was vicissitudes is seen. Parents of hypocusia children emphaaize more increase than another parents.

緒 言

1993年4月1日から、わが国の学校教育、特に特殊教育において、「学校教育施行規則の一部を改正する省令」と「文部省告示」という形で、新しく「通級による指導」が施行されることになった。

「通級による指導」とは、小・中学校の通常の学級に在籍している心身に軽度の障害のある児童生徒に対して、各教科等の指導は通常の学級で行いつつ、心身の障害や、児童生徒の持っている個性やニーズに合わせて、特別な指導のために設けられた特別な場(教室)へ通って指導を行う形態のことをいう。

なお、この指導の対象は、今のところ特殊学級在籍者を除く通常学級に在籍している比較的障害の軽度な言語障害者、難聴者、弱視者、情緒障害者、その他心身に故障のある者で、特別の教育課程による教育を行うことが適当なものとしてされている。

もともと、このような通級による指導は、1965年頃から言語障害児の教育において、「ことばの教室」などの名称で自然発生的に始まり、Fig.1.の示すような推移があった。しかし、通級による指導を行う場合、「①安全な通級のため付き添いが必要 ②通級に要する費用がかかる ③通級のための往復に多く時間をとられ、各教科の学習が遅れる ④言語障害特殊学級担任教員と、普通学級担任教員との連絡がとれにくい」ため、総合的、効果

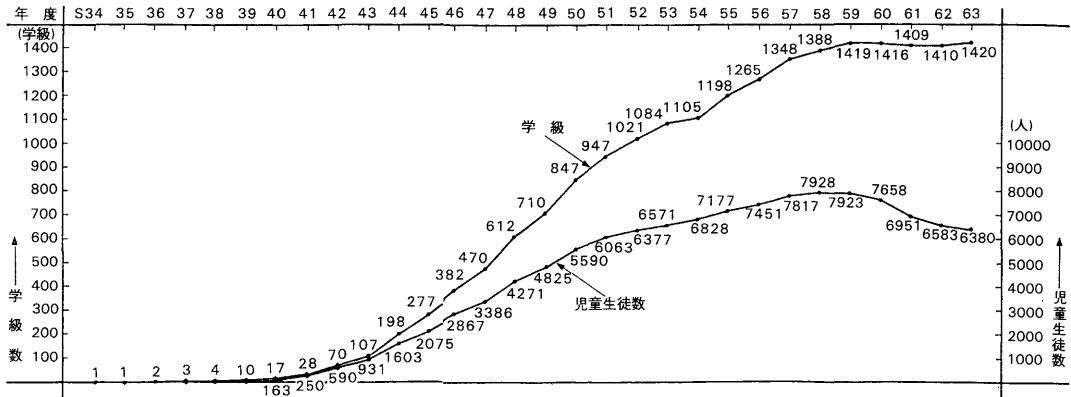


Fig. 1. Accounts of special classroom for speech handicapped children, and accounts of students measure and changes (1988 by the ministry of education)

Table 1. Accounts of students in the special classroom (1988.10.1. by the ministry of education)

障害種別	学級数	児童数						合計
		児童Ⅰ	児童Ⅱ	小計	児童Ⅲ	児童Ⅳ	小計	
精神薄弱	9,732	30,017	7,359	37,376	1,931	49	1,980	39,356
肢体不自由	245	482	291	773	9	2	11	784
病弱・身体虚弱		436	1,098	866	1,964	17	144	1612,125
弱視	63	172	4	176	29	48	77	253
難聴	381	1,209	16	1,225	241	990	1,231	2,456
言語障害	1,332	5,755	365	6,120	1,990	4,940	6,930	13,050
情緒障害	2,286	5,457	2,177	7,634	412	985	1,397	9,031
計	14,475	44,190	11,078	55,268	4,629	7,158	11,787	67,055

児童Ⅰは、当該特殊学級に籍を有する者で、通常の学級で1週間に1時間以上定期的に各教科の授業を受けている者。

児童Ⅱは、当該特殊学級に籍を有する者のうち、児童Ⅰ以外の者。

児童Ⅲは、当該特殊学級に籍を有さない自校の児童で、当該特殊学級で1週間に1時間以上定期的に各教科の授業を受けている者。

児童Ⅳは、当該特殊学級に籍を有さない他校の児童で、当該特殊学級で1週間に1時間以上定期的に授業を受けている者。

的な指導が行われにくい。⑤特殊学級をどのように編制するかが大変問題になる(加藤 1968)などの、問題点があり、その後、次第に普及を遂げてきたにもかかわらず、今日まで制度化されず、そのため、子どもたちのために通級による指導を実践してきた学校現場や教師たちは、行政との板挟みに悩み、中には指導の実績をあげながらも制度上認められないということでもつづれることもあった。

それに対して、文部省は特殊教育に関する研究調査会から、「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方(報告)」(1978年8月12日)を得るとともに、臨時教育審議会の「教育改革に関する第三次答申」(1987年4月1日)及び、教育課程審議会の「盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の改善について」(1988年12月16日)答申を受け、1990年6月に「通級学級に関する調査研究協力者会議」を設け、通級指導を具現化するための検討を行った。その結果、「通級による指導に関する充実方策について」(1992年3月30日)審議のまとめが発表された。それによると、「Ⅰ通級の現状」「Ⅱ通級の概念規定」「Ⅲ通級による指導が適切な児童生徒の心身の障害の種類・程度及び指導の内容・方法」「Ⅳ通級による指導の教育課程上の位置付け等」「Ⅴ通級による指導の充実のための条件整備」「Ⅵ在籍学級・学校等との連携の在り方」「Ⅶ学習障害児等に対する対応」について提言された。その具体的な内容は「通級の概念としては、各教科等の指導は主として通常の学級で受けながら、心身の障害の状態等に応じた特別な指導を特殊学級で受けること」とし、対象を「言語障害、難聴、弱視、情緒障害のほか、肢体不自由、病弱・身体虚弱の一部が考えられる。精神薄弱については、原則として、主として特殊学級における指導を行うこと(いわゆる固定式)が適切」と提言し、境界線児と新たに障害の種類としてみる学習障害についての対応は明確な指導の内容・方法は示されず、「試行的に特別な指導の場を設けるなど、実践的な研究を行うことが必要」と、今

後の研究等から判断しようとする慎重な対応である。

なお、Table 1. に示す「特殊学級における児童区分別児童数」(1988)では、制度化される以前なので明確な数はわからないが、特殊学級に籍はないが指導を受けている児童(児童Ⅲ・児童Ⅳ)は11,787人もおり、言語障害(53.10%)、難聴(50.12%)、弱視(30.43%)、情緒障害(15.47%)の特殊学級において高いことがわかった。

こういった経過で、通級指導の有効性は認められ、1993年1月28日付けで、「文部省令第1号 学校教育法施行規則の一部を改正する省令」「文部省告示第7号」「学校教育法施行規則の一部改正等について(通達)」「通級による指導の対象とすることが適当な児童生徒について(通達)」「他校通級実施要項モデル(案)」が告示され、同年4月1日から通級による指導は制度上認められ、施行されるに至った。

特殊教育において、障害の様相も、発達のレベルもすべて異なる子どもたちを何人か集めて「特殊学級」という形で集団指導を行ってきたのが国の教育制度に、この「通級による指導」の制度化は、そういう意味では画期的なことと考えられる。しかし、それでも集団指導の要素が根強く残存し、例えば指導する子どもの数は10人いなければならないとか、特殊教育諸学校や特殊学級に在籍している児童・生徒は指導が受けられないなどの、さまざまな規制が設けられている。また制度化される以前は、その必要性から就学前の幼児なども指導の対象としてきた経緯があるが、制度化にともなって、これも困難になってきている。

今後、障害のある子ども一人ひとりのニーズに合った教育はどうあるべきか、真剣に考えねばならない問題である。

目 的

神戸市では1950年代後半から1960年代にかけて急速に固定式の特殊学級が整備され、在籍児童生徒数が増加した。そういった中で、1966年、制度上は固定制の言語障害特殊学級であるが、各教科の指導のほとんどを通常の学級で受けつつ、ことばの発達やその障害の状態に応じた特別の指導を行うための、通級による「きこえとことばの教室」(1校1学級)が開設された。

以来、現在(1993)までに7校7園21学級が設置されている。この間、各教室では、特に固定制による特殊学級としての体裁を整えるため、学級編制上の諸問題を抱えながらも一貫して「通級による指導」で、数多くの聞こえやことばに障害のある子どもの治療・指導に当たってきた。

「通級による指導」が認められるようになった現在、今後はその制度や指導の方法及び内容等が、保護者や子どもにとって、どのような教育的影響を与えるのかを明確にしていくことが必要であると考えられる。

そこで、本調査は、すでに多くの実践経験と豊富な実践例を持つ神戸市における「きこえとことばの教室」で「通級による指導」をうけている子どもの保護者に調査を行い、この制度の真の在り方を探るとともに、今後の「きこえとことばの教室」における展望を研究することを目的とする。

なお、神戸市の「きこえとことばの教室」は、1992年度の文部省の「通級」による指導の研究指定校でもある。

方 法

対象：現在7校7園のきこえとことばの教室に通級している子どもの保護者を無作為に抽出し、質問紙を配布。(回答数115,回収率100%)

期間：1992年9月中旬～同年10月上旬

質問内容：①「子どもの様子」「指導前の様子」「通級による指導について」

②「きこえとことばの教室」での指導について「担当の先生や教室への要望」

分析方法：①に関する項目は、単純集計を行った。

②に関する項目は、各項目について「とても思う」から「全く思わない」の5件法で回答することを求めた。「とても思う」を5、「少し思う」を4、「どちらとも言えない」を3、「あまり思わない」を2、「全く思わない」を1として点数化した。「きこえとことばの教室での指導について」の6項目は障害別に平均値と標準偏差を算出し、「担当の先生や教室への要望について」の20項目は主因子法により因子負荷量を算出し、さらにバリマックス法による回転を行い因子構造を明らかにした。得られた回転解の結果から障害別に平均値と標準偏差を算出し、分散分析(1要因)を行った。

結果と考察

1 子どもの様子

回答のあった子どもの性別は、男子が80名、女子が33名で7:3の割合であり、一般的に障害のある子どもの男女比とほぼ同様の回答であった。年齢別では幼児が約53%、学童が42%で、年齢の分布は6歳を中心にして幼児では3~5歳、学童は6~9歳が多い。(Fig. 2.) また、学校・園の所属別では、小学校低学年や幼稚園を中心に、未就園、保育所の順となっており、早期からの指導に力を入れていることがわかる。

調査対象の子ども障害の内訳は、機能的構音障害(以下、構音障害)31名、言語発達遅滞25名、難聴

24名、吃音10名、口蓋裂等における器質的構音障害(以下、口蓋裂)5名、きこえやことばの上で問題が重複(以下、重複障害)19名であった。なお、これらの子どものうち、約62%はきこえやことばの問題以外に、「学習の遅れ(26人)」、「無気力・集中力がない(24人)」、「友達とうまく遊べない(19人)」等、何らかの行動面や学習面での問題を持っていると回答しているが、ことばの発達を心身の全体的な発達の総和としてとらえれば当然のことでもあろう。しかし、ことばの障害の二次的な問題として、「教科書の音読が苦手」であったり、「友達にことばのことでからかわれたり、いじめられる」ことで、「自信を失い、無気力になる」ということならば、そのようなことが起こらないためにもことばの早期治療と心理面でのアプローチが必要であろう。

2 指導前の様子

母親が子どものきこえやことばについて「始語が遅い、ことばの数が増えない」などと心配し始めた年齢は、2~3歳が56%を占め、4~5歳が24%、2歳未満が20%を占めている。これは、通常2~3歳が最も言語発達の顕著な時期であり、しかも人らしい行動が見られる時期と一致している。そういった時期に他児と比較等をして、子どものことばの問題に気づき、心配し始めるのは、85%が母親で、その当時の気持ちは「いつか治る」という期待と共に「将来に対する不安」「ショック、落ち込み」など不安や焦りを表明している。

きこえとことばの教室で指導を受けるまでに病院や児童相談所、保健所などへ相談に行った者は、全体の60%で残りの40%の者はどこへも相談に行っていない。もっとも、子どもの方は70%以上が自分のことばの問題など全然気にしていなかったと回答している。

ことばの障害の「問題」は、その問題を問題にし始めたときから始まるといわれるが、子ども自身は何でもなくとも、子どもにとって最も身近な存在である母親が日々を不安な気持ちで子どもと接することは、子どもの生活や将来のパーソナリティーの形成に少なからず影響を及ぼすものと考えられるので、問題の発生と同時に適切な相談や指導が必要であることは言うまでもない。

3 通級による指導について

きこえとことばの教室で指導を開始した年齢は、約60%が就学前の幼児期からで、残りの約40%が学童期から受けている。ちなみに、最年少が1歳9か月から指導を受けた難聴児で、最年長は10歳2か月からの吃音児である。(Fig. 3.)

指導開始から現在までの指導期間では、1歳未満が約40%、1~3年が約40%、4年以上が約20%となっており、最長期間の者は10年7か月の難聴児である。通常1~2年以内に指導を完了する例が多いが、ことばの問題

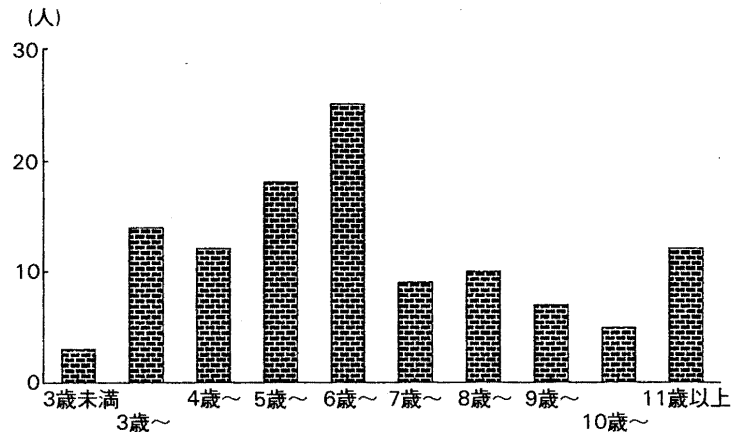


Fig. 2. Distribution of children's age who are theraped in the resource room

の他に行動面や学習面の問題を付随している事例については、長期化する傾向にある。特に、難聴を伴う者については、きこえとことばの指導に引き続き学習面でのケアを必要とする者が多い。

これら子どもたちの週当たりの指導回数は、70%以上が週1回の割合であり、この指導の適否について保護者の約70%が適当と答えている。なお、その理由の主なものとしては、子どもの生活や通級に要する時間の負担の軽さをあげている。通級のための付き添いの者は大部分が母親で、通級に要する時間も大部分が1時間以内である。

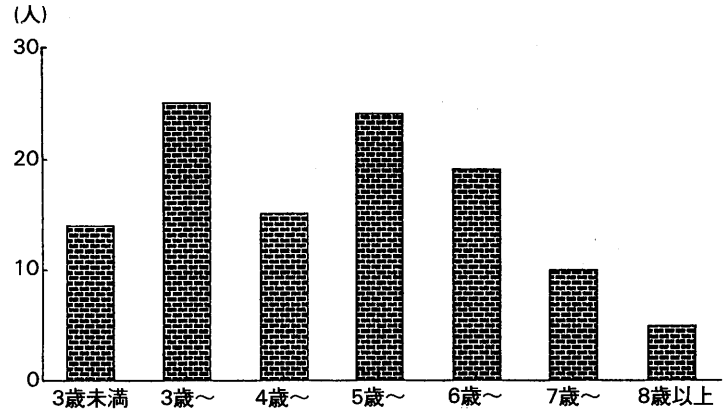


Fig. 3. Age of children were theraped the first time

通級するための負担の有無では、約70%が負担を感じておらず、負担を感じている者はその理由として、通級に要する時間の他に他の兄弟の面倒を見るためと答えている。

1回の通級に要する経費は500円以内が約74%、1000円までを入れると90%以上が1000円以内であり、これについては通級経費の補助が支給されている。神戸市では、市の東中西北にきこえとことばの教室を計画設置していることや教室相互の連携が、このような結果に現れていると見ることができる。

「通級」による指導方法と、「固定制」の教室設置校に転校して指導を受ける指導方法の希望について尋ねた結果では、80%以上が通級による指導を望んでおり、理由として子どもの幼稚園や学校生活に支障なく指導が受けられることをあげている。

通級による指導が子どもの生活や学習に対して負担になっているかどうかについては、通常の保育や授業には特に支障がないと回答した者が79%、通級の日には欠席すると回答した者が3%、早退や遅刻が22%で、特に大きな負担になっていないことがわかる。もっともこれは、教室の担当者が、主として午前中を幼稚園や学校に行っていない幼児の指導に当て、幼稚園児や学童に対しては指導時間を可能な限り子どもの放課後に当てていることから、このような結果になっていると思われるが、その分、教室の担当者は夕方遅くまで指導に当たらねばならないことになる。

4 きこえとことばの教室での指導について

きこえとことばの教室の指導について6項目の質問を行い、平均値、標準偏差を算出したところ Table 2. の示すような結果となった。

まず、保護者の立場からではあるが、自分の子どもがきこえとことばの教室の指導に対してどのように思っているかについては、約80%以上が喜んでいという回答をしており、発達遅滞が最も平均値が高く、それに対して口蓋裂の平均値が最も低い、子どもが喜んでいと思われる理由として、「遊びが楽しい」「先生が好き」「指導中の子どもの表情が明るい」「次回を楽しみにしている」などを挙げている。どんな指導においてもその成果は、子どもが喜んで指導に参加しているかどうかであるが、この回答を見る限りでは好意的な指導が行われていると受け取って良いであろう。

教室での指導による子どものきこえやことばの改善の有無では、48.2%が「とても改善されたと思う」と回答しており、「少し改善されたと思う」の33.3%を加えると80%以上が何らかの改善を認めている。理由としては、ことばの明瞭度が増えた、語彙数が増加したなどをあげている。また、教室での指導によって保護者の心配や不安が解消したと思うかどうかについては、「とても思う」が37.4%、「少し思う」が47.0%で、合わせると80%以上が心配や不安が減ったと回答している。両者の質問に関して、吃音の平均値が高く、それに対して難

Table 2. Mean and standard deviation classified by obstacle about therapy in the resource room

質 問 項 目	構音障害	吃 音	発達遅滞	難 聴	口蓋裂	重複障害
1. 子どもさんは教室に通うことを喜んでいらっしゃると思われませんか.	4.22 (0.83)	4.40 (0.66)	4.88 (0.32)	3.92 (1.12)	3.60 (1.01)	4.42 (0.74)
2. 教室での指導によって、子どもさんの聞こえやことばの問題は改善されたと思いますか.	4.22 (0.90)	4.50 (0.67)	4.37 (0.85)	3.92 (0.93)	4.40 (0.48)	4.47 (0.67)
3. 教室でも指導によって、親御さんの心配や不安は解消されたと思われませんか.	4.32 (0.73)	4.40 (0.66)	4.36 (0.55)	3.64 (1.09)	4.00 (0.63)	4.21 (0.76)
4. 教室での指導によって、子どもさんの行動は明るくなったり、積極的になったりなど改善があったと思われませんか.	3.70 (0.84)	3.80 (0.74)	4.16 (0.74)	3.72 (1.04)	3.80 (0.74)	4.10 (0.71)
5. 担当の先生との話し合いや、母親教室は子育てや子どもさんの生活を指導していく上で、役に立ったと思われませんか.	4.44 (0.67)	4.80 (0.40)	4.56 (0.49)	4.24 (1.06)	4.40 (0.48)	4.68 (0.46)
6. 子どもさんのことについて、きこえとことばの担当の先生とはよく話し合いをしていると思われませんか.	4.43 (0.71)	4.80 (0.40)	4.60 (0.48)	4.34 (0.91)	4.40 (0.80)	4.52 (0.59)

聴の平均値が最も低い。このことから2つの質問は関連があると考えられる。保護者にとって心配や不安の解消につながる最も大きな理由として、教室の先生と話しが出来ることをあげており、子どもの問題の改善もさりながら、誰かに真剣になって話を聞いてもらえるだけでも相当数減らすことができよう。そういったことでは、吃音児の場合、精神面での安定が吃の状態に相当影響するので、母親が精神的に安定したり子どもとの接し方が理解できるとそれが子どもに伝わり、障害の状態の変化するのであろう。しかし、難聴の場合、器質的な障害であるため、全く障害が指導で完治することはないので、保護者も悲観的になりやすいのであろう。

5 きこえとことばの教室の担当の先生や教室への要望

きこえとことばの教室の担当の先生や教室への要望に関する20の質問項目の回答より算出した回転解から Table 3. で示すとおり6つの因子が得られた。そして因子負荷量の絶対値が.5以上の項目に着目して各因子軸の解釈を次のように行った。第1因子を「親への心理的圧力」、第2因子を「専門的指導」、第3因子を「子どもの客観的理解」、第4因子を「周囲の問題」、第5因子を「指導の一貫性」、第6因子を「社会的連携」とした。

さらに、Table 4. 障害別に関して6つの尺度得点の平均値と標準偏差、各尺度毎に6つの障害の平均値の差を比較するために行った分散分析の結果を示した。

第2因子の「専門的指導」において、口蓋裂の平均値が最も高く、吃音が最も低い。それは、吃音の指導に関して、他の障害のような構音指導をするのではなく、心理的な面からの指導を行うため、保護者は言語における専門的な指導をさほど期待されていないと考える。また、第3因子の「子どもの客観的理解」においても口蓋裂の平均値が最も高く、吃音が最も低い。この因子においても、専門的な指導をしていると考えられるものは指導の内容や子どもの実態等を詳細に理解しようとするが、保護者が専門的でないと考える指導には客観的な理解をさほど必要としないと考えられる。第5因子の「指導の一貫性」においては、全体的に平均値は低いが、難聴は他の障害に比べて高い。また、第6因子の「社会的連携」においても、最も難聴の平均値が高いことから、難聴児の保護者からの指導や社会への主張の強さが示唆される。

結 語

今年度より「通級による指導」が制度上認められることになったが、これは欧米諸国で行われているリソースルームにおける指導に影響を受けたことと、軽度障害児の教育的なニーズに迫られて制度化したともいえよう。しかし、欧米諸国における障害児の教育措置とは若干異なり、例えばアメリカ合衆国では普通学校の中の「普通学級」、「リソースルーム」、「固定式特殊学級」の区別は、在籍による区別ではなく、全体の指導時間に占める特殊教育または関連するサービスの指導時間の比率によるもので、それが20%以下の場合には普通学級、21%から60%ならばリソースルーム、61%以上ならば固定式特殊学級と分類されている。また、イギリスにおいて

Table 3. Factor loading quantity of each item about parents needs to teachers and the resource rooms

No. 質問項目	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5	FACTOR 6	共通性
16 親子関係が悪いと言われて困る	.76852	-.02562	.21769	.19821	.21046	-.10914	.73417
17 指導がよく変更したり欠けて困る	.70814	-.04935	-.12928	-.00389	-.19165	-.05754	.73090
18 親の会に参加を強制されて困る	.82153	-.04935	-.12928	-.00389	-.19165	.02392	.73138
2 担当の先生は専門的な知識を持ってほしい	-.20273	.78541	.19928	.04572	.12583	.09568	.72476
3 担当の先生は教職経験のある先生にしてほしい	.21407	.72851	-.09465	.14261	.02032	.00879	.60669
4 子どもの特性や個性にあった指導をしてほしい	.00246	.81546	.30413	.13136	-.05363	.04475	.77961
7 担当の先生ともっと話し合える時間が欲しい	.01878	.02427	.72996	.31449	.12190	.04160	.64928
8 子どもの状態を詳しく説明してほしい	.05183	.23984	.73099	-.06592	.11689	.16084	.63844
9 専門用語を使わず易しく説明してほしい	.17738	.18759	.57997	-.13683	.19295	-.27556	.53491
10 同じ悩みを持つ保護者が勉強や交流する機会がほしい	-.15631	.02919	.37456	.62932	-.17696	.23660	.64892
19 家庭内の問題についても相談のってほしい	.12934	.07998	-.09112	.72643	.13995	-.09299	.58735
20 学校の勉強についても相談のってほしい	.10764	.18330	.00998	.71674	.14778	.16850	.60923
11 担当の先生がよく変わるの困る	-.07161	-.05578	.23121	.16349	.77930	.03509	.69696
13 先生によって指導方針が違うので困る	.41341	.03015	.06854	.07783	.71491	.07165	.69880
1 普通学級の先生や保護者、子どもたちに対してきこえやことばの障害に対する啓発をしてほしい	.01277	.13145	.02915	.11143	.14860	.78512	.66921
6 普通学級や専門機関との連携をとってほしい	-.01409	.32277	.32361	.00929	-.00215	.68719	.68142
5 家庭でできることを具体的に指示してほしい	-.16000	.48639	.40160	-.07557	-.32617	.22998	.58845
12 家庭での指導について担当の先生の指示が多いので困る	.49144	.06001	-.04230	-.31922	.20708	.06879	.39643
14 長く指導を受けているのに子どもの状態が変化しない	.40507	.10202	.02276	-.08488	.44218	-.25915	.44490
15 指導内容や方法を説明してくれないので何をしているのかわからない	.07726	.19285	.21546	-.02545	.26876	-.25915	.41014
固有値	3.89728	3.17081	1.74207	1.45632	1.24216	1.05331	

Table 4. Mean and standard deviation classified by obstacle

	構音障害 N=31	吃音 N=10	発達遅滞 N=25	難聴 N=25	口蓋裂 N=5	重複障害 N=19	分散分析
FACTOR 1	1.244 (.569)	1.259 (1.094)	1.639 (1.207)	1.561 (1.227)	1.333 (.994)	1.389 (1.064)	p<.05
FACTOR 2	4.228 (.699)	3.259 (1.505)	4.208 (1.227)	4.350 (1.109)	4.400 (.898)	4.407 (1.344)	p<.01
FACTOR 3	3.527 (.976)	2.778 (.999)	3.411 (1.192)	3.203 (1.273)	3.867 (.920)	3.510 (.917)	p<.05
FACTOR 4	2.322 (.991)	2.259 (1.062)	2.888 (1.424)	3.217 (1.367)	3.333 (1.261)	3.000 (.868)	p<.01
FACTOR 5	1.684 (.471)	1.500 (.611)	1.667 (1.024)	2.278 (1.193)	1.100 (.300)	1.794 (1.020)	p<.01
FACTOR 6	3.845 (.524)	3.167 (.913)	4.156 (1.227)	4.317 (1.197)	3.600 (.932)	4.029 (1.028)	p<.01

は、普通学校で教育を受ける特別な教育的ニーズを持つ児童生徒の教育的措置として以下の7つに分類をしている。①通常学級での通常の指導 ②通常学級での専門家の支援を受けつつ指導 ③通常学級での指導を主にし、ときどき専門家による抽出指導 ④通常学級での指導を主にし、特殊学級でときどき指導 ⑤特別学級での指導を主にし、通常の学級でときどき指導 ⑥特別学級での指導 ⑦特殊学級及び普通学校での指導

このようにアメリカ合衆国、イギリスだけでも見たところ、児童生徒がどこに在籍するかというのを問題にしているのではないことがわかる。特別な教育的ニーズを持つ子どもに、いかに有効的に指導するかが問題と

なっているかがわかって。そのために、特別なニーズ担当の教師はアセスメントの実施やその援助、通常の学級での指導援助、指導方法の助言、補助スタッフの配置及び彼らへの助言、専門的な器具やリソースルームの確保、その使用や管理の方法の指導、記録保存の援助、教師間の情報調整、外部の機関との連携及び外部の専門家の活動との協調等をこなせる有能な人材でなければならない。そういった人材を養成することにも力を注ぎ、教師の資質向上を図っている。しかし日本の現段階では、「通級による指導」のような臨床的素養を持った教師を養成するという課題には、取り組み方が弱いのではないだろうか。

本研究の調査では、現在の神戸市のきこえとことばの教室で行われている指導実践を、保護者の側から見た実際、あるいは評価として概観したが、この結果を見る限りにおいては、保護者のニーズに応えた実践が行われていると言えよう。神戸市のきこえとことばの教室は、1966年に開設以来、子どもの在籍の問題で、教室を維持させることに苦勞をしてきた。しかし、開設以来20年以上一貫して特別な教育的ニーズのある子どもに「通級による指導」を行い、教育効果をあげてきたことが保護者の信頼を獲得するとともに、教室を維持することにつながったといえよう。そういった見地から、神戸市の「きこえとことばの教室」の指導方針ならびにその実践は、日本的というよりはむしろ、アメリカ合衆国、イギリスと似た方向をたどっていると考えられる。

わが国の「通級による指導」は、制度上認可されたものの、まだまだ問題を残している。例えば幼児(就学前)の教育的措置、通級による指導を維持するための児童生徒数の確保、特殊教育諸学校や特殊学級に在籍する児童生徒の通級指導の認可等、数多い。しかし、それらの問題を抱えつつも、きこえとことばの教室が単にクリニック的な働きをするのではなく、教育活動そのものとして、子どもにも保護者にも社会にも指導・啓発を行っていくことを期待する。そして、より一層の製菓をあげるには、担当者の専門性の向上、とりわけ臨時的な考えかたや厳格な思考に基づく実践力を身につけると共に、専門家の養成や教室の有機的な運営等に力を注ぐことが特に必要であると考えられる。

文 献

- 1) 言語障害児の治療教育 昭和53-54年度文部省特殊教育教育課程研究指定校 神戸市教育委員会指導部心身障害児教育課 25-44(1979)
- 2) 加藤安雄 言語障害教育実態調査(1968)
- 3) 軽度心身障害児に対する学校教育の在り方(報告) 文部省特殊教育に関する研究調査会(1978)
- 4) 教育改革に関する第三次答申 臨時教育審議会(1987)
- 5) 文部省特殊教育課内 特殊教育研究会編著 通級による指導の手引き 解説とQ&A 第一法規(1993)
- 6) 本木章喜 アメリカ合衆国におけるリソースルームの指導 発達障害研究 第12巻 200-204(1990)
- 7) 盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の基準の改善について(答申)教育課程審議会(1988)
- 8) 日本精神薄弱者福祉連盟編 精神薄弱問題白書 日本文化科学社(1990)
- 9) 緒方登士雄 英国での通級方式による指導 発達障害研究 第12巻 205-210(1990)
- 10) 田淵 優 障害児教育における今日的諸問題1) - 言語障害児教育と「通級制」による指導上の問題について - 武庫川女子大学紀要 第34集 教育学科編 31-46(1986)
- 11) 田淵 優 高橋泰子 きこえとことばの教室の指導と親のニーズ-親へのアンケート調査から- 言語障害教育研究会 14-22(1992)
- 12) 高橋泰子 言語障害児の指導に関する保護者のニーズ-神戸市きこえとことばの教室に通級する親への意識調査- 日本特殊教育学会第31回大会発表論文集(1993)
- 13) 通級による指導に関する充実方策について(審議のまとめ) 通級学級に関する調査研究協力者会議(1992)
- 14) 特殊教育資料 文部省初等中等教育局特殊教育課(1993)
- 15) 内山喜久雄 内須川洸 高野清純 言語障害事典 第7刷 岩崎学術出版社(1982)
- 16) 山口 薫 通級学級をめぐる諸問題 発達障害研究 第12巻 161-191(1990)